

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino
Facultad de Ciencias de la Salud
UNSTA - CUC



**“CONDICIONES QUE INCIDEN EN LA
EFECTIVIDAD DE LOS PROCESOS
ESCOLARES INCLUSIVOS DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD”**

Carrera: Licenciatura en Psicología

Alumna: Sarmiento, Mayra Alejandra

Directora: Lic. Ovejero Isabel

Asesora Metodológica: Lic. Ovejero Isabel

Año: 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a mis padres, ya que sin su esfuerzo y sacrificio no habría podido dar mis pasos por esta carrera que me ha transformado desde el inicio. A mi familia por creer en mí, en mis expectativas y apoyarme en cada paso fui dando a lo largo del camino. A mi abuelo Pacheco que aunque hoy no me acompaña físicamente, se que sería feliz y festejaría esta meta alcanzada como si fuera suya.

Y en especial, quiero expresar mi más grande agradecimiento a mi hermana Delfina, quien cada día fue mi motor impulsor para centrarme y adentrarme cada día más en esta investigación.

INDICE

1	Introducción	5
2	Capitulo I: Aspectos Epistemológicos.....	7
3	Capitulo II: Aspectos Epistemológicos.....	10
	Aspectos pedagógicos:	
	Del paradigma integrador al paradigma inclusivo en Argentina.....	12
	Educación inclusiva para alumnos con discapacidad en escuelas secundarias	14
	Dinámica del servicio de inclusión escolar para estudiantes con discapacidad	17
	Condiciones para aprendizajes escolares inclusivos.....	20
	Aspectos legales:	
	Encuadre de la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad, Ley N°26.378	25
	Educación inclusiva en la Ley N° 26.378	26
	Encuadre y principios de la Ley N° 26.206	27
	Resolución N° 155/11 Modalidad de Educación Especial	27
	Fines y objetivos de la Ley 26.206	28
	Encuadre de la Resolución 657/5, Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad de Educación Especial en la Provincia de Tucumán	29
	Fines y objetivos de la Resolución N° 657/5:	31
	Resolución CFE N° 311/16, Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación de Estudiantes con Discapacidad. Apoyos necesarios para la Inclusión Escolar.....	31
	Criterios para la promoción, acreditación, certificación y titulación escolar de estudiantes con discapacidad en Nivel Secundario.....	33
4	Capítulo III: Marco Metodológico	34
5	Capitulo IV: Analisis de resultados	36

6	Capitulo V: Conclusion.....	40
7	Capitulo VI: Propuestas	41
8	Referencias Bibliográficas	43
9	Anexo	

Introducción

El Servicio de Inclusión Escolar de Estudiantes con Discapacidad pertenece a la estructura organizativa y funcional de la Modalidad Educación Especial, propuesta por el Sistema Educativo. Es un servicio educativo, sistemático y programado, que ordena los recursos humanos y técnicos necesarios para la implementación de apoyos integrales durante las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, en los niveles de educación obligatorios, para promover la inclusión educativa. Este Sistema sustituye al Servicio de Integración Escolar brindado por la Modalidad Educación Especial años antes, modificando el enfoque y denominación, no así la estructura organizativa y composición de las instituciones.

Actualmente se pretende trabajar desde un enfoque inclusivo que permita generar mayores oportunidades de enseñanzas y aprendizajes para los alumnos con discapacidad, ofreciendo mejores condiciones que faciliten trayectorias escolares efectivas. “Basada en criterios, tales como prácticas educativas centradas en el individuo, con diseños y estilos universales del aprendizaje; con mayor disponibilidad de sistemas de apoyos; con aprendizajes que promuevan la autodeterminación y la independencia personal; acciones educativas dirigidas a eliminar barreras que dificultan el aprendizaje y participación etc.” (Dirección de Educación Especial, 2019, p. 11)

La inclusión escolar es un proceso y como tal debe ser evaluado continuamente para verificar la eficacia de su funcionalidad; lo cual significa que se deben revisar y analizar periódicamente las condiciones en que se desarrollan los aprendizajes, para determinar los factores que posibilitan o dificultan las trayectorias escolares de estos alumnos y pensar en posibles soluciones.

El presente trabajo de investigación se constituyó a partir del desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas de Psicología Educativa, las cuales fueron realizadas en la Escuela Especial Dr. Federico Luis Posse, en el

Servicio de Educación Integral Secundaria Especial (SEISE) de la ciudad de Aguilares. Dicha investigación se propone *determinar cuáles son los factores que determinan e interfieren en la efectividad de los procesos de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad*, teniendo en cuenta lo diferentes organismos e instituciones que participan y los diferentes factores que se deben considerar para tal proceso. Condiciones e inclusión operan en una estrecha relación, en cuyo sentido, las primeras, deben estar garantizadas para dar viabilidad a las segundas.

Al respecto, este trabajo se estructura según el presupuesto metodológico de los estudios no experimentales descriptivos, diseñado como proceso transversal y *ex post facto*¹ entre una población definida de cinco (5) sujetos, constituyentes del cuerpo docente de la Escuela Especial “Dr. Federico Luís Posse” de la ciudad de Aguilares, cuya *muestra* no probalística de sujeto voluntario y experto se corresponde con el 100% de la población, número coincidentes con las *unidades de análisis* seleccionadas, a la cuales se aplicó un *cuestionario semi-estructurado administrado* y una *observación participante*. El primero de los instrumentos se aplicó en una *entrevista informal* dentro de las instalaciones de la sala de docentes y la segunda se desarrolló en toda la escuela. Esta investigación se orientó a describir procesos, objetos y usos contenidos en la práctica cotidiana de los profesores de educación especial, en tránsito de actividades pedagógicas de inclusión de alumnos discapacitados en una población de educación, a fin de favorecer las tareas de inclusión de los alumnos discapacitados interno, de conformidad con la constitucionalidad y legalidad de los procedimientos.

¹ Locución latina que se traduce como “desde la posterioridad de los hechos”.

Capítulo 1

Aspectos epistemológicos

Planteamiento del problema

En los últimos treinta años las labores de enseñanza-aprendizaje ha sufrido cambios cualitativos y cuantitativos, como consecuencia de la variedad de alteraciones promovidas por el cambio de paradigmas educativos por inclusión de nuevas prácticas profesionales orientadas a favorecer una distribución equitativa de las posibilidades de acceso a los bienes y servicios de la cultura regional y universal promovidos por una escuela en tránsito de complejidad creciente, a raíz de las nuevas definiciones inducidas por los cambios del modo social de producción

La particularidad que caracteriza a este proceso tienden a manifestarse con mayor acentuación en los ámbitos de la educación especial y, especialmente, en lo concerniente a la articulación de dos modalidades diferenciadas de abordaje y operación de objetos y prácticas orientadas a la educación del individuo. En efecto, la diferenciación no es nueva, sino que responde a un proceso histórico en que, conforme se fueron complejizando las necesidades humanas, las respuestas educativas fueron corriendo paralelas y, en muchos casos, con un grado tal de avance que no fueron comprendidas y asimiladas oportunamente. La historia de la educación manifiesta las formas que asumió el oportuno acceso a nuevas tendencias educativas, sin que por ello implicase una adaptación de sus postulados a las condiciones reales en las que se manifestaba su labor.

Tales afirmaciones puede ser perfectamente asumidas como referentes de una discusión inexistente, en torno a la pertinencia de la función

homogeneizadora de la escuela, en la medida en que, la conservación de las formas tradicionales de la educación sancionada, siguen operando en el seno de los cuerpos docentes y sobre las cuales se acumula, sin solución de continuidad, un conjunto de postulados con diverso grado de credibilidad, a los que se considera expresión de “transformación”.

En ese marco, la tónica “transformada” se presenta indiscutida y la pasividad con que se las asume obvia el detalle elemental que las actividades educativas, bajo cualquier circunstancia, es un proceso material y social, por medio del cual se ponen en relación una cierta cantidad de individuos, respecto de la adquisición de unos conocimientos considerados “socialmente significativos”, sin considerar la identidad social de quien los juzga y el nivel de pertinencia que debe haber respecto a las condiciones reales de la práctica docente. Estas afirmaciones tienen cierto grado de argumentación en las prácticas de inclusión escolar de alumnos con diversos grados de discapacidad, porque la materialización de las políticas educativas, en este sentido, no conformaron una acción más allá que la declamatoria y su cada vez más menguada presencia se efectivizó en las instituciones rurales, cuya distancia relativa de los centros urbanos favoreció la “realidad” de la ficción propagandística oficial en contradicción con la “realidad” de la inclusión educativa.

De acuerdo con lo manifestado, el problema de trabajo es la *inclusión educativa* de alumnos con discapacidad en el ámbito de la escuela común, respecto del cual hubo de llevarse a cabo una investigación de tipo *teórica, no experimental, descriptiva*, aplicada a una *muestra* de sujeto voluntario y experto de cinco (5) individuos, todos docentes de la Escuela Especial “Federico Luís Posee”, a quienes se participó de una *entrevista informal* en la cual se operó un *cuestionario semi-estructurado* administrado, cuyas informaciones se redujeron por método comparativo constante y se trataron dialécticamente. Las conclusiones de la investigación indican que la inclusión escolar está determinada por el conocimiento normativo y el trabajo colaborativo docente, así como por la motivación y los problemas operativos. El esfuerzo individual y el asistencialismo son paliativos de las falencias sistémicas.

Objetivos

De conformidad con la definición del problema de trabajo, esta investigación persigue los siguientes objetivos:

Generales:

Definir los factores determinantes de la inclusión escolar de alumnos con discapacidad en la escuela de educación común.

Específicos:

Establecer las consecuencias de la inclusión escolar en las trayectorias escolares de alumnos discapacidad.

Determinar la correspondencia entre el marco legal vigente y las prácticas de inclusión escolar en las escuelas comunes.

Capítulo 2

Aspectos Epistemológicos

Introducción

De acuerdo con la enunciación del problema de trabajo, la inclusión educativa constituye una evolución dentro de las perspectivas de percepción y valoración de las formas que asumen las relaciones materiales y sociales que cristalizan en el acto educativo. Sin embargo, la “inclusión educativa” adolece de ciertas falencias prácticas, tanto en la praxis institucional y fundamentalmente áulica.

Con todo, el problema de la “inclusión educativa” no sólo comprende los comunes contratiempos propiciados por una concepción de la escuela, en los términos materiales y sociales expresados en el ámbito y las relaciones que se presuponen “educativas tradicionales”, de acuerdo con un criterio que comprende tanto las infraestructuras escolares, como los mecanismos de transmisión y recreación de los contenidos curriculares, sino en la evicción de la observación de todo lo que implica la discapacidad en estos sujetos a incluir.

La “inclusión” en los variados ámbitos productivos ha representado un cambio cualitativo en la percepción y valoración de la “normalidad”, de ahí que, su aparición en los medios educativos no haya sido otra cosa que una asimilación forzada y sin que se reflexionara de las formas y criterios con que operarla más allá de los comunes e inherentes a la práctica docente. Al considerar estos elementos, se está poniendo en primer plano uno de los aspectos menos estudiados del objeto, a saber: la condición que caracteriza al sujeto educativo, porque se trata de una entidad de derecho, de acuerdo con los términos de la legalidad vigente.

El difícil equilibrio entre los criterios teóricos que guían la actividad educativa y las exigencias de un marco legal referido a un sujeto protegido no siempre se ponen en evidencia en las escuelas, particularmente en las existentes en el medio rural o suburbios, donde las peculiaridades que caracterizan al sujeto incluido y las prescripciones en torno a su condición no siempre pueden respetarse completamente ya porque las instalaciones no han sido adaptadas, como exige la ley, ya porque la ausencia de conocimiento sobre la especialidad de sus condiciones caracteriza a la formulación de un *curriculum* concebido y diseñado para instancias educativas comunes y urbanas.

Reconocer la doble condición del sujeto de la inclusión obliga a considerar, al menos, dos aspectos insoslayables de su condición y constitución en tanto sujeto jurídico doblemente reconocido. El hecho que se trate de un individuo al que se considera susceptible de intervención pedagógica obliga reflexionar sobre la relación de esta actividad con formas jurídicas colaterales, teniendo como referencia un sujeto al que se considera de necesaria y obligatoria inclusión. En tal sentido, el presente apartado se constituye por dos ejes analíticos básicos: el que procede de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la labor docente sobre un sujeto concreto de educación, y el que se deriva del conjunto de normativas legales. En consecuencia, el presente apartado posee dos aspectos abordados: el pedagógico y el legal, de manera tal que, se orienta a abarcar dos planos íntimamente y mutuamente vinculados

Los aspectos pedagógicos

Tradicionalmente, entre los docentes, se ha considerado que, además de un “mandato social”, la escolarización constituye una forma de asumir el derecho constitucional incluido en el Inciso 19 del Art. 75, de acuerdo con el cual es facultad del Congreso de la Nación Argentina garantizar “... los principios de gratuidad y equidad de la educación de la educación pública

estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales....” (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1995) Ello no obstante, hay que considerar que los procesos pedagógicos no pueden abordarse y entenderse sin que se tenga un “sistema de referencias”, el cual configura el punto de partida necesario para cualquier inferencia.

El hecho que, la intervención pedagógica se considere un elemento históricamente determinado, obliga a entender que el estado actual de una praxis solamente puede concebirse dentro de las particulares condiciones en las cuales se materializa la labor educativa. Por ello mismo, es necesario considerar la existencia y evolución del concepto inclusión, partiendo de reconocer el proceso dinámico en que se ha dado su enunciación.

Del paradigma integrador al inclusivo en Argentina

En el país, se impulsaron distintos proyectos integradores que influyeron significativamente en el ámbito educativo. Entre los más destacados se encuentran la creación de la Ley Federal de Educación, INADI y la Ley de Discapacidad. En 1993, la Ley Federal de Educación incluyó dentro de la planificación del proyecto escolar a la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales. Dicho hecho permitió alcanzar el Acuerdo Marco para la Educación Especial en 1998, el cual proponía metodologías y recursos educativos, técnicos y materiales que beneficiaría a dicho proceso.

En aquel entonces las necesidades educativas especiales correspondían a aquellas estudiantes con discapacidad que requerían ayudas o recursos para aprender, los cuales no estaban disponibles en condiciones educativas convencionales. Nótese que en la enunciación “necesidades educativas especiales” el adjetivo “especiales” califica a las particulares necesidades de los estudiantes para aprender, sin embargo, tradicionalmente este recaía en los alumnos, entendiendo estas dificultades para el aprendizaje como condicionamientos intrínsecos al individuo.

