



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicopedagogía

PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
SUPERIOR - CICLO PROFESORADO

Las representaciones de los/as docentes sobre el rol del profesional de
apoyo a la inclusión educativa en nivel secundario

Asignatura: Taller de Trabajo Final
Profesor: Jorge Sánchez
Alumno: Virginia N. Morinigo
Sede: Centro
Fecha: Diciembre 2022

Resumen

El presente trabajo de investigación corresponde al Trabajo Final de la última materia de la Carrera Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior de la Universidad Abierta Interamericana. El tema abordado surge, a raíz de haber observado una serie de situaciones que se desarrollan dentro del aula, al momento en que una persona ajena a la institución ingresa para acompañar a un estudiante que necesita apoyos específicos, siendo este rol, desarrollado por personal no docente, sino profesional de la salud que actúa como personal de apoyo a la inclusión. El objetivo de este estudio, se centra en el rol que cumplen las representaciones en los docentes, en sus distintos cargos y funciones, desempeñando tareas que deben ser abordadas, orientadas y acompañadas por este profesional de apoyo a la inclusión educativa, en pos de las necesidades del estudiante que tienen en común. Se han realizado entrevistas a docentes, analizado los datos obtenidos desde la postura de algunos autores relacionado con las representaciones referentes en el tema. Las intervenciones docentes, como así también su rol, han sido analizados teniendo presente el marco institucional y legislativo, que le sirve de promotor o barrera y/o límite a su actuación, del mismo modo, al personal de apoyo, ya que ambos agentes, tienden a potenciar las competencias de los estudiantes, sin embargo, lo institucional, en ocasiones, no hace lugar a la necesidad.

Palabras Claves:

Docentes - Profesional de apoyo no docente - Inclusión – Institución – Representaciones Sociales.

Índice

1. Introducción.....	3
1.1. Título.....	3
1.2. Objetivo general.....	3
1.3. Objetivo general y específico.....	3
1.4. Preguntas de investigación.....	4
2. Justificación.....	4
2.1. Antecedentes.....	6
3. Marco Teórico.....	9
3.1. Inclusión Educativa.....	10
3.1.1. Datos históricos.....	10
3.1.2. Leyes que la sustentan.....	11
3.1.3. Conceptos: integración vs. Inclusión.....	13
3.2. Personal no docente de apoyo a la inclusión.....	15
3.2.1. Profesionales de la salud en educación.....	15
3.2.2. Incumbencias de los profesionales.....	17
3.2.3. Roles y Funciones.....	19
3.3. Representaciones sociales.....	19
3.2.3 ¿Qué son las representaciones sociales?.....	19
3.2.3 Representación e inclusión escolar.....	19
4. Enfoque Metodológico.....	9
4.1. Tipo de Diseño.....	29
4.2. Muestra cualitativa	29
4.3. Instrumento	29
4.4. Procedimiento	30
5. Análisis de datos	30
6. Conclusión	35
Referencias bibliográficas	39
Anexo.....	43

Introducción

1.1 Título

Las representaciones de los/as docentes sobre el rol del profesional de apoyo a la inclusión educativa en nivel secundario.

1.2 Objetivo general

- Reconocer las representaciones que tienen los docentes de nivel secundario sobre el rol de los profesionales de apoyo a la inclusión, para asegurar las trayectorias escolares de los estudiantes.

1.3 Objetivos específicos

- Investigar sobre las representaciones que tienen los docentes de nivel secundario sobre el rol de los profesionales de apoyo a la inclusión.
- Indagar sobre el trabajo que desarrollan entre docentes y profesionales de apoyo a la inclusión.

1.4 Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes sobre el rol del profesional no docente de apoyo a la inclusión?
- ¿Cómo se ve reflejado en las prácticas de enseñanza la relación que se establece entre ellos/ellas?

2. Justificación

Este trabajo tiene por finalidad reconocer qué tipo de representaciones tienen los docentes de nivel secundario sobre el rol de los profesionales de apoyo a la inclusión, y cómo se relaciona esa situación con los alumnos en proceso de inclusión de escuela secundaria.

El interés por la inclusión de los alumnos, ha ido tomando mayor relevancia con el correr del tiempo y se ha dejado de lado la concepción de integración, por un término más amplio como lo es la inclusión. Según el autor, Barrio de la Puente (2008) la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo

prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos.

El trabajo que se elabora entre el personal docente y el personal profesional de apoyo a la inclusión, se da en el contexto educativo, a partir del cual se busca entre ambos realizar acciones que tiendan a la participación y éxito de los estudiantes, especialmente aquellos que necesitan de apoyos. Se busca entre ambos actores que los contenidos sean la clave para facilitar la comprensión y el aprendizaje mediante la adaptación de los contenidos a sus habilidades, intereses y características. Es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que busca a través de estrategias y métodos alternativos, que ellos/as, alcancen sus objetivos sobre la base de la igualdad adecuados a su modalidad de aprendizaje. Es preciso señalar que el docente del aula sigue teniendo la responsabilidad de la educación y de la ayuda de todos los alumnos de su clase, mientras que el acompañante de apoyo, por otro lado, no debe asumir la función de maestro en la clase. Como menciona Ainscow (2012) cuando plantea que el tiempo que se requiere para realizar una planificación conjunta a veces no es suficiente, pues muchos los docentes de aula no lo tienen y el profesional de apoyo puede sentir que cumple la función de un asistente.

La importancia de este vínculo que se establece radica en que tanto acompañante como docente, deben tener como fin acoger a todos los estudiantes en las escuelas y en las comunidades, implica desterrar las etiquetas, sin renunciar a los apoyos necesarios (García Llamas, 2009).

Por un lado, como plantean Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) el docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia; no es posible avanzar con el modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores, ya que es la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado.

Del mismo modo, los profesionales de apoyo a la inclusión, tiene como finalidad, la necesidad de contribuir y participar en los cambios de la práctica del alumno, y del mismo modo colaborar con el docente y con la revalorización del docente como protagonista de la acción educativa (Vera Vargas, 2017).

En este sentido, es importante destacar que no en todas las instituciones y en todas las trayectorias educativas, se cuenta con los recursos necesarios, tanto materiales como humano, adecuados para poder trabajar de forma colaborativa y favorecedora en relación al alumno en proceso de inclusión, ya que puede suceder que algunas instituciones identifican los alumnos con necesidades especiales como los “integrados”; sostener dificultad en los criterios para implementar o no adecuaciones; en general se atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o cuando ya han fracasado; los servicios de apoyo (entre ellos el de apoyo psicopedagógico) se centran en el alumno; necesariamente este apoyo es limitado, dado que deben atenderse a todos los alumnos con problemas, el profesor del aula ordinaria tiende a “desresponsabilizarse”; se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje (Climent Giné i Giné, 2001).

Por lo antes dicho, es importante investigar sobre cómo en el contexto actual se desarrolla esta dinámica entre estos tres actores, alumno/a en situación de inclusión, docentes y profesionales de apoyo; de qué modo la relación de trabajo promueve la inclusión y como se evidencia en el desempeño de la trayectoria educativa del alumno de nivel secundario.

Es importante resaltar que no se han realizado numerosas investigaciones que den cuenta de la estrecha relación que se da entre profesional de apoyo a la inclusión y docentes de nivel secundario para llevar a cabo la tarea de inclusión de los alumnos. Por lo tanto, resulta relevante conocer y profundizar sobre cómo se llevan a cabo éstas prácticas y delimitar los modos de intervención de cada actor, a fin de enmarcar cada rol en base a su conocimiento y experticia, para que sean de utilidad metodológica de la labor en inclusión.

2.1. Antecedentes

A partir de la búsqueda de antecedentes sobre el objeto de estudio de esta investigación, se observó que no se encuentra bibliografía referida al mismo tema.

Diferentes investigaciones han abordado los temas que aquí se desean relevar ya sea desde la perspectiva de la formación docente en relación con los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), la representación que los docentes tienen sobre estos estudiantes y la importancia del personal profesional para llevar a cabo el proceso de inclusión.

Al no hallarse en Argentina estudios previos sobre la relación que se establece entre las representaciones de docentes sobre los profesionales de apoyo, y cómo se ve influenciado en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se procede a realizar un recorrido primero por investigaciones que abordan la integración de alumnos de nivel secundario con NEE, como así también aquellas que destaquen las representaciones de los docentes sobre la inclusión, finalmente se realizará un recorrido por conceptos que guardan más similitud con lo propuesto, es decir aquellas investigaciones que se centran en el trabajo del docente integrador y las percepciones de los docentes, como así también la conceptualización sobre la inclusión. Para la selección de antecedentes se realizó un recorte geográfico limitado a los países de habla hispana, mientras que se acotó temporalmente la búsqueda a los últimos quince años. A continuación, se presentan los estudios encontrados.

En el trabajo desarrollado por Nieto y Pérez Pérez (2012), llevaron a cabo un análisis de las experiencias de un grupo de docentes que se desempeñan en aulas regulares y que participan del proceso de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. El mismo se llevó a cabo a partir de la implementación del diseño de entrevistas interactivas no estructuradas a los docentes y la observación no participante, durante el periodo comprendido entre los meses de septiembre a noviembre del 2010. Los resultados muestran que el proceso de integración educativa se va construyendo en la vida cotidiana de la escuela y es definida a partir de las situaciones psicopedagógicas que en ella se suscitan, destacan que el aula es un lugar de aprendizaje multidireccional de una gran diversidad de objetivos y tareas de aprendizaje. Los docentes se confunden el concepto de NEE, aplicándolo únicamente a la

discapacidad, por lo que muchos docentes creen que atender a los alumnos con NEE se limita a la identificación aislada de sus discapacidades y de las causas que las determinan, imposibilitando de esa forma la generación de una actitud de aceptación y de flexibilidad hacia esos alumnos.

Según las autoras, Pegajalar Palomino y Colmenero Ruiz (2017), en su investigación sobre las actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria en España, a través de la utilización de un diseño descriptivo basado en la técnica de entrevista realizada a 407 docentes, han podido demostrar que los docentes se muestran insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos.

Los resultados demuestran que las actitudes y necesidades formativas del docente son más favorables en el caso de las mujeres y en aquellos cuyo bagaje profesional no supera los 12 años de experiencia.

A partir de la investigación realizada por Pastore (2021), publicada en la Revista Educación, Política Y Sociedad, denominada inclusión educativa en el nivel secundario, implementó la recopilación de producciones académicas en Argentina, entre el 2003 - 2018, y a partir de un análisis a través de conceptualizaciones y problemáticas a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. Se pudo concluir que, los autores expresan que este concepto tiende a usarse en calidad de “eslogan”, “comodín” y “contraseña”, que ha tendido a vaciarse de contenido, producto de la falta de diálogo teórico, tanto al interior del campo nacional, como hacia su exterior, en relación con los desarrollos teóricos internacionales. Se traduce en la ausencia de una construcción acumulativa de conocimiento, no se observa una clara evolución de la discusión a través del tiempo e inconexos de autores con una participación esporádica y, en la amplia mayoría de los casos, restringida a una única aparición. La lectura del problema de la inclusión educativa, constata la persistencia de la indefinición conceptual como signo dominante y la carencia de propuestas que puedan interpelar consistente y eficazmente al ámbito de la decisión política.

