



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

FACULTAD “TERESA DE ÁVILA”

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

FACTORES QUE INCIDEN EN LA PROMOCIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
ESCOLARIDAD PRIMARIA DE ESTUDIANTES EN PROCESO DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN ESCUELAS DE GESTIÓN PÚBLICA EN LA CIUDAD DE PARANÁ.

Autoras:

Reding, Nahir Nazarena de los Milagros.

Vargas, Candela Mercedes.

Directora:

Lic. Reding, Verónica Evangelina del Lujan.

Co-directora:

Lic. Zaccaro, Griselda Elizabeth.

Asesora metodológica:

Dra. Petric, Natalia.

AÑO 2022

ÍNDICE

RECONOCIMIENTOS	4
RESUMEN DE TESINA	7
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Formulación del problema	12
1.3 Justificación del estudio o la investigación	12
1.4 Objetivos de la investigación	12
1.4.1 Objetivo general	12
1.4.2 Objetivos específicos	13
1.5 Supuesto de trabajo	13
CAPÍTULO II	16
2.1 Estado del arte	16
2.2 Encuadre Teórico	20
2.2.1 Sistema Educativo Nacional y Educación Primaria	21
2.2.2 Diseño Curricular y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)	22
2.2.3 Inclusión, Inclusión educativa y personas con discapacidad	23
2.2.4 Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en los procesos de inclusión	27
2.2.5 Trayectorias Educativas	30
2.2.6 Evaluación, promoción, acreditación y certificación	32
2.2.7 Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII)	35
2.2.8 Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE)	38
2.2.9 Proceso de inclusión educativa	39
CAPÍTULO III	42
3.1 Metodología	42
3.2 Tipo de investigación	42
3.3 Muestra	42
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	43
3.5 Procedimientos de recolección de datos	43
3.6 Procedimientos de análisis de datos	44
CAPÍTULO IV	45

4.1 Resultados	45
CAPÍTULO V	72
5.1 Discusión