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206, la cual deroga y reemplaza a la Ley Federal, reivindicando a la educación y

enfaticando el derecho a la educación de todos los estudiantes. Uno de sus principales aporte fue plantear a las personas con discapacidades, temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permitiera el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Asimismo, encomendó realizar esta labor a la Educación Especial de una manera transversal.

En un principio, no cuestionó el paradigma general de la integración educativa, pero sí descartó el adjetivo “especiales” aplicado a las necesidades educativas, ya que éstas eran entendidas desde una mirada de patológica. La escuela integradora significó apertura y flexibilidad del sistema educativo, el cual buscaba integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante una serie de intervenciones pedagógicas, didácticas y técnicas, tales como la formulación de adecuaciones curriculares y cierta plasticidad en los tiempos curriculares.

A medida de que, el *modelo de integración*, comenzó a establecerse íntegramente en el Sistema Educativo, se detectaron ciertas falencias que justificaban la necesidad de alejarse de la visión del modelo médico hegemónico, el cual diagnosticaba y clasificaba a los estudiantes, optando por cambiar la mirada hacia lo pedagógico y, desde allí, realizar modificaciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de alumnos con discapacidad. Sin embargo, seguía persistiendo una marcada tendencia homogeneizadora.

Las diferencias y las singularidades de cada estudiante, valoradas desde este enfoque escolar, funcionaban como un puntapié inicial para la formación de prejuicios, estigmatizaciones e incluso discriminación. Sin embargo, la intención de lograr asumir el compromiso de una educación para todos era evidente; Es, en este marco, comienzan a aparecer ideas y acciones por parte del Estado y de organizaciones de personas con discapacidad, para el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas. En el año 2008, la ratificación realizada por la República Argentina de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad generó una oportunidad única para seguir fortaleciendo los derechos de las personas con discapacidad y contemplar la accesibilidad total a una educación inclusiva.

La *inclusión educativa*, por el contrario a la integración, se rige por el reconocimiento de la heterogeneidad, la cual supone, desde un principio, que

todos los alumnos son diferentes y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha nuevos objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, que reconozcan y valoren dicha diversidad, procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad.

Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, por lo tanto, la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, para poder responder a las necesidades de los estudiantes y eliminar todos los obstáculos que obstruyan el derecho a aprender en condiciones de igualdad. (Borsani M. , 2013)

Educación inclusiva para alumnos con discapacidad en escuelas secundarias

La educación inclusiva se trata de un proceso continuo que se centra en dos ejes:

- a. El aumento de la participación de toda la comunidad educativa, para el diseño de medidas que diversifiquen las propuestas de enseñanza-aprendizaje para alumnos con discapacidad, sobre la base de una cultura inclusiva.
- b. Eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de estos alumnos en las escuelas y generar prácticas educativas más inclusivas (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019, p. 24)

La inclusión es un derecho social y público, que va tomando cuerpo en un sistema que constantemente busca construir una trama inclusiva. Las acciones de las instituciones educativas se guían por políticas educativas dictadas por el Estado, y es, en este marco, donde el Sistema Educativo pretende brindar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, a partir de un trabajo corresponsable y en conjunto entre los distintos Niveles y Modalidades. Cabe destacar que, el Sistema Educativo, entiende a las trayectorias escolares como itinerarios en la organización y funcionamiento de dicho sistema, que siguen una progresión lineal prevista de acuerdo a tiempos marcados por una

periodización estándar. Reconoce tres rasgos, que dan lugar a la estructuración de las mismas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del *currículum* y la anualización de los grados. (Terigi, 2009, p. 19)

Al momento de la matriculación, el único requisito es contar con la edad reglamentaria correspondiente al Nivel. No serán requisitos necesarios: contar con un certificado de discapacidad, un equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión al momento de la matriculación, ni tampoco tener la totalidad de la competencia requerida para el Nivel, Grado o Año al que se matricula. Si la inscripción se da en establecimientos de Educación Obligatoria, deberá efectivizarse dentro de los periodos establecidos por el Calendario Escolar, que rige en cada provincia.

Los estudiantes con discapacidad, que transitan la escolaridad en escuelas de educación obligatoria y están acompañados por un equipo interdisciplinario dependiente de una escuela de educación especial, aula de educación especial o por un equipo itinerante e interdisciplinario, deberán matricularse en ambas instituciones. Dicha acción se dirige a lograr que este alumno con doble matriculación, esté sostenido y bajo la responsabilidad de las instituciones de Educación Obligatoria en la que realiza el proceso de inclusión. Esta acción también posibilita que las instituciones de educación especial puedan organizar acciones con relación al personal y su distribución. (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2019) En el caso que, los alumnos con discapacidad, realicen su trayectoria educativa en una escuela de Educación Especial, se garantizará la implementación de espacios curriculares compartidos con otras escuelas del nivel. (Concejo Federal de Educación, 2016)

La Modalidad de Educación Especial es la encargada de realizar el abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los Niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.

Dentro de la Modalidad Educación Especial, se puede distinguir diferentes actores:

La figura de Docente de Apoyo a la Inclusión, se constituye como un dispositivo de acompañamiento, que pretende ir retirándose gradualmente a

medida que el estudiante gane autonomía en su trayectoria escolar. Este docente trabaja en tres niveles de intervención:

- a. Desarrolla una intervención que promueve la relación del docente a cargo del aula con el estudiante;
- b. Favorece la relación con los pares, en actividades del aula y recreos;
- c. Interviene en relativas a las tareas del aula, adaptaciones de contenido y/o comunicativas si fuera necesario, funcionando como una pared pedagógica para el docente. (Ministerio de Educacion, Cultura, Ciencia y Tecnologia de la Nacion, 2019, p. 52)

El trabajo de los equipos educativos en los procesos de inclusión se hace presente, guiando y supervisando los acompañamientos; son los encargados de tomar decisiones con relación a las condiciones en las que se deben desarrollar los mismos. Dichos equipos se denominan de acuerdo a su función como: Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales, equipos inter y transdisciplinarios institucionales, supervisores, directivos y docentes y/o equipos profesionales externos (Concejo Federal de Educacion, 2016)

El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial (SEISE), por su parte, está destinado a aquellos adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad, y se enmarca en la normativa para la Educación Secundaria. Su misión es brindar a las adolescentes trayectorias educativas integrales y configuraciones prácticas de apoyo, generando buenas condiciones que posibiliten su aprendizaje. Este servicio tiene como objetivo:

- a. Lograr una Educación Integral que atienda a todas las dimensiones del estudiante tales como su personalidad, desarrollo intelectual, físico, artístico, psicológico, social, emocional, ético, cívico, etc.
- b. Otorgar al estudiante con discapacidad aprendizajes reales que posibiliten su posterior inserción en el mundo del trabajo. Debe brindar una preparación equilibrada con valor formativo y

social equivalente. Como meta final de “educar para el trabajo”, se busca que la educación que se brinde sea integral, continua y articulada con los distintos actores sociales que conforman el ámbito socioeducativo, laboral y productivo local. Para ello, los alumnos deben participen de espacios curriculares que favorezcan el desarrollo de prácticas educativas fuera de la escuela, como por ejemplo: acciones de voluntariado, emprendimientos cooperativos, muestras interactivas y/o producciones artísticas o tecnológicas.

- c. Atención a las necesidades e intereses del alumno para generar apertura y mayor participación del joven en el medio social.

Para dar lugar a la construcción subjetiva e inclusión social de los estudiantes con discapacidad, desde este plano educativo, es necesario pensarlos como sujetos políticos, sujetos sexuados y sujetos en relación a un mercado laboral, ya que estamos tratando con transiciones de los alumnos a un periodo adulto tanto a nivel físico, como mental, que impone a los mismos nuevos desafíos. (Sanmartin, G., 2019)

Es por ello que, las trayectorias escolares obligatorias, incluyen disciplinas básicas como: construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, capacidades laborales, expresiones artísticas, educación física y deportes, TIC. La Resolución CFE N° 311/16, es el instrumento que pretende amparar dichos derechos, para los estudiante con discapacidad, ya que, al reconocer y certificar los saberes adquiridos durante todo el tramo escolar cursado, les permite avanzar a un Nivel de Educación Superior.

Dinámica del servicio de inclusión escolar para estudiantes con discapacidad

La dinámica del servicio de inclusión escolar, está expresa en las normativas educativas bajo el nombre de Lineamientos Organizativos y

Curriculares, como Resolución 657/5. En dicha Resolución, se plantea al Servicio de inclusión desde dos perspectivas de análisis: una externa y otra interna. La externa pertenece a la articulación entre las escuelas, los organismos de apoyo, la comunidad, equipos externos, entre otros, estableciendo y sosteniendo redes de trabajo y creando una cultura inclusiva a través de diversas acciones institucionales.

La perspectiva interna corresponde a la orientación, intervención y modalidades de acompañamiento que ofrecen los Equipos de Apoyo del Servicio de Inclusión Escolar a los estudiantes con discapacidad, a las familias, docentes, comunidades educativas, ámbitos educativos y comunitarios. La misión de los mismos es brindar un abordaje integral de la situación educativa del estudiante con discapacidad y su medio, con el objeto de eliminar las barreras al aprendizaje y la participación promoviendo la inclusión educativa. La participación y consentimientos de la familia y el estudiante resultan fundamentales, por ser actores protagonistas del proceso de acompañamiento.

La figura de los Equipo de Apoyo del Servicio de Inclusión Escolar de Estudiantes con Discapacidad son de suma importancia y se presentan de la siguiente manera:

- a. Equipos interdisciplinarios e itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar dependientes del Equipo Coordinador Central.
- b. Equipos interdisciplinarios dependientes de las Escuelas de Educación Especial de gestión estatal y de gestión privada.
- c. Equipos interdisciplinarios de las Aulas de Educación Especial en Escuelas de Educación Obligatoria.
- d. Equipos Particulares Interdisciplinarios de Apoyo a la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad.

Todos los equipos mencionados tienen una composición multidisciplinaria con un abordaje interdisciplinario. Están compuestos por: Trabajador Social, Fonoaudiólogo, Psicólogo y un Profesor de Educación Especial, quien desempeña la función de “Maestro de Apoyo para estudiantes

con discapacidad”. Las tareas de tipo terapéutico/asistencial que pudieran requerir algunos estudiantes, deben ser atendidas por profesionales del área de la salud, que cumplan la función de acompañante/ asistente externo.

Las intervenciones de los equipos de apoyo forman parte de un proceso de prácticas profesionales realizadas con otros que pretenden transformar situaciones y ámbitos institucionales para que los sujetos puedan aprender y enseñar. Las modalidades de apoyo que emplean son:

- a. Seguimiento de las tareas de interacción entre el equipo de apoyo y los actores intervinientes en el proceso en pos de actualizar la dinámica del servicio.
- b. Orientaciones, indicaciones, sugerencias y explicaciones a los agentes del proceso de todo aquello que tienda a fortalecer los procesos de aprendizaje los estudiantes con discapacidad.
- c. Cooperación y acciones coordinadas y dirigidas a la institución de educación obligatoria, a la familia, al estudiante, los profesionales que faciliten el de desarrollo de competencias y posibilidades.
- d. Construcción de espacios para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, superación de barreras para la participación y temáticas de cultura inclusiva.
- e. Apoyos en las escuelas de educación obligatoria brindados por todos los integrantes del Equipo, desde las incumbencias propias de su disciplina, en función de las diferentes modalidades mencionadas.

El intercambio permanente y articulado de los equipos con el resto de los agentes, es necesario e imprescindible, para posibilitar la circulación de información, ampliar perspectivas y lograr decisiones consensuadas, durante las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Esta línea de acción se vincula a prácticas concretas, ya que buscan la identificación de las relaciones presentes en las escuelas, entornos familiares y comunitarios, que eventualmente pudiesen actuar como barreras al aprendizaje y la participación, a fin de diseñar estrategias de intervención e implementación de acciones sostenidas en el tiempo, que contribuyan a minimizarlas.

Cabe destacar que los procesos de inclusión no se desarrollaran de igual manera en todos los niveles, ya que al ser ambientados se adecuan a las características propias de éstos. La distribución de los horarios, el número de materias a cursar, el tipo de asignaturas curriculares, las formas de enseñanzas y de aprendizajes, entre otros factores que se vehiculizan en cada Nivel, son diferentes e influyentes a la hora de diseñar y planificar el proceso de inclusión. Pero, siempre estarán consustanciados y en acuerdo con la filosofía que plantea la Ley de Educación Nacional y los marcos legales y jurisdiccionales vigentes (Ministerio de Educacion de la Provincia de Tucuman, 2019)

Condiciones para aprendizajes escolares inclusivos

Probablemente una de las nociones más difundidas de la obra vigotskiana, al menos en el ámbito educativo, sea la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. Vigotsky, la define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema; y el nivel de desarrollo potencial, es decir, que se presenta como hipotéticamente concebido como resolución de un problema bajo la guía o colaboración de otro más capaz. Esto propone distinguir entre *procesos psicológicos de tipo elemental*, y *procesos psicológicos de tipo superior*. Los primeros hacen referencia a procesos que surgen de la filogénesis y que no requieren de la mediación cultural, entre ellos, memoria, atención, sensopercepción, etc; Los procesos psicológicos de tipo superior, se refieren a las construcciones y regulaciones a las que, el sujeto accede a partir de la incorporación y uso de signos de la vida social. Es decir, en estos últimos podemos observar que, las líneas históricas y culturales, si son necesarias. En breves palabras, Vigotsky explica que el desarrollo de los sujetos, se produce por la intersección entre filogénesis e historia, o entre fuerzas y procesos evolutivos naturales e históricos. Es decir, se trata de un proceso evolutivo. Se puede decir, entonces, que, desde esta teoría, los procesos de aprendizajes de los sujetos, son entendidos como resultado de interacciones sociales. El

desarrollo de los aprendizajes, deben entenderse como una reorganización en el plano intrapsicológico, a partir de una de una operación interpsicológica.