En un trabajo realizado por Andrea Jardi y col. (2019) denominado “La importancia del rol del personal no docente de apoyo para un sistema educativo”, busca difundir las

funciones que desarrollan los diferentes actores como los y las educadores/as de educación especial (EEE), los y las auxiliares de educación especial (AEE) y los y las monitores/as de apoyo (conocidas como celadores /as) los cuales se destacan al momento de implementar procesos de inclusión.

Para tal fin recolecta diferentes modelos de intervención a través de una recopilación bibliográfica de diferentes autores destacando las características de los mismos.

En conclusión, subraya la importancia de concebir el apoyo de una forma más distribuida, sostiene que la meta es conseguir una intervención conjunta más completa ya que la multiprofesionalidad contribuye a entender al alumno de una manera más global. Supone también que, todos los agentes tendrían que valorar el recurso como fuente de posibilidades ya que se puede aprender de todo y de todos, no exclusivamente del profesorado. Las oportunidades que posibilita el personal de apoyo educativo para facilitar interacciones entre alumnos y dar apoyo tendrían que ser mejor exploradas.

En la investigación realizada por González (2018) para su trabajo de tesis, tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales de docentes sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. La investigación se enmarca en un estudio mixto, ya que retoma elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa.

En la misma, se encontró cierta homogeneidad en las representaciones de las participantes, empero se pudo visualizar su influencia en las prácticas pedagógicas sólo en algunos casos. Esto se debe a que las didácticas actuales utilizadas para el manejo de la población con discapacidad son implementadas por las maestras de apoyo y no por las maestras de grado.

En conclusión, se pudo resolver que son necesarios generar espacios de reflexión que den lugar a numerosos interrogantes los cuales podrían ser objetivos de próximas investigaciones.

Por otro lado, Cobrelse (2017) presentó un trabajo denominado “Integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad (NEDD) en el CB (Ciclo Básico) de la escuela secundaria”, sobre la Institución Educativa IPET N° 253 “Pte. Juan Domingo Perón” de la localidad de Cruz del Eje en la Provincia de Córdoba. Se enmarca dentro del enfoque metodológico cualitativo, que tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno y el cual trabaja en relación a

un contexto basándose en las descripciones y observaciones. Dentro de esta metodología, la investigación se llevó adelante mediante un “estudio de casos”. Además, se eligió, en correspondencia con la metodología cualitativa seleccionada, un plan o estrategia de investigación de tipo “no experimental”, esto implica la no manipulación deliberada de las variables, sino que se observara la realidad indagada tal cual es y luego, se la analiza de forma transversal intentando estudiar las variables de la presente investigación en un momento dado y no, a lo largo del tiempo. En este sentido se abordó el año 2017 como periodo analizado.

Como conclusión del mismo, se ha podido observar que las características de la Integración escolar en la Escuela Secundaria de Nivel Medio Común, no responden a un criterio, ni a formas de implementación unívocas. Las mismas toman formas diversas de acuerdo a los factores que atraviesan cada experiencia y a la Institución. Así mismo puede plantearse, que existe escasa intervención de profesionales especializados en la temática como docentes integradores y/o Psicopedagogos, así como también ausencia de Equipos Técnicos en las escuelas, al menos en la ciudad de Cruz del Eje, Provincia de Córdoba a la que pertenecen los casos analizados.

Tras el análisis de los antecedentes consultados se llegó a la conclusión de que el tema a desarrollar presenta ciertas similitudes con algunos de los trabajos precedentes, pero se diferencia en que puntualiza en revisar las representaciones de los docentes sobre el rol de los profesionales de apoyo a la inclusión de nivel secundario, por lo cual se distingue este trabajo de los anteriormente mencionados.

Por ello el estudio a desarrollar será un aporte novedoso para el campo en donde se despliega, ya que no se hallaron estudios que se focalicen de la misma manera sobre el tema seleccionado.

3. Marco Teórico

El marco conceptual del presente trabajo de investigación, brindará aportes teóricos que permitirán contextualizar la temática sobre las representaciones que tienen los docentes del aula en relación a los profesionales de apoyo a la inclusión de nivel secundario. Para ello se desarrollarán las leyes que avalan el proyecto de inclusión y enmarcan las funciones del acompañante personal no docente, cómo se lleva a cabo en

las instituciones la inclusión de alumnos, cuáles son las incumbencias de dichos profesionales que la realizan, los conceptos de integración e inclusión, datos históricos acerca del origen de la inclusión escolar, la justificación del profesional en ese rol y las representaciones de los docentes en relación a la inclusión escolar.

3.1 Inclusión educativa

3.1.1 Datos históricos

La inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares, desde el inicio de la década del 80 en los Estados Unidos y en Europa, se implementaba como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad. Con el correr del tiempo, este enfoque ha cambiado y en la actualidad se plantea como un nuevo desafío la propuesta de la implementación de las prácticas inclusivas para una educación accesibles para todos, lo cual implica un cuestionamiento de las normas existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. Se busca desde esta perspectiva responder a la singularidad y a su vez, la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo. Respondiendo de este modo a la particularidad de cada persona, por ejemplo, en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que sobrepasan la habilidad para aprender (Infante, 2012).

La inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos, buscando a partir de las posibilidades, potenciar su inclusión y desarrollo óptimo.

A partir de los distintos paradigmas relacionados con el contexto y la forma de interpretar la discapacidad, se dan las distintas orientaciones en la educación basadas en las personas con discapacidad. Palacios (2008) plantea que originalmente se partió desde el modelo de prescindencia, era vistos a partir de la religión como innecesarias, es decir que la sociedad puede prescindir, como así también, se mantuvo la desatención y marginación. A este paradigma, también se lo conoce como el paradigma tradicional, el cual está asociado a una visión que, ve y trata como personas inferiores a las personas con discapacidad. Dicho de otro modo, a las personas debido a su discapacidad se las subestima, se las considera que no son 'normales' y que no están capacitadas para hacer cosas como el resto de las personas (Ministerio de Educación, 2019).

Posteriormente, se crearon centros y escuelas de educación especial que agruparon a los alumnos en función de sus "discapacidades", generando aislamiento y

segregación, modelo denominado rehabilitador o centrado el problema en la persona que tiene deficiencias o limitaciones. Según Palacios (2008), “las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas” (p.26), es decir, ya no son inútiles en la medida que puedan ser rehabilitados. Aquí la persona es considerada paciente, quien para adaptarse a las condiciones del entorno que lo rodea (social y físico) debe ser sometido a la intervención de los profesionales de la rehabilitación. Se considera que para superar las limitaciones funcionales del paciente o la paciente es necesario que un conjunto de profesionales y especialistas le ofrezcan a esta persona una serie de servicios y tratamientos. Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados, en el cuál se depositan las ayudas.

Finalmente surgió el modelo social, centrado en el derecho de las personas con discapacidad, a partir del cual todo lo concebido con anterioridad, como ser la religión, la significación médica o diagnóstica, ya no se consideran, sino que se pasa a pensar en el concepto de normalización e integración de las personas en un ambiente menos restrictivo posible, lo que con posterioridad dio lugar al concepto de educación inclusiva. Palacios (2008) menciona:

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar la dignidad humana, la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre las bases de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización de entornos de diálogo, entre otros (p. 26).

Ampliando este modelo, el Ministerio de Educación (2019) afirma que este paradigma se basa en los derechos humanos y se centra en la dignidad intrínseca del ser humano. En este enfoque o paradigma, la discapacidad es colocada como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que debe definir la vida de una persona. La discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno, que evitan la participación plena y efectiva, la

inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad donde viven, en condiciones de igualdad con las demás.

Por su parte la ONU y la Organización Internacional de la Educación (2007) plantean la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; reduce la exclusión en la educación e involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas que así lo deseen, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. Como afirma Gómez Toledo (2016) “Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos desde su capacidad de aprender, respetando la diversidad, considerándola una oportunidad para aprender sobre lo que nos caracteriza como humano” (p. 4).

3.1.2 Leyes que avalan la inclusión en nivel secundario

La inclusión en la escuela secundaria es parte de los objetivos y lineamientos prioritarios de la política educativa en el marco de la Ley 26.206 de Educación Nacional, en la cual el Estado establece la obligatoriedad de dicho nivel y la Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, del mismo modo las Resoluciones del Consejo federal de educación N° 155 y 311.

Dentro de los lineamientos de la Propuesta Curricular que se inscribe en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y bajo los lineamientos de la política educativa que define, para todos los alumnos a nivel nacional la inclusión educativa con aprendizaje y terminalidad, garantizando desde este desarrollo curricular, la complementariedad, la expansión, la profundización y el fortalecimiento de los aprendizajes sistemáticos y la articulación con las escuelas a las que concurren los niños y jóvenes.

El sistema educativo argentino está regulado por dicha Ley de Educación Nacional, tiene la responsabilidad de garantizar la igualdad y gratuidad de la enseñanza. Ésta ley permite que toda la población pueda acceder a una educación de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades y la equivalencia de los resultados, más allá de las diferencias de origen.

Tomando en cuenta dos capítulos de dicha Ley Nacional: Capítulo II, hace referencia a garantizar la inclusión educativa a través de políticas y estrategias pedagógicas; en el Capítulo IV- Educación secundaria, Artículo 29, y 30 y específicamente el Capítulo VIII- Educación especial, artículo 44.

En estos artículos se despliega que la educación secundaria es obligatoria, dentro de las posibilidades de cada persona. La escuela brindará una adecuada oferta pedagógica, tendiendo ésta a ser dinámica y flexible, acreditando y certificando su trayectoria escolar colaborando con las articulaciones con lo laboral. La misma como institución tiene un valor constituyente para todo sujeto, ya que busca que sus estudiantes desarrollen competencias y capacidades que le sean de utilidad para desarrollarse como individuos independientes. También, se ocupa de la construcción de la posibilidad de lazo social, favoreciendo así el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

En relación al Capítulo VIII, precisa que la integración escolar tenderá a favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes y que las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes, que así mismo contará con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común, también propiciará alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida y garantizará la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Asimismo, la Ley Nacional N° 26.601 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes menciona que, desde los organismos competentes deben constituirse procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial. En este sentido, en las Observaciones Finales que hizo el Comité de los Derechos del Niño a la Argentina en junio de 2018, se destaca en el punto 29 c) que el Estado garantice la igualdad de acceso a la educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes para niños con discapacidad y que priorice la educación inclusiva sobre la educación en instituciones y clases especiales.

Es por esto que, desde el marco legal, se respalda y garantiza las propuestas de inclusión educativa de personas con discapacidad en todos los niveles de curso

obligatorio a través de la normativa vigente, estableciendo lineamientos concretos para la promoción de la educación común y especial en materia de inclusión.

