UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Trabajo Final de Carrera

“Apoyos y obstáculos que se encuentran los y las adolescentes con discapacidad dentro de la escuela secundaria inclusiva en el partido de Avellaneda.”

Moyano, Leonela Yanel

Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Agosto 2022

Agradecimientos

A mi familia, sobre todo a mi pareja Sergio y mi hijo Juan Bautista, que me apoyaron y me sostuvieron en esta nueva meta personal y profesional.

A mis compañeros y compañeras de cursada en esta carrera, de los cuales aprendí un montón.

A los y las docentes que me enseñaron con teoria y practica acerca del quehacer docente.

A Ailin por su motivación y acompañamiento.

Resumen

Los y las adolescentes con discapacidad son entendidos desde una perspectiva que contempla a la misma como deficiencia física, mental, intelectual o sensorial duradera, que al interactuar con distintas barreras impida su participación social plena, en igualdad de condiciones, en este caso orientado a las barreras pedagógicas y sociales con las que se encuentran dentro de la institución escolar.

En el presente trabajo, se entrevistó a 16 estudiantes del nivel secundario de escuelas públicas y privadas de la localidad de Avellaneda. La encuesta se realizó a través de sus acompañantes, teniendo como objetivo evaluar el grado de conformidad con los contenidos impartidos en el sistema educativo, los obstáculos percibidos, como también así, las herramientas de apoyo educativo y social en estos contextos. Se encontró que el factor mayormente considerado como una dificultad fue el poco tiempo con el que cuentan para poder comprender y realizar las actividades, y la ausencia de material concreto o visual para poder comprender mejor el contenido brindado. Sin embargo, esta situación se ve aminorada ante la presencia de apoyos percibidos por ellos, como el uso de de programas que permitan la exposición visual del contenido brindado, a la hora de realizarlo oralmente, mayor tiempo para la realización de las actividades y explicaciones variadas para comprender las mismas, así cómo también una escucha más activa y paciente por parte del docente.

A partir de esto, se resalta la relevancia de intervenciones en el ámbito educativo, que consideren la voz de los y las adolescentes a fin de preponderarla para generar a raíz de ellas intervenciones inclusivas de calidad.

Palabras claves: discapacidad - escuela secundaria - apoyos - obstáculos - inclusión

Índice general

Introducción 4

Marco teórico 6

Estado del arte 6

Capítulo 1: Discapacidad y dificultades específicas en el aprendizaje 8

1.1. Definición y conceptualización histórica de la discapacidad 8

Capítulo 2: Inclusion educativa 12

2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de inclusión? 12

Capítulo 3: Obstáculos y apoyos en la educación inclusiva 16

3.1 Rol del docente, MAI y AE en las prácticas inclusivas. 19

Marco metodológico 21

Planteo del problema de investigación 21

Tema 22

Pregunta de investigación 22

Objetivos 23

Objetivo general 23

Objetivos específicos 23

Resultados 23

Apoyo social 26

Obstáculos educativos con los que se encuentran los alumnos y alumnas en la educación secundaria inclusiva 27

Perspectiva de los adolescentes sobre obstáculos y apoyos educativos y sociales 30

Conclusiones 32

Bibliografía 38

Anexo 41

Introducción

El objetivo de este trabajo de final de carrera es conceptualizar a la discapacidad desde un abordaje contextual e identificar los apoyos y obstáculos con los que se encuentran los estudiantes de secundaria en proyecto de inclusión de la localidad de Avellaneda.

En primer lugar, se considera a la discapacidad como un déficit en habilidades físicas, intelectuales, mentales y/o sensoriales a largo plazo acarreando desigualdades a nivel social producto de la interacción con diversos obstáculos (OMS, 2011). En este sentido, los y las adolescentes con presencia de discapacidad que enfrentan dificultades en el aprendizaje, se encuentran con múltiples barreras en el contexto educativo, obstaculizando el alcance de logros académicos, sociales y personales.

En respuesta a la problemática planteada, el término inclusión escolar supone un proceso, un trabajo constante en el seno de las escuelas por aprender a coexistir entre sujetos diversos desde el respeto y la dignificación (Echeita y Ainscow, 2011). La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras simbólicas y tangibles. Entendiendo como barreras aquellas creencias y actitudes negativas que las personas tienen respecto a este proceso, que se concretan en las prácticas escolares y generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Y, además, barreras materiales como existencia de condiciones físicas y/o regulatorias para trabajar en ambientes diversos (Echeita y Ainscow, 2011).

Estos desafíos a los que se enfrentan los y las estudiantes en el ámbito escolar, los podemos definir como obstáculos pedagógicos entendidos como una dimensión que repercute en la efectividad del aprendizaje y en la formación pedagógica del individuo, siendo necesario abordarlo por parte de los educadores para tomar noción de las dificultades de comprensión a la que se enfrentan los estudiantes (Bachelard, 1993). A su vez, este autor destaca la importancia de considerar los conocimientos previos y cuestionar los métodos tradicionales utilizados para la educación (Bachelard, 1993). En base a eso, se podría definir como obstáculo pedagógico, dentro de un proyecto de inclusión, a las dificultades que se presentan y obstruyen el aprendizaje significativo que

debe garantizar el proyecto, a la persona con discapacidad que lo precise, a través de las diversas herramientas y estrategias puestas en juego.

Por su parte, es necesaria la inclusión de herramientas dentro del ámbito escolar, a fin de promover el apoyo con acciones complementarias que permiten fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el uso de estrategias, metodologías y recursos a implementar por el o la docente al momento de enseñar al estudiante, logrando aprendizajes significativos (Paz-Maldonado, 2020), aunque dentro de este trabajo, se tendrá en cuenta también a los apoyos brindados entre pares.

En la actualidad hay normativas internacionales y nacionales, que enmarcan el derecho que tienen todos los/as niños, niñas y adolescentes con discapacidad para acceder a una educación de calidad, ajustada a las necesidades de cada uno/a. En este sentido, es relevante garantizar un espacio común entre los niños y jóvenes con y sin discapacidad, posibilitando el acceso a los aprendizajes esperados con la implementación de recursos educativos especiales (OEA, 1992). Es así, fundamental la inclusión de estrategias de apoyo para promover el desarrollo individual, entendiendo las necesidades de cada estudiante en su singularidad y dificultad específica, garantizando el pleno ejercicio de sus derechos (OEA, 1992; Ley Nº26.061).

Marco teórico

Estado del arte

A continuación, se incluyen investigaciones recientes que permiten abordar los apoyos y obstáculos que se encuentran los y las adolescentes con discapacidad. Para esto, serán utilizados los aportes teóricos que constituyen un insumo para el presente trabajo y los objetivos propuestos, tales como la conceptualización de las variables y la problematización de las mismas dentro de dispositivos pedagógicos inclusivos.

La discapacidad, es analizada desde distintas miradas teóricas, realizando un paralelismo con su impacto a nivel educativo, y como esta tuvo que verse "obligada" a aceptar a estas personas, y replantearse la forma de enseñar (Barrozo, & Cobeñas, 2019).. En este sentido, la autora plantea la existencia de una "pseudo inclusión" que realizan las instituciones escolares en donde se piensa que brindando acceso a lo mismo se está siendo justos, cuando en realidad están siendo igualitarios, sin tener en cuenta las necesidades particulares de cada sujeto (Barrozo, & Cobeñas, 2019). En dicho sentido, los centros de integración son considerados como espacios encargados de proporcionar agentes profesionales, que acompañen las trayectorias escolares de estos alumnos y alumnas. Es por esto, que es de gran relevancia de conocer cómo son las trayectorias escolares de adolescentes en secundaria, a través de tres cuestiones, el plano individual (al cual se accede a través de los relatos de los estudiantes sobre sus vivencias en la institución escolar), el plano institucional (alusivo a la indagación y observación sobre las condiciones de escolarización) y el plano estructural (contexto) (Barrozo, & Cobeñas, 2019) .

En adherencia a lo mencionado, Padin (2016) aborda el concepto de la inclusión, en cuanto a que intenta examinar los avances y futuros caminos por recorrer para que todos y todas los y las estudiantes sean reconocidos y valorados, recibiendo condiciones educativas de calidad, para poder participar en la sociedad en igualdad de condiciones a partir de las nuevas propuestas de la escuela. Para abordar el caso comienza a hablar de las políticas educativas que se dan en el país, y desarrolla sus preguntas de investigación que están centradas en las problemáticas que enfrenta el sistema educativo desde esa perspectiva. En su desarrollo destaca las características generales de la educación secundaria y las características generales de la atención educativa a

las personas con discapacidad en cifras, destacando como logro estadístico, el aumento de matrícula de personas con discapacidad, en escuelas comunes con acompañamientos.

Resulta interesante mencionar el recorrido por la historia de la educación especial, dando cuenta de cómo en un pasado actuaba como única protagonista en el rendimiento escolar del alumno con discapacidad, y como en la actualidad se replantea el lugar que le toca como parte de los Regímenes Especiales en la Ley Federal de Educación y la responsabilidad que le cabe en la construcción de políticas de inclusión educativa, teniendo que encargarse de aspectos tales como diseñar propuestas de educación temprana a ser desarrolladas fuera de la escuela especial, tomando a la comunidad como base para su desarrollo (Padin, 2016). A su vez, plantea la necesidad de optimizar la calidad de las habilidades de enseñanza teniendo en cuenta el lugar y la importancia de los saberes disciplinares; suscitar la revisión de las estrategias de integración a escuelas comunes realizadas hasta el momento; plantear una formación integral y permanente para los adolescentes y jóvenes con discapacidad: ampliar la oferta educativa promoviendo la reflexión sobre su lugar como ciudadanos activos que participan y desarrollan su cultura.

Tal como se ha desarrollado anteriormente, la inclusión se enmarca en las leyes actuales, remarcando esto como uno de los mayores logros, de cara a los principales retos, ya que si bien se notan avances, es necesario vencer el principio de homogeneización de los y las alumnos y alumnas, para cuidar y optimizar las trayectorias escolares respetando la heterogeneidad. Esto da cuenta que si bien es cierto que en la actualidad hay mucha más matrícula destinada a la inclusión, dentro de la escuela secundaria, que los y las estudiantes tengan acceso a la misma no es garantía de que esta será fructífera a su desarrollo personal y social.