Esta visión o perspectiva, nos permite reflexionar acerca de las particularidades de la relación entre las prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje y desarrollos subjetivos. Vigotsky afirmaba que la “buena enseñanza” es aquella que está atenta a los niveles de desarrollo potencial, es decir, a aquellos desempeños logrados mediante la actividad colaborativa, de modo que los procesos de aprendizaje producidos en situación de enseñanza deberían estar a la cabeza de los procesos de desarrollo. (Baquero R. , 1997)

Ricardo Baquero retoma dicha concepción de aprendizaje y realiza una interpretación acerca de lo que determina la especificidad de un aprendizaje escolar y destaca que, para poder comprender el desarrollo de los procesos de apropiación, es necesario, definir los instrumentos de mediación y el sistema de interacción que operan en estos. R. Baquero sostiene que, la escuela, posee una variedad de mecanismos, dispositivos de trabajo, estructuras discursivas, modalidades culturales, tipos de relaciones etc., que operan de una manera sutil y casi invisible, y que, en ocasiones, funcionan como obstaculizadores para el desarrollo de aprendizajes de determinados alumnos. Destaco el carácter normativo del discurso pedagógico y el carácter normalizador que media en las prácticas escolares. Esto quiere decir que, la escuela es un dispositivo que define y opera con posiciones subjetivas, a su vez, logrando una práctica de gobierno, que apunta a producir un cierto tipo de aprendizaje cognitivo, lo cual hace visible su característica homogeneizadora de comportamientos. El alumno es un efecto de tales prácticas escolares. En el desarrollo de sus funciones psicológicas, revela tanto claves de desarrollo personal, como también modalidades de apropiación recíproca y características de actividades e instrumentos mediadores del dispositivo escolar.

Actualmente aparece con fuerza la idea de atender a la “heterogeneidad” en las escuelas, pero se produce una contradicción, ya que se pretenden preservar la concepción de modelos genéticos del desarrollo y las jerarquías de funcionamiento cognitivo que se desprenden de ellos. El mismo autor, considera que esto se produce por el hecho que, en la vorágine de la cotidianidad escolar, se pierde de vista el aspecto socio-histórico de configuración de las prácticas e instrumentos mediadores. (Baquero R. , 2012)

Si seguimos esta perspectiva y pensamos a los procesos de inclusión escolar para estudiantes con discapacidad en dichas escuelas, nos encontraríamos con una serie de factores que son necesarios tener en cuenta, para que efectivamente se generen procesos de aprendizaje significativos en estos alumnos. Para ello, hay que definir el significado de persona con discapacidad. Según la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se definen a las mismas, como aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras del medio, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008). Esta definición sugiere que existen elementos o criterios externos al sujeto, que operan como obstaculizadores e interfirieren en el desarrollo pleno de dichas personas. Esta definición apunta a pensar y reflexionar sobre la producir igualdad de condiciones en los diferentes ámbitos que integran al individuo.

Es decir, que para pensar en una inclusión escolar, hay que pensar en un Sistema Educativo que puedan respetar y acompañar, los diversos aspectos que integran al alumno, y a su vez garantizarles las condiciones necesarias que posibiliten el desarrollo de aprendizajes reales. Pensar en condiciones para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, nos remite a pensar en *condiciones supraestructurales* y en *condiciones estructurales*, que son necesarias para que los procesos de inclusión de alumnos con discapacidad generen trayectorias escolares efectivas. Las primeras se refieren a condiciones, que son más bien generales y propia de las instituciones, tales como:

- Disposiciones y resoluciones legales, que expongan proyectos educativos inclusivos sostenidos a largo plazo y que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Un Estado nacional y gobierno provincial activo, que regule la aplicación las mencionadas normativas, y otorgue a las instituciones correspondientes, los recursos materiales y sociales que propone para su funcionamiento.
- Sistemas Educativos con propuestas pedagógicas diversificadas, dirigidas a producir aprendizajes funcionales para el estudiante,

respetando la heterogeneidad de sus intereses; y con agentes educativos formados y capacitados para tal tarea, lo que potencialmente permitiría avanzar a niveles educativos superiores.

- Escuelas, equipadas para recibir a alumnos con diversas discapacidades por ejemplo: infraestructura necesaria, equipos humanos especializados, recursos técnicos o materiales etc. y con proyectos escolares acorde a las necesidades personales y sociales de la población estudiantil.
- Equipos de Apoyo a la Inclusión, que se presenten y actúen de manera frecuente en las instituciones para lograr evaluaciones periódicas y efectivas acerca de las condiciones establecidas en las que el alumno debe aprender. (Baquero R. , 2012)

Las condiciones estructurales, son específicas y están relacionadas con factores pedagógicos, didácticos, materiales etc. necesarios en las escuelas, tales como:

- Determinar los aprendizajes potenciales y significativos para el estudiante y el medio que lo rodea, contemplando recursos accesibles.
- Aplicar la propuesta pedagógica diversificadora de *Diseño Universal de Aprendizaje* (DUA) para generar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en toda la población estudiantil.
- Contar con los *recursos de Apoyo* (didácticos, pedagógicos, materiales, etc) necesarios para advertir y resolver las barreras que puedan dificultar el aprendizaje y la participación de los alumnos en los procesos de inclusión (por ejemplo: barreras de acceso físico, de comunicación, didácticas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y barreras sociales y/o actitudinales).
- Promover a la corresponsabilidad como principio básico de trabajo entre los actores de los distintos Niveles y Modalidades implicados en los servicios de inclusión escolar. Construyendo vínculos de confianza y apoyo profesional.
- Incorporar Equipos de Apoyo a la Inclusión de manera frecuente en las instituciones, logrando que las evaluaciones de las situaciones

educativas de los estudiantes y redefinición, de los recursos y estrategias de intervención, se den de manera rápida, efectiva y acorde a las posibilidades de los sujetos implicados.

- Generar intervenciones desde el rol del psicólogo, que colaboraren en el fortalecimiento de la escuela como espacio de inclusión social, de subjetivación, y de filiación, que permitan generar mayores posibilidades para los alumnos con discapacidad en el plano escolar actual y en niveles superiores. Desmitificando y rompiendo con los prejuicios con respecto a las posibilidades de las personas con discapacidad (Aizencang & Bendersky, 2013). El profesional psicólogo debe también acompañar y sostener so parte del proceso, dirigiéndolos hacia la autoevaluación de las propias practicas o acciones educativas, con el fin de generar nuevos paradigmas educativos inclusivos. Produciendo culturas escolares basadas en el respeto a la diversidad y los derechos de las personas.

Los aspectos legales

Por lo general, los “especialistas” en educación tienden a afirmarse en cierto inmanentismo, producto de una falsa consciencia de “autonomía” que les hace obviar su carácter dependiente y subordinado a las necesidades de un sujeto determinado, cuya posición socialmente hegemónica le permite definir la orientación de las acciones educativas mediante políticas que, en sí mismas, son formalizaciones de sus propios deseos y expectativas de clase. En este sentido, otro de los elementos que se obvia en la actividad cotidiana es el conjunto de atributos que definen a las entidades respecto de otras similares. Estas afirmaciones tienen su asidero, cuando se considera que, en le modo social de producción vigente, existe una diferencia sustancial entre individuo y sujeto, la cual expone claramente el pasaje de un individuo dado y manifestado a la asimilación de una categoría sociológica, sujeto, cuyo sentido alude

doblemente a una entidad económica y política, de conformidad con los requerimientos de la coyuntura.

Con todo, el otro aspecto obviado es la naturaleza jurídica del individuo, dentro de una estructura legal expresa. En efecto, el alumno con diverso grado de discapacidad no sólo debe considerarse como sujeto de educación, sino fundamentalmente como sujeto jurídicamente protegido tanto en su condición de individuo en tránsito de institucionalización, sino también como entidad de necesaria protección ante la evidencia de su disfuncionalidad. En este sentido, el presente apartado se considera de obligatoria mención y observación.

Encuadre y contenido de la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad, Ley N°26.378

La Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 13 de diciembre de 2006, mediante Resolución N° 61/106. Fue promulgada como Ley nacional en nuestro país, en el año 2008 y adquirió jerarquía constitucional en el año 2014, como ley N° 27.044.

La misma, constituye la respuesta a un largo proceso de construcción colectiva en el que participaron diferentes actores, tales como: Estados miembros de la ONU, observadores de la ONU, cuerpos y organizaciones importantes de la ONU, relator especial sobre discapacidad, instituciones nacionales de derechos humanos y organizaciones no gubernamentales. Entre estos se destacan las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, debido a que esta ocasión constituye la primera vez que organizaciones no gubernamentales participan activamente en la formulación de un tratado de protección a los Derechos Humanos. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008)

El propósito de la presente ley constituye: “promover, proteger y garantizar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con

discapacidad, así como el respeto de su dignidad inherente”. (Ibidem.) Con la Convención se pretende generar un instrumento integrador de múltiples esferas de la vida social de la persona con discapacidad, incluyendo ámbitos esenciales tales como la accesibilidad, la movilidad personal, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y la rehabilitación, la participación en la vida política, la igualdad y la no discriminación

Educación inclusiva en la Ley N° 26.378

Argentina forma parte de los Estados integrantes de la Convención, en la cual se compromete a modificar su Sistema Educativo, en pos de lograr una educación inclusiva, respetando y validando lo expuesto en el artículo N° 24. Dicho artículo indica que sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un Sistema de Educación inclusivo en todos los Niveles y a lo largo de su vida. Es decir, todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a una enseñanza gratuita y obligatoria, que garantice los apoyos necesarios para el proceso. Esto permitiría que el alumno o persona con discapacidad pueda desarrollar plenamente su potencial humano, sentido de la dignidad, la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Desarrollar al máximo su personalidad, sus talentos, creatividad, aptitudes mentales y físicas, como así también que participar de manera más efectiva en una sociedad libre.

La Convención se apoya sobre la base de un Modelo Social que considera que las causas que originan fundamentalmente la discapacidad, son en gran medida sociales y busca, mediante el mismo, un nuevo paradigma del tratamiento actual de la discapacidad. (Asociación por los Derechos Civiles, 2014.).

El Sistema Educativo Nacional es entendido como un conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación.

Con el fin de tener una estructura unificada y articulada en todo el territorio, que asegure su ordenamiento y cohesión, el Estado Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional, se constituye como el máximo órgano responsable de fijar y de controlar el cumplimiento de la política educativa en todo el territorio argentino, debiendo respetar las particularidades provinciales y locales. Resulta importante mencionar el papel del Consejo Federal de Educación, ya que constituye un organismo interjurisdiccional (de carácter permanente), que acuerda y se coordina la política educativa del país para asegurar su unidad y articulación en el Sistema Educativo Nacional.

La Ley N° 26. 206 es de orden público y regula el derecho de enseñar y aprender, apoyándose en lo establecido por la Constitución Nacional, los Pactos, Tratados y Convenciones Internacionales suscriptas por la República Argentina y en la Constitución de cada provincia, siempre respetando los principios, fines, objetivos y criterios generales de organización reconocidos en la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206, 2006). Cabe destacar que la Ley de Educación Provincial N° 8.391, se rige y respalda, bajo los mismos criterios y objetivos de enseñanza y aprendizaje de la mencionada ley.

Resolución N° 155/11 Modalidad de Educación Especial

La Ley de Educación Nacional contempla distintas Modalidades dentro del Sistema Educativo, entre las que se encuentra la Modalidad de Educación Especial; definida como un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares para la educación, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación de los alumnos y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes Niveles educativos, como así también,

garantizar a todos los alumnos el acceso, permanencia y el egreso de los diferentes Niveles del Sistema Educativo.

La Educación Especial busca brindar atención educativa de calidad logrando albergar a todos los alumnos con necesidades educativas especiales. Específicamente este servicio está destinado a “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, su integración y el pleno ejercicio de sus derechos.” (Honorable Congreso de la Nación, 2006) Esta resolución propone como recurso a los Proyectos Pedagógicos Individuales para dar respuestas a problemáticas que experimentan los estudiantes y que incidían en las trayectorias escolares, tales como dificultades para el aprendizaje, situaciones de desventajas por problemas emocionales o madurativos, desventajas por razones socio-socioculturales y/o distintas discapacidades que no son abordadas por la educación común. (Vélez Pachón, 2015)

Fines y objetivos de la Ley 26.206

- Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades.
- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y recursos necesarios para facilitar el proceso.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún otro tipo.
- Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo

desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (Ley N° 26.206, 2006).

Resolución 657/5, Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad de Educación Especial en la Provincia de Tucumán

El Servicio de Inclusión Escolar de Estudiantes con Discapacidad pertenece a la estructura organizativa y funcional de la Modalidad Educación Especial.

Es un servicio educativo, sistemático y programado, que ordena los recursos humanos y técnicos necesarios para la implementación de apoyos integrales durante las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, en los niveles de educación obligatorios, para promover la inclusión educativa.

Este Sistema sustituye al Servicio de Integración Escolar brindado por la Modalidad Educación Especial años atrás, y con ello se modifica el enfoque y denominación, no así la estructura organizativa y composición de las instituciones. La modificación del anexo VIII: “Servicio de Integración Escolar”, de los “Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán” (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2019)

En las décadas del '90/2000, en el marco de la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial N° 7.463/04, se organizó la oferta educativa de Integración Escolar. En el año 2003, la Dirección de Educación Especial elaboró los primeros Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los servicios del Área de Educación Especial en la Provincia de Tucumán (Resol. N° 298/ 5 M.E y C); en ellos incorporó el ya vigente “Programa Provincial de Integración Escolar” (Resol. N° 2184/5 y su modificatoria Resol. N° 2360/5 S. E) y las “Normativas para su Implementación” (Resol. N°128/5 M.EyC). Este apartado, constituyó el marco legal que orientó las intervenciones en torno a la escolaridad de estudiantes de enseñanza general básica (EGB) y Polimodal con necesidades educativas especiales; el acompañamiento lo

brindaban las escuelas de Educación Especial a través del Servicio de Integración Escolar.

En el año 2005, se aplicaron Encuestas en escuelas de todo el Sistema Educativo, las cuales permitieron identificar alumnos que requerían la atención de Educación Especial y no recibían acompañamiento necesario. La encuesta evidenció una gran demanda del Servicio de Integración Escolar, la cual se resolvió mediante la creación en 2006, de cinco Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar, dando inicio a una etapa de cobertura de este servicio sin precedentes en la región.

Consecuentemente se da la elaboración de la Ley Provincial de Integración Escolar N° 7.857 en noviembre del mismo año. En ella se destaca, que todos los establecimientos educativos están obligados a responder a la disposición de la Integración de alumnos. Y designa a la Dirección de Educación Especial como el organismo responsable de su aplicación, y con dependencia de esta crea el Equipo Coordinador Central de Integración Escolar. A su vez de este dependen los Equipos interdisciplinarios e Itinerantes del Servicio quienes orientan y acompañan, junto a las Supervisoras de la Modalidad, a las instituciones educativas que brindan esta oferta educativa.

En el año 2010, se aprueban los Lineamientos Organizativos Y Curriculares para la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán (Resolución N° 657/5 -MEd). Este es documento actualizado del año 2003 y organizado en el marco, desarrolla el Servicio de Integración Escolar en su ANEXO VIII y conforme a los nuevos paradigmas de la discapacidad.