Si bien, varias leyes garantizan el sistema educativo inclusivo en donde se reconoce el derecho de todos a asistir a las escuelas comunes, la implementación práctica de este derecho aún se halla obstaculizada por diversas barreras normativas, institucionales, culturales y actitudinales.

Reconociendo esos obstáculos, el Consejo Federal de Educación aprobó en diciembre de 2016 la Resolución 311/16 a través de la cual insta a las diferentes instituciones del sistema educativo a mejorar las condiciones sobre educación inclusiva y su aplicación y que del mismo modo adopten las medidas necesarias para su aplicación. El espíritu de la misma es propiciar condiciones adecuadas para la inclusión escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación, y titulación de los y las estudiantes con discapacidad, se reitera la obligación de las distintas jurisdicciones de ajustar sus normativas y prácticas a los lineamientos internacionales. Dentro de la Resolución, en su artículo 13° menciona que los equipos educativos de todos los niveles y modalidades, “orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión” (p. 4).

Seguidamente según la Resolución 1664/17, en su anexo específica que “todos los estudiantes con discapacidad que tengan una certificación emitida por una escuela de nivel primario, modalidad de educación adultos o de modalidad de educación especial, podrán ingresar al nivel secundario en cualquiera de sus modalidades.” También menciona que es responsabilidad de la institución educativa de nivel secundario al inicio del ciclo lectivo, la realización de las acciones pertinentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad, identificando las características, estilos de aprendizajes, interés y las configuraciones de apoyo necesarias, a fin de favorecer la continuidad de las trayectorias escolares inclusivas de los alumnos. Del mismo modo, se enumeran algunas condiciones que deben cumplirse para llevar a cabo correctamente la inclusión de un alumno con discapacidad, entre ellas se mencionan, la obligatoriedad de la educación secundaria se debe concretar ofreciendo diferentes opciones educativas que atiendan a las diferentes posibilidades y necesidades de los alumnos. Es por ello

que el desarrollo de las Propuestas Pedagógicas Inclusivas (PPI) instala nuevas formas de organización escolar las cuales permiten crear nuevos espacios educativos donde puedan existir distintos trayectos y recorridos escolares.

Así mismo, explica el modo de implementar el PPI, el cual se elaborará desde la escuela secundaria en conjunto con los actores intervinientes de las Modalidades de Psicología y de Educación Especial, quienes corresponsablemente la organicen en su diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación, con el aval y acuerdo de la familia y el estudiante.

3.1.3 Conceptos de integración vs. Inclusión

Ayllon Blanco (2013) plantea que la educación especial ha ido pasando por diferentes fases, entre 1980 y 1990 la educación era generalizada, y las personas con déficits estuvieron circunscriptas en un mundo aparte, dedicado a un número reducido de alumnos señalados como personas que tenían necesidades educativas especiales (NEE). En el siglo XXI, se ha notado la mejoría del concepto, dado que en las instituciones educativas no se pretende atender a los estudiantes por igual, sino que se atiende a cada alumno o alumna con sus diversidades y sus diferencias, pasando de ser un centro generalizado a un centro inclusivo.

Barrios de la Puente (2008) afirma que en los últimos años surge un creciente movimiento en la sociedad actual, dónde debe haber un análisis y una reflexión sobre el papel de la institución escolar y de la educación en este contexto. La escuela inclusiva, se encuentra en busca de una mayor participación y aceptación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que reclama el derecho a una educación que defiende la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus características personales y sociales.

La integración (COPIDIS, 2017) se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto estándar. Desde esta mirada, tal concepción se apoya en la persona, ya que es quién debe acomodarse al medio en el cual se desarrolla y no a la inversa. Por lo tanto, de forma pasiva se adecua el contexto, el cual no se altera por su presencia. La integración exige que el alumno, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el sistema está planteado y establecido, puesto que, es el alumno quién debe responder a lo que se le impone para continuar su estadía en la institución escolar en este caso. Del mismo modo, Barrios de la Puente

afirma que “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela” (p, 16); y por otro lado el término inclusión, “es una iniciativa diferente que se sustenta en que la comunidad educativa acepta a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades, sin plantearse ningún tipo de segregación grupal” (p. 16)

La sustitución del término integración por el de inclusión, está motivada por diferentes causas intrínsecas al último: a) todos los alumnos deben participar en la vida educativa y social de las escuelas del barrio y de la sociedad en general; b) se toma como punto de partida integrar a alguien o algún grupo en la vida normal de su comunidad o escuela de la que ha sido segregado o excluido; c) el centro de atención de la educación inclusiva es construir un sistema que incluya a todo el alumnado y que permita satisfacer las necesidades de cada uno, d) centra la atención en cada uno de los miembros de la comunidad educativa (COPIDIS, 2017). La inclusión no sólo pretende ayudar al alumno con discapacidad, sino que su interés está centrado en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

La institución escolar debe transformarse en una estructura educativa capaz de ofrecer a todos los alumnos la atención y los recursos necesarios, por lo que deberá modificar necesariamente aquellos aspectos que puedan incidir negativamente, ya que el currículum formativo que se desarrolla en las escuelas está condicionado y moldeado por los esquemas organizativos vigentes, por el modo en que los docentes trabajan y por las relaciones que entre todos estos elementos se establecen (Escudero, 2002).

A partir del concepto de inclusión (Ministerio de Educación, 2019) se pretende que el estudiante logre dar el máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. La escuela es la responsable de transformarse para educar a todos sus alumnos, independientemente de sus características. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. La educación inclusiva, según Booth y Ainscow (2002) implica aumentar la

plena participación y acceso de los estudiantes reduciendo de este modo la exclusión superando las barreras, seguidamente reestructurar la cultura, política y prácticas de las instituciones educativas de modo tal que atiendan a la diversidad; adaptar la enseñanza a los alumnos y no a la inversa; percibir la diversidad como riqueza para todos y reforzar continuamente de forma mutua el trabajo entre la comunidad y la institución educativa, entre otras prácticas para consolidar una sociedad inclusiva.

La UNESCO (2008) define Educación Inclusiva como: “Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. Del mismo modo la UNESCO (2008) en su reunión celebrada en Ginebra, se afirma que “La educación inclusiva, trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes”.

3.2 Profesional no docente de apoyo a la inclusión

3.2.1 Profesionales de la salud

A partir de la Ley Nacional 24901, se instituye un sistema de prestaciones básicas en habilitación y re-habilitación integral a favor de las personas con discapacidad. A través de esta normativa, las personas con discapacidad, acceden a los apoyos y ajustes que requieren para su integración educativa. En lo que se refiere a prestaciones educativas, en su artículo 17, se entiende aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad.

En la Resolución N° 17/2006, en su artículo 1, se realiza una observación sobre la obligatoriedad de cobertura de la prestación de apoyo a la integración escolar brindada por equipos especialmente capacitados para tal fin sean éstos pertenecientes a una escuela especial con integración escolar, centro educativo terapéutico con integración escolar o bien por un equipo de apoyo a la integración escolar específicamente categorizado para brindar asistencia profesional.

La situación de los profesionales de apoyo a la inclusión desde la Resolución 311/16, descripta en el documento desarrollado por UNICEF (2020) en relación al acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, promueve la configuración de apoyos y ajustes razonables, y a partir del cual, el sistema de prestaciones básicas es de hecho un actor sumamente relevante en lo que refiere a recursos. Desde el anexo I de la resolución, se promueven instancias de interacción y complementariedad con profesionales externos al sistema educativo.

A partir de la Resolución 44/2004 dónde se menciona el servicio de integración a la escuela común, afirma que los servicios educativos, tienen por objeto ofrecer los apoyos específicos a los alumnos con NEE en todos sus niveles y contar con los recursos específicos necesarios. En uno de los incisos (4.4.4.) menciona a los docentes y profesionales especializados de acuerdo a las necesidades del alumno mencionando a los diferentes profesionales que pueden desempeñar el rol de acompañantes, estos son psicopedagogos (o en su defecto profesión equivalente), psicólogos, trabajadores sociales, profesor de educación especial y otros profesionales que se determinen desde las necesidades, como así también desde los prestadores de salud.

Es fundamental señalar que el maestro ordinario sigue teniendo la responsabilidad de la educación y de la ayuda de todos los alumnos de su clase. El acompañante de apoyo no debe asumir la función de maestro en la clase (Stainback, 2007).

El profesional de apoyo, se constituye como un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane en autonomía. Es una figura que favorece los procesos de las prácticas de los acompañantes pedagógicos en casos de inclusión educativa de personas con discapacidad el objetivo principal es propiciar y promover el aprendizaje de los alumnos, que deberá trabajar entonces al menos en tres niveles de intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula; del mismo modo promover la comunicación entre el estudiante y los diferentes docentes como así también intervenir para favorecer la relación con los pares. Por lo tanto, la tarea que se da es en todos los ámbitos escolares en los cuales se desempeñe el estudiante, como por ejemplo también en los espacios comunes y recreos. Se da por entendido que la intervención

relativa a las tareas del aula, como ser, realizar y colaborar con las adaptaciones de contenidos si fuera necesario y metodológicas.

Las formas de comunicación y trabajo entre los profesores de la escuela y el maestro integrador, recuperador o profesional de apoyo no docente, son fundantes de modalidades que promuevan o no la plena inclusión educativa. En este sentido, las decisiones deben tomarse con mucho cuidado y responsabilidad porque siempre dejan huellas en la trayectoria de los alumnos (Donato et al., 2014).

3.2.2 Incumbencias de los profesionales

Según la normativa, en el anexo II de la resolución del CFE N° 311, en base a la propuesta curricular del estudiante en dónde se desarrollan los ejes prioritarios para la confección del PPI, en su apartado n° 1 menciona que debe haber acuerdos entre el/la docente sobre la presentación anticipada de actividades de enseñanza al maestro/a de apoyo a la inclusión, con el fin de trabajar en conjunto, el diseño e implementación de las clases y actividades.

Retomando la resolución 311, en el artículo 17 menciona que las personas con discapacidad pueden cursar en las escuelas de niveles (primario-secundario) su trayectoria escolar. Establece que dicha trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad, debe ser documentada mediante instrumento formal de evaluación en igualdad de condiciones y sin discriminación (arts. 25 y 35). El instrumento formal se establece en PPI, pues a partir de éste, recibirán la certificación del nivel correspondiente, al igual que el resto de sus compañeros/as teniendo de ese modo, una propuesta específica de enseñanza (arts. 28 y 39), esto quiere decir que, será calificado en concordancia con lo establecido en el mismo proyecto construido para este fin (arts. 27 y 37). Es la institución educativa, quién debe acreditar los saberes adquiridos (arts. 26 y 36), así también como evaluarla y calificarla, aun cuando reciba apoyo de la modalidad especial.

En la reunión extraordinaria del directorio del sistema de prestaciones básicas, describe en el acta n° 333 (2015), acerca de la figura de apoyo a la inclusión, determinando la definición de lo que se entiende por apoyo, siendo aquellos recursos humanos, que el estudiante requiera para facilitar el proceso de inclusión en cualquier nivel del sistema educativo común. El apoyo será determinado por los requerimientos del estudiante y/o la comunidad educativa, a partir de los docentes, profesores con

conocimientos especializados como los docentes de educación especial; psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogo, intérpretes de lengua de señas, asistentes personales, entre otros. Los apoyos brindados, se darán dentro y fuera de la institución educativa, es decir, por fuera en cuanto a salidas educativas, deportivas entre otras.