Desde Terigi (2007), resulta interesante puntualizar las trayectorias escolares de muchos alumnos y alumnas están desencajadas de lo esperable por el sistema, y esto es claramente percibido como un problema, pero que en la actualidad se lo aborda desde la reflexión pedagógica, debido a que ha pasado de ser considerado un problema individual, a un problema en orden a lo sistémico, sacando la mirada de la dificultad singular, y depositándola en todos y todas los agentes del sistema educativo. Todos los agentes del sistema de

educación, son los encargados de instruirse, capacitarse, formarse y trabajar en pos de lograr la inclusión de todos y todas las estudiantes, diseñando y desarrollando un currículo común, diverso, con intereses y ritmos de aprendizaje, que contengan el alcance y logro de los objetivos del aprendizaje flexible, cuyos fundamentos se derivan de la atención a la diversidad de capacidades. (Galvan,2018)

Al hablar de inclusión tenemos que tener en cuenta dos aspectos, el del desarrollo de estrategias nuevas y heterogéneas de enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno diverso; y el de la preparación de todos los actores involucrados (docentes, padres, madres) en temas de estrategia de formación y acompañamiento en pro de garantizar la calidad en la educación de todos los alumnos.

Por otro lado, es indispensable en este enfoque valorar a las personas, respetar su dignidad y reconocer sus necesidades y capacidades, considerando a la diferencia como punto de partida para aprender. Para esto se hace indispensable tener la intención de darle la voz a los y las estudiantes, y que sean ellos mismos los que reconozcan los factores facilitadores y obstaculizadores de su recorrido académico. (Galvan, 2018)

Finalmente con el presente trabajo buscaremos que los actores principales, los alumnos y alumnas de educación secundaria inclusiva, relaten cuáles son esos desafíos con los que se encuentran en lo cotidiano, y les impide o dificulta el alcanzar el desarrollo máximo dentro de la institución escolar.

Capítulo 1: Discapacidad y dificultades específicas en el aprendizaje

1.1. Definición y conceptualización histórica de la discapacidad

El concepto de discapacidad no siempre fue el mismo, sino que evolucionó a través del tiempo, y conforme a este, se modificó también la forma de concebir y el lugar que ocupan en la sociedad las personas con discapacidad. El primer modelo fue el tradicional, el cual estaba ligado a causas mágicas o religiosas, durante este periodo se asociaba a la discapacidad con un castigo divino, o la intervención del Maligno (Egea, C. & Sarabia, A., 2004), por lo tanto las personas con discapacidad eran marginadas y rechazadas. En Esparta,

apañados por las Leyes de Licurgo (siglo IX A.C.) estaba permitido matar a los recién nacidos que presentaran algún defecto físico (Hernández, M., 2015). Esto cambió a lo largo de la Edad Media, con El Concilio de Braga (572 a.D.), donde se establecen nuevas normas contra las prácticas abortivas y los filicidios.

A lo largo del siglo XIX se producen avances en muchas disciplinas cuya orientación social puso el foco en el papel que juegan los factores socio-ambientales en cuanto a la "deficiencia", iniciando una etapa caracterizada por la integración y la rehabilitación. En este contexto las causas de la discapacidad pasan a ser científicas, refiriéndose en términos de salud o enfermedad, y las personas con discapacidad son aceptadas en la medida que consigan ser "rehabilitadas" y "normalizadas" (Plann, Susan, A silent Minority: Deaf Education in Spain 1550–1835, Berkeley, University of California Press, 1999.).

En 1929, en Ginebra, se dió el primer congreso de la Sociedad Internacional de Asistencia al Inválido de la Sociedad de Naciones, que buscaban la igualdad sociocultural.

Unas décadas más tarde comienza a conformarse la etapa denominada por De la Bellacasa (1990) como Modelo de la Autonomía Personal, influenciado en parte por el modelo bio psico social, en dónde se conformaron muchas leyes internacionales a favor de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

El 13 de diciembre de 2006 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas, en donde se despliegan 50 artículos que defienden y promueven los derechos de las personas con discapacidad, en todos los ámbitos de la vida, dando lugar a nuevas conceptualizaciones que tengan en cuenta al contexto a la hora de definirla.

En este trabajo se utilizará el término actual de discapacidad, definida por la OMS (2011), la cuál establece que las personas con discapacidad incluyen tanto a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales duraderas, que al interactuar con distintas barreras impidan su participación social plena, en igualdad de condiciones (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, 2016).

Es justamente que, entendiendo a la discapacidad cómo el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno (Judith Hollenweger, Definition and Classification of Disability, 2014), se tendrá en cuenta a las

Dificultades Específicas del Aprendizaje dentro de lo denominado como "discapacidad", ya que, según el DSM V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición) el diagnóstico implica una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, sostenida en el tiempo. En este sentido, las aptitudes académicas afectadas están por debajo de lo esperado para la edad cronológica de los sujetos en cuestión, e interfieren significativamente con el rendimiento académico (DSM, V). Es así que, las DEA se presentan como una barrera significativa para la persona, a la hora de aprender, y participar plenamente, en igualdad de condiciones, de la vida académica. Dentro de este diagnóstico, se incluye a la Dislexia, Discalculia y Disgrafia/Disortografia que acarrean diferentes obstáculos para sobrellevar el aprendizaje. La Asociación Internacional de Dislexia la define como una dificultad de origen neurobiológico, que se caracteriza por presentar déficit en el reconocimiento de palabras escritas y en las habilidades de lectura y deletreo. Por su parte, la Disgrafía y Disortografía implica inconvenientes en la escritura, que puede o no incluir dificultades motoras, pero que sí incluyen dificultades en torno a las reglas ortográficas. Por último, la discalculia se trata de una dificultad en el aprendizaje de las habilidades aritméticas básicas, que se evidencia en el nivel de rendimiento escolar y repercute también en las actividades de la vida cotidiana. Todas estas están acompañadas de una dificultad atencional (Ministerio de la Nación, 2019b).

Además del diagnóstico mencionado, se tomarán en consideración otros tales como DIL (Discapacidad Intelectual Limítrofe), TEA (Trastorno Espectro Autista) y TDA/TDAH (Trastorno por Déficit Atencional, con y sin Hiperactividad). La capacidad intelectual limítrofe o inteligencia límite no tiene una definición clara establecida, ya que se considera una forma de funcionamiento intelectual, atribuido a diversas causas y perfiles cognitivos descendidos (Frontera & Gómez, 2013), que se caracterizan por presentar dificultades en el aprendizaje, un procesamiento cognitivo deficiente, un desempeño académico bajo y, por consiguiente, fracaso escolar (Salvador-Carulla et al., 2013). Son personas que manifiestan una dificultad significativa en la mayoría de las asignaturas escolares, observándose deficiencias de razonamiento, planificación y resolución de conflictos, no llegando a procesar o comprender ideas abstractas o pensamientos complejos (Luckasson y Cols, 2002). Estas limitaciones se dan en parte por la incapacidad de captar

información de forma rápida, sumado a la falta de dominio en ciertas actividades y la inhabilidad social y práctica (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Por otro lado, el TEA (Trastorno Espectro Autista) o CEA (Condicion Espectro Autista) es considerado como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación social e interacción en diversos contextos, y patrones limitados y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (DSM V, 2013). Las personas con autismo presentan perfiles cognitivos atípicos, por lo que su cognición se encuentra alterada, al igual que su percepción social. Por otro lado, además demuestran una disfunción ejecutiva y un procesamiento de la información inusual (Bonilla & Chaskel, 2016). Si bien todos los sujetos que se encuentran dentro de este espectro, presentan diversas particularidades, por lo general presentan dificultades en cuanto a la planificación y la flexibilidad cognitiva, entendida esta última como la habilidad para cambiar a un pensamiento o acción diferente en función a la necesidad del contexto (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Estas personas suelen presentar estereotipias, rigidez e inflexibilidad conductual, que evidencian a través de rituales y rutinas invariables. A su vez presentan un bajo control inhibitorio y poca capacidad organizativa y proyectiva (Ministerio de Educación de la Nación, 2019), lo que podría dificultar el acceso al aprendizaje en el ámbito escolar.

Finalmente, se hará mención del TDA/TDAH (Trastorno Déficit Atencional, con o sin Hiperactividad), el cúal Narvarte (2008) define como una alteración específica en la capacidad de mantener y focalizar la atención, que a su vez altera otras funciones generando la desorganización de ellas. En este sentido, se establece que una persona que presenta este déficit, y se encuentra en etapa escolar, tiene dificultades para concentrarse en las actividades propuestas, obstaculizando sus procesos de aprendizaje. La diferencia entre el trastorno con o sin hiperactividad radica en que el segundo se encuentra acompañado por una enorme actividad motriz (Sánchez, 2011), tendencia a la pérdida de objetos personales, dificultades para la entrega de tareas escolares por olvidos, falta de culminación de las mismas, diálogo en exceso, dificultades para seguir instrucciones, desorganización a la hora de realizar tareas, cambio de actividad sin culminar la anterior, emisión de respuestas aceleradas a preguntas, sin haberlas comprendido de forma completa, entre otras (Sánchez, 2011).

Todos estos diagnósticos mencionados anteriormente: Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Discapacidad Intelectual Límite (DIL), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y, sumados a Escolares (PE) y Bajo Rendimiento Escolar (BRE), conforman las Dificultades en el Aprendizaje, que se manifiestan como obstáculos en los aprendizajes y en las adaptaciones escolares, interfiriendo o impidiendo un desempeño académico satisfactorio, el cúal es crucial para la etapa escolar, en principio, y luego para su desarrollo individual (Díaz Podadera et al., 2005). Por esto es necesario eliminar o reducir las barreras del aprendizaje y la participación, incrementando la capacidad de las escuelas y los/las docentes, para dar respuesta a la diversidad, poniendo en práctica valores en la educación y en la sociedad, tomando a la inclusión como indispensable para lograr el desarrollo educativo y social (Ainscow et al., 2006).

Capítulo 2: Inclusion educativa

2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de inclusión?

A lo largo de la historia el concepto de Educación inclusiva fue variando, y en concordancia también su implementación en el sistema educativo. Durante los últimos veinte años se crearon nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad, tal es el caso de la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993, la cual establece el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, adolescentes y personas adultas con discapacidad, especificando que debe darse en contextos integrados, donde estas personas formen parte del sistema de enseñanza (Crosso, 2014).

En 1994 se llevó a cabo la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educacionales Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO, a partir de la cual se hizo énfasis en el reconocimiento de la necesidad imperiosa de lograr una escuela que contemple las pluralidades,

focalizando en responder a las necesidades individuales para fomentar el aprendizaje. La misma destaca que este enfoque inclusivo, que reconoce a la discapacidad como efecto de un contexto hostil, favorece a todos los y las estudiantes, debido a que promueven diversos valores y posturas apoyando a la diversidad y el respeto hacia la misma. Expresa la necesidad de implementar estrategias para eliminar los obstáculos sociales, físicos, económicos o psicológicos, garantizando la igualdad de oportunidades y la plena participación social para todas las personas (UNESCO, 1994).