En la promoción de la educación inclusiva, a lo largo de los últimos años se diseñaron distintas propuestas tanto al interior de las escuelas de educación obligatoria como de la Modalidad Educación Especial, que posibilitaron a estudiantes de estas últimas, el desarrollo de diferentes instancias educativas en el ámbito de instituciones de los Niveles Obligatorios y de otras Modalidades. Estas experiencias se diferencian del Servicio de Inclusión Escolar de Estudiantes con discapacidad ya que la acreditación es una responsabilidad de la institución de Educación Especial. Dichos proyectos escolares se denominan “Experiencias educativas inclusivas” y “Espacios compartidos” (Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2019)

Fines y objetivos de la Resolución N° 657/5

- Generar proyectos pedagógicos diversificados y enseñanzas funcionales para la vida del estudiante.
- Contemplar en la planificación de los planes escolares, proyectos centrados en la persona y la promoción de acciones vinculadas a la autodeterminación y niveles de vida independiente que contribuyan a la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad.
- Proveer al estudiante durante la trayectoria escolar los recursos y/o apoyos necesarios que contribuyan a la toma de decisiones educativas y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Lograr un abordaje integral e interdisciplinario de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad (Resolución N° 657/5, 2019)

Resolución CFE N° 311/16, Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación de Estudiantes con Discapacidad. Apoyos necesarios para la Inclusión Escolar

Esta resolución propicia optimizar las condiciones para la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en establecimientos de los Niveles de Educación Obligatoria. Propone, que en los casos que se requiera del apoyo y acompañamiento de la Modalidad de Educación Especial, se implemente un trabajo articulado y corresponsable entre dichas Modalidades. Asimismo destaca que los estudiantes con discapacidad que realizan su trayectoria escolar en unidades organizativas de la Modalidad de Educación Especial, les corresponde ser evaluados, acreditados, promocionados y “obtener una certificación que dé cuenta de sus trayectos escolares, en función del diseño de la propuesta jurisdiccional” (Resolución CFE N° 311/16, 2016)

Acorde a esta normativa vigente, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, tales como herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, para favorecer el principio de inclusión escolar.

La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios para que conjuntamente se logren las mejores condiciones de enseñanzas y aprendizajes. En el caso de haya estudiantes que realicen trayectoria educativa en la Modalidad de Educación Especial, se garantizara como estrategia la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar practicas inclusivas.

Establece la importancia de que equipos educativos de todos los niveles y modalidades orienten y acompañen las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, desde la corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Como así también, hace énfasis en que todos los actores institucionales deben profundizar en una cultura inclusiva como eje transversal.

En el caso de que las instituciones precisen apoyo para optimizar el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:

e. Recibir los apoyos necesarios mediante la corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial o demás modalidades o criterios que pudieran ser beneficiosos.

f. Contar con propuestas específicas de enseñanza, a efectos de detectar y minimizar barreras institucionales.

g. Contar con una propuesta de inclusión elaborada entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad.

h. Contar con un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI), que se elaborara en función de las necesidades educativas del estudiante (Resolución CFE N°311/16, 2016)

Criterios para la promoción, acreditación, certificación y titulación escolar de estudiantes con discapacidad en Nivel Secundario

La resolución 311/16 establece que para la Promoción, se deben reconocer los saberes adquiridos durante el tramo escolar cursado acorde a las configuraciones de apoyo y apoyos previstos para el estudiante. Es importante que se considere el desempeño de los estudiantes con discapacidad en contextos colaborativos y creativos entre pares, donde se desarrollen actividades que potencien la enseñanza y aprendizajes.

Las condiciones de cursado de los estudiantes con discapacidad que realizan su trayectoria escolar en el Nivel Secundario estarán en concordancia con la normativa vigente. Los equipos educativos intervinientes evaluarán las distintas variables involucradas en la propuesta escolar, se informará a la familia y estudiantes para generar acuerdos.

La trayectoria escolar de dichos estudiantes deberá ser acreditada, mediante un instrumento formal de evaluación del año/ciclo/correspondiente. el documento

Al finalizar la trayectoria escolar y teniendo en cuenta las competencias, saberes y capacidades desarrolladas y adquiridas durante el proceso, todos los estudiantes tendrán el derecho de contar con una certificación (Resolución CFEN° 311/16, 2016).

Capítulo 3

Marco Metodológico

Tipo de Investigación:

No experimental, cualitativo, descriptivo. (Hernandez Sampieri; Fernandez Collado; y Baptista Lucio, 2010, p. 152)

➤ Diseño de Investigación:

Transversal *ex post facto*,² de diseño narrativo (Hernandez Sampieri; Fernandez Collado; y Baptista Lucio, 2010, pp. 152-153)

➤ Población:

Comprende la cantidad de cinco (5) docentes de Educación Especial de la Escuela “Dr. Federico Luís Posee” de la ciudad de Aguilares.

➤ Muestra:

De sujeto voluntario y experto y se corresponde con el 100% de la población docente. Las unidades de análisis son cinco (5) Docentes de Educación Especial.

² Voz latina. Significa “desde la posterioridad de los hechos”.

➤ Fuentes de Información

De tipo primaria: entrevistas y observación directa. (Idem, 1995, p. 409)

➤ Recolección de Información

Por entrevista personal informal.

➤ Instrumentos de Recolección de Información

Cuestionario semiestructurado.

Libreta bitácora de la entrevista.

➤ Reducción de Información

Por Método Comparativo Constante. (Trinidad Requena, A.; Carrera Planes, V.; Soriano Miras, R., 2006, pp. 30-32)

➤ Tratamiento de Datos

Por codificación y categorización. (Idem, 2006, pp. 43-45)

Capítulo 4

Análisis de resultados

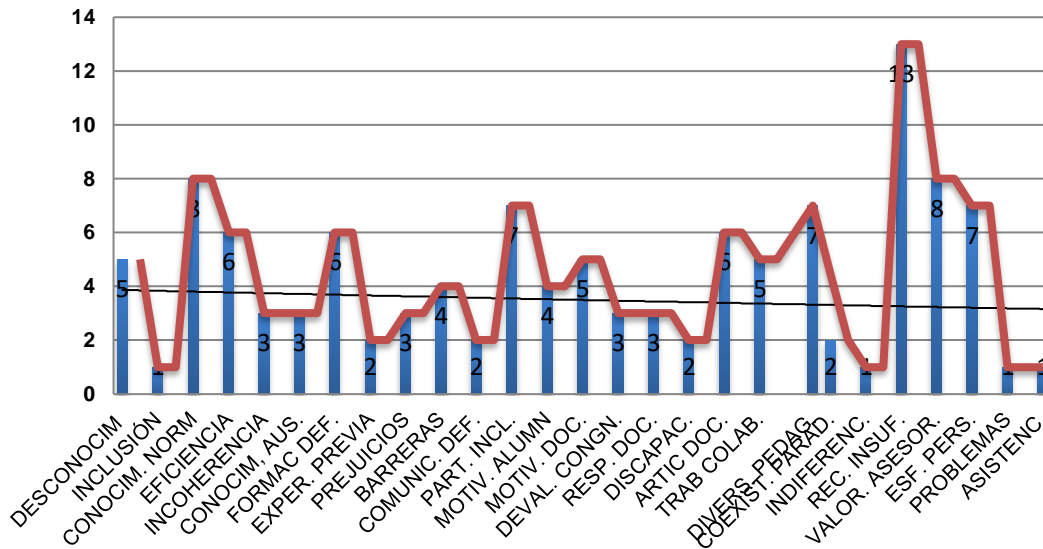


Gráfico 1: Distribución de USAs por categoría. Fuente propia

El abordaje del problema de la inclusión educativa orientada hacia un sujeto caracterizado en función de grados de discapacidad ha favorecido el reconocimiento de algunos de sus fenómenos constitutivos, cuya existencia, en modo alguno puede considerarse un accidente. Por el contrario, la presencia de juicios en los sujetos de la muestra tiende a coincidir que, el problema, tiene, al menos, dos perspectivas desde las cuales se debe abordar. Una de ellas está vinculada con la insuficiencia de recursos, lo cual es congruente con un conjunto de fenómenos que tienden a articularse en torno a la realidad de las carencias de la institución, como ocurre por lo general con el conjunto de escuelas que no se vinculan con las instituciones urbanas.

De acuerdo con los números contenidos en el Gráfico 1, existe un conjunto categorial solidariamente ligado a los recursos insuficientes y con atención a una evidente referencia a la inclusión educativa como realidad

inobjetable ya no como voluntad efectiva de la comunidad escolar, sino como fruto de la imposición de modalidades, dentro de una histórica improvisación del ministerio público. No hay dudas que, los docentes consultados, entienden correctamente la necesidad de integrar a individuos con discapacidad en las escuelas comunes. Ello no obstante, el panorama complejo de los procesos inclusivos en las escuelas suburbanas y rurales posee una variedad de particularidades derivadas de las condiciones materiales y sociales en que se erige la escuela. Ello está presente, cuando se observa un conjunto de categorías en las cuales emerge el carácter productivo que posee la escuela. De ello se infiere la variación de los indicadores de “insuficiencia de recursos” un tema recurrente en las instituciones, por el hecho que, la escuela, constituye la caja de resonancia en que concentran las contradicciones típicas del nivel de desarrollo alcanzado por el medio en que emerge la escuela. Ello parece estar presente en, al menos, dos aspectos sustanciales de la investigación, a saber: uno de ellos es la falta de referencia a la inclusión de alumnos discapacitados en la escuela común, aun cuando se advirtió a los sujetos de la muestra que, la investigación versaba sobre ello. Ello es más curioso, cuando se considera que los informantes son, en su mayoría, docentes de educación especial.

El hecho que las categorías con menos variación en sus indicadores sean inclusión, formación deficiente, barreras actitudinales, discapacidad y diversidad pedagógica, cuya tematización son las menos abordadas y, en realidad, la relativización o negación de su importancia puede tener su explicación en una práctica recurrente entre los docente, el espíritu de cuerpo, que caracteriza a las formaciones de educadores de todos los niveles y que tiende a mostrar el carácter corporativo involucrado en cada una de las acciones institucionales. La consideración sesgada, implícita en esta falta de preeminencia del tema y sus factores concomitantes, da cuenta de la intersección de variadas perspectivas en torno a la integración y la inclusión, cuya distinción opera sin diferenciación alguna.

En otro orden, parecen presentarse la incoherencia de las prácticas, los prejuicios, la devaluación cognoscitiva y la responsabilidad unidireccional de los docentes, todas las cuales se referencian en la práctica institucional propiamente dicha, poniendo en primer plano las consecuencia de la coexistencia de modelos pedagógicos con evidente preeminencia de uno

tradicional construido y preservado en la experiencia previa del docente y, fundamentalmente, en la preeminencia del desconocimiento la normativa, una actividad recurrente en las escuelas que se remonta a la reacción pasiva de los docentes ante el proceso de “transformación docente” de los años '90. El hecho que, la improvisación haya sido una constante a lo largo de ese proceso, ha favorecido la conformación de variados niveles de resistencia, cuyas mayores expresiones se manifiestan cuanto más se aleja la escuela de los centros urbanos, tal como se manifiesta en la variación de categorías tales como la existencia de barreras actitudinales y la falta de motivación de los alumnos discapacitados, lo cual es congruente con el desconocimiento de la normativa, la falta de motivación docente y la falta de trabajo colaborativo, dos aspectos psicológicos necesarios y obligatorios para las posibilidades de inclusión de alumnos discapacitados. Párrafo aparte es el tema del trabajo colaborativo, cuyos valores son relativamente ascendientes, como consecuencia de su única tematización en la entrevista, sin que ello implique que se halle presente en la reflexión institucional. Cuando los informantes fueron inquiridos en torno a la eficiencia normativa, una fracción importante reconoció la importancia como coadyuvante de la práctica áulica, pero ello, si bien se relaciona en su tematización, no se ve expresado en la articulación entre los docentes de ambas modalidades.

Es claro que, entre los entrevistados se manifiesta un mayor interés por las prácticas inclusivas y la necesidad de erradicar la homogeneidad pedagógica manifestada en la coexistencia de los paradigmas integrador e inclusivo entre los docentes que manifiestan interés. Sin embargo, el paradigma inclusivo presupone una tarea colectiva que se ve contradicha por la reivindicación del esfuerzo individual, como medio para superar los problemas involucrados en la inclusión de alumnos discapacitados en las aulas de alumnos comunes.

Cuando se consultó a la muestra respecto del conocimiento normativo, una cantidad importante sostuvo la necesidad de adquirir y ampliar estos conocimientos, lo cual se correlaciona con la importancia del asesoramiento profesional, como mecanismo necesario para avanzar en la profundización de los procesos inclusivos.

La categoría que reúne la mayor cantidad de juicios entre los sujetos es la correspondiente a recursos insuficientes, cuyos guarismos evidencian la

importancia que los mismos tienen para la labor docente. En general, esta categoría está presente tanto en docentes de educación especial, como en los de educación común, pero no alcanza a definirse como un fenómeno homogéneo y con insistencia casi nula en las escuelas urbanas. Son los docentes de la escuela rural o de las escuelas de educación especial los que mayormente se refieren a la carencia de recursos, lo cual implica una necesidad concreta que se agudiza conforme las escuelas se adentran en el medio rural.

Capítulo 5

Conclusión

De la interpretación de los resultados ha arrojado un conjunto categorial compuesta por veintiocho categorías elaboradas a partir de la información aportada por una muestra de cinco (5) docentes de educación especial. De ello se han extraído de un cuerpo categorial que da cuenta de las formas que asumen las limitaciones y facilidades existentes para el proceso de inclusión escolar. Con todo, hay que enunciar la salvedad que, en la medida en que la muestra estudiada no es representativa, por consiguiente las conclusiones de este trabajo se circunscriben a su propia existencia. En tales términos, las categorías abstraídas da cuenta de los fenómenos sociales que se tejen en torno a la satisfacción de una necesidad derivada de las propias condiciones concretas de existencia, en las cuales, los fenómenos de inclusión educativa han alcanzado un tratamiento que no se les dispensaba desde hace medio siglo. La recomposición del interés por la inclusión de sujetos discapacitados en el sistema escolar, da cuenta de la emergencia de nuevas formas de percibir la escuela y las acciones de la misma respecto de la realidad de un sector discapacitado de la sociedad. Las conclusiones de esta investigación dan cuenta que, la inclusión escolar está determinada por el conocimiento normativo y el trabajo colaborativo docente, así como por la motivación y los problemas operativos. El esfuerzo individual y el asistencialismo son paliativos de las falencias sistémicas.