Los apoyos, se darán dentro del establecimiento en las horas que el estudiante concurra, es decir, si realiza jornada simple o doble. La palabra apoyo, tiene diferentes dimensiones a tener en cuenta, del mismo modo cuando se menciona a los profesionales que ejercen funciones de apoyo dentro de la institución educativa, entendiendo la palabra “apoyo” en un sentido muy general. En la resolución conjunta, n°1664/17, cuando menciona la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Secundario, del Documento de orientación para la aplicación, toma en cuenta la Convención Internacional y la resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, la cual hace referencia al término “apoyo” pues son el conjunto de soportes y ayudas destinados a las personas con discapacidad, eliminando barreras que obstaculizan o impiden su participación social, plena y efectiva. Así mismo, los apoyos específicos son aquellos que pueden sumar acciones para la accesibilidad asumidos por la institución educativa bajo el nombre de “configuraciones de apoyo”, siendo implementadas para el desarrollo de dicha trayectoria escolar. La valoración de las necesidades educativas de acuerdo a la situación de discapacidad, a partir de la observación y análisis situado del alumno en el contexto educativo, teniendo además en cuenta la palabra del mismo y la de su familia, no sólo definirá la necesidad o no de las configuraciones de apoyo, sino que además delimitará las estrategias, recursos, acuerdos y responsabilidades necesarios para el abordaje de un adecuado proceso inclusivo participativo y con aprendizajes.

Se denomina configuraciones de apoyo a aquellas ayudas que permiten aumentar el nivel de habilidades, aprender y generar menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía en los estudiantes, son las redes, las relaciones, las posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones. Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje y a la participación, las necesidades educativas de los alumnos/ as, el contexto y los recursos de las

instituciones. Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas.

Según Ayllón (2013), las adaptaciones curriculares no significativas, son aquellas que se utilizan cuando las anteriores adaptaciones han sido insuficientes, y se adaptan algunos elementos del currículo, sin modificar objetivos ni criterios de evaluación específicos del aula y al ciclo al que pertenece. La adaptación puede ser temporal. Las adaptaciones curriculares no significativas posibles, podrían ser desde adaptaciones metodológicas pues se adaptan organizaciones, procedimientos, materiales y actividades; de evaluación dónde se adaptan instrumentos y técnicas de evaluación; de organización en los contenidos y los objetivos ya que se priorizan o se cambian de orden los contenidos y/o objetivos a alcanzar por el estudiante.

Gómez (Citado por Ayllon, 2013), explica que las adaptaciones curriculares significativas, se aplican individualmente y son permanentes durante toda la etapa escolar. Son llamadas adaptaciones curriculares individuales (ACI), ya que se basan en el informe psicopedagógico de un alumno o alumna en concreto. Se implementan a partir de adaptaciones en la metodología ya que es necesario añadir o eliminar actividades, en base a los intereses del estudiante; la evaluación personalizada de modo de tener en cuenta desde el punto que se parte y el proceso que se ha seguido; los contenidos adecuados, se priorizan según la necesidad del estudiante y la adaptación de los objetivos, dónde se elimina o introducen objetivos específicos.

3.2.3 Rol y Función

En la resolución 3034 del 2013, en su anexo se deja en claro la reglamentación del proceder del acompañante personal no docente, sin embargo, tanto el rol como la función del profesional de apoyo no docente no se encuentra detallado formalmente, por lo tanto, lo que se describirá a continuación es a modo orientativo y de carácter general, tomando a dos de los profesionales de la salud, como el/la psicólogo/a y el/la psicopedagoga/o, quiénes son, en su mayoría los que desempeñan dicha tarea. Las funciones y el rol, dependen del modo en que se realicen las adecuaciones, de acuerdo a las particularidades de cada estudiante, la institución educativa a la que asista, del nivel o modalidad a la que se refiera, entre otras.

El psicólogo que se desempeñe en el ámbito de la educación tiene como objeto la intervención en base al comportamiento del estudiante en situaciones educativas. Su

objetivo es el desarrollo de las capacidades educativas, entendiéndose educación en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal, interviniendo en el proceso, a partir del modo de actuar, pensar, sentir y de relacionarse con los miembros de una comunidad.

Promociona y posibilita estrategias y abordajes que favorezcan el desarrollo integral y la superación de las barreras que dificultan la participación plena y efectiva; identificando intereses y motivaciones, valorando las capacidades y potencialidades de los estudiantes

Del mismo modo que trabaja en función de las capacidades del estudiante, también trabaja en interacción con otros docentes, equipos, servicios y miembros de la comunidad, favoreciendo la comunicación y asesoramiento a las familias, es pos de mejorar su calidad de vida.

Alguna de las funciones específicas relativas a los contenidos escolares, participar en la evaluación integral y pedagógica en el ingreso, seguimiento y orientación de su trayectoria; evalúa los aspectos personales en relación a la dimensión cognitiva, afectiva, relacional y conductual a fin de identificar los apoyos que requiere y las condiciones que favorecen la participación de los mismos, considerando en desarrollo evolutivo; evaluar en el contexto educativo las necesidades de los estudiantes en cuanto a los aspectos de aprendizajes relativos a su atención, memoria, motivación, habituación y sensopercepción, a fin de precisar estrategias y abordajes específicos de intervención, para poder desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

En Relación al Contexto Educativo, el acompañante aporta sugerencias y orientaciones para favorecer la mejora en la dinámica escolar, la comunicación, modos de interactuar y de relacionarse; proponer estrategias áulica a partir de la evaluación en contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, modos de abordajes y desarrollo de las prácticas educativas en función de las características de los estudiantes; participar de manera activa en los distintos espacios (patio, comedor, recreos, etc.) y momentos institucionales (ingreso, actos, salidas, etc.) considerándolos como relevantes a la hora de orientar, sugerir y establecer pautas para el desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto al rol y las funciones del psicopedagogo/a, su objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje y se ocupa de las características del aprendizaje: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por

diferentes factores, como puede ser alterado u obstaculizado y cómo hacer para superar las dificultades y barreras, prevenir problemáticas y promover procesos de aprendizaje significativos. El profesional, se ocupa del proceso de aprendizaje en sus diferentes formas y modalidades. Observa, registra, analiza las variables educativas y del educando en particular para orientar y asesorar al equipo docente, dentro de un marco educativo específico, en interdisciplinariedad. Es quien ofrece datos relevantes para la ubicación escolar del estudiante, interpretando sus necesidades educativas y los requerimientos familiares para su acompañamiento, así como la normativa vigente relativa a la enseñanza, a los criterios de evaluación y a la promoción de ese estudiante.

En relación al estudiante, debe acompañar la trayectoria escolar del estudiante, considerando itinerarios personalizados en la realización a trayectos flexibles, con seguimiento, monitoreo y evaluación; caracterizar las capacidades, intereses y las barreras del aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto socio familiar y escolar, para diseñar conjuntamente con el docente de apoyo, docentes intervinientes, directivos y otros integrantes del equipo de apoyo, un proyecto que implique espacios, tiempo y estrategias que permitan el crecimiento y desarrollo de sus potencialidades; evaluar y detectar las posibilidades cognitivas y curriculares para identificar estilos y características de aprendizaje y otros factores que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje y su seguimiento. Participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las variables que atraviesan la trayectoria del estudiante asegurando su ingreso, continuidad, participación y egreso. Orientar en relación: a los procesos de inclusión que consideren pertinentes, a procesos curriculares con la flexibilización necesaria (objetivos, contenidos, metodología, actividad, recursos, tipos de ayuda específica, temporalización, legajos) y a los criterios de evaluación y seguimiento teniendo en cuenta el marco normativo provincial. Así también, orientar a los actores institucionales acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los estudiantes, favoreciendo procesos de alfabetización dinámicos y funcionales.

Ambos profesionales de la salud, deben orientar, asesorar y acompañar a los docentes de en la construcción de la trayectoria escolar integral para dando centralidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje; colaborar con los docentes en las tareas de programación e implementación de configuraciones de apoyo, estrategias pedagógicas

y proyectos pedagógicos individuales acordes a los estudiantes y grupos, es decir también orientar teórica y metodológicamente en cuanto a la comprensión de los procesos básicos del aprendizaje, de los modos vinculares, de la dinámica del comportamiento, de las áreas de desarrollo y sus particularidades, entre otros.

Del mismo modo que, se debe mantener en contacto con los demás profesionales que asisten al estudiante en forma particular con la finalidad de aunar criterios y trabajar en forma conjunta

En un aspecto más administrativo, existen requerimientos relacionados con realizar informes de seguimiento y monitoreo del estudiante en función del PPI identificando aspectos logrados de aquellos a fortalecer, tomando en cuenta a partir de tareas de seguimiento de las intervenciones, diseñando las formas y tiempos adecuados, orientar curricular y metodológicamente a los actores educativos teniendo como eje la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Esto quiere decir, asesorar en relación a los procesos de aprendizaje y enseñanza implicados en los proyectos institucionales, curriculares e individuales.

En Relación al Contexto Educativo; detectar y modificar barreras para el aprendizaje y la participación en relación con los estudiantes, grupos e instituciones; seleccionando los dispositivos necesarios para cada ocasión, respetando la planificación y continuidad de las acciones respectivas y buscando aquella tendientes a solucionar la problemática emergente, confeccionar orientaciones, estrategias y pautas de intervención que favorezcan el aprendizaje del estudiante el grupo-aula y la institución a través de diversas acciones y dispositivos (entrevistas, observaciones, talleres, etc.);

En relación al Contexto Familiar; facilitar canales de comunicación, espacios de diálogo, interacciones diversas entre los padres y/o familia y la escuela, logrando participación y compromiso a favor de la trayectoria educativa integral de los estudiantes; conocer los aspectos relevantes de la personalidad del estudiante (desarrollo evolutivo, adquisición de hábitos, formas de comunicación, modo de vincularse y de relacionarse con los mismos) en función de la evaluación integral y pedagógica del estudiante asesorar y orientar a la familia a fin de propiciar la implementación de estrategias que favorezcan su desarrollo en ese ámbito.

3.3 Representaciones sociales sobre inclusión escolar

3.3.1 ¿Qué se entiende por representación social?

El desarrollo de la teoría de las representaciones sociales fue inaugurado por el filósofo Serge Moscovici, Gonzalez Pérez (2015) desarrolla la idea de Moscovici (1984), que afirma que en todo momento nos encontramos rodeados de imágenes, debates, ideologías, informaciones y reflexiones que transitan alrededor de los sujetos sociales y que se adentran en ellos de manera imperceptible, sin requerir anuencia alguna. Las representaciones autónomas se incorporan, simbólicamente, en un mundo intersubjetivo, el cual es característico de las sociedades contemporáneas.