En Septiembre de 2006 se volvió a hacer hincapié en la necesidad de redefinir el concepto de inclusión en cuanto a la práctica en sí misma, por lo que el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General Nº 9 la cual establece la importancia de hacer fehaciente la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad dentro del sistema educativo, dejando de dar por hecho que basta con tan solo dejarlos entrar al sistema, sino que la escuela debe adaptarse, realizando los ajustes necesarios para atender y dar respuesta a las necesidades de cada individuo (Comité de los Derechos del Niño, 2007). Esto introdujo la idea de brindar y sostener servicios de apoyo para promover una inclusión más eficaz en las escuelas, incluyendo tanto a la educación especial, como a centros interdisciplinarios de salud (Crosso, 2014).

Ese mismo año, en el mes de diciembre, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cúal retoma las causas de discriminación hacia las personas con discapacidad, y señala que la negación a la aplicación de ajustes razonables (entendiendo a los mismos como las modificaciones, variaciones y configuraciones necesarias para garantizar la igualdad de condiciones), es considerado una discriminación (NO, V. A. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

La educación inclusiva se sostiene y condice con una ruptura de los paradigmas tradicionales sobre el quehacer educativo, poniendo el foco en el cambio de actitud y los valores necesarios para comprometerse en las prácticas pedagógicas, ampliando espacios de transformación que ayuden a establecerla como derecho humano fundamental (Castillo-Briceño, 2015).

Siguiendo la misma línea, pero de modo más general, Martín y Mauri expresan que la relevancia a la hora de evaluar la calidad de un proceso de enseñanza-

aprendizaje, estará ligada a la intervención docente, y su capacidad para ajustar intervenciones y atender las múltiples necesidades educativas de los/las estudiantes (Martín, E. Mauri, 1996).

En relación a lo desarrollado anteriormente, se considera a la educación inclusiva como la disposición, organización y aplicación de diversos recursos de modo que cada uno/a de los/las estudiantes alcancen un desarrollo óptimo tanto individual, como social, más allá de las dificultades y necesidades educativas que presenten (Casanova, 1990). En la escuela inclusiva el beneficio de las múltiples estrategias e intervenciones de enseñanza son para todo el alumnado, presenten o no necesidades educativas especiales, ya que se implementan diversas adaptaciones y estrategias de enseñanza que responden a la diversidad áulica, abarcando a todos los niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2008). Por consiguiente, se destacan los aportes de las leyes y los tratados internacionales que dieron origen a las políticas actuales de inclusión educativa para los y las estudiantes de todos los niveles,siendo necesario desarrollar a continuación los avances en materia de derechos que garantizan actualmente un acceso igualitario a todo lo que ofrece el sistema educativo a nivel nacional en la República Argentina.

2.2. Leyes y Derechos que garantizan la inclusión en Argentina

A nivel nacional existen en la actualidad varias leyes y resoluciones que amparan los derechos de inclusión de las personas con discapacidad. La Resolución del Consejo Federal de Educación (2016) sobre la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” explaya varios artículos que puntualizan en diversas cuestiones a garantizar por el Estado y los agentes responsables del Sistema Educativo de la Nación. Es así que el artículo 1º compromete al Sistema Educativo a realizar todos los apoyos necesarios para acompañar cada trayectoria escolar de forma conjunta entre niveles y modalidades, cada vez que un/a estudiante con discapacidad lo requiera (Resolución CFE N° 311/16, 2016). Además, los artículos 2º y 3º involucran a las jurisdicciones para propiciar las condiciones necesarias para realizar el acompañamiento, brindando las herramientas, conocimientos, configuraciones y ajustes razonables para favorecer la inclusión, garantizando el acceso a la Modalidad de Educación Especial en caso de ser necesario. El

artículo 4º establece que las instituciones educativas de gestión privada se verán obligadas a trabajar en equipo, de forma integral y cooperativa con otras escuelas, niveles y modalidades. En concordancia con esto, tanto el artículo 5º como el 6º involucran a los actores institucionales del sistema educativo, como promotores de la cultura inclusiva, y responsables de realizar, gracias a El Instituto Nacional de Formación Docente, la formación básica y permanente para acompañar dicho proceso. Por su parte el artículo 9º hace mención al rol de la Modalidad de Educación Especial, como co-formadora de condiciones de oportunidades favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo mención, en el artículo 17º, la posibilidad de realizar un PPI, Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión, que se encargará de especificar de forma particular los apoyos necesarios para acompañar y garantizar la trayectoria escolar satisfactoria, de un individuo (Resolución CFE N° 311/16, 2016).

Dentro de la misma resolución se encuentra un apartado destinado a los distintos niveles educativos, entre ellos el secundario, que expresa que todo/a estudiante que haya transitado de manera satisfactoria en Nivel Primario, podrá ingresar al Nivel Secundario, con las configuraciones de acceso, ajustes razonables y acompañamientos que requiera. En cuanto a la promoción, se establece que para que se dé la misma se deberá considerar que el/la estudiante haya alcanzado los saberes requeridos en cuanto a lo establecido con anterioridad, conforme a su subjetividad y las necesidades educativas previstas, considerando también el desempeño en contextos colaborativos y creativos entre pares, en donde se den actividades potenciadoras de enseñanza-aprendizaje. Por último se detallan los requisitos para la acreditación, donde indican que deberá ser documentada mediante un instrumento formal de evaluación tomado por la escuela donde se desarrolló la trayectoria escolar del/la estudiante, acreditando los saberes adquiridos en concordancia a lo propuesto por su PPI sin realizar diferencias con el resto de la población. En el caso de que haya intervenido la Modalidad de Educación Especial, la misma deberá realizar un informe donde se detallarán las capacidades, los saberes y las competencias adquiridas en el trayecto escolar del sujeto en cuestión. Frente a la situación de que el/la estudiante no alcance la totalidad de las capacidades correspondientes, se acreditará en un analítico la trayectoria realizada, siendo esta no habilitante para el ejercicio profesional (Resolución CFE N° 311/16, 2016). Si el/la alumno/a

acredita, el título y certificado será brindado por la institución en donde cursó su último año al igual que el resto de sus compañeros/as, habilitando la posibilidad de continuar su trayectoria pedagógica de formación independientemente de los ajustes razonables aplicados, con la garantía de “propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida”. (Ley de Educación Nacional, Art. 44, Inc. d).

Por otro lado, existe a Nivel Nacional, la reciente Ley Nº27.306, destinada al abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje, la cual establece la adaptación curricular, por parte de las autoridades institucionales, para garantizar el acceso al curriculum común a las personas que presentan dicho diagnóstico. Para esto realiza diversas consideraciones a tener en cuenta, tales como dar prioridad a la oralidad, por sobre la escritura, tanto en contenidos cotidianos, como en instancias evaluativas; brindar mayor cantidad de tiempo para la finalización de tareas y/o actividades, chequeo de comprensión de las consignas a realizar; no forzar lecturas en voz alta frente a los/las pares del curso en caso de que el/la estudiante con DEA no lo desee; evitar la realización de copiados y/o dictados extensos, sobre todo si la persona presenta disgrafía; permitir el uso de ordenadores, calculadoras y tablas; estar dispuestos/as a realizar los ajustes necesarios en los procesos de evaluación singular a cada sujeto; y asumirse, todo el equipo directivo y docente institucional, como promotores de la inclusión, teniendo en cuenta que las contextualizaciones no representan ventajas de estas personas frente a sus compañeros/as, sino igualdad de condiciones frente al derecho de aprender (Ley 27306, de 2016. Sobre el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas Del Aprendizaje. Boletín Oficial de la República de Argentina, 4 de noviembre de 2016, registrado bajo el número 27306).

Capítulo 3: Obstáculos y apoyos en la educación inclusiva

Es considerado un error asumir a la discapacidad como dentro de una unanimidad homogénea, estableciendo como sinónimos las palabras discapacidad e incapacidad, y de esta manera limitando a las personas con dicha condición, sin reconocer los horizontes a los que estas pueden llegar con la

ayuda necesaria del Estado (Defensoría del Pueblo, 2007). Las personas con discapacidad no son vulnerables por el diagnóstico que presentan, sino por la interrelación con el medio y la sociedad en la que habitan, ya que con los apoyos apropiados los mismos pueden desarrollarse plenamente, quedando delegada toda su vulnerabilidad a la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que funda la sociedad. Por lo que es fundamental poder derribar estos obstáculos, a través de diversos medios, apoyos, para que las personas con discapacidad puedan gozar de una vida plena, en igualdad de oportunidades y en autonomía y libertad (Defensoría del Pueblo, 2007). El concepto de discapacidad que prevalezca entre docentes, estudiantes, autoridades escolares/estatales y las familias, puede fortalecer y hasta amplificar la exclusión o integración de alumnos/as con discapacidad, convirtiéndose en un obstáculo o apoyo para el mismo (Crosso, 2014).

Según la RAE, un obstáculo es un impedimento, dificultad, o inconveniente (Real Academia Española, s.f.). Si lo aplicamos al contexto educativo, podemos definir como obstáculos o barreras pedagógicas a todo lo que implique desventajas que dificulten o impidan la participación, inclusión e integración dentro del ámbito educativo, en igualdad de condiciones con los demás (Puigdellívol, 2010) Además, los obstáculos con los que se encuentran las personas en proceso de inclusión abarcan la dificultad de lograr un cambio de representaciones y creencias de parte de los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de ellos/as mismos/as (UNICEF, 2001). Otro obstáculo importante se relaciona a la ausencia de formación y actualización permanente del cuerpo docente, que da como resultado una baja calidad educativa, fundada en la incapacidad de responder a las necesidades particulares del alumnado diverso del cual están conformadas las aulas (Crosso, 2014).

Es fundamental identificar las barreras que dificultan la inclusión para poder promover de manera eficaz y efectiva el aprendizaje y la participación de todo el grupo de estudiantes. Las mismas nacen de la interacción de los propios estudiantes con su entorno, y pueden encontrarse en varias estructuras y elementos del sistema (Booth & Ainscow, 2000).
Dentro de la detección de barreras y obstáculos se encuentran las de acceso físico, las de comunicación, las de didáctica (que implican las relacionadas a los

procesos de enseñanza-aprendizaje), y las sociales/actitudinales (que incluyen tanto la actitud docente, como la del resto de estudiantes y familiares, su carencia en la información, las capacitaciones realizadas y los conocimientos de procesos que incluyan la heterogeneidad). En virtud de disipar dichas barreras, se diseñan las configuraciones de acceso pertinentes, ya sean de atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada y/o seguimiento de los casos (Resolución CFE N° 311/16, 2016).

Siguiendo la misma perspectiva, se define como apoyos a las estrategias, materiales, recursos y herramientas que se ponen en juego con el fin de garantizar la participación y el acceso al aprendizaje de todo/a estudiante en las instituciones académicas (Arnaiz, 2019; Hagiwara et al., 2019). También incluye toda actividad que aumente la capacidad de atención y equidad para la diversidad, dentro una institución escolar (Booth y Ainscow, 2015). Es así que, se comprende a los apoyos como recursos comunes, a través de la invención de distintas metodologías que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje para todo el sistema educativo, en concordancia a las realidades del aula ordinaria (Arnaiz et al, 2021). En este sentido, los sistemas de apoyo deben ser brindados a todo el alumnado, más allá de si presentan o no dificultades en el aprendizaje, atendiendo a las diversas necesidades, y poniendo el punto en el currículum, y no en la persona con discapacidad (Balbás Ortega, 2011).