Capítulo 6

Propuestas

La importancia de que las escuelas se asuman como plenamente inclusivas y que produzcan las condiciones necesarias para el pleno desarrollo del aprendizaje y participación de alumnos con discapacidad en las escuelas, implica seguir trabajando y fortaleciendo aquellos aspectos que se encuentran aun deficientes y que dificultan los procesos inclusivos eficaces.

Una de las vías propicias para lograr esto sería profundizar en la estrategia del trabajo colaborativo, mediante la creación de un dispositivo de intervención institucional (propuestas de formación y reflexión sobre la práctica), dirigidos por el profesional en Psicología y destinado para los docentes implicados en tales procesos de inclusión (docentes de Educación Obligatoria y Educación Especial) de los respectivos establecimientos, a fin de orientar y guiar a los actores, mediante acciones que refuercen dicha perspectiva.

Este dispositivo institucional consistiría en ateneos, desde los cuales se busca la producción de saber desde la reflexión sobre la práctica de los actores implicados; los docentes en carácter de oradores, podrían exponer su experiencia, describiendo lo que significo profesionalmente trabajar junto al Servicio de Inclusión Escolar, como así también el análisis de los diferentes desafíos que se les presentaron y las estrategias que le permitieron superarlos, evidenciando y reconociendo, la necesidad de esfuerzos profesionales individuales.

El objetivo principal que persigue esta modalidad es lograr la identificación entre pares como recursos de apoyos cercanos, abiertos a escuchar y sugerir soluciones a quienes lo requieran, basándose en su experiencia previa, logrando mediante esto, beneficiar los procesos de inclusión escolar, a través de un trabajo articulado y un ambiente institucional propicio para dicho proceso.

De esta manera se generarían espacios que estimulan la reflexión y profundización sobre el rol de estos agentes, buscando que los mismos logren visualizarse como agentes imprescindibles para la promoción de los derechos de personas con discapacidad, generando mayor inclusión a nivel educativo y social.

Dentro de este dispositivo, el psicólogo resulta necesario ya que a partir de su conocimiento y objetividad, podrá reconocer aspectos a fortalecer en los discursos de los profesionales, utilizando herramientas propias de su labor, que beneficien la dinámica del proceso, tales como: por ejemplo el uso de la Técnica de Modelado (técnica psicológica con enfoque cognitivo-conductual).

El dispositivo elegido, permitiría fortalecer los vínculos entre compañeros, mediante el diálogo y la escucha, en como así también el abordaje de ciertos conceptos difusos relacionados al funcionamiento de los procesos de inclusión escolar, el análisis de las políticas educativas que respaldan el mismo, y la importancia del trabajo colaborativo para el eficacia de este. Este abordaje de intervención también está destinado a trabajar y fomentar motivación en los implicados, ya que se considera a este, como uno de los factores determinantes para los procesos inclusivos.

La efectividad de este dispositivo mejoraría parte de las condiciones básicas necesarias para el desarrollo efectivo de los procesos de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, ya que enseñar, aprender y contemplar el carácter subjetivo de los procesos educativos exige condiciones apropiadas. (Sanmartin, G., 2019)

Bibliografía

Baquero, R. (1997). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En M. Carretero, *Vigotsky y aprendizaje escolar* (pp. 59-75). CABA: Aiqué.

Baquero, R. (2012). Algunos problemas vigotskianos en la encrucijada de sujeto y escuela: el trabajo escolar y las prácticas de gobierno. In R. Baquero, *Vigotsky y aprendizaje escolar* (pp. 221-234). Aiqué.

Borsani, M. (2013). *De la integración a la inclusión Educativa: Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. Recuperado de: <http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>

Concejo Federal de Educación. (15 de Diciembre de 2016). *Resolución CFE N° 311/16*. (B. N. Maestros, Ed.) Recuperado el 11 de Diciembre de 2020 de Biblioteca Nacional de Maestros: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Hernández Sampieri; Fernández Collado; y Baptista Lucio. (2010). Capítulo 7 Concepción o elección del diseño de investigación. Diseños transeccionales. In H. Sampieri, F. Collado, y B. Lucio, & J. Mares Chacón (Ed.), *Metodología de la Investigación* (5ª ed., Vol. I, pp. 118-169). México, México D.F, México: McGraw-Hill.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (03 de Enero de 1995). *Artículo 75. Ic. 19*. (H. C. Argentina, Editor, H. C. Argentina, Productor, & Honorable Congreso de la Nación Argentina) Recuperado el 10 de Noviembre de 2020 de Información legislativa: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm#:~:text=Art%C3%ADculo%2041.%2D%20Todos%20los%20habitantes,tienen%20el%20deber%20de%20preservarlo>.

Honorable Congreso de la Nación. (26 de Diciembre de 2006). *Ley 26.206 . De educación nacional*. (UNSL, Ed.) Recuperado el 17 de Noviembre de 2020 de UNSL:

<http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). Qué se entiende por educación inclusiva? En G. Rodríguez (Ed.), *Educación Inclusiva. Fundamentos y practicas* (Vol. 1, pp. 22-61). CABA, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (6 junio, 2008). *Ley 26378/08*. (M. d. Humanos, Ed.) Recuperado 2020 el 17de Enero de Servicios de Informacion Legal:

servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000144999/141317/norma.html

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. (Julio de 2019). *Resolución 657/5*. (M. d. Tucuman, Ed.) Recuperado el 11 de Noviembre de 2020 de Ministerio de Educación de la Proncia de Tucumán: <https://ciidept.edu.ar/Rimet/Resoluciones-Tucuman>

Sanmartín, G. (2019). Adolescencia e inclusión. In G. e. Sanmartín, & Noveduc (Ed.), *Experiencias de inclusión desde la Educación Especial* (1ª ed., Vol. I, pp. 123-149). CABA, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Terigi, F. (2009). Capítulo 1. Encuadre conceptual. In F. Terigi, & F. Benitez Liberali (Ed.), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa* (1ª ed., Vol. I, pp. 11-26). CABA, Buenos Aires, Argentina: Centro Nacional de Informacion Documental Educativa.

Trinidad Requena, A.; Carrera Planes, V.; Soriano Miras, R. (2006). 2. Elementos de la teoría fundamentada. 2.2. El método comparativo constante.

En A. Trinidad Requena, V. Carrera Planes, R. Soriano Miras, & C. d. Sociologicas (Ed.), *Teoria Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (1ª ed., Vol. I, pp. 29-32). Madrid, Castilla, España: Centro de Investigaciones Sociológicas

Vélez Pachón, V. (2015). *Educación Inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre (Tesis Magistral)*. (F. L. Sociales, Ed.) Recuperado 17 de Noviembre de 2020 de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>

ANEXO

Reducción de la Información

Construcción de Unidades Significativas de Análisis

Entrevista 1

Testimonio	USA ³
<p>¿De qué manera participó en los procesos de inclusión escolar, en los que se involucro la Escuela Especial Dr. Federico Po-sse?</p> <p><i>De manera pasiva, porque la inclusión se metió de prepo, como todo lo que se hizo a partir de la "transformación".</i></p> <p>¿Tiene conocimiento de las siguientes normativas que contienen propuestas educativas inclusivas para alumnos con discapacidad?</p> <p><i>Sí, pero superficialmente, porque no sirve, ya que nadie las lee.</i></p> <p>¿Considera que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, se articulan coherentemente con los objetivos inclusivos de dichas normativas educativas?</p> <p><i>No, porque no hay preparación en las escuelas ni los docentes manejan adecuadamente el tema.</i></p> <p>Según su perspectiva, ¿considera que la experiencia previa de los docentes de educación obligatoria en el Servicio de inclusión escolar puede actuar como un factor favorecedor para la trayectoria del alumno con discapacidad?</p> <p><i>No, porque poseen una serie de prejuicios derivados de la tradición homogeneizadora iniciada por la</i></p>	<p>La participación fue pasiva. Se Impuso la inclusión.</p> <p>Conoce las normativas superficialmente.</p> <p>No existe preparación en los docentes sobre el tema.</p> <p>La experiencia previa es obstaculizadora. Los docentes poseen prejuicios tradicionales.</p>

³ Unidades Significativas de Análisis

<p>Ley 1420.</p> <p>¿Los docentes de los establecimientos de educación obligatoria, presentan con frecuencia planificaciones pedagógicas y di-dácticas, que permiten interpretar y rea-lizar fácilmente las actividades a los alum-nos con discapacidad?</p> <p><i>No, gracias a que no existe actividad con-junta entre los docentes. La desconexión entre criterios y prácticas tiene que ver con la pereza de los docentes para estudiar y trabajar.</i></p> <p>¿En las aulas se evidencian prácticas que tienen el objetivo de fomentar la motiva-ción del alumno para aprender y perma-necer en los espacios compartidos?</p> <p><i>No. El problema es que no hay interacción con el alumno, porque lo consideran res-ponsabilidad del docente especial.</i></p> <p>¿Considera que la propuesta de diversi-ficación pedagógica que brinda el DUA en la que se basa el Servicio de Inclusión Es-colar, se aplica de manera efectiva en las escuelas?</p> <p><i>No, todavía se utilizan los PPI y de manera indiscriminada. Se les entrega tanto a los alumnos comunes, como a los especiales, sin ninguna consideración.</i></p> <p>¿Los recursos y apoyos para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con disca-pacidad se presentan de manera accesi-bles dentro de las instituciones?</p> <p><i>No, porque ni siquiera hay los suficientes para los alumnos normales. Imaginate si van a tener para los “especiales” (gesticula las comillas)</i></p> <p>Considera que, a pesar de los avances de los enfoques inclusivos dentro del Sistema Educativo, se han presentando barreras que dificultan el aprendizaje y la</p>	<p>No existe actividad conjunta entre los docentes.</p> <p>Los docentes tienen pereza para estudiar y trabajar.</p> <p>No hay motivación para participar.</p> <p>Se considera al alumno discapáz responsabilidad del docente de apoyo.</p> <p>No hay propuesta diversificadora.</p> <p>No existe diferenciación entre alumnos comunes y discapacitados.</p> <p>No hay recursos suficientes. Los alumnos comunes tampoco los tienen.</p> <p>Existen dificultades de variada índole.</p> <p>No hay adaptación edilicia.</p> <p>No existe complementariedad</p>
--	--

<p>participación de las personas con discapacidad dentro de los establecimientos?</p> <p><i>Sí, por supuesto. Mirá nomás que ni si-quiera hay rampas para las sillas de rue-das, ni baños adaptados.</i></p> <p>¿Considera que entre las escuelas de e-ducación obligatoria y las escuelas de E-ducación Especial, logran establecer un trabajo complementario que favorezca la trayectoria escolar del alumno?</p> <p><i>No, de hecho, las de educación obligatoria tienen sus problemas, porque tienen que cumplir con la “tarea social” (enfatisa el concepto) de cocinar, vestir, curar, etc. y, a qué hora enseña?</i></p> <p>Según su experiencia, ¿Los actores impli-cados en los procesos inclusivos, suelen buscar apoyo o asesoramiento entre sí, ante alguna dificultad o duda?</p> <p><i>No, más bien existe el criterio común de resolver por sí mismo los problemas del aula, entre los docentes.</i></p> <p>¿Considera que los actores implicados en los procesos inclusivos dentro de las es-cuelas, suelen buscar apoyo de manera in-mediata en los equipos de apoyo ante de-terminadas situaciones?</p> <p><i>No, porque su tendencia es escapar a eso, dado que, en muy pocas oportunidades se han solucionado problemas de discapaci-dad.</i></p> <p>¿Considera necesario que los implicados en los procesos de inclusión cuenten con la formación y/o capacitación correspon-diente para abordar la discapacidad dentro del aula?</p> <p><i>Sí, pero nadie va a capacitaciones por a-mor al arte. Todos van por el puntaje y no les importa aprender.</i></p> <p>¿Qué factores considera que deberían me-jorar para lograr</p>	<p>entre las escuelas.</p> <p>La “tarea social” obstaculiza la enseñanza.</p> <p>No existe cultura del asesoramiento.</p> <p>El docente es individualista.</p> <p>No se busca apoyo en los equipos.</p> <p>Se ha solucionado muy poco los problemas relacionados con discapacidad.</p> <p>La formación y/o capacitación es necesaria.</p> <p>Existe devaluación de conocimiento.</p> <p>Hay propensión a la acumulación de puntaje.</p> <p>Se debe adaptar las escuelas.</p> <p>Hay que incluir la “inclusión” en la formación docente.</p> <p>Hay que combatir la propensión a la acumulación de puntaje.</p>
---	--

<p>procesos de inclusión eficientes? <i>Bueno, primero hay que poner las escuelas en condiciones reales y no sólo para la foto; después incluir la "inclusión" como materia en la formación docente. También hay que obligarlos a que aprendan sin andar juntado cartones pintados.</i></p>	
--	--

Entrevista 2

Testimonio	USA
<p>¿De qué manera participó en los procesos de inclusión escolar, en los que se involucro la Escuela Especial Dr. Federico Posse? <i>Soy docente de apoyo a la inclusión, por lo que participé activamente.</i></p> <p>¿Tiene conocimiento de las normativas que contienen propuestas educativas inclusivas para alumnos con discapacidad? <i>Por supuesto, estoy obligada a saberlas, porque sirven para guiar mi trabajo.</i></p> <p>¿Considera que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, se articulan coherentemente con los objetivos inclusivos de dichas normativas educativas? <i>No, la articulación es parcial, porque no hay conocimiento entre los docentes comunes.</i></p> <p>Según su perspectiva, ¿considera que la experiencia previa de los docentes de educación obligatoria en el Servicio de inclusión escolar puede actuar como un factor favorecedor para la trayectoria del alumno con discapacidad? <i>No, porque vienen de una formación tradicional, donde no se consideraba la posibilidad de contar con alumnos con discapacidad en las escuelas comunes.</i></p> <p>¿Los docentes de los establecimientos de educación</p>	<p>Participó activamente.</p> <p>Tiene conocimiento de las normativas Pueden servir para guiar el trabajo.</p> <p>La articulación es parcial No hay conocimiento sobre el tema entre los docentes comunes.</p> <p>Los docentes comunes no pueden favorecer la trayectoria de un alumnos discapacitado. El docente común tiene formación tradicional.</p>