Umaña Araya (2002) cita a S. Moscovici (1979) ubicando a las representaciones sociales como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Agrega el autor, que la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Según Alejandro Ratier (2002) la representación refiere a la imagen (mental) que tiene un individuo de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación - en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra - constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso. Los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente las situaciones en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico.

La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Una primera forma de representación social, es la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción como tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo.

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez,

como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (Herner, M. T. 2010).

Siguiendo a Herner (2010) afirma que esta teoría lleva a unificar e integrar lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. Ésta teoría representa una valiosa herramienta pues ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias.

Esto quiere decir que los valores, la percepción sobre las personas, la forma en que las personas se dirigen entre ellas y sobre ellas, se relacionan con la incorporación o internalización de las formas en que estas son representadas en la sociedad. Éstas, se construyen y transmiten, en las interacciones personales, como así también a partir de discursos mediáticos (cine, televisión, radio, redes sociales) como también políticos (leyes, programas, servicios, instituciones).

Según Castorina, citado por Umaña Araya (2002) caracteriza a las representaciones sociales según los siguientes rasgos, son una forma de conocimiento práctico ya que emerge de las experiencias de interacción y comunicación social, se constituye para asumir nuevas situaciones que enfrenta la actividad de los agentes y cada individuo las utiliza para actuar sobre otros miembros de la sociedad, del mismo modo que incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura. De este modo, ellas proveen un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que adoptan los individuos, conformando su identidad social. Tienen un carácter implícito, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. A su vez, son producciones colectivas que al ser socialmente compartidas desbordan la conciencia individual, y por ello, son tácitas. Su conformación depende de su función en la vida de los grupos sociales, pues son conocimientos que reordenan significativamente los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales e influyen sobre los comportamientos.

De esta manera, se entiende que las representaciones sociales cumplen una función adaptativa ya que permiten resolver los problemas de sentido que surgen en la

práctica social, integrando lo extraño a un sistema de creencias. Son episódicas, es decir, que su producción social apunta a llenar los vacíos producidos por las fisuras situadas en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura y cumplen la función de las teorías porque permiten describir, clasificar y hasta explica por qué suceden los acontecimientos sociales.

3.3.2 Representación e inclusión escolar

Plantearse las RS e inclusión es pensar, desde la educación, las garantías de los apoyos necesarios (pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar) para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad. Según las descripciones referidas en el apartado anterior, los sistemas interpretativos que se integran de forma tácita, tienden a conformar, la forma de leer las distintas acciones. Desde el modelo social, son los sistemas contextuales los que deben adaptarse y ajustarse para satisfacer las necesidades de todas las personas.

Por lo tanto, las instituciones educativas, por ello, las escuelas que se precien de ser inclusivas “deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad” (UNESCO, 1994: 11-12).

La inclusión no sólo trata de captar la presencia física de los estudiantes etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino que busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a cualquier sujeto que en algún momento, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, enfrente dificultades que obstaculicen su aprendizaje; para ello será necesario respetar sus diferencias y promover el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular.

La inclusión requiere estar presente en todo el trabajo escolar, ser el elemento esencial de la planificación y llevarse a cabo por todos los que tienen responsabilidad en la gestión escolar (Ainscow, 2001). En este sentido, el trabajo que se da entre el docente y el profesional de apoyo, no docente, debe ser claro y tender a una mejora constante.

Es por tanto, que se considera necesario conocer las RS que tienen los docentes, pues éstas indican la forma de pensar, proceder

y en consecuencia guían sus prácticas. Las representaciones tienden a orientar las relaciones que se van desarrollando y establecen las respuestas frente a una personas o situación, generando un conocimiento que va más allá del plano científico, moral, ético de cada uno/a.

Los actores educativos son sujetos sociales e históricos que comparten ciertos elementos y comportamientos, relacionados, sobre todo, con formas que parten de la ideología social dominante. Estas representaciones inciden directamente sobre cómo se desempeñan en el aula. Como plantean Celis Giraldo y Guatame Castro (2004) en los encuentros y reuniones de personas o agentes sociales, se refieren al contexto, en este caso la institución escolar, realizados continuamente en un espacio determinado (localización) y durante cantidades considerables de tiempo, organizadas y distribuidas mediante un horario concreto (zonificación), demanda, obligatoriamente, la creación y la adopción de una rutina, lo que significa una fijación de significados, actitudes y expectativas objetivas, los cuales moldea y llena de contenido las subjetividades, al punto que se convierte en el marco de sentido (estructura) de los agentes inherente a las diversas interacciones que adelanten. En este caso sucede que cuando alguno de los agentes interpele a otro sobre las razones que lo conduce a interactuar de una manera u otra, inmediatamente, argumentará con base en las significaciones rutinarias. Por lo tanto, las rutinas también forman parte de la representación y el modo en que se relacionarán y cuestionarán las actitudes, comportamientos, expectativas de aquellos que se desarrollen en el mismo espacio.

Existen algunos estudios realizados sobre actitudes y representaciones sociales, los cuales indican que, la existencia de una buena predisposición del cuerpo docente, que convive con una grave falta de recursos formativos y materiales, determinan su actuación. Delimitar el concepto de inclusión y relación que se establece y habita con los demás actores como los profesionales de la salud, en el imaginario de los docentes, analizando sus múltiples significados y su materialización es un importante desafío, pues la educación inclusiva es una herramienta fundamental para la superación de las desigualdades. Este concepto sobre representaciones es esencial para favorecer el accionar de los docentes, como promotores de los aprendizajes de los contenidos escolares y así motivar verdaderos cambios dentro de las organizaciones escolares.

4. Enfoque Metodológico

4.1 Enfoque y tipo de diseño

Con el fin de cumplir con los objetivos planteados se llevó a cabo la investigación desde un enfoque cualitativo. Por este motivo la presente investigación se basó en un proceso inductivo, es decir que se utilizó la recolección de datos y se fue desde lo particular a lo general, para conocer las representaciones de los/as docentes sobre el rol del profesional de apoyo a la inclusión educativa en nivel secundario (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010).

La investigación cualitativa busca comprender su fenómeno de estudio en un ambiente usual, es decir trata de ver cómo viven, cómo piensan, cómo actúan determinados sujetos en su ambiente; observa actividades cotidianas tal como suceden en su ambiente natural. El investigador debe sensibilizarse con el ambiente, identificar informantes que aporten datos adicionales, y compenetrarse con la situación de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010).

Con lo planteado anteriormente, se podría decir que dicha investigación servirá para orientar tanto a los docentes como a los profesionales destinados a la salud, ya que el objetivo fue profundizar las representaciones de los/as docentes sobre el rol del profesional de apoyo a la inclusión para brindar estrategias de intervención en relación a su propio desempeño y sus alumnos.

4.2 Muestra cualitativa

La muestra que se tomó en esta investigación fue intencional no probabilística, pues el objetivo fue profundizar sobre el tema a investigar, por lo que lo fundamental radica en el aporte realizado por las personas convocadas. Por ese motivo es que se recogió la perspectiva de 3 docentes que desempeñan tareas en instituciones educativas que, a su vez, trabajan con profesionales de la salud que realizan el acompañamiento de estudiantes que requieren de sus apoyos.

4.3 Instrumento

El medio por el cual se recolectó dicha información fue por medio de entrevistas semidirigidas y semiestructuradas. La entrevista semiestructurada que se utilizó fue íntima, flexible y abierta, se llevó a cabo en una reunión para intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. El contenido de las mismas será una selección de preguntas, donde el entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales

que le permitían contar con mayor información para la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010).

4.4 Procedimiento

El dato es una construcción intelectual, es decir, una información construida que se extrae de la realidad. Como el tipo de enfoque que se utilizó para esta investigación es el cualitativo, este dato se construyó con un instrumento determinado, en este caso, es la entrevista. Al ser un instrumento tan rico en contenido, se solicitó autorización a cada uno de los participantes para poder grabarla, con el fin de poder extraer la mayor cantidad de datos.

Al ingresar al campo, se les explicó a los participantes en qué consistía el trabajo de investigación y se les pidió autorización para grabarlas. Luego se recolectaron los datos obtenidos para posteriormente continuar con el análisis de los mismos. Al finalizar, se procedió a la transcripción de las entrevistas para analizarlas. Los datos se analizaron con el objetivo de comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación. Para el análisis de éstas se tomó lo que refiere Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio (2010), analizando cada dato, dado que por sí mismo tiene un valor; deduciendo similitudes y diferencias con otros datos.

El investigador adoptó una subjetividad disciplinada, la cual requiere de autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo (López Noguero, 2002).

5. Análisis de datos y procedimiento

Luego de haber realizado las entrevistas, se comenzó el análisis de datos uno a uno y codificar la información para interpretarlos y compararlos. Luego, esta información se codificó a través de la Teoría Fundamentada en Datos, relacionando los datos de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (Strauss y Corbin, 2002, p.14), esto derivó un producto que surge de la interacción, entrecruzamiento y análisis de los datos. En el análisis de datos por la teoría fundamentada, se tuvo en cuenta el muestreo teórico y la saturación de categorías (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010). El microanálisis fue un paso importante en la construcción de la teoría. Por medio del escrutinio cuidadoso de los datos, línea por lo línea, se descubrieron nuevos conceptos y relaciones novedosas.

5.1 Características de la muestra

Participaron de la entrevista semiestructurada 3 docentes con experiencia en inclusión educativa, constituyen la muestra, completa 100% mujeres. Las docentes tienen trayectoria en el acompañamiento de alumnos con discapacidad y con sus acompañantes, profesionales de la salud, no docentes. Por lo expuesto, esta muestra se considera representativa para el tipo de estudio que se pretende realizar.

5.2 Análisis de datos

Este trabajo se desarrolló a partir de la búsqueda de las representaciones de los docentes relacionados al trabajo áulico, desde una mirada posicionada de los docentes, hacia el rol de los profesionales de apoyo no docentes, quienes en conjunto deben trabajar para promocionar y pretender mejorar la calidad de la trayectoria educativa de los estudiantes en inclusión. En este sentido, es evidente que de acuerdo a cada percepción de los actores se podrá destacar como se lleva a cabo dicho trabajo, en convivencia de estos dos agentes dentro del sistema educativo.

El trabajo de campo se realizó en base a entrevistas a docentes que tienen o tuvieron experiencias de inclusión de alumnos del nivel secundario. El rango de edad de las entrevistadas va de los 42 a los 51 años, y la antigüedad está comprendida entre los 9 y 16 años de ejercicio profesional. Las materias que desarrollan en la institución son, Pedagogía, Biología y Salud y Adolescencia respectivamente.

En relación a la pregunta n° 2 (¿Hace cuánto tiempo trabaja con profesionales de la salud? ¿De qué forma trabaja con este profesional?) desarrollada sobre el trabajo en relación a los estudiantes que necesitan apoyos, las docentes responden que tienen experiencia en esta área, dando como respuesta entre uno y dos años que han tenido alumnos en estas condiciones, con sus respectivos acompañantes.