En conclusión, el plantel docente debe tener en cuenta que estos sistemas de apoyo deben ser brindados de forma colaborativa, reflexionando sobre sus propias prácticas como también así sobre las cuestiones que requieran intervenciones específicas (Zabalza, 1996). En consecuencia, es relevante determinar los obstáculos o barreras que dificultan el acceso a la comunicación, la participación y el aprendizaje, a fin de describir las mismas y hallar así, estrategias que favorezcan este complejo proceso. Algunas de esas herramientas pueden ser el planteamiento de situaciones problemáticas y su explicación, la búsqueda de información, el trabajo colaborativo en grupos, tutorías con docentes y entre pares, la planificación de forma conjunta con las parejas pedagógicas o el/la docente de Educación Especial, la ubicación estratégica de cada alumno/a en el aula, la forma de dar las consignas o adaptar algunas actividades, suplantar tareas que exijan un copiado extenso, por copias impresas, proporcionar resúmenes, dar consignas por partes, utilizar pocas

palabras y de fácil comprensión, además de favorecer la comunicación e interacción social, necesaria para todo aprendizaje de calidad (Resolución CFE N° 311/16, 2016). Se considera que para las personas con discapacidad y sus trayectorias escolares, las redes familiares y sociales constituyen un referente importante, que da cuenta de las mismas y ponen en funcionamiento diversos recursos y apoyos, que facilitan los procesos de adaptación y/o resolución a los cuales se enfrentan estas personas a lo largo de su vida (Moriña y Molero, 2016).

Todos los apoyos son importantes y necesarios, desde los estructurales y arquitectónicos que aseguran la accesibilidad a las instituciones, los pedagógicos que hacen referencia a adaptaciones del currículo, hasta lo relacionado al quehacer docente, en cuanto a la actitud, predisposición, conceptos conformados y su formación profesional (Puigdellívol, 2010).

3.1 Rol del docente, MAI y AE en las prácticas inclusivas.

Los/las docentes tienen un papel fundamental en la labor de crear ambientes generadores de inclusión, reforzando la enseñanza colaborativa de los/as estudiantes e incluyendo estrategias educativas innovadoras para potenciar aprendizajes. Para esto es necesario brindar una capacitación constante al personal docente, ofreciéndole las herramientas esenciales para garantizar la adquisición de conocimientos significativos de forma óptima en los/as adolescentes (Cedeño-Muñoz y Barcia-Briones, 2020). Otro aspecto fundamental es el requerimiento de la capacidad y predisposición para trabajar en equipo y conformar grupos interdisciplinarios, en pos de una mayor comprensión y atención integral a la inclusión (Calvo, 2013).

Tal como se describió en el capítulo anterior, en el caso de que sea necesario, puede intervenir la Modalidad de Escuela Especial, y esto es posible a través de las/los maestros/as de apoyo a la inclusión (MAI), cuyo trabajo es el de colaborar y sostener proyectos inclusivos de los/las alumnos/as que así lo requieran, dentro de los diferentes niveles del sistema educativo, tanto de forma individual como grupal, a través de un acuerdo previo con el equipo docente y los directivos de ambos niveles (Gobierno de la ciudad de buenos aires, s/f). Es así que se realizan múltiples tareas y actividades, efectuando configuraciones de acceso sobre las planificaciones docentes de la escuela común, partiendo de las propias

necesidades del sujeto para apropiarse de los contenidos establecidos y acceder a los aprendizajes, por lo que es indispensable el trabajo de manera conjunta.

Los ajustes conforman un abanico de estrategias que se ponen en juego día a día en contexto escolar, entre ellos se encuentran, por un lado, recortes de la actividad, haciendo que esta contenga el mismo contenido pero de una forma más reducida, en comparación con el resto del curso; y por otro lado, variantes en los tiempos de entrega de actividades, trabajos y evaluaciones; y distintas modificaciones en relación al lenguaje empleado en las consignas; entre otras opciones. Sin embargo, es relevante considerar que la MAI no permanece diariamente en el espacio áulico, por lo que dichas configuraciones tendrán que ser llevadas conjuntamente con los/as docentes de la escuela común (Debonis, 2021).

En relación a la responsabilidad compartida entre el/la docente y la MAI, se puede hacer mención al respaldo legal por parte de La Resolución del Consejo Federal de Educación (2016) que establece la necesidad de realizar un trabajo en conjunto constante entre los agentes del sistema educativo, las familias, y los profesionales externos que realicen acompañamientos a la persona con discapacidad, para brindar orientaciones que mejoren la trayectoria escolar del/la alumno/a. Es así, que ante estos requerimientos juega un rol fundamental el armado de un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) donde se buscará fortalecer las prácticas inclusivas y realizar los ajustes razonables respondiendo a las necesidades. Para esto, tanto la MAI como los/as docentes de Nivel, enmarcados en la Resolución Nº 311/16 (CFE, 2016), contemplarán las barreras particulares de comunicación, participación, autonomía, y de aprendizaje de un/a estudiante que presente discapacidad, con el fin de minimizarlas a través de las propuestas específicas de enseñanza incluidas en dicho proyecto. Como resultado, el PPI se basará en el diseño curricular jurisdiccional, realizando configuraciones de acceso que favorezcan la inclusión social y educativa de la persona, siendo actualizado de forma periódica, en base a metas factibles, y en un lenguaje claro (CFE, 2016).

Además de estos dos agentes que intervienen en los procesos de la enseñanza en contextos de inclusión, existe también la figura de AE (Acompañante externo), cuya diferencia con la MAI radica en que la AE no es un cargo docente y está destinado a la atención y asistencia en diversas actividades de relaciones vinculares/sociales y propiciando una contención física o

emocional del paciente/alumno con discapacidad, siempre que este lo requiera (Resolución Nº 782/13). En cambio el MAI (maestro/a de apoyo a la inclusión), según la Resolución Nº4635/11, tiene la tarea de acercar al maestro de grado la información y las herramientas necesarias para el abordaje del alumno/a, teniendo en cuenta sus características y posibilidades, elaborando tal como se ha mencionado, las estrategias pedagógicas individuales que conformarán el PPI.

Aún así no todos/as los/as alumnos/as requerirán de dicho proyecto, ya que este se hará solo en los casos en que se necesite realizar configuraciones en el currículum escolar. En definitiva se podría decir, que en cuestiones de estatuto, el/la MAI está encargado/a de las adecuaciones curriculares, mientras que el/la AE trabaja los aspectos sociales, vinculares y conductuales del sujeto, complementándose mutuamente (Messina & Otero, 2020).

Para que los tres roles puedan ejercer prácticas inclusivas de calidad es primordial el trabajo en equipo, ampliando miradas y recursos, así como también conocer las subjetividades de cada individuo al que se va a enseñar, reconociendo sus dificultades, e ideando diversos apoyos, para poder superarlas.

Marco metodológico

Planteo del problema de investigación

Fundamentación

La idea de este trabajo final de carrera es indagar acerca de qué perciben como apoyo y dificultad los alumnos y alumnas de nivel secundario con discapacidad, para tomar como punto de partida, e identificar dichos obstáculos pudiendo obtener un conocimiento más específico, que permite aportar a una mirada necesaria para la reflexión de la puesta en práctica del actual dispositivo, en vistas de tener en cuenta futuros abordajes de la problemática y seguir brindando estrategias a los docentes, que intervienen de forma de directa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación secundaria tiene por objetivo la preparación de los alumnos para que puedan acceder sin problemas a la universidad, que es en definitiva la instancia que prepara y desarrolla la actividad profesional que cada cual escoja. Además, la educación secundaria tiene la misión, más allá de si el alumno continúa o no con una carrera universitaria, de formar al adolescente en diversas cuestiones, temas, enseñarle valores, y asimismo habilidades para que pueda desenvolverse de manera conforme en la sociedad o comunidad a la cual pertenece (Ucha, 2013). Para los adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (N.E.E.) significa también la posibilidad de participar activamente en su construcción como persona social, generando la oportunidad de acceder a una profesión o al mercado laboral a futuro, integrándose positivamente a la sociedad a la que pertenecen, y logrando una autonomía e independencia que les permita desarrollarse satisfactoriamente (Ucha, 2013).

Los datos del Informe Mundial sobre la Discapacidad (ONU, 2011) muestran que la vida de las personas con discapacidad experimenta muchos más inconvenientes y obstáculos que las personas sin esta condición, entre los cuales se encuentra el menor acceso a los procesos de escolarización, y múltiples barreras y obstáculos que existen a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, que dan como resultado mayor nivel de fracaso escolar. Situación que se ve agravaba a medida que crece el nivel de estudios (nivel secundario y nivel superior). Por esto mismo la relevancia de poder identificarlos, para seguir mejorando el sistema educativo en pos de favorecer la trayectoria escolar de este grupo de personas.

Tema

Conocimiento de los obstáculos percibidos por adolescentes con discapacidad en proyecto de inclusión de escuelas de Nivel Secundario.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los apoyos y obstáculos con los que se encuentran los alumnos y alumnas en la educación secundaria inclusiva en escuelas del partido de Avellaneda durante el año 2022?

Objetivos

Objetivo general

- Evaluar los apoyos y obstáculos en el aprendizaje con los que se encuentran los alumnos y alumnas con discapacidad en la educación secundaria inclusiva del partido de Avellaneda durante el año 2022.

Objetivos específicos

- Conceptualizar a la discapacidad desde el paradigma actual a fin de plantear la perspectiva centrada en los y las adolescentes

- Describir y registrar los distintos apoyos con los que se encuentran los alumnos y alumnas en la educación secundaria inclusiva en escuelas de Avellaneda durante el año 2022.

- Identificar los distintos obstáculos con los que se encuentran los alumnos y alumnas en la educación secundaria inclusiva

Resultados

Participantes

Se evaluaron 16 estudiantes de escuela secundaria de gestión privada en el Municipio de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. En cuanto al género, 11 se perciben como varones y 5 como mujeres. Además, 11 tienen de 12 a 15 años, mientras que el resto de 16 a 18.

Por su parte, de la totalidad de los entrevistados, 7 presentan DEA (Dificultad específica del aprendizaje), 4 de ellos TEA (Trastorno del espectro autista), 3 con diagnóstico de DI (Discapacidad intelectual) y 2 estudiantes con TDA/TDAH (Trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad). La mitad de ellos asiste con algún/a profesional, 3 de los/as entrevistados/as es asistido por la AE (Acompañante externa) y 5 de ellos/as con MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión), de los cuales 5 asisten de 6 a 10 hs semanales, 2 profesionales asisten de 10 a 20 hs semanales y 1 menos de 6 hs por semana.