<p>obligatoria, presentan con frecuencia planificaciones pedagógicas y di-dácticas, que permiten interpretar y rea-lizar fácilmente las actividades a los alum-nos con discapacidad?</p> <p><i>No, porque, por formación y por curriculum no poseen competencias para integrar a alumnos discapacitados.</i></p> <p>¿En las aulas se evidencian prácticas que tienen el objetivo de fomentar la motiva-ción del alumno para aprender y perma-necer en los espacios compartidos?</p> <p><i>Relativamente. El problema es que no hay condiciones materiales para que esto ocu-rra.</i></p> <p>¿Considera que la propuesta de diversi-ficación pedagógica que brinda el DUA en la que se basa el Servicio de Inclusión Es-colar, se aplica de manera efectiva en las escuelas?</p> <p><i>No, todavía no. Y eso responde a varios factores que deben adaptarse.</i></p> <p>¿Los recursos y apoyos para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con disca-pacidad se presentan de manera accesi-bles dentro de las instituciones?</p> <p><i>No y ese es uno de los problemas más notables. Existen nominalmente, pero en los hechos, solamente están los docentes.</i></p> <p>Considera que, a pesar de los avances de los enfoques inclusivos dentro del Sistema Educativo, se han presentando barreras que dificultan el aprendizaje y la participa-ción de las personas con discapacidad dentro de los establecimientos?</p> <p><i>Sí especialmente en el aspecto actitudinal de los docentes, gracias a que fueron formados sin considerar la posibilidad de tener en el aula alumnos con discapacidad</i></p>	<p>Los docentes no poseen competencias para integrar a discapacitados.</p> <p>El fomento a la motivación es relativa.</p> <p>No hay condiciones materiales.</p> <p>No hay diversificación pedagógica.</p> <p>No hay accesibilidad.</p> <p>Sólo hay una accesibilidad nominal.</p> <p>Hay una barrera actitudinal en los docentes comunes.</p> <p>No fueron formados para tratar con discapacidades.</p> <p>El trabajo complementario sólo existe como formalidad.</p>
---	--

<p>¿Considera que entre las escuelas de e-ducación obligatoria y las escuelas de E-ducación Especial, logran establecer un trabajo complementario que favorezca la trayectoria escolar del alumno?</p> <p><i>No, es solamente formal y todavía falta fortalecer criterios y prácticas que van desde los directivos hasta los ordenanzas.</i></p> <p>Según su experiencia, ¿Los actores implicados en los procesos inclusivos, suelen buscar apoyo o asesoramiento entre sí, ante alguna dificultad o duda?</p> <p><i>Relativamente, porque son pocos los que valoran estas herramientas.</i></p> <p>¿Considera que los actores implicados en los procesos inclusivos dentro de las escuelas, suelen buscar apoyo de manera inmediata en los equipos de apoyo ante determinadas situaciones?</p> <p><i>No, porque, si la discapacidad no es evidente, en muchos casos ni se la tiene en cuenta como posibilidad.</i></p> <p>¿Considera necesario que los implicados en los procesos de inclusión cuenten con la formación y/o capacitación correspondiente para abordar la discapacidad dentro del aula?</p> <p><i>Desde luego, el problema de la incapacidad para entender y obrar con gente discapacitada se relaciona con la falta de formación apropiada.</i></p> <p>¿Qué factores considera que deberían mejorar para lograr procesos de inclusión eficaces?</p> <p><i>Bueno, la superación de prejuicios y la capacitación de todos los involucrados en la escuela y no solamente los docentes.</i></p>	<p>Hay una valoración relativa del apoyo. No se valoran el apoyo y el asesoramiento.</p> <p>No buscan apoyo profesional. La discapacidad no visible es ignorada.</p> <p>La incapacidad del docente común proviene de su falta de formación</p> <p>Se debe superar prejuicios Hay que capacitar a todo el personal de la escuela.</p>
--	--

Testimonio 3

<p>Testimonio</p>	<p>USA</p>
--------------------------	-------------------

<p>¿De qué manera participó en los procesos de inclusión escolar, en los que se involucró la Escuela Especial Dr. Federico Posse? <i>Participo en los procesos de inclusión, como docente de apoyo a la inclusión.</i></p> <p>¿Tiene conocimiento de las siguientes normativas que contienen propuestas educativas inclusivas para alumnos con discapacidad? <i>Si claramente, ya que mi práctica como docente depende de las mismas. Es como una guía de trabajo.</i></p> <p>¿Considera que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, se articulan coherentemente con los objetivos inclusivos de dichas normativas educativas? <i>No, la verdad que no. Lo que exponen las normativas se ven como propuestas bastante buenas y firmes, pero a la hora de la práctica, la realidad es completamente diferente. No se cumplen.</i></p> <p>Según su perspectiva ¿considera que la experiencia previa de los docentes de educación obligatoria en el Servicio de inclusión escolar puede actuar como un factor favorecedor para la trayectoria del alumno con discapacidad? <i>En el caso de que los docentes ya hayan participado en un proceso de inclusión, si claramente. Porque ya saben cómo manejar estos procesos y lo que los mismos significan. Pero si el docente, solo cuenta con su formación de base, la inclusión se ve dificultada y lentificada.</i></p> <p>¿Los docentes de los establecimientos de educación obligatoria, presentan con frecuencia planificaciones pedagógicas y didácticas, las</p>	<p>Participación activa.</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. Y reconocimiento de que estas respaldan las propias prácticas educativas que se deben desarrollar.</p> <p>Incoherencia entre las propuestas teóricas y normativas, con respecto a la inclusión y las prácticas educativas que se desarrollan en la cotidianeidad.</p> <p>La experiencia previa del trabajo por parte de los docentes de educación común, es una condición positiva. Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo que emplean los docentes.</p>
--	---

<p>cuales permiten interpretar y realizar fácilmente las actividades a los alumnos con discapacidad?</p> <p><i>No, hay un trabajo por parte de estos docentes, que involucre actividades pedagógicas pensadas para todo el alumno. Lo que comúnmente sucede es que, nos dicen lo que expondrán en la próxima clase, y que nosotros "veamos" como podemos adaptarlos para el alumno con discapacidad.</i></p> <p>¿En las aulas se evidencian prácticas que tienen el objetivo de fomentar la motivación del alumno para aprender y permanecer en los espacios compartidos?</p> <p><i>La verdad que no, creo que lo que se desarrolla diariamente en las aulas no está dirigido a "motivar a", sino mas bien a cumplir con una tarea asignada por alguien de arriba.</i></p> <p>¿Considera que la propuesta de diversificación pedagógica que brinda el DUA en la que se basa el Servicio de Inclusión Escolar, se aplica de manera efectiva en las escuelas?</p> <p><i>No, aun no se aplica. Y la verdad que para ser sincera, estamos lejos de que eso sea así. Aun se está trabajando con criterios de integración. No hay una diferenciación entre integración e inclusión,</i></p> <p>¿Los recursos y apoyos para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad se presentan de manera accesibles dentro de las instituciones?</p> <p><i>No hay total accesibilidad a los recursos, hay poco recursos materiales en las escuelas. Con solo observar las condiciones de nuestra escuela nomas ya puedes sacar conclusiones. Y eso que es un establecimiento destinado y pensado para la Educación</i></p>	<p>Se atribuye total responsabilidad a los docentes de educación especial, de los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos con discapacidad.</p> <p>No hay diversificación pedagógica.</p> <p>No hay intención de lograr motivación para aprender en los alumnos con discapacidad.</p> <p>No hay diversificación pedagógica en las escuelas. Hay coexistencia del paradigma integrador y del paradigma inclusivo.</p> <p>No hay accesibilidad para los recursos escolares. Las escuelas no están preparadas para recibir a los alumnos. incluidas las escuelas de educación especial.</p>
--	--

<p><i>Especial.</i></p> <p>Considera que a pesar de los avances de los enfoques inclusivos dentro del Sistema Educativo, se presentando barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad dentro de los establecimientos?</p> <p><i>Si hay muchas barreras, y de todo tipo, pe-ro las que más son difíciles de erradicar, son las barreras actitudinales. Ese es el obstáculo más grande con el que debemos lidiar en los procesos de inclusión.</i></p> <p>¿Considera que entre las escuelas de educación obligatoria y las escuelas de Educación Especial, logran establecer un trabajo complementario que favorezca la trayectoria escolar del alumno?</p> <p><i>Creo que la comunicación y el trabajo que se desarrolla, es deficiente, porque no es visto como una oportunidad de enriquecimiento. Sino como algo más bien burocrático, algo que se tiene que hacer y ya.</i></p> <p>Según su experiencia, ¿Los actores implicados en los procesos inclusivos, suelen buscar apoyo o asesoramiento entre sí ante alguna dificultad o duda?</p> <p><i>Son muy pocos los que se interesan por mejorar su practicas, los que consultan. Lo bueno es que según mi experiencia, me topo con cada vez más docentes dispuestos a mejorar y aprender sobre inclusión.</i></p> <p>¿Considera que los actores implicados en los procesos inclusivos dentro de las escuelas, suelen buscar apoyo de manera inmediata en los equipos de apoyo ante determinadas situaciones?</p> <p><i>Si, actualmente hay más casos de docentes que buscan hacer consultas a los equipos de apoyo, el problema es que los tiempos burocráticos y la cantidad de</i></p>	<p>Existencia de barreras de diversa índole.</p> <p>Se puede destacar la barrera actitudinal como una barrera notable.</p> <p>Existencia de comunicación deficiente entre Modalidades.</p> <p>El encuentro entre modalidades es como considerada una tarea correspondiente al plano burocrático.</p> <p>Existencia parcial de trabajo colaborativo en las instituciones.</p> <p>Mayor número de docentes interesados en aprender a desarrollar los procesos de inclusión.</p> <p>Hay mayor reconocimiento de los Equipos de Apoyo como figuras de sostenimiento en los procesos de inclusión.</p>
--	--

<p><i>situaciones que deben manejar los mismos, considero que lentifican los procesos inclusivos.</i></p> <p><i>¿Considera necesario que los implicados en los procesos de inclusión cuenten con la formación y/o capacitación correspondiente para abordar la discapacidad dentro del aula?</i></p> <p><i>Si eso es estrictamente necesario, porque nos ahorraríamos tiempo y daría como resultado procesos inclusivos eficaces. Porque no hay que perder de vista, que lo que importa es que ese alumno aprenda.</i></p> <p><i>¿Qué factores considera que deberían mejorar para lograr procesos de inclusión eficaces?</i></p> <p><i>Y bueno considero que hay que mejorar la propuesta inclusiva, con mas formación o capacitación en los docentes de educación obligatoria. Si todos tiramos para el mismo lado, los procesos inclusivos si serían eficaces.</i></p>	<p>Los tiempos escolares dificultan el desarrollo pleno del trabajo de los implicados los procesos inclusivos.</p> <p>Aparición de la formación docente como condición necesaria para la inclusión educativa.</p> <p>Aparición de la formación docente y trabajo complementario como condiciones necesarias para la inclusión educativa.</p>
---	---

Testimonio 4

Testimonio	USA
<p><i>¿De qué manera participó en los procesos de inclusión escolar, en los que se involucro la Escuela Especial Dr. Federico Posse?</i></p> <p><i>Participo en los procesos de inclusión, como docente de alfabetización en este establecimiento.</i></p> <p><i>¿Tiene conocimiento de las siguientes normativas que contienen propuestas educativas inclusivas para alumnos con discapacidad?</i></p> <p><i>Si, claramente. Nuestra practica es respaldada por las mismas. En pocas palabras, hacemos lo que la ley dice que hagamos.</i></p> <p><i>¿Considera que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se</i></p>	<p>Participación activa.</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. Y reconocimiento de que estas respaldan las propias prácticas educativas que se deben desarrollar.</p>

<p>desarrollan en las escuelas, se articulan coherentemente con los objetivos inclusivos de dichas normativas educativas?</p> <p><i>No, en su totalidad. Pero si hay aspectos de la propuesta, que con mucho esfuerzo y pelea, se están logrando poner en marcha para mejorar las trayectorias de estos alumnos,</i></p> <p>Según su perspectiva ¿considera que la experiencia previa de los docentes de educación obligatoria en el Servicio de inclusión escolar puede actuar como un factor favorecedor para la trayectoria del alumno con discapacidad?</p> <p><i>Y no, porque ellos están acostumbrados a trabajar con otro tipo de alumnos. y que de repente tengan un alumno con discapacidad se ven obligados a cambiar sus esquemas de trabajo.</i></p> <p>¿Los docentes de los establecimientos de educación obligatoria, presentan con frecuencia planificaciones pedagógicas y didácticas, las cuales permiten interpretar y realizar fácilmente las actividades a los alumnos con discapacidad?</p> <p><i>No, siempre hacen que los docentes de educación especial se encarguen de bajar las actividades a los alumnos con discapacidad.</i></p> <p>¿En las aulas se evidencian prácticas que tienen el objetivo de fomentar la motivación del alumno para aprender y permanecer en los espacios compartidos?</p> <p><i>En las aulas de educación obligatoria no. Pero nosotros acá siempre tratamos de hacer una puesta en común al finalizar cada actividad, para ver si absorbieron la información.</i></p> <p>¿Considera que la propuesta de diversificación pedagógica que brinda el DUA en la que se basa el Servicio de Inclusión Escolar, se</p>	<p>Incoherencia entre las practicas educativas y lo expuesto en las normativas.</p> <p>Aparece la noción del esfuerzo personal por parte de los docentes para dar curso a la inclusión.</p> <p>Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo empleadas los docentes.</p> <p>Reconocimiento de que la discapacidad implica reestructuración en las modalidades de enseñanza.</p> <p>Hay diferencias notables entre las modalidades de trabajo de los docentes.</p> <p>Se reconoce al docente de educación especial como único responsable de los procesos de aprendizaje del alumno con discapacidad.</p> <p>No se trata la motivación del alumno, como condición necesaria en las escuelas de educación común.</p> <p>Hay interés por lograr una participación activa del alumno con discapacidad en las escuelas de educación especial.</p> <p>No hay diversificación pedagógica.</p> <p>Hay coexistencia entre el</p>
---	---