Las docentes de forma unánime, en la pregunta n°1, **¿Cómo desempeña su trabajo en relación a estudiantes con apoyos?**, afirman tener en cuenta al alumno en particular, como así también, sus necesidades. En este sentido suelen realizar ellas mismas las reducciones de contenido o se resuelven a partir de conversaciones con el profesional de apoyo para llegar a un acuerdo relacionado a su disminución, o complementar dicha materia con algún trabajo práctico, *“mi trabajo trato de tener en cuenta las necesidades individuales, en el momento de la evaluación como en el momento de otorgar el material de estudio”*; *“me pregunta si con algo no llega o no*

terminar se lo explico aparte". Seguidamente la docente 3, **¿Cómo definiría usted su trabajo con los profesionales de apoyo?**, puede resumir estos dos aspectos, refiriendo que *"trabajar junto con la acompañante para propiciar un espacio de intercambio y acordando algunas reducciones de los contenidos"*. Aquí, se describe el trabajo que se realiza de forma individual, como menciona Ainscow (2011) el proceso de inclusión requiere estar presente en todo el trabajo escolar, puesto que es el elemento esencial de la planificación y llevarse a cabo por todos los que tienen responsabilidad en la gestión escolar. En este sentido, el trabajo que se da entre el docente y el profesional de apoyo, no docente, debe ser claro y tender a una mejora constante.

Por otro lado, cuando se les pide que definan el trabajo y/o relación que tienen con los profesionales de apoyo en la pregunta n°3, las tres afirman positivamente que *"es enriquecedor para la práctica"*; *"siempre fue muy fluido"*; *"el acompañante también siempre con mucho respeto, me pregunta, en ese sentido se trabajó en relación para mejorar..."*; *"aporta un montón la mirada de una persona que se ocupa específicamente de un alumno"*; *"es un alivio"*. Del mismo modo, dos de ellas mencionan y coinciden en que se trabaja siempre desde el respeto.

Seguidamente esta pregunta se relaciona con la pregunta n°5, **¿Cree usted que el modo de trabajar con un profesional ya sea psicopedagogo/a o psicólogo/a, como acompañante de un estudiante, genera cambios? ¿De qué modo?**, cuando se indica si ellas observan algún cambio en cuanto a la participación o aporte de estos profesionales a la práctica diaria en el aula, *"ayuda a enriquecer las prácticas ampliar la mirada"*; *"Genera cambios positivos en el alumno o la alumna, cuando se empieza a trabajar en conjunto y cuando se ve que el profesor se acerca"*; *"Está bueno y en el caso que haya un psicopedagogo/a, un acompañante sí genera cambios porque se hace para ése chico/a."*; *"Considero que sí que genera cambios y puede favorecer la práctica ya que tienen otra mirada desde alumno o de cómo puedo llegar a los contenidos."*. Se puede destacar que las tres docentes, hacen referencia a los aportes que, desde la mirada, de un profesional de la salud, puede generar cambios, destacando el trabajo en conjunto.

Por otro lado, las preguntas n° 4, 6 y 9, **¿Tiene o tuvo capacitaciones relacionadas a estudiantes con desafíos en los aprendizajes? Describa cuáles y de qué manera lo pudo llevar a la práctica. ¿Recibe sugerencias/orientaciones del profesional de apoyo en relación a los contenidos escolares o conductuales?**

(adecuaciones de acceso, curriculares, metodológicas, de algún tipo determinado); ¿Tuvo algún tipo de orientación sobre las fortalezas o desafíos de esos alumnos en particular?, apuntan a los conocimientos que los docentes tienen sobre los alumnos, específicamente relativos a los apoyos necesarios de los estudiantes que necesitan acompañantes, del mismo modo, si reciben orientaciones de los profesionales de apoyo no docentes, y actividades que se deban poner en práctica diseñadas en función de las fortalezas y desafíos de esos alumnos en particular. Como menciona Barrios de la Puente (2008), la escuela inclusiva, se encuentra en busca de una mayor participación y aceptación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que reclama el derecho a una educación que defiende la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus características personales y sociales. En este sentido, la representación de un alumno, sin tener conocimiento de sus necesidades, hace la participación y aceptación del mismo.

En principio, en la pregunta n°4, dos de ellas afirman no tener capacitaciones que sean provistas por la institución relacionadas a los estudiantes que precisen acompañamiento, sin embargo, una de ellas menciona que pudo conversar con otros colegas docentes que se encuentran en su misma situación, es decir, tienen alumnos en inclusión por lo tanto pudo intercambiar ideas relacionadas con otros profesores. Por último, una de las docentes refiere que se puede charlar del tema en las jornadas docentes, pero en este momento el profesional de apoyo no está presente, es decir, no participa del intercambio, y se habla en general de los estudiantes que necesitan o no apoyo aun no teniendo un acompañante. Del mismo modo, en la pregunta n° 6, se cuestiona sobre si desde su punto de vista, reciben sugerencias u orientaciones relacionadas con adecuaciones tanto escolares como conductuales, si así fuese necesario. Las tres docentes afirman que reciben sugerencias sobre los desafíos de sus alumnos, del mismo modo, se indican reducciones o adecuaciones de contenidos, resaltando que, *“recibir estas sugerencias uno puede implementar en las diferentes propuestas y de ese modo obtener mejores resultados”*; *“he accedido sin ningún inconveniente a continuar con ellas o modificarlas. De mi parte tiene toda la predisposición”*; *“Siempre puedo recibir sugerencias”*; *“me piden tal vez adecuar o reducir o modificar el tamaño de la letra de algunas actividades o anticipar textos o fotocopias”*.

cabo modificaciones, tanto de acceso, metodológicas y de contenidos, respectivamente. Así mismo, las respuestas de la pregunta n°9, las 3 docentes afirman no haber tenido conocimientos previos sobre las fortalezas o los desafíos que presentaban estos alumnos sin embargo una de ellas indica que ha podido leer un informe previo, otra informó que ha tenido charlas, pero de manera informal *“no tuve mucha orientación en específico de los alumnos que vienen con desafíos”* y la tercera docente refiere que ha podido conversar sobre este tema relacionándolo con las orientaciones que se pueden especificar sobre el alumno en particular que se tiene en el aula, *“si estas orientaciones que tienen que ver con cómo el alumno puede abordar de diferentes maneras las actividades”*. En relación a estas preguntas se puede dilucidar que tanto la información que circula en la institución y la capacitación no se dan de forma directa de una manera formal, sino que se da a través de sugerencias u orientaciones que pueden tener los profesionales de apoyo en tanto que conocen a este alumno con lo cual se podría decir que el trabajo que realiza y la información sobre determinantes características de aprendizaje de estos alumnos son relevantes para la práctica docente.

Por otra parte, en las preguntas n° 7 y n° 8, **¿Cuáles son los recursos o estrategias que se emplean a fin de abordar las distintas actividades diarias? ¿De qué modo se ponen en práctica? ¿Existen espacios o momentos en dónde pueden establecer intercambios, entre usted y profesional de apoyo? ¿Cómo lo desarrollan?**, se hace referencia a recursos o estrategias que se pueden emplear en las distintas actividades diarias como así también para llevar a cabo estas orientaciones es preciso que existan espacios de intercambio entre las profesionales, pues supone un trabajo en conjunto. En este sentido las 3 docentes afirman que no hay un espacio específico determinado para que se realice el intercambio, sino que se puede llevar a cabo, al finalizar una clase o mientras se está desarrollando la misma, *“Los momentos son generados de forma particular por nosotros. los intercambios se hacen dentro de del horario de clase”*; *“Se va dando en el aula o cuando se finaliza una clase o cuando tienen que entregar un trabajo o en alguno de los exámenes”*, o como menciona la docente se da en situaciones puntuales como cuando se tiene que entregar un trabajo o algún examen que necesita algún tipo de ecuación. Por otro lado, también se utilizan los momentos del receso como son los recreos para adelantar actividades o transmitir su

información relacionada alguna actividad específica *“aprovechamos los recreos por en medio de la clase o al final la clase para adelantar tal vez alguna tarea”*.

Seguidamente en la pregunta n° 7 se puede observar que hay varias estrategias que ponen en práctica los docentes a la hora de tener que trabajar con los estudiantes en inclusión como, por ejemplo, presentar el material en formato de video, anticipar los textos, realizar evaluaciones de forma oral. Por otro lado, la segunda docente destaca que la observación es muy importante para saber cuáles son los puntos débiles en relación a la copia y a los tiempos de ese estudiante, *“reducir contenidos anticipar achicar algunos textos. Enviado trabajos prácticos para subir notas o me han sugerido que un examen lo pueda dar de manera oral y no escrito, por ejemplo”*.

La última pregunta, **¿Realizan un trabajo conjunto con todos los compañeros, familias, comunidad para promover la inclusión del estudiante?**, hace referencia al trabajo en conjunto tanto del profesional de la salud como el docente en relación a la información que se maneja entre la institución escolar y la familia, En los 3 casos, las docentes afirman que no se trabaja de forma directa con la familia sin embargo pueden tener información a través de los profesionales de la salud para entender un poco más de la dinámica familiar, del déficit que tiene el estudiante. Del mismo modo, no se trabaja en el aula sobre temas de inclusión, es decir, sensibilizar a los estudiantes sobre ésta situación.

6. Conclusiones

Luego de realizar el análisis de las preguntas respondidas por las 3 docentes se puede observar que el trabajo que desempeñan, tanto los docentes como los profesionales de la salud, se dan de manera artesanal es decir en base a cada alumno, a sus dificultades y a sus fortalezas, partiendo de un trabajo en conjunto destacando como afirman ellas desde el respeto, desde la pregunta buscando llegar a acuerdos que se llevan a cabo en concreto basado en actividades diarias del aula de forma cotidiana.

Luego de realizar el análisis de las entrevistas implementadas, se puede observar cómo llevan a cabo el proceso de inclusión de un estudiante, pensándolo ya no desde un paradigma incapacitante, es decir, desde sus déficits, sino que se plantea desde un paradigma social desde donde, los derechos del estudiante son tenidos en cuenta, y se van adecuando las estrategias y herramientas de acceso desde el contexto y no desde

las dificultades que tiene o posee una persona con discapacidad dentro del aula. De esta manera, no se lo subestima como antes, sino que se da por entendido, según las respuestas, que se buscan las estrategias más apropiadas para acompañar al estudiante en su trayectoria escolar.

Se podría decir que la educación inclusiva está orientada en palabras de estos actores hacia una educación que garantiza mejores aprendizajes, observando a este alumno desde su capacidad de aprender y respetando su diversidad.

Es evidente como plantean las docentes ya no se habla desde el déficit, sino que pretenden atender a este estudiante por igual y no lo hacen desde un concepto de normalización estándar, desde una supuesta representación de estudiante tipo, sino que se piensa la integración a partir de adecuaciones, adaptaciones que responden a este alumno sin una imposición de la institución. Se destaca entonces que las 3 docentes mencionan que pueden moldear sus actividades o planificaciones, para favorecer la inclusión de estos alumnos.