Respecto de la presencia de Propuesta Pedagógica de inclusión (PPI) solo seis cuentan con esto, mientras que los/las otros/as dos restantes no la requieren. Respecto a las configuraciones de apoyo/acceso, 4 las necesitan en todas las materias, mientras que 3 solo lo presentan en algunas materias puntuales donde presentan dificultades específicas y sólo 1 es el que no las requiere, por más que asista con un/a profesional a la institución.

Apoyos que favorecen a los/as alumnos/as en la educación secundaria inclusiva

Apoyos pedagógicos

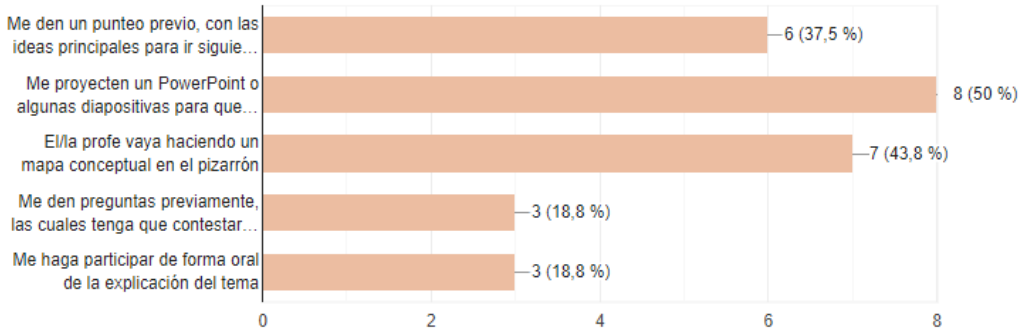
La mayoría de los/las estudiantes prefieren un apoyo visual a través de un powerpoint o un mapa conceptual en el pizarrón. A su vez, el 56,3% expresa que siempre le sirven los ejemplos concretos a la hora de entender un tema y el 37,5% a veces le son de utilidad. Por otra parte, en relación a las evaluaciones hay diversidad de preferencias en la modalidad escritas (25%), oral (37,5%) o multiple choice (37,5%) y se observa como un apoyo relevante que se le den los puntos por partes, a medida que vaya resolviendo.

Gráficos descriptivos sobre los apoyos desarrollados

Me seria útil que en las clases expositivas, orales, donde el/la docente hable mucho... (marcar máximo 3 opciones)

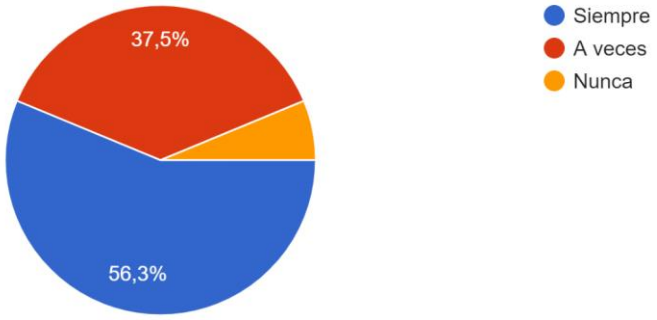
Copiar

16 respuestas



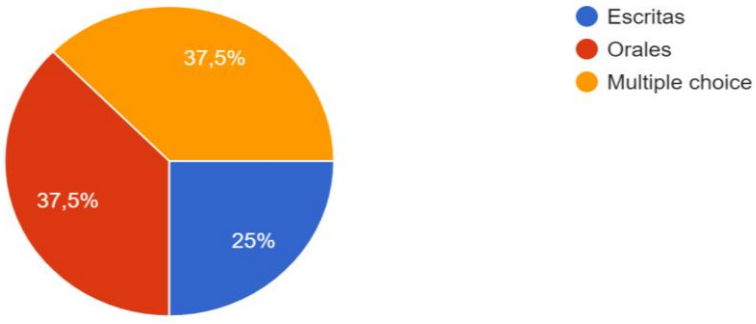
Los ejemplos a la hora de entender un tema o realizar una actividad me sirven...

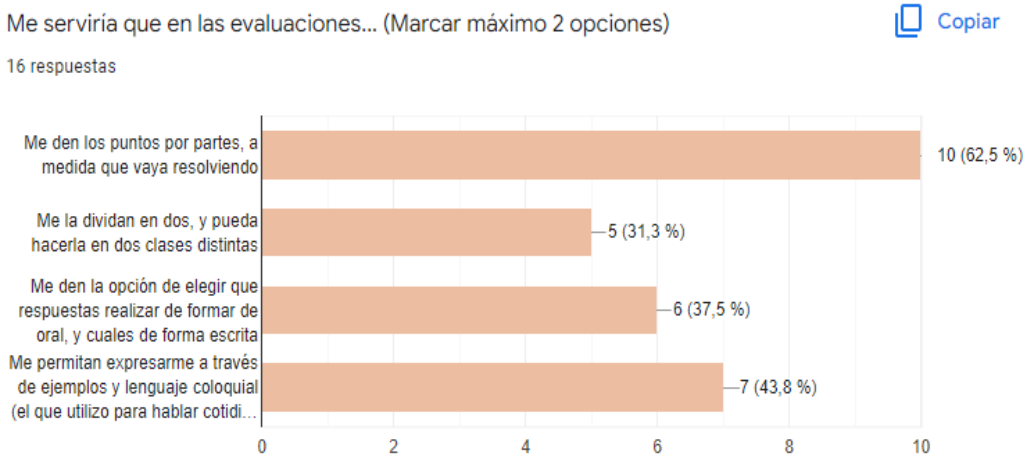
16 respuestas



Prefiero que las evaluaciones sean...

16 respuestas

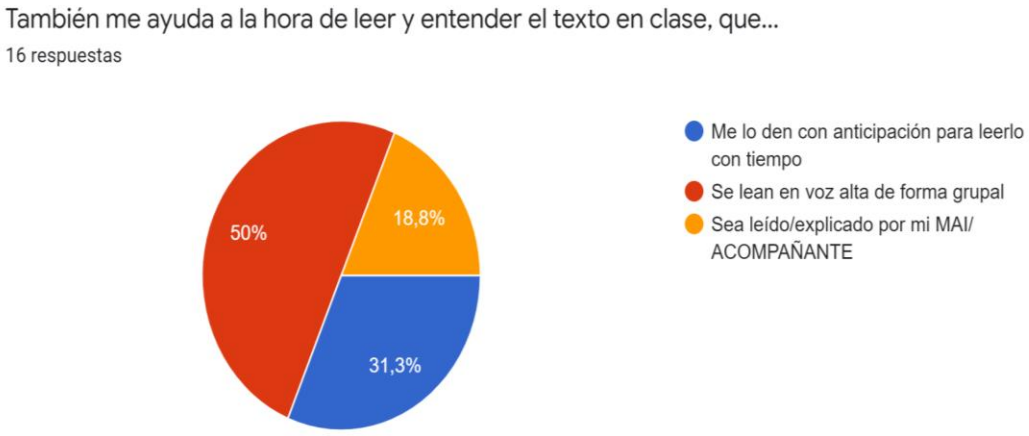


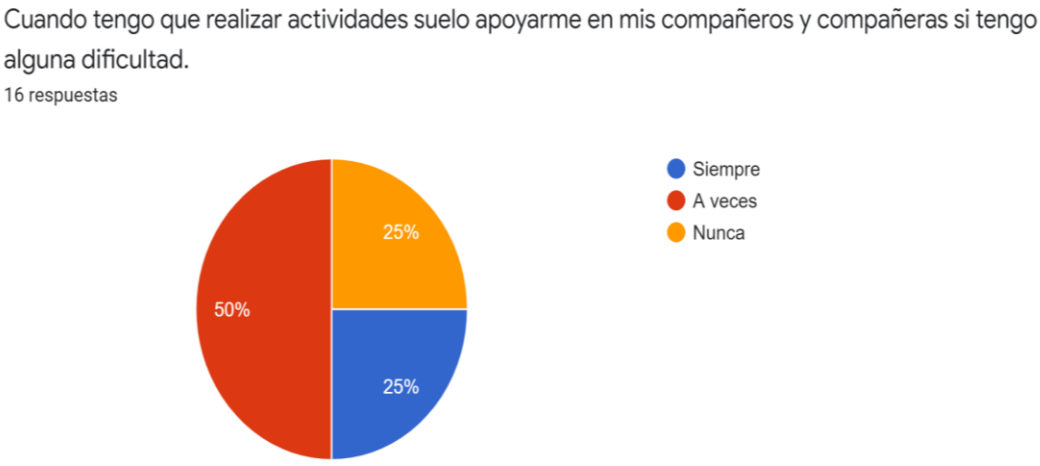


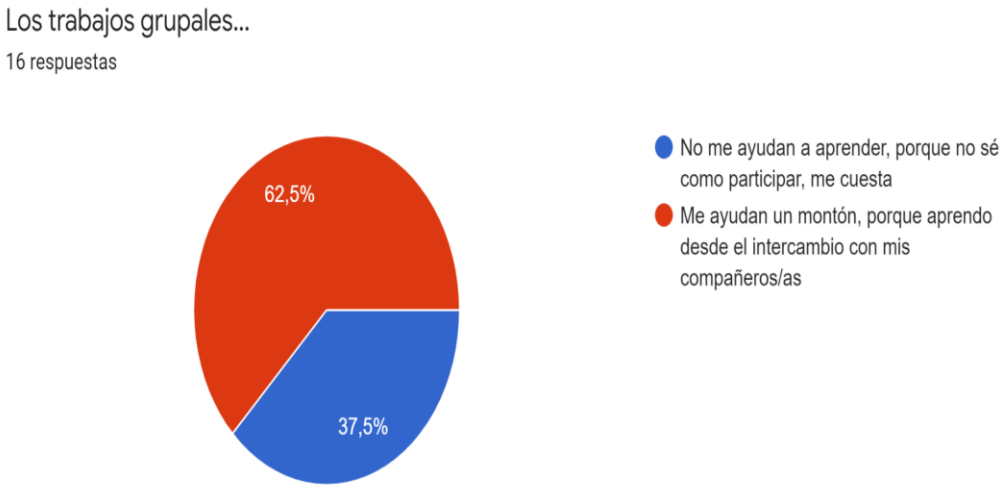
Apoyo social

Se destaca la importancia de un apoyo grupal al momento de leer y comprender con mayor claridad los textos abordados en clase, siendo que la mayoría elige que se le lean en voz alta de forma grupal o sea leído por su AE/MAI. Por otro lado, respecto al momento de realizar actividades con los compañeros/as se observa que el 75% recurre a esta ayuda a veces y/o siempre. Además, al momento de reportar la ayuda en el aprendizaje, obtenida por el trabajo grupal, el 62,5% le ayuda porque aprenden desde el intercambio con los compañeros