<p>aplica de manera efectiva en las escuelas?</p> <p><i>No, aun no se aplica. Lo que pasa es que el paradigma integrador sigue vigente.</i></p> <p>¿Los recursos y apoyos para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad se presentan de manera accesibles dentro de las instituciones?</p> <p><i>No hay accesibilidad a los recursos. Muchas veces no nos queda otra que poner en práctica nuestra creatividad y se nota aun más cuando hablamos de recursos didácticos.</i></p> <p>Considera que a pesar de los avances de los enfoques inclusivos dentro del Sistema Educativo, se presentando barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad dentro de los establecimientos?</p> <p><i>Hay barreras de todo tipo, las escuelas no están preparadas, los maestros tampoco, o sea nada está preparado para recibir a estos alumnos.</i></p> <p>¿Considera que entre las escuelas de educación obligatoria y las escuelas de Educación Especial, logran establecer un trabajo complementario que favorezca la trayectoria escolar del alumno?</p> <p><i>Considero que se están desarrollando nuevas formas de trabajo y que todos ponemos de nuestra parte para hacerlo. No considero que haya una comunicación total, pero cada vez es mejor.</i></p> <p>Según su experiencia, ¿Los actores implicados en los procesos inclusivos, suelen buscar apoyo o asesoramiento entre sí ante alguna dificultad o duda?</p> <p><i>Cada vez hay más docentes de educación común, que se apoyan en nosotros y trabajamos conjuntamente. Son docentes que</i></p>	<p>paradigma integrador y del paradigma inclusivo.</p> <p>No hay accesibilidad de los recursos escolares.</p> <p>Aparición de la creatividad como recurso para dar respuesta a la falta de accesibilidad.</p> <p>Existencia de barreras de diversa índole.</p> <p>Las escuelas no están preparadas para recibir a estos alumnos.</p> <p>El trabajo complementario entre Modalidades se presenta de una manera parcial.</p> <p>Comunicación deficiente entre las mismas.</p> <p>Aparición de la noción del esfuerzo personal para dar curso a la inclusión.</p> <p>El trabajo complementario aparece como una condición en desarrollo.</p> <p>Mayor interés por parte de los docentes de educación por el logro de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Hay mayor consistencia en los Equipos de Apoyo como figuras de sostén.</p>
--	--

<p><i>se interesan porque ese alumno aprenda realmente.</i></p> <p>¿Considera que los actores implicados en los procesos inclusivos dentro de las escuelas, suelen buscar apoyo de manera inmediata en los equipos de apoyo ante determinadas situaciones?</p> <p><i>Eso es muy relativo, hay casos en los que si hay interés por mejorar y acuden a los servicios. Pero hay otros casos, que solo quieren cumplir con la tarea y listo</i></p> <p>¿Considera necesario que los implicados en los procesos de inclusión cuenten con la formación y/o capacitación correspondiente para abordar la discapacidad dentro del aula?</p> <p><i>Si totalmente. Tener una información aun-que sea mínima de lo que la discapacidad significa y como se debe trabajarla desde la pedagogía es importantísimo.</i></p> <p>¿Qué factores considera que deberían mejorar para lograr procesos de inclusión eficaces?</p> <p><i>En primera instancia, mas predisposición de los docentes y de todos los que se ven involucrados en estos procesos para aprender. Y después cuestiones que tienen que ver con que el Estado provea lo que se necesita para los procesos de inclusión, y que también regule que se cumplan las leyes que proponen.</i></p>	<p>Mayor interés por parte de los docentes de educación obligatoria por el logro de aprendizajes en los alumnos con discapacidad.</p> <p>Reconocimiento de la formación docente como condición necesaria para la inclusión.</p> <p>Hay necesidad de mayor predisposición de los docentes de educación común para aprender a trabajar con inclusión.</p> <p>Aparición del Estado como proveedor de recursos y regulador del cumplimiento de la inclusión en las escuelas.</p>
--	--

Testimonio 5

Testimonio	USA
<p>¿De qué manera participó en los procesos de inclusión escolar, en los que se involucró la Escuela Especial Dr. Federico Posse?</p> <p><i>Participo en los procesos de inclusión, como docente de apoyo a la inclusión.</i></p> <p>¿Tiene conocimiento de las siguientes normativas que</p>	<p>Participación activa.</p>

<p>contienen propuestas educativas inclusivas para alumnos con discapacidad?</p> <p><i>Si, si tengo conocimiento. Porque la práctica de los profesores de educación especial, se guían por las mismas. Pero el tema es que los docentes de educación común, no están tan familiarizados con esto, ni con el paradigma, es ahí donde se producen las confusiones</i></p> <p>¿Considera que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, se articulan coherentemente con los objetivos inclusivos de dichas normativas educativas?</p> <p><i>No hay coherencia entre lo que proponen y la realidad de las escuelas. Y se deben a varios factores, entre los más notables, está la falta de recursos en las escuelas.</i></p> <p>Según su perspectiva ¿considera que la experiencia previa de los docentes de educación obligatoria en el Servicio de inclusión escolar puede actuar como un factor favorecedor para la trayectoria del alumno con discapacidad?</p> <p><i>Y el trabajo que desarrollan es muy diferente al nuestro, pero sin dudas, con estas prácticas nos enriquecemos ambas partes. Cuando hay predisposición, todo se aprende.</i></p> <p>¿Los docentes de los establecimientos de educación obligatoria, presentan con frecuencia planificaciones pedagógicas y didácticas, las cuales permiten interpretar y realizar fácilmente las actividades a los alumnos con discapacidad?</p> <p><i>No, y eso corresponde a que vienen arrastrando toda una historia de trabajo, en la que la discapacidad era impensada en un aula de educación común. Pero</i></p>	<p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. Reconocimiento de que estas respaldan las propias prácticas educativas que se deben desarrollar.</p> <p>Incoherencia entre las propuestas teóricas y normativas, con respecto a la inclusión y las prácticas educativas que se desarrollan en la cotidianeidad.</p> <p>Hay falta de recursos escolares para los procesos de inclusión.</p> <p>Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo que emplean los docentes. Reconocimiento de que el encuentro de Modalidades educativas, enriquece el acto escolar.</p> <p>Hay diferencias notables entre las modalidades de trabajo de los docentes.</p> <p>Hay predisposición de los docentes de educación común,</p>
---	---

<p><i>cada vez hay más docentes que pretenden enseñar a todos los alumnos.</i></p> <p><i>¿En las aulas se evidencian prácticas que tienen el objetivo de fomentar la motivación del alumno para aprender y permanecer en los espacios compartidos?</i></p> <p><i>Trabajé con aulas en el que ni siquiera el docente estaba motivado, así que imáginate. También, tuve oportunidad de trabajar con docentes súper comprometidos, que lograban interactuar y conocer a sus alumnos, y obtuvieron muy buenos resultados en término de inclusión.</i></p> <p><i>¿Considera que la propuesta de diversificación pedagógica que brinda el DUA en la que se basa el Servicio de Inclusión Escolar, se aplica de manera efectiva en las escuelas?</i></p> <p><i>No, aun no se aplica. Considero que hay una aplicación excesiva de los PPI. No digo que no sirvan para crear buenos procesos de enseñanza, pero me parece que es momento de tener una propuesta nueva, que piense en un aprendizaje construido de una manera diferente, tanto para los que tienen discapacidad y para los que no.</i></p> <p><i>¿Los recursos y apoyos para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad se presentan de manera accesibles dentro de las instituciones?</i></p> <p><i>No hay accesibilidad a los recursos. Pero estoy convencida de que eso permitió que los docentes potencien su capacidad creativa. Cuando no hay recursos, uno tiene que reinventarse.</i></p> <p><i>Considera que, a pesar de los avances de los enfoques inclusivos dentro del Sistema Educativo, se presentan barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de</i></p>	<p>para trabajar con la discapacidad.</p> <p>Docentes desmotivados a la hora de trabajar.</p> <p>Los docentes motivados, generan resultados exitosos en términos de inclusión escolar.</p> <p>No hay diversificación pedagógica.</p> <p>Aplicación excesiva de los Proyectos Pedagógicos Individuales.</p> <p>Es necesario de nuevos tipos de aprendizajes para todo el alumnado.</p> <p>No hay accesibilidad para los recursos escolares.</p> <p>El desarrollo de la creatividad docente, aparece como una respuesta a la falta de recursos.</p>
---	---

<p>las personas con discapacidad dentro de los establecimientos? <i>Sí, hay barreras de todo tipo lamentablemente. Pero cada vez hay más apertura, para entender y ponerse en el lugar del otro.</i></p> <p>¿Considera que entre las escuelas de educación obligatoria y las escuelas de Educación Especial, logran establecer un trabajo complementario que favorezca la trayectoria escolar del alumno? <i>Hay mayor comunicación pero lo no significa que sea una comunicación calidad, pero eso no es sólo por las escuelas de educación común, sino también por parte de las escuelas de educación especial. Los resultados de los procesos de inclusión depende de ambas modalidades.</i></p> <p>Según su experiencia, ¿Los actores implicados en los procesos inclusivos, suelen buscar apoyo o asesoramiento entre sí ante alguna dificultad o duda? <i>Me parece que los docentes, están desarrollando nuevas formas de trabajos. Aun falta, pero me toco varios casos por ejemplo, en los que los profes, me consultaban con respecto a cómo podía tratar tal tema en clase. Pero era notable que, había un interés real de que el alumno aprenda.</i></p> <p>¿Considera que los actores implicados en los procesos inclusivos dentro de las escuelas, suelen buscar apoyo de manera inmediata en los equipos de apoyo ante determinadas situaciones? <i>Pienso de que sí, siempre en las reuniones preguntan mucho y remarcan que no saben que no están formados para eso, pero se nota el esfuerzo por aprender o por al menos cumplir con lo que se le demanda.</i></p> <p>¿Considera necesario que los implicados en los procesos de</p>	<p>Hay existencias de barreras que dificultan los procesos de inclusión.</p> <p>Aparición de la empatía como valor necesario para la práctica docente.</p> <p>Comunicación deficiente entre Modalidades educativas.</p> <p>Visión de la necesidad de trabajo complementario.</p> <p>Trabajo complementario parcial, entre los implicados en los procesos de inclusión escolar.</p> <p>Mayor interés por parte de los docentes, en cuanto al logro de aprendizaje de los alumnos con discapacidad.</p> <p>Reconocimiento de los Equipos de Apoyo, como figuras de sostén.</p> <p>Aparece la noción de esfuerzo personal atribuido a los docentes.</p>
--	--

<p>inclusión cuenten con la formación y/o capacitación correspondiente para abordar la discapacidad dentro del aula?</p> <p><i>Sí, totalmente. Saber más, informarse con respecto a cualquier tema, siempre es necesario. Eso te permite tener más miradas.</i></p> <p>¿Qué factores considera que deberían mejorar para lograr procesos de inclusión eficaces?</p> <p><i>Y considero que hay pensar en la empatía, en tratar de ponernos en el lugar del otro, entenderlo y recién comenzar a operar. Hay cuestiones que exceden a uno, pero si puedes hacer tu parte bien, ya es un granito de arena que suma.</i></p>	<p>Hay reconocimiento de la formación como condición necesaria de los procesos de inclusión.</p> <p>Reconocimiento de la empatía y el esfuerzo personal como valores necesarios para trabajar con la discapacidad.</p>
--	--

Agrupamiento de USAs

Agrupamiento
<p>La participación fue pasiva. (1)</p> <p>Participó activamente. (2)</p> <p>Participación activa. (3)</p> <p>Participación activa. (4)</p> <p>Participación activa. (5)</p> <p>Se Impuso la inclusión. (1)</p> <p>Conoce de las normativas (2)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (3)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (5)</p> <p>La normativa puede servir para guiar el trabajo. (2)</p> <p>La normativa respalda las prácticas educativas a desarrollar. (3)</p> <p>La normativa respalda las prácticas educativas a desarrollar. (4)</p> <p>Reconocen el respaldo de las prácticas educativas a desarrollar. (5)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (3)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (4)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (5)</p> <p>No existe preparación en los docentes sobre el tema. (1)</p> <p>No hay conocimiento sobre el tema entre los docentes comunes. (2)</p>

Incoherencia entre las propuestas teóricas y normativas, en prácticas educativas. (3)
Incoherencia entre las prácticas educativas y lo expuesto en las normativas. (4)
Incoherencia entre las propuestas teóricas y normativas y las prácticas educativas. (5)

Los docentes no poseen competencias para integrar a discapacitados. (2)
No fueron formados para tratar con discapacidades. (2)
La incapacidad del docente común proviene de su falta de formación. (2)

La formación y/o capacitación es necesaria. (1)
La formación docente y trabajo colaborativo son necesarios para la inclusión educativa. (3)
La formación docente es necesaria para la inclusión educativa. (4)
La formación docente es necesaria para la inclusión educativa. (5)
Hay que capacitar a todo el personal de la escuela. (2)
Hay que incluir la "inclusión" en la formación docente. (1)

La experiencia previa es obstaculizadora. (1)
La experiencia previa en la educación común es positiva. (3)

Los docentes poseen prejuicios tradicionales. (1)
Se debe superar prejuicios. (2)
El docente común tiene formación tradicional. (2)

Hay una barrera actitudinal en los docentes comunes. (2)
Hay una barrera actitudinal notable. (3)
Hay barreras de diversa índole. (4)
Hay barreras a los procesos de inclusión. (5)

Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo docente. (3)
Hay diferenciación entre modalidades de trabajo docente. (4)
Hay diferencias entre modalidades de trabajo de los docentes. (4)
Se necesita trabajo complementario. (5)
Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo docente. (5)
Hay diferencias entre las modalidades de trabajo docente. (5)
Se necesita trabajo complementario. (5)
Trabajo complementario parcial en los procesos de inclusión escolar. (5)

Comunicación deficiente entre las modalidades. (4)
Comunicación deficiente entre Modalidades educativas. (5)

Hay interés en desarrollar los procesos de inclusión. (3)
Hay interés por la participación de discapacitados en escuelas. (4)
Hay interés docentes por el aprendizaje de alumnos discapacitados. (4)
Hay interés docente por el aprendizaje de alumnos con discapacidad.