Seguidamente, cuando se hace referencia a los profesionales de la salud, se mencionan leyes que avalan la figura dentro de una institución ya que, es una prestación de apoyo que brinda asistencia y acompañamiento específico de un profesional el cual está en conocimiento de ciertas particularidades de ese alumno el cual se acompañará en el salón, que posee a partir de su formación, le son de fundamental utilidad promoviendo la posibilidad de implementar herramientas o estrategias para poder proveer tanto a la docente como al estudiante, de una mirada amplia sobre sus capacidades.

Como se menciona dentro del marco teórico dentro de las incumbencias de los profesionales de la salud, no existe específicamente la descripción o el desarrollo de cómo llevar a cabo el proceso de inclusión de un determinado estudiante. Sin embargo, existe la denominación de las configuraciones de apoyo y dentro de ellas tanto metodológicas como de acceso, siempre haciendo hincapié sobre las necesidades de los estudiantes y la adaptación a los objetivos o contenidos específicos de la asignatura el cual se tiene que establecer previamente con el docente.

Si bien desde la ley está garantizado el derecho a la educación, es importante destacar que la Ley 26.206 es precisa cuando se refiere a integración escolar ya que tiende a favorecer la inserción social de personas con discapacidad y que la institución dispondrá de los medios necesarios para posibilitar una trayectoria educativa integral.

En relación a las respuestas que dan las entrevistas se puede visibilizar que se prioriza el acompañamiento de las trayectorias de estos estudiantes se toma en cuenta lo que dice el acompañante profesional no docente. Desde las representaciones que tienen del profesional tanto psicólogo como psicopedagogo, se da a entender que se llevan a cabo y se definen objetivos que se van elaborando de manera colectiva valorando los conocimientos de este otro profesional.

Desde este aspecto se puede afirmar desde la teoría de la representación que se puede unificar tanto de manera individual lo que representa su profesión de la salud y desde lo colectivo pues sin tener espacios de intercambio desde la estructura social, como mencionan las tres docentes, no existe un espacio generado por la institución escolar para dar cuenta de las adecuaciones, orientaciones o sugerencias, que son valoradas por ellas para poner en práctica en la clase. De este modo, de forma autónoma promovido por las docentes y la necesidad de buscar mejoras en tanto que se planteen en beneficio del estudiante, están por fuera de lo establecido institucionalmente, pero pasa a ser una práctica habitual, que hace al quehacer docente y del profesional de apoyo.

Si bien, desde las representaciones sociales, cabe destacar que los profesionales de la salud dentro de sus incumbencias profesionales, tienen determinantes acciones, se da por entendido que éste tiene que colaborar con varios aspectos académicos, los cuales son relevantes, más que nada a la hora de rendir un examen, o entregar un trabajo práctico para acompañar la promoción. Ésta representación de la imagen mental, que se tiene tanto individual, del alumno, y colectiva, constituye una creencia donde el profesional de apoyo adquiere un nuevo sentido. La situación dentro del aula, requiere de la definición de objetivos claros, para saber los alcances de cada actor.

En palabras de Herner (2010), la representación, unifica lo individual, colectivo, simbólico y social, con esto se trata de explicar que la forma de desempeñar las funciones, tiene estrecha relación con aquello que se sabe, como es ser psicólogo o

psicopedagogo como un conocimiento social adquirido, y aquello que trasciende dentro de su rol, dentro de una institución educativa. Las docentes destacan, tener estrategias, u orientaciones de los acompañantes, las cuales reciben y ponen en práctica, sin embargo, aparentemente se establece un acuerdo tácito, entendiendo el lugar que ocupa cada uno.

Es, por tanto, necesario conocer las representaciones, pues no se dan siempre de manera consiente y tienden a promover estereotipos que podrían naturalizarse, a establecer valoraciones del trabajo de otro, del mismo modo sus comportamientos y hasta emociones. Las representaciones son subjetivaciones que regulan el comportamiento y la forma de pensar.

Por lo tanto, es necesario disipar dudas, aclarar espacios de intercambio, de modo tal que todos los actores educativos, respondan en base a funciones concretas y no relacionadas estrictamente a lo simbólico. Disponer del diálogo abierto y activo, para modificar ciertos comportamientos que no son inalterables y son plausibles de ser transformados en pos de una convivencia más enriquecedora de los agentes educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel. (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva Vol. 5 N°1 (39- 49)*.
- American Psychological Association (2020). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (7ma edición). Ed. Universidad Javeriana. Cali. https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/manual_de_normas_apa_7a_completo.pdf.
- Ayllón, M., Gómez, I. y Rodríguez, L. (2013). La inclusión: un camino en construcción. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea. Número 13 Vol. II*.
- Araya Umaña, S. (2002) Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Costa Rica.
- Barrios de la Puente, J. L., (2008) Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación Vol. 20 Núm. 1. 13-31* Programa de formación continua de técnicos y personal cualificado en la industria oleícola (ugr.es)
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Ed Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Calvo, G. (2013) La formación de docentes para la inclusión educativa. *Educ. vol.6 no.1*. Montevideo.
- Celis, G. y Guatame Castro, P. (2004) La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. Universidad Nacional de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Climent Giné i Giné III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Cobrelse V. (2017) Integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad (NEDD) en el CB (Ciclo Básico) de la escuela secundaria. Tesis de Licenciatura.

- Fuentes Pis, Roberto (1998) El trabajo de equipo en los centros educativos: los problemas de los grupos *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación n° 2 (vol. 2) ano 2°*
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6642/RGP_29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020) Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1).
- García Llamasa, J. L., (2008) Aulas inclusivas. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ganrique, F. (2012) Las representaciones sociales Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIV, núm. 137. México.
- Gómez, N. V., Toledo, G. A. (2016). La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión. *Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/300>
- Gonzales, V. (2017) “Integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad (NEDD) en el CB (Ciclo Básico) de la escuela secundaria”, sobre la Institución Educativa IPET N° 253 “Pte. Juan Domingo Perón”. Tesis de grado, Universidad Siglo XXI. Archivo digital. Integración escolar de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad (NEDD) en el CB (ciclo básico) de la escuela secundaria (uesiglo21.edu.ar)
- Gonzalez Pérez, M. A. (2015) Las representaciones sociales medio siglo después. https://www.academia.edu/11943805/La_teor%C3%ADa_de_las_Representaciones_Sociales_medio_siglo_despu%C3%A9s?from=cover_page
- Grupo ART 24 Por la educación inclusiva – COPIDIS, (2017) Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Hernandez Sampieri, R., (2010), Metodología de la Investigación. https://www.academia.edu/29927112/HERN%C3%81NDEZ_SAMPIERI_R_2010_Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n.
- Jardí A., Sara Gil-Fraca y col. (2019) La importancia del rol del personal no docente de apoyo para un sistema educativo inclusivo. Nº 51 p. 85-94 <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1424>.
- Infante, Marta (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estud. pedagóg.* v.36 n.1 287-297.
- Ley 26.206 de 2006. (2006, 14 de diciembre). Congreso de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-24999/123542/norma.htm>.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019) Educación Inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. 1ra ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires.
- ONU (2008) La Ciencia y la Cultura Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro. Conferencia internacional de educación; 48a; La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48a reunión de la CIE.
- Nieto Martínez, Sandra; Pérez Pérez, Pedro, (2012) La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 3, núm. 4, abril-septiembre, pp. 52-62. México.
- Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Edición: CERMI
- Pastore, P. (2021) Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 178–208. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.007>
- Palomares Ramirez, A. (2017) Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuesta de intervención y renovación pedagógica. En Universidad Castilla-La Mancha.
- Pegalajar Palomino, M. del Carmen y Colmenero Ruiz, M. de Jesús (2017) Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE [online]* vol.19, (1) pp.84-97.

- Raiter, A., Sanche, K. y Zullo, J. (2002) Representaciones Sociales. https://www.academia.edu/4258958/representaciones_sociales?from=cover_pag
- Round, P.N., Subban, P.K. & Sharma, U. (2015). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (8).
- Sanahuja, J. M.; Mas, O.; Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 943-959.
- Stainbacks, S., & Stainbacks, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Narcea Ediciones. Madrid.

Anexo

1	¿Cómo desempeña su trabajo en relación a estudiantes con apoyos?
2	¿Hace cuánto tiempo trabaja con profesionales de la salud? ¿De qué forma trabaja con este profesional?
3	¿Cómo definiría usted su trabajo con los profesionales de apoyo? ¿Cuál es su rol? ¿Y el del acompañante?
4	¿Tiene o tuvo capacitaciones relacionadas a estudiantes con desafíos en los aprendizajes? Describa cuáles y de qué manera lo pudo llevar a la práctica.
5	¿Cree usted que el modo de trabajar con un profesional ya sea psicopedagogo/a o psicólogo/a, como acompañante de un estudiante, genera cambios? ¿De qué modo?
6	¿Recibe sugerencias/orientaciones del profesional de apoyo en relación a los contenidos escolares o conductuales? (adecuaciones de acceso, curriculares, metodológicas, de algún tipo determinado)
7	¿Cuáles son los recursos o estrategias que se emplean a fin de abordar las distintas actividades diarias? ¿De qué modo se ponen en práctica?
8	¿Existen espacios o momentos en dónde pueden establecer intercambios, entre usted y profesional de apoyo? ¿Cómo lo desarrollan?
9	¿Tuvo algún tipo de orientación sobre las fortalezas o desafíos de esos alumnos en particular?
10	¿Realizan un trabajo conjunto con todos los compañeros, familias, comunidad para promover la inclusión del estudiante?

RESPUESTA 1

Nombre: Candela **Edad:** 42

Años que trabaja en docencia: 10

Año de secundario en que se desempeña: 3

Asignatura/materia: Pedagogía

1	¿Cómo desempeña su trabajo en relación a estudiantes con apoyos? En cuanto al desempeño de mi trabajo trato de tener en cuenta las necesidades individuales, en el momento de la evaluación como en el momento de otorgar el material de estudio o las propuestas o las diferentes propuestas que se brindan en las clases.
2	¿Hace cuánto tiempo trabaja con profesionales de la salud? ¿De qué forma trabaja con este profesional? Es el primer año en el que me toca trabajar con un acompañante y el trabajo es enriquecedor porque logramos en conjunto, generar diferentes estrategias para que aquel alumno pueda acceder a los contenidos.
3	¿Cómo definiría usted su trabajo con los profesionales de apoyo? Enriquecedor en esta primera experiencia que tengo suma es algo que suma que acompaña que me ayuda a repensar las prácticas en función de las necesidades de mi alumno. Su rol es muy importante para conocer un poco más del alumno.
4	¿Tiene o tuvo capacitaciones relacionadas a estudiantes con desafíos en los aprendizajes? Describa cuáles y de qué manera lo pudo llevar a la práctica. En cuanto a las capacitaciones no lamentablemente no, no he tenido ninguna.
5	¿Cree usted que el modo de trabajar con un profesional ya sea psicopedagogo/a o psicólogo/a, como acompañante de un estudiante, genera cambios? ¿De qué modo? Cambios el poder trabajar con un sí claro que genera cambios el poder trabajar con un psicopedagogo un psicólogo como hacía anteriormente capacitaciones los profesores no, no estamos teniendo y bueno ayuda a enriquecer las prácticas ampliar la mirada. Con pequeñas adecuaciones en las diferentes propuestas el alumno puede acceder de otro modo a los aprendizajes.