<u>Gráficos descriptivos sobre los apoyos desarrollados</u>







- **Identificar los distintos obstáculos con los que se encuentran los alumnos y alumnas en la educación secundaria inclusiva**

Obstáculos educativos con los que se encuentran los alumnos y alumnas en la educación secundaria inclusiva

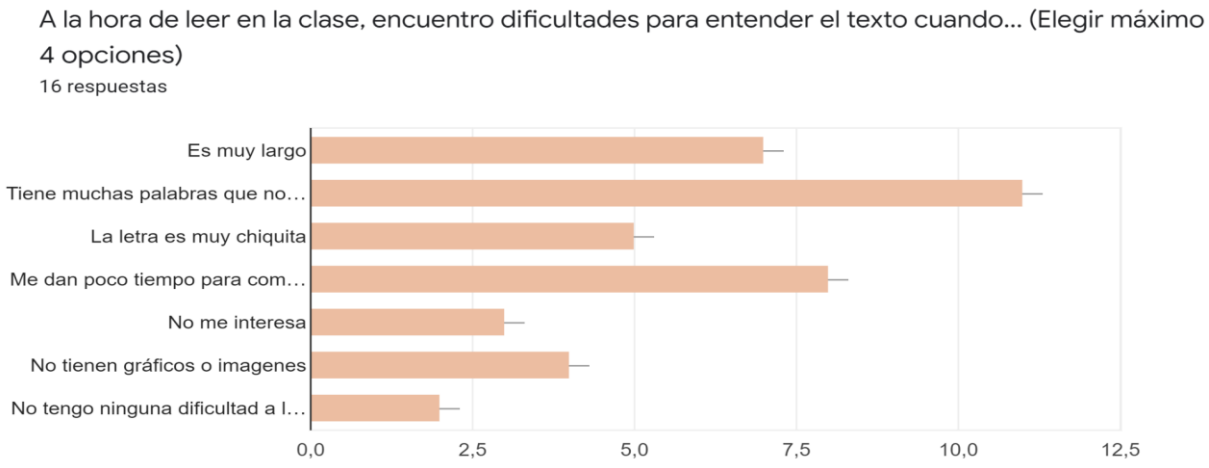
La mayoría reporta como una dificultad que el texto tenga muchas palabras que no comprenda, sea muy extenso y les brinden poco tiempo para entenderlo.

Por otra parte, en general las personas encuestadas manifestaron no presentar dificultades en el área matemática, aunque las que sí lo presentan, demuestran que el mayor obstáculo se encuentra en recordar las tablas de

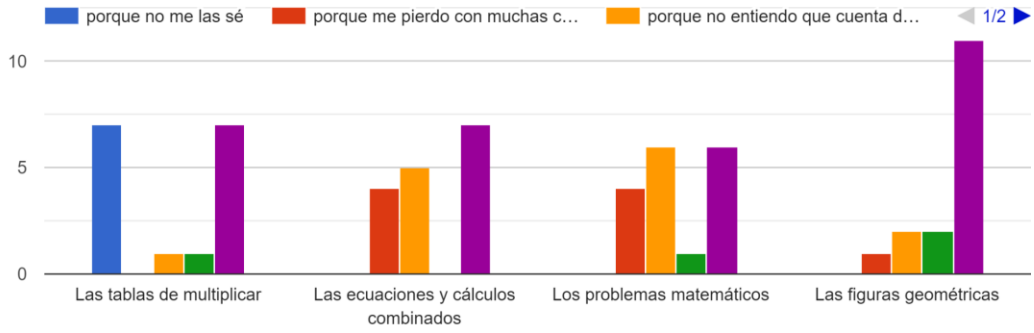
multiplicar. En segunda instancia encuentran como dificultad el poder dar cuenta de las operaciones a realizar a la hora de resolver un problema matemático y el orden en que deben realizarse dichas operaciones, y por último los inconvenientes que ocasionan la cantidad de cuentas a realizar en una ecuación o cálculo combinado.

Asimismo, ante las clases expositivas extensas, el 68,8% de los/las adolescentes alegaron perderse, distraerse y escuchar la mitad de la clase, o aburrirse y agarrarles sueño. A su vez, el 56,3% expresa que a veces requiere que el/la docente le explique nuevamente la consigna de una forma diferente e individualizada y el 43,8% que lo necesitan siempre. Por otra parte, Los y las estudiantes reportan solo en un 12.5% la satisfacción respecto del tiempo destinado por parte del docente. Por esto, todo el porcentaje restante difieren, por un lado el 62,5% de los/las participantes expresan que solo “a veces” considera que el tiempo asignado es suficiente y el 25% restante que nunca se le asigna el tiempo necesario a las actividades. Por último el 62,5% establece que las consignas de las tareas por lo general son confusas, no pudiendo entender lo que tienen que hacer y cómo hacerlo, y el 37,5% , por el contrario, piensan que son claras, comprendiendo que deben hacer, y cómo realizarlo.

<u>Gráficos descriptivos sobre los obstáculos desarrollados</u>

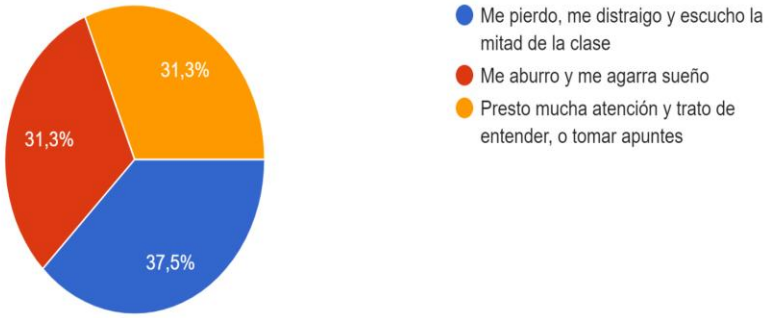


En matemática los contenidos me cuestan, porque...



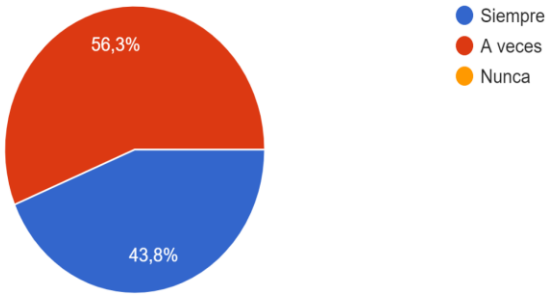
En las clases que son mayormente orales, donde el/la profe habla mucho...

16 respuestas



Cuando tengo que realizar actividades necesito que el/la docente me explique nuevamente la consigna o lo haga de una forma diferente e individualizada.

16 respuestas



Perspectiva de los adolescentes sobre obstáculos y apoyos educativos y sociales

Cuando se le consultó a los y las estudiantes sobre qué necesitaban para poder aprender mejor, la respuesta más compartida fue la que hace referencia a la explicación de los temas y las consignas, sugiriendo que las mismas sean más claras, se reiteren en más de una oportunidad, y se realicen de diversas formas. En segunda instancia, se hizo referencia a la necesidad de más tiempo para realizar las tareas, la implementación de carteles con palabras complejas, dibujos, imágenes y videos explicativos y a la necesidad de apoyos.

En cuanto a lo que requieren por parte del/la docente es, por la mayoría, que se lleve a cabo una explicación más lenta de cada tema, brindando más tiempo para comprenderlo y realizar las actividades, también afirman la importancia de que se muestre con más paciencia y comprensión, buscando la manera de implementar diversas estrategias a la hora de enseñar.

Con respecto a qué necesitarian del grupo de pares a la hora de aprender, hicieron hincapié, por un lado, a la precisión de ayuda, a través del diálogo, y en torno a alguna dificultad que se les presente, y por otro a la necesidad de que guarden silencio, no se distraigan o dispersen, y bajen la voz.

Respuestas de las preguntas abiertas sobre la percepción de los y las estudiantes

¿Qué pienso qué me serviría para poder aprender mejor?

Ser más atento y no perderme en momentos claves de los temas; El celu, para buscar las cosas qué no puedo entender. Que me lo explique de otra manera cómo mi psicopedagoga.; Que me lo expliquen unas dos veces mínimo; Que me ayuden los profes con las preguntas; Que los compañeros no griten así la profe habla más calma; Carteles con las palabras escritas para saber cómo se escriben; Clases didácticas; Sin acompañante para estar solo; Tener apoyos; Menos tarea; Que expliquen con claridad; Tener más tiempo; Imágenes dibujos video; Estudiar más; Yo creo que si me dan el tiempo necesario y el apoyo que necesito puedo estar bien; Que me expliquen bien los temas y que me den mas tiempo

¿Qué necesito de mis docentes para aprender mejor?

Explicación algo más lento; Qué aprendan a enseñar de otras maneras para los que no entendemos; Que hagan dibujos en el pizarrón o me den imágenes para entender mejor; Que me expliquen mejor las cosas; Que expliquen más calma; Que te ayude a ver los errores; Paciencia y comprensión; Letra imprenta; Que me expliquen; En el colegio que estoy siento que aprendo genial; Voluntad para enseñar; Más tiempo; Paciencia; Que me tomen las pruebas de forma oral; Yo creo que necesitaría más tiempo y comprensión; Que me expliquen mejor

¿Qué necesito de mis compañeros/as para poder aprender mejor?

Nada; Estar unidos; Qué me ayuden.; Escuchar sus opiniones y que me ayuden con los trabajos; No griten, y hagan silencio en las clases; Que no hablen, que no distraigan; Hablar y que me ayuden; Que me ayuden; No necesito nada con ellos estoy bien; Que el grupo no sea disperso; Más ayuda; Ayuda; Que se queden callados; Si no entiendo un tema que me lo expliquen, y que me puedan ayudar en las materias que más me cuestan; Que me ayuden

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo principal evaluar los apoyos y obstáculos en el aprendizaje con los que se encuentran los alumnos y alumnas con discapacidad en la educación secundaria inclusiva del partido de Avellaneda durante el año 2022.

En primer lugar, se encontró que los apoyos que los estudiantes mencionan como más relevantes (en un 93,8%) fueron la implementación de proyecciones de PowerPoint (o diapositivas) en las explicaciones orales, y la elaboración de un mapa conceptual en el pizarrón, así como también la entrega de un punteo previo con las ideas principales a abordar. Además, a la hora de entender un tema la mayoría elige la explicación a través de ejemplos concretos. Estos resultados se podrán interpretar a la luz de contemplar los diagnósticos de aquellos alumnos y alumnas con discapacidad que participaron del presente estudio, por sus dificultades para concentrarse en las tareas propuestas, falta de atención sostenida y prolongada, y cierta facilidad para distraerse (Sanchez, 2011). Además, los/las estudiantes expresan la necesidad de incluir en las clases carteles con palabras complejas, para favorecer el entendimiento en cuanto a concepto y ortografía, como también el uso de estrategias tales como dibujos, imágenes y videos explicativos, además de otros apoyos. Estos requerimientos podrían estar asociados a las características distintivas de los/las alumnos/as entre las que se encuentran una disfunción en el procesamiento de las funciones ejecutivas, inconvenientes en la lectura, escritura y ortografía, presencia de hiperactividad y un modo distinto y lento de captar y procesar la información (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014; Bonilla & Chaskel, 2016; Sánchez, 2011).