(4)
Hay interés docente por el logro de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. (5)
Se necesita de predisposición docentes de educación común para aprender a trabajar con inclusión. (4)
Hay predisposición de los docentes de educación común, para trabajar con la discapacidad. (5)
La empatía es necesaria para la práctica docente. (5)
Es necesario de nuevos tipos de aprendizajes para todo el alumnado. (5)
(5)
Los docentes comunes no pueden favorecer la trayectoria de un alumno discapacitado. (2)
El fomento a la motivación del alumno es relativa. (2)
La motivación del alumno no es necesaria en las escuelas comunes. (4)
(4)
Los docentes tienen pereza para estudiar y trabajar. (1)
No hay motivación para participar. (1)
No hay intención de motivar aprendizajes en los alumnos con discapacidad. (3)
Docentes desmotivados para trabajar. (5)
Los docentes motivados generan resultados exitosos en la inclusión escolar. (5)
Existe devaluación de conocimiento. (1)
Hay propensión a la acumulación de puntaje. (1)
Hay que combatir la propensión a la acumulación de puntaje. (1)
Se considera al alumno discapacitado responsabilidad del docente de apoyo. (1)
Se atribuye total responsabilidad a los docentes de educación especial, en la enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad. (3)
Se reconoce al docente de educación especial como único responsable del aprendizaje del alumno con discapacidad. (4)
La discapacidad no visible es ignorada. (2)
La discapacidad implica reestructuración en las modalidades de enseñanza. (4)
No existe actividad conjunta entre los docentes. (1)
La articulación es parcial. (2)
Existe una comunicación deficiente entre Modalidades. (3)
El encuentro entre modalidades es considerado una tarea burocrática. (3)
(3)
Los tiempos escolares dificultan el desarrollo del trabajo de los docentes. (3)
Hay trabajo colaborativo parcial en las instituciones. (3)
El trabajo complementario entre Modalidades se presenta parcial. (4)

El trabajo complementario es una condición en desarrollo. (4)
 El trabajo complementario sólo existe como formalidad. (2)
 Reconoce enriquecimiento de Modalidades educativas por trabajo conjunto. (5)

No hay propuesta diversificadora. (1)
 No hay diversificación pedagógica. (2)
 No hay diversificación pedagógica. (3)
 No hay diversificación pedagógica en las escuelas. (3)
 No hay diversificación pedagógica. (4)
 No hay diversificación pedagógica. (5)
 Aplicación excesiva de los Proyectos Pedagógicos Individuales. (5)

Hay coexistencia del paradigma integrador y del paradigma inclusivo. (3)
 Hay coexistencia entre el paradigma integrador y del paradigma inclusivo. (4)

No existe diferenciación entre alumnos comunes y discapacitados. (1)

No hay recursos suficientes. (1)
 Hay falta de recursos escolares para los procesos de inclusión. (5)
 No hay condiciones materiales. (2)
 No hay accesibilidad. (2)
 Sólo hay una accesibilidad nominal. (2)
 No hay accesibilidad para los recursos escolares. (3)
 No hay accesibilidad de los recursos escolares. (4)
 Las escuelas no están preparadas para recibir a alumnos con discapacidad. (4) No hay accesibilidad para los recursos escolares. (5)
 Los alumnos comunes tampoco los tienen. (1)
 Se debe adaptar las escuelas. (1)
 Las escuelas comunes no están preparadas para alumnos discapacitados. (3)
 Las escuelas de educación especial no están preparadas. (3)

No existe cultura del asesoramiento. (1)
 No se busca apoyo en los equipos. (1)
 Hay una valoración relativa del apoyo. (2)
 No se valoran el apoyo y el asesoramiento. (2)
 No buscan apoyo profesional. (2)
 Hay reconocimiento de Equipos de Apoyo para sostener los procesos de inclusión. (3)
 Hay reconocimiento de Equipos de Apoyo para sostener los procesos de inclusión. (4)
 Reconocimiento de los Equipos de Apoyo, como figuras de sostén. (5)

El docente es individualista. (1)
 Aparece el esfuerzo personal docente para favorecer la inclusión. (4)
 La creatividad puede dar respuesta a la falta de accesibilidad. (4)
 La creatividad docente es una respuesta a la falta de recursos. (5)

<p>El esfuerzo personal puede dar curso a la inclusión. (4)</p> <p>El esfuerzo personal puede dar curso a la inclusión. (5)</p> <p>Reconocimiento de la empatía y el esfuerzo personal son necesarios para trabajar con la discapacidad. (5)</p> <p>Hubo escasa solución a problemas relacionados con discapacidad. (1)</p> <p>El Estado es proveedor de recursos y regulador del cumplimiento de la inclusión en las escuelas. (4)</p>

Reagrupamiento de USAs y categorización

USAs	Categorías
<p>No existe preparación en los docentes sobre el tema. (1)</p> <p>No hay conocimiento sobre el tema entre los docentes comunes. (2)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (4)</p>	Desconocimiento Normativo
<p>Se Impuso la inclusión. (1)</p>	Inclusión Impuesta
<p>Conoce de las normativas (2)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (3)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (5)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (3)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (4)</p> <p>Hay conocimiento sobre las normativas educativas. (5)</p> <p>No existe preparación en los docentes sobre el tema. (1)</p> <p>No hay conocimiento sobre el tema entre los docentes comunes. (2)</p>	Conocimiento Normativo
<p>La normativa puede servir para guiar el trabajo. (2)</p> <p>La normativa respalda las prácticas educativas a desarrollar. (3)</p> <p>La normativa respalda las prácticas educativas a desarrollar. (4)</p> <p>Reconocen el respaldo de las prácticas educativas a desarrollar. (5)</p>	Eficiencia Normativa
<p>Incoherencia entre las propuestas teóricas y normativas, en las prácticas educativas. (3)</p> <p>Incoherencia entre las prácticas educativas y lo expuesto en las normativas. (4)</p> <p>Incoherencia entre las propuestas teóricas y normativas y las prácticas educativas. (5)</p>	Incoherente Operativa
<p>Los docentes no poseen competencias para integrar a discapacitados. (2)</p> <p>No fueron formados para tratar con discapacidades. (2)</p>	Conocimiento Ausente

La incapacidad del docente común proviene de su falta de formación. (2)	
La formación y/o capacitación es necesaria. (1) La formación docente y trabajo colaborativo son necesarios para la inclusión educativa. (3) La formación docente es necesaria para la inclusión educativa. (4) La formación docente es necesaria para la inclusión educativa. (5) Hay que capacitar a todo el personal de la escuela. (2) Hay que incluir la "inclusión" en la formación docente. (1)	Formación Deficiente
La experiencia previa es obstaculizadora. (1) La experiencia previa en la educación común es positiva. (3)	Experiencia Previa
Los docentes poseen prejuicios tradicionales. (1) Se debe superar prejuicios. (2) El docente común tiene formación tradicional. (2)	Prejuicios Arraigados
Hay una barrera actitudinal en los docentes comunes. (2) Hay una barrera actitudinal notable. (3) Hay barreras de diversa índole. (4) Hay barreras a los procesos de inclusión. (5)	Barreras Actitudinales
Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo docente. (3) Hay diferenciación entre modalidades de trabajo docente. (4) Hay diferencias entre modalidades de trabajo de los docentes. (4) Se necesita trabajo complementario. (5) Hay diferenciación entre las modalidades de trabajo docente. (5) Hay diferencias entre las modalidades de trabajo docente. (5) Se necesita trabajo complementario. (5) Trabajo complementario parcial en los procesos de inclusión escolar. (5)	Incompatibilidad Modal
Comunicación deficiente entre las modalidades. (4) Comunicación deficiente entre Modalidades educativas. (5)	Comunicación deficiente
Hay interés en desarrollar los procesos de inclusión. (3) Hay interés por la participación de discapacitados en escuelas. (4) Hay interés docentes por el aprendizaje de alumnos discapacitados. (4) Hay interés docente por el aprendizaje de alumnos con discapacidad. (4) Hay interés docente por el logro de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. (5)	Participación inclusiva

<p>Hay predisposición de los docentes de educación común, para trabajar con la discapacidad. (5)</p> <p>Se necesita de predisposición docentes de educación común para aprender a trabajar con inclusión. (4)</p> <p>La empatía es necesaria para la práctica docente. (5)</p>	
<p>Los docentes comunes no pueden favorecer la trayectoria de un alumnos discapacitado. (2)</p> <p>El fomento a la motivación del alumno es relativa. (2)</p> <p>La motivación del alumno no es necesaria en las escuelas comunes. (4)</p> <p>Es necesario de nuevos tipos de aprendizajes para todo el alumnado. (5)</p>	Motivación Alumnos
<p>Los docentes tienen pereza para estudiar y trabajar. (1)</p> <p>No hay motivación para participar. (1)</p> <p>No hay intención de motivar aprendizajes en los alumnos con discapacidad. (3)</p> <p>Docentes desmotivados para trabajar. (5)</p> <p>Los docentes motivados generan resultados exitosos en la inclusión escolar. (5)</p>	Motivación Docente
<p>Existe devaluación del conocimiento. (1)</p> <p>Hay propensión a la acumulación de puntaje. (1)</p> <p>Hay que combatir la propensión a la acumulación de puntaje. (1)</p>	Devaluación Cognoscitiva
<p>Se considera al discapacitado responsabilidad del docente de apoyo. (1)</p> <p>Se atribuye responsabilidad a los docentes de educación especial, por los aprendizajes de alumnos discapacitados. (3)</p> <p>Se reconoce al docente de educación especial como único responsable del aprendizaje del alumno con discapacidad. (4)</p>	Responsabilidad docente
<p>La discapacidad no visible es ignorada. (2)</p> <p>La discapacidad implica reestructuración en las modalidades de enseñanza. (4)</p>	Discapacidad
<p>No existe actividad conjunta entre los docentes. (1)</p> <p>La articulación es parcial. (2)</p> <p>Existe una comunicación deficiente entre Modalidades. (3)</p> <p>El encuentro entre modalidades es considerado una tarea burocrática. (3)</p> <p>Los tiempos escolares dificultan el desarrollo del trabajo docente. (3)</p>	Articulación docente
<p>Hay trabajo colaborativo parcial en las instituciones. (3)</p> <p>El trabajo complementario entre Modalidades se presenta parcial. (4)</p> <p>El trabajo complementario es una condición en desarrollo. (4)</p> <p>El trabajo complementario sólo existe como</p>	Trabajo Colaborativo

formalidad. (2) Reconoce enriquecimiento de Modalidades educativas por trabajo conjunto. (5)	
No hay propuesta diversificadora. (1) No hay diversificación pedagógica. (2) No hay diversificación pedagógica. (3) No hay diversificación pedagógica en las escuelas. (3) No hay diversificación pedagógica. (4) No hay diversificación pedagógica. (5) Aplicación excesiva de los Proyectos Pedagógicos Individuales. (5)	Diversidad Pedagógica
Hay coexistencia del paradigma integrador y del paradigma inclusivo. (3) Hay coexistencia entre el paradigma integrador y del paradigma inclusivo. (4)	Coexistencia paradigmática
No existe diferenciación entre alumnos comunes y discapacitados. (1)	Indiferenciación
No hay recursos suficientes. (1) Hay falta de recursos escolares para los procesos de inclusión. (5) No hay condiciones materiales. (2) No hay accesibilidad. (2) Sólo hay una accesibilidad nominal. (2) No hay accesibilidad para los recursos escolares. (3) No hay accesibilidad de los recursos escolares. (4) Las escuelas no están preparadas para recibir a alumnos con discapacidad. (4) No hay accesibilidad para los recursos escolares. (5) Los alumnos comunes tampoco los tienen. (1) Se debe adaptar las escuelas. (1) Las escuelas comunes no están preparadas para alumnos discapacitados. (3) Las escuelas de educación especial no están preparadas. (3)	Recursos Insuficientes
No existe cultura del asesoramiento. (1) No se busca apoyo en los equipos. (1) Hay una valoración relativa del apoyo. (2) No se valoran el apoyo y el asesoramiento. (2) No buscan apoyo profesional. (2) Hay reconocimiento de Equipos de Apoyo para sostener los procesos de inclusión. (3) Hay reconocimiento de Equipos de Apoyo para sostener los procesos de inclusión. (4) Reconocimiento de los Equipos de Apoyo, como figuras de sostén. (5)	Valoración Asesoramiento
El docente es individualista. (1) Aparece el esfuerzo personal docente para favorecer la inclusión. (4) La creatividad puede dar respuesta a la falta de accesibilidad. (4)	Esfuerzo Personal

La creatividad docente es una respuesta a la falta de recursos. (5) El esfuerzo personal puede dar curso a la inclusión. (4) El esfuerzo personal puede dar curso a la inclusión. (5) Reconocimiento de la empatía y el esfuerzo personal son necesarios para trabajar con la discapacidad. (5)	
Hubo escasa solución a problemas relacionados con discapacidad. (1)	Problemas
El Estado es proveedor de recursos y regulador del cumplimiento de la inclusión en las escuelas. (4)	Asistencialismo

Comprobación de USAs por categoría

Categorías	Indicadores	T1	T2	T3	T4	T5	Abs.	Relat.	
DESCONOCIMIENTO NORMATIVO	Sí	1	1	0	1	0	3	60%	100%
	No	0	0	1	0	1	2	40%	
INCLUSIÓN IMPUESTA	Sí	1	0	0	0	0	1	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
CONOCIMIENTO NORMATIVO	Sí	0	2	2	1	2	7	87%	100%
	No	1	0	0	0	0	1	13%	
EFICIENCIA NORMATIVA	Sí	0	1	1	1	1	4	80%	100%
	No	1	0	0	0	0	1	20%	
INCOHERENCIA OPERATIVA	Sí	0	0	1	1	1	3	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
CONOCIMIENTO AUSENTE	Sí	0	3	0	0	0	3	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
FORMACIÓN DEFICIENTE	Sí	2	1	1	1	1	6	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
EXPERIENCIA PREVIA	Sí	1	0	1	0	0	2	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
PREJUICIOS ARRAIGADOS	Sí	1	2	0	0	0	3	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
BARRERAS ACTITUDINALES	Sí	0	1	1	1	1	4	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
COMUNICACIÓN DEFICIENTE	Sí	0	0	0	1	1	2	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
PARTICIPACIÓN INCLUSIVA	Sí	0	0	1	4	2	7	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
MOTIVACIÓN ALUMNOS	Sí	0	2	0	1	1	4	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
MOTIVACIÓN DOCENTE	Sí	2	0	1	0	2	5	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
DEVALUACIÓN COGNOSCITIVA	Sí	3	0	0	0	0	3	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
RESPONSABILIDAD DOCENTE	Sí	1	0	1	1	0	3	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
DISCAPACIDAD	Sí	0	1	0	1	0	2	100%	100%

	No	0	0	0	0	0	0		
ARTICULACIÓN DOCENTE	Sí	1	2	3	0	0	6	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
TRABAJO COLABORATIVO	Sí	0	1	1	2	1	5	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
DIVERSIDAD PEDAGÓGICA	Sí	0	1	2	1	2	6	86%	100%
	No	1	0	0	0	0	1	14%	
COEXISTENCIA PARADGMÁTICA	Sí	0	0	1	1	0	2	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
INDIFERENCIACI	Sí	1	0	0	0	0	1	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
RECURSOS INSUFICIENTES	Sí	3	3	3	2	2	13	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
VALORACIÓN ASESORAMIENT	Sí	2	3	1	1	1	8	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
ESFUERZO PERSONAL	Sí	1	0	0	3	3	7	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
PROBLEMAS	Sí	1	0	0	0	0	1	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		
ASISTENCIALISM O	Sí	0	0	0	1	0	1	100%	100%
	No	0	0	0	0	0	0		