6	<p>¿Recibe sugerencias/orientaciones del profesional de apoyo en relación a los contenidos escolares o conductuales? (adecuaciones de acceso, curriculares, metodológicas, de algún tipo determinado)</p> <p>Sí claro, recibo sugerencias es más la solicitó porque quizás uno no tiene alcance estos conocimientos en cuanto a los desafíos en el aprendizaje que presenta alumno entonces al recibir estas sugerencias uno puede implementar en las diferentes propuestas y de ese modo obtener mejores resultados.</p>
7	<p>¿Cuáles son los recursos o estrategias que se emplean a fin de abordar las distintas actividades diarias? ¿De qué modo se ponen en práctica?</p> <p>Y algunos de los recursos o estrategias que estamos utilizando son, por ejemplo, presentar el material de lectura a través de vídeos, dar la posibilidad de que pueda evaluado de forma oral, anticiparle los temas de lo que se va a evaluar para que pueda focalizar ahí el estudio entre otras cosas.</p>
8	<p>¿Existen espacios o momentos en dónde pueden establecer intercambios, entre usted y profesional de apoyo? ¿Cómo lo desarrollan?</p> <p>Los momentos son generados de forma particular por nosotros. Institucionalmente no se generan momentos así que los intercambios se hacen dentro de del horario de clase.</p>
9	<p>¿Tuvo algún tipo de orientación sobre las fortalezas o desafíos de esos alumnos en particular?</p> <p>Las orientaciones sobre las fortalezas y los desafíos citada por el profesional de apoyo leídas en los informes.</p>
10	<p>¿Realizan un trabajo conjunto con todos los compañeros, familias, comunidad para promover la inclusión del estudiante?</p> <p>No realmente no se trabaja no se realiza un trabajo conjunto para promover la inclusión.</p>

RESPUESTA 2

Nombre: Carolina **Edad:** 46

Años que trabaja en docencia: 9

Año de secundario en que se desempeña: 1ro

Asignatura/materia: Biología

1	¿Cómo desempeña su trabajo en relación a estudiantes con apoyos? Bueno mi trabajo con el chico era estar sentada cerca y de la acompañante y generalmente me pregunta si con algo no llega o no terminar se lo explico aparte. Muchas veces también le reduzco los contenidos, en varias oportunidades el acompañante me envía mensajes y material por Whatsapp para que complemente o complete los trabajos que le has enviado al grupo en general y hablamos de disminuir los contenidos y si se podía alguna parte sacar y hacerlo más sintética, más sencilla.
2	¿Hace cuánto tiempo trabaja con profesionales de la salud? ¿De qué forma trabaja con este profesional? Pues yo trabajo en todas escuelas públicas. Solamente una vez yo tuve un alumno con acompañante que es lo que explique recién y que estaba en el aula y bueno y después cuando Necesitamos hablar de la adecuación de contenidos lo hacíamos cuando terminaba la clase o en algún momento que teníamos que charlar sobre algo puntual.
3	¿Cómo definiría usted su trabajo con los profesionales de apoyo? Al trabajo con los profesionales de apoyo siempre fue muy fluido, no trabajé con tantos, pero siempre hablamos del alumno/a de desde sus diferentes modos de aprender, y llegar al mismo resultado o dentro del tema que se dé que pueda explayarse o comprenderlo desde otro lugar. El acompañante también siempre con mucho respeto, me pregunta, en ese sentido se trabajó en relación para mejorar y que pueda el alumno, llegar a comprender lo que se está dando al tema.
4	¿Tiene o tuvo capacitaciones relacionadas a estudiantes con desafíos en los aprendizajes? Describa cuáles y de qué manera lo pudo llevar a la práctica. Siempre hay jornadas docentes y generalmente se habla más que nada de los chicos que tienen algún problema o que no logran todos los contenidos. La

	<p>jornada se habla de qué manera se puede abordar a pesar de que no hay en ése momento acompañantes, lo charlamos desde el lugar de los docentes. Vemos de qué modo lleguen a los contenidos y a poder promocionar la materia. También están incluidos en lo que hablamos, los chicos que tienen algunos acompañantes.</p>
5	<p>¿Cree usted que el modo de trabajar con un profesional ya sea psicopedagogo/a o psicólogo/a, como acompañante de un estudiante, genera cambios? ¿De qué modo?</p> <p>Y si genera cambios, porque muchas veces los chicos están solos y si tienen alguna dificultad es como que, digamos se dejan estar. Genera cambios positivos en el alumno o la alumna, cuando se empieza a trabajar en conjunto y cuando se ve que el profesor se acerca y observa, aunque algunos no tengan acompañante, pero sin embargo lo necesitan. Está bueno y en el caso que haya un psicopedagogo/a, un acompañante sí genera cambios porque se hace para ése chico/a muchas veces me manda un whatsapp para saber que opino del alumno/a y ve su desempeño.</p>
6	<p>¿Recibe sugerencias/orientaciones del profesional de apoyo en relación a los contenidos escolares o conductuales? (adecuaciones de acceso, curriculares, metodológicas, de algún tipo determinado)</p> <p>Sugerencia siempre son bien recibidas, o por indicaciones de los profesores de apoyo si lo que generalmente me piden son adecuaciones que en ocasiones yo ya las he hecho y de todas maneras he accedido sin ningún inconveniente a continuar con ellas o modificarlas. De mi parte tiene toda la predisposición.</p>
7	<p>¿Cuáles son los recursos o estrategias que se emplean a fin de abordar las distintas actividades diarias? ¿De qué modo se ponen en práctica?</p> <p>Los recursos estrategias que empleó generalmente es observar, por ejemplo, algún chico quedó colgado digamos, viendo y sé quiénes se quedaron en alguna parte, porque sino después no es como una maestra que está todos los días cuatro horas, o solo una hora por semana o dos quizás. Después hasta la otra semana quizás ya pasamos a otro tema o seguimos con el mismo, pero en otra parte. Entonces contemplo y observo, si llego a copiar todo, sí comprendió la consigna porque muchas veces no comprendieron. A partir de la observación ver en qué parte se puede ayudar para que pueda lograr lo que tiene que hacer.</p>

8	<p>¿Existen espacios o momentos en dónde pueden establecer intercambios, entre usted y profesional de apoyo? ¿Cómo lo desarrollan?</p> <p>En general no hay espacios específicos donde se pueda establecer momentos de intercambio justamente para hacer adecuaciones y charlar de algún alumno en particular. Se va dando en el aula o cuando se finaliza una clase o cuando tienen que entregar un trabajo o en alguno de los exámenes.</p>
9	<p>¿Tuvo algún tipo de orientación sobre las fortalezas o desafíos de esos alumnos en particular?</p> <p>La realidad es que no tuve mucha orientación en específico de los alumnos que vienen con desafíos si por ahí se charla del grupo en general y de algunos casos puntuales.</p>
10	<p>¿Realizan un trabajo conjunto con todos los compañeros, familias, comunidad para promover la inclusión del estudiante?</p> <p>No no lo he trabajado pero tal vez cuando hablo con la acompañante del estudiante puedes ya contarme algunas cuestiones en relación a la familia y a la modalidad de trabajo.</p>

Nombre: Carina **Edad:** 51

Años que trabaja en docencia: 16

Año de secundario en que se desempeña: 4to

Asignatura/materia: Salud y Adolescencia

1	¿Cómo desempeña su trabajo en relación a estudiantes con apoyos? Tengo una alumna con una maestra integradora desde el principio de este año y lo que trato de hacer es trabajar junto con la acompañante para propiciar un espacio de intercambio y acordando algunas reducciones de los contenidos.
2	¿Hace cuánto tiempo trabaja con profesionales de la salud? ¿De qué forma trabaja con este profesional? Este sería el segundo año. Tratamos de hablar sobre las dificultades que tiene el alumno y vemos de qué modo adecuar algunos contenidos complementar con algunos trabajos.
3	¿Cómo definiría usted su trabajo con los profesionales de apoyo? Creo que aporta un montón la mirada de una persona que se ocupa específicamente de un alumno aun cuando en el aula hay varios que tal vez necesiten cierto acompañamiento es un alivio saber que alguien se ocupa y acompaña las necesidades que tenga ese alumno en particular. Trabajamos bien siempre desde el respeto.
4	¿Tiene o tuvo capacitaciones relacionadas a estudiantes con desafíos en los aprendizajes? Describa cuáles y de qué manera lo pudo llevar a la práctica. Capacitaciones dentro de la institución no pero sí pude hablar con otros compañeros que también tienen alumnos con algunas dificultades y hemos intercambiado algunas ideas con respecto a eso.
5	¿Cree usted que el modo de trabajar con un profesional ya sea psicopedagogo/a o psicólogo/a, como acompañante de un estudiante, genera cambios? ¿De qué modo? Considero que sí que genera cambios y puede favorecer la práctica ya que tienen otra mirada desde alumno o de cómo puedo llegar a los contenidos.

6	<p>¿Recibe sugerencias/orientaciones del profesional de apoyo en relación a los contenidos escolares o conductuales? (adecuaciones de acceso, curriculares, metodológicas, de algún tipo determinado)</p> <p>Siempre puedo recibir sugerencias y en relación a más que nada de los contenidos que son aquellos que me piden tal vez adecuar o reducir o modificar el tamaño de la letra de algunas actividades o anticipar textos o fotocopias. En relación a la conducta no he tenido mayores dificultades.</p>
7	<p>¿Cuáles son los recursos o estrategias que se emplean a fin de abordar las distintas actividades diarias? ¿De qué modo se ponen en práctica?</p> <p>Como mencioné antes tiene que ver con esto con reducir contenidos anticipar achicar algunos textos. Enviado trabajos prácticos para subir notas o me han sugerido que un examen lo pueda dar de manera oral y no escrito por ejemplo.</p>
8	<p>¿Existen espacios o momentos en dónde pueden establecer intercambios, entre usted y profesional de apoyo? ¿Cómo lo desarrollan?</p> <p>No tenemos un horario asignado o específico sino que aprovechamos los recreos por en medio de la clase o al final la clase para adelantar tal vez alguna tarea que tenga la semana entrante o algún trabajo práctico.</p>
9	<p>¿Tuvo algún tipo de orientación sobre las fortalezas o desafíos de esos alumnos en particular?</p> <p>Específicamente fortalezas o desafíos no pero si estas orientaciones que tienen que ver con cómo el alumno puede abordar de diferentes maneras las actividades.</p>
10	<p>¿Realizan un trabajo conjunto con todos los compañeros, familias, comunidad para promover la inclusión del estudiante?</p> <p>No es algo que se hable en la clase, sino que creo que se da por sentado que algunos alumnos tienen dificultades. No se suele hablar específicamente con la familia pero sí a veces cuando hablo con el acompañante entiendo un poco más de la dinámica familiar.</p>