Por otra parte, en relación a los apoyos elegidos para las evaluaciones se observa una diversidad de preferencias entre la modalidad escrita (25%), oral (37,5%) o multiple choice (37,5%) y se advierte como un apoyo relevante que se le den los puntos por partes, a medida que el/la estudiante los vaya resolviendo.

Esta pluralidad de respuestas se debe a la multiplicidad de individualidades encuestadas, que poseen distintos diagnósticos, dejando entre ver que, como expresaron Martin y Mauri (1996), en el momento de evaluar un proceso, y la calidad del mismo, en materia enseñanza-aprendizajes, es indispensable que el/la docente ponga en juego su capacidad para realizar ajustes y adecuaciones varias, orientadas a poder considerar la multiplicidad de necesidades educativas. Para esto, como bien menciona la Ley nº27306, los/las docentes deben tener predisposición a trabajar en pos de realizar evaluaciones individuales, que garanticen el acceso de condiciones igualitarias a esta parte del proceso de aprender, contemplando las singularidades que se presenten (Ley 27306, de 2016. Sobre el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas Del Aprendizaje. Boletín Oficial de la República de Argentina, 4 de noviembre de 2016, registrado bajo el número 27306). Vale aclarar que se explicita que existen requisitos para la acreditación escolar, la cual exige que sea documentada a través de un instrumento formal que evidencie o de cuenta de los saberes aprendidos (Resolución CFE N° 311/16, 2016), pero no obliga a que este sea un único dispositivo, ni el mismo que el resto del curso, por lo que cada una de las personas que presentan dificultades en el aprendizaje, tiene el derecho de poder acceder a una manera de evaluar que sea amena, y donde esta pueda volcar sus saberes.

En base al objetivo que planteaba la importancia del apoyo social para el contexto educativo, se destaca la importancia de lo grupal al momento de leer y comprender con mayor claridad los textos abordados en clase, siendo que la mayoría elige que se le lean en voz alta de forma grupal o sea leído por su AE/MAI. Por otro lado, respecto al momento de realizar actividades con los/las compañeros/as se observa que la mayoría (el 75%) recurre a esta ayuda a veces y/o siempre. Además, al momento de reportar la ayuda en el aprendizaje, obtenida por el trabajo grupal, el 62,5% elige esta modalidad ya que aprenden desde el intercambio con los compañeros. Ellos/as expresaron que necesitan ayuda por parte de sus compañeros/as a través del diálogo, y en torno a alguna dificultad que se les presente. Por esto, estas prácticas de apoyo social podrían ser consideradas de forma relevante ya que a nivel pedagógico, la lectura grupal de los textos favorecería la facilidad en la lectoescritura, y por otro lado, es una herramienta de inclusión para el/la docente ya que promueve un desarrollo tanto a nivel educativo como social, siendo ambos indispensables para reducir las

barreras del aprendizaje y promover su participación (Ainscow et al., 2006). Esta estrategia se ve fundada a su vez en la Declaración de Salamanca en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educacionales Especiales, promulgadas a fin de promover no solo los logros académicos sino también valores sobre el área social, generando estrategias tales como la ayuda entre pares para garantizar la igualdad de oportunidades educativas en apoyo y respeto a la diversidad (Unesco, 1994). Es relevante desde la práctica docente fomentar este tipo de intercambios para alcanzar un desarrollo social ideal en los/las estudiantes más allá de las dificultades que presenten (Casanova, 1990)

Más allá de lo expuesto anteriormente, la grupalidad puede presentarse como un obstáculo en el día a día, siendo así que los/las entrevistados/as afirmaron que necesitan a la hora de aprender silencio en el grupo, que sus compañeros hablen en voz baja, y no se distraigan o dispersen. Esto podría vincularse tanto con su déficit en el modo de registrar inmediatamente la información como su dificultades en las habilidades sociales que intervienen en la percepción de los/as estudiantes con discapacidad respecto de sus pares (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). En este sentido, específicamente los/las estudiantes evaluados/las presentan una disfunción en lo social y en lo cognitivo (Bonilla & Chaskel, 2016; DSM V, 2013). Además ante los resultados obtenidos en el presente estudio, es de gran relevancia considerar la repercusión de las barreras mencionadas a nivel social, por sus consecuencias a la hora de vincularse con sus compañeros/as como también al momento de adquirir conocimientos (Resolución CFE N° 311/16, 2016) para, a partir de allí, amortiguar estas dificultades, pudiéndose incluir recursos pertinentes desde las prácticas docentes en co-participación con agentes de inclusión, tales como la AE y la MAI en caso de que así se requiera.

Otro de los obstáculos transmitidos en el presente estudio incluye la extensión de los textos, la dificultad del lenguaje/vocabulario utilizado y el poco tiempo para poder comprenderlo. Siguiendo a Adame (2016) Las necesidades educativas especiales pueden mostrar diferencias según la evolución de cada estudiante, expresadas en dificultades en áreas concretas tales como el lenguaje, matemáticas, relaciones sociales, entre otras, siendo necesario emplear configuraciones de acceso y estrategias para promover el máximo aprendizaje posible. Por un lado, las personas encuestadas manifestaron no presentar dificultades en el área matemática, lo cual podría entenderse ya que

involucra un aprendizaje mecánico, memorístico, promovido por el modo de enseñanza basado en la repetición de procesos, confiando en que ésta les haga asimilar el significado de los mismos (Cezar y Olmeda, 2015). Por otro lado, aquellas que sí presentan obstáculos, demuestran que el mayor se encuentra en recordar las tablas de multiplicar. En segunda instancia se haya como dificultad el poder dar cuenta de las operaciones a la hora de resolver un problema matemático y el orden en que deben realizarse dichas operaciones, que puede estar asociado a la dificultad de pensamiento abstracto y de la situación compleja en sí misma, el apoyo que se puede utilizar es hacer uso de recursos visuales tales como dibujos, imágenes, y representarla con material concreto para que pueda volverse más tangible y lograr la resolución del mismo (Adame, 2016). También son de dificultad las ecuaciones y los cálculos combinados, debido a que manifiestan no saber que cuenta matemática realizar, o perderse entre la cantidad de las mismas. Esto representa una dificultad ya que desde el punto de vista teórico-práctico, como ya se hizo mención anteriormente, los diagnósticos considerados implican déficit en la función ejecutiva que se expresa en el impedimento para organizarse por sí mismos (Schopler, 2001). Tanto las dificultades en los ejercicios matemáticos, como en la lectoescritura son consecuencia de disfunciones de la memoria y el procesamiento de información de los diagnósticos abordados (Cézar & Olmeda, 2015),

Además de las mencionadas, otras de las dificultades resaltadas se relacionan con las clases expositivas extensas, el 68,8% de los/las adolescentes alegaron perderse, distraerse y escuchar la mitad de la clase, o aburrirse y agarrarles sueño. A su vez, el 56,3% expresa que a veces requiere que el/la docente le explique nuevamente la consigna de una forma diferente e individualizada y el 43,8% que lo necesitan siempre. Por otra parte, los y las estudiantes reportan solo en un 12.5% la satisfacción respecto del tiempo destinado por parte del docente. Esto se podría comprender debido a los breves periodos de tiempo atencional, y la disfunción ejecutiva que presentan estos individuos, que manifiestan inconvenientes para concentrarse, desembocando en la necesidad de un tiempo más prolongado tanto para poder comprender, cómo desarrollar las actividades planteadas (Sanchez, 2011).

Por último la mayoría de los estudiantes encuestados (62,5%) establece que las consignas de las tareas por lo general son confusas, no pudiendo

entender lo que tienen que hacer y cómo hacerlo, y el 37,5% , por el contrario, piensan que son claras, comprendiendo que deben hacer, y cómo realizarlo. Entendiendo que todos/as somos diferentes, es que se puede contemplar esta diversidad de necesidades y habilidades tan amplia. Las NNE (Necesidades Educativas Especiales), dan respuesta tanto a las personas con dificultades en el aprendizaje concretas y específicas, como a los/las alumnos/as que simplemente presenten distintas formas de aprender, manifestandolo en el tiempo que requieren, en las áreas que le son de mayor o menor complejidad, las formas de adquirir los saberes, etc. Es por eso que se piensa cada una de las intervenciones de manera única y particular, buscando la metodología o estrategia más adecuada para acercarnos a la persona y ayudar a que alcance su máximo desarrollo y aprendizaje (Adame, 2016).

En conclusión, los resultados nos permiten pensar intervenciones áulicas desde las necesidades de la voz de los/las estudiantes, siendo que los recursos y las estrategias solicitadas son posibles a implementar por parte de los/as docentes y el sistema educativo. Desde la perspectiva de los/as estudiantes y desde los acuerdos legales nacionales e internacionales que abogan por los derechos de los estudiantes con NEE, se propone fomentar siempre un clima de aprendizaje continuo e inclusivo para promover y defender el derecho a aprender de todos y todas, garantizando el desarrollo integral de los/las estudiantes. Esto, según el presente trabajo, se traduce en conductas de mayor paciencia, asertividad y compromiso por parte de los/as docentes, así como también, un clima de tranquilidad en el aula, el uso de recursos concretos y tangibles, tanto como la disposición de mayor tiempo para resolver las actividades. Asimismo, introducir evaluaciones acordes a este proceso de enseñanza, tomándolo como una instancia más del mismo. En la escuela inclusiva el beneficio de las múltiples estrategias e intervenciones de enseñanza son para todo el alumnado, presenten o no necesidades educativas especiales, ya que se implementan diversas adaptaciones y estrategias de enseñanza que responden a la diversidad áulica, abarcando a todos los niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2008).

La educación inclusiva es un derecho fundamental, que no queda limitada a la educación de las personas con discapacidad, sino que toma en cuenta y considera las particularidades de cada uno de los y las estudiantes. Se espera

que este trabajo sirva como puntapié inicial para que los/las jóvenes que forman parte de todas las secundarias puedan ser escuchados/as, y se pueda partir de las necesidades que estos mismos expresan, para pensar, e implementar mejoras en el sistema educativo, en pos de que el mismo sea realmente inclusivo y de calidad.

Bibliografía

ADAME, L. R.(2016). LAS TIC Y EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON TEA. Tesis de Maestría.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión . Routledge.

Barrozo, N. N. .(2018). Educación secundaria y discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión (artículo académico) Universidad Nacional De Salta, Salta, Argentina.

Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. Programa de educación continua en pediatría. Sociedad colombiana de pediatría, 15(1), 19-29.

Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. Revista Educación, 39(2), 123-152.

Calvo, Gloria. (2013). FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. Páginas de Educación, 6 (1), 19-35.

Casanova, Mª.A. (1990): Educación Especial: hacia la integración. Escuela Española, Madrid.

Cézar, R. F., & Olmeda, A. S. (2015). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 4(1), 11-23

Comité de los Derechos del Niño (2007). Observación General nº 9. Los derechos de los niños con discapacidad, aprobada por el Comité de los Derechos del Niño, en su cuadragésimo tercero período de sesiones. CRC/C/GC/9, de 27/02/2007

Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.

Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y" adaptaciones curriculares": las huellas de las políticas socio-educativas en los" procesos de integración". Revista Educación, Política y Sociedad, 6(2), 91-112.

Defensoría del Pueblo (2007). Informe inicial de la República de Colombia sobre los progresos en la aplicación de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Bogotá, D. C.

Díaz Podadera, M. T., Gallardo Fortes, E., Niño Sánchez-Guisande, C., Niño Sánchez-Guisande, P., Paneque Pacheco, J., & Rodríguez Domínguez, R.

(2005). Dificultad en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos: definición, características y tipos.

Flórez, L. A., Acosta, D. S., & Ochoa, D. A. R. (2016). Neuropsicología de la inteligencia limítrofe. Cuadernos de Neuropsicología, 10(2), 129-141.

Galván, M.V. .(2018) Trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria obligatoria (ensayo) Universidad Nacional De La Plata, La Plata, Argentina.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (S/F) Inclusión Educativa. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/inclusion-educativa#:~:text=Maestro%2Fa%20de%20apoyo%20a,diferentes%20niveles%20del%20sistema%20educativo

Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. Revista CES Derecho.

Ley 27306 de 2016. Sobre el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas Del Aprendizaje. Boletín Oficial de la República de Argentina, 4 de noviembre de 2016, registrado bajo el número 27306.

Los desafíos de la educación inclusiva, Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2018

Martín, E. Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. Martin, E; Mauri, T., La atención a la diversidad en la educación secundaria. Barcelona: ICE-UB, Horsori, 13-36.

Messina, M. Y., & Otero, M. (2020). Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades especificas del aprendizaje (DEA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastornos del espectro autista (TEA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Montalvo, M. C. T., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Revista Científica Hallazgos 21, 6(2), 138-147.

Murillo Mora, O. (2020). Estrategias de aprendizaje para niños con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Manuela Cañizarez, Ecuador 2020.

Muñoz, J. C. C., & Briones, M. F. B. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia educativa para estudiantes con discapacidades en el bachillerato. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(12), 616-636.

NO, V. A. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Art. 30; Numeral, 2.

Padin, G. (2016). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva.

Padin, G. .(2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva (artículo académico) Revista Educación Inclusiva 2 de 2013, Argentina.

Paz-Maldonado, E. (2020). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos. Revista Brasileira de Educação Especial, 26, 371-386.

Puigdellívol, I. (2010). Inclusión, escuela y comunidad. Doctor en Psicología. Postdoctorado en Discapacidad (Inglaterra), Profesor Titular Jubilado (UCV), 21.

Resolución N° 311/16 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. 15 de diciembre de 2016.

Real Academia Española. (s.f.). Obstáculo. En Diccionario de la lengua española.

Sánchez, C. R. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. Horizontes Pedagógicos, 13(1), 4.

Schopler, E., Yirmiya, N., Shulman, C., & Marcus, L. M. (Eds.). (2001). The research basis for autism intervention. Springer US.

UNESCO (1994) Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNICEF (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En HINENI, UNESCO y UNICEF. Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Santiago. Chile

Anexo

Inclusión en secundaria

A completar por el/la profesional a cargo:

>¿El/la adolescente asiste a una escuela secundaria de gestión privada en el Municipio de Avellaneda?*

-Sí

-No

>Diagnóstico real del adolescente (más allá del CUD):*

-DEA (Dificultad específica del aprendizaje)

-TDA/TDAH (Trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad)

-TEA (Trastorno del espectro autista)

-DIL (Discapacidad intelectual limítrofe)

-TEL (Trastorno específico del lenguaje)

-Otro:

>¿Asiste a la institución con algún/a profesional? (Ya sea tiempo parcial o total)*

-Si

-No

MAI/AE

>El/la profesional que asiste lo hace en función de...*

-MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión)

-AE (Acompañante externa)

-Ambas

>¿Cuenta con PPI (Propuesta pedagógica de inclusión)?*

-Si

-No

-Desconozco

>Cantidad de horas que asiste a la institución:*

-Menos de 6 hs semanales

-De 6 a 10 hs semanales

-De 10 a 20 hs semanales

-Desconozco

>¿Realizan configuraciones de apoyo/acceso?*

-Si

-No

-En algunas materias puntuales donde la persona presenta dificultades específicas.

-Desconozco

A completar por el/la adolescente:

Se sugiere que le sean leídas las preguntas, de forma que estas sean bien comprendidas.

>Nombre (opcional)

>Género percibido*

-Femenino

-Masculino

-Otro

>Edad*

-12-13 años

-14-15 años

-16-17 años

-18-19 años

>Año que curso en la actualidad*

-1º

-2º

-3º

-4º

-5º

-6º

>La orientación es (en el caso de 4º, 5º o 6º):*

-Economía

-Sociales

-Naturales

-Ninguna (estoy en 1º, 2º o 3º)

>¿Qué cantidad de estudiantes hay en mi aula?*

-De 15 a 20

-De 20 a 25

-De 25 a 30

-De 30 a 35

>¿Cuántas materias tengo en total? (Incluyendo las extra programáticas y las "materias especiales")*

>¿Cuánto me gusta...?

Puntúa cada área de las materias del 1 al 3, donde 1 es NADA, 2 es MÁS O MENOS y 3 es MUCHO, identificando cuales son las áreas que más te gustan, y cuáles las que menos te gustan.

>Prácticas del lenguaje (Incluye Literatura)*

Nada

1

2

3

Mucho

>Matemática*

Nada

1

2

3

Mucho

>Cs. Sociales (incluye Geografía - Historia - Construcción de la ciudadanía - Psicología - Derecho - Filosofía)*

Nada

1

2

3

Mucho

>Cs. Naturales (incluye Biología - Físico Química - Salud y adolescencia)*

Nada

1

2

3

Mucho

>Ed. artística (Incluye Arte - Danza - Plástica - Teatro - Música)*

Nada

1

2

3

Mucho

>Ed. física*

Nada

1

2

3

Mucho

>Informática (Incluye NTICx)*

Nada

1

2

3

Mucho

>Inglés*

Nada

1

2

3

Mucho

>A la hora de leer en la clase, encuentro dificultades para entender el texto cuando... (Elegir máximo 4 opciones)*

-Es muy largo

-Tiene muchas palabras que no entiendo
-La letra es muy chiquita
-Me dan poco tiempo para comprenderlo
-No me interesa
-No tienen gráficos o imágenes
-No tengo ninguna dificultad a la hora de leer textos

>A la hora de leer en la clase, encuentro como facilidades para entender el texto que... (Elegir máximo 4 opciones)*
-Sean cortos
-Estén en un lenguaje que comprenda
-Tengan letra grande
-Me den el tiempo necesario en el aula para entenderlo
-Me interesen
-Contengan gráficos o imágenes
-Me es indistinto, me da igual

>También me ayuda a la hora de leer y entender el texto en clase, que...*
-Me lo den con anticipación para leerlo con tiempo
-Se lean en voz alta de forma grupal
-Sea leído/explicado por mi MAI/ACOMPAÑANTE

>En matemática los contenidos me cuestan, porque...*

-porque no me las sé
-porque me pierdo con muchas cuentas
-porque no entiendo que cuenta debo hacer
-porque no me sale dibujarlos
-no me cuesta

-Las tablas de multiplicar
-Las ecuaciones y cálculos combinados
-Los problemas matemáticos
-Las figuras geométricas
-Las tablas de multiplicar

-Las ecuaciones y cálculos combinados
-Los problemas matemáticos
-Las figuras geométricas

>En las clases que son mayormente orales, donde el/la profe habla mucho...*
-Me pierdo, me distraigo y escucho la mitad de la clase
-Me aburro y me agarra sueño
-Presto mucha atención y trato de entender, o tomar apuntes

>Me sería útil que en las clases expositivas, orales, donde el/la docente hable mucho... (marcar máximo 3 opciones)*
-Me den un punteo previo, con las ideas principales para ir siguiendo el tema
-Me proyecten un PowerPoint o algunas diapositivas para que me llamen la atención
-El/la profe vaya haciendo un mapa conceptual en el pizarrón
-Me den preguntas previamente, las cuales tenga que contestar con la explicación docente
-Me haga participar de forma oral de la explicación del tema

>Basándote en las siguientes afirmaciones, elegí si estas son así siempre, a veces o nunca.
-Cuando tengo que realizar actividades me basta con la explicación que el/la docente hace para todo el curso.*

Siempre

A veces

Nunca

-Cuando tengo que realizar actividades necesito que el/la docente me explique nuevamente la consigna o lo haga de una forma diferente e individualizada.*

Siempre

A veces

Nunca

-Cuando tengo que realizar actividades suelo apoyarme en mis compañeros y compañeras si tengo alguna dificultad.*

Siempre

A veces

Nunca

-Los ejemplos a la hora de entender un tema o realizar una actividad me sirven...*

Siempre

A veces

Nunca

-Siento que el tiempo que me dan para realizar las actividades es suficiente...*

Siempre

A veces

Nunca

>Por lo general creo que las consignas de las tareas son...*
-Claras, sé lo que tengo que hacer y cómo hacerlo
-Confusas, termino sin entender que tengo que hacer y cómo hacerlo

>Los trabajos grupales...*
-No me ayudan a aprender, porque no sé cómo participar, me cuesta
-Me ayudan un montón, porque aprendo desde el intercambio con mis compañeros/as

>Prefiero que las evaluaciones sean...*
-Escritas
-Orales
-Multiple choice

>Me serviría que en las evaluaciones... (Marcar máximo 2 opciones)*

-Me den los puntos por partes, a medida que vaya resolviendo

-Me la dividan en dos, y pueda hacerla en dos clases distintas

-Me den la opción de elegir qué respuestas realizar de forma oral, y cuales de forma escrita

-Me permitan expresarme a través de ejemplos y lenguaje coloquial (el que utilizo para hablar cotidianamente)

>¿Qué pienso qué me serviría para poder aprender mejor?*

>¿Qué necesito de mis docentes para aprender mejor?*

>¿Qué necesito de mis compañeros/as para poder aprender mejor?*

Muchas gracias por tomarte este tiempo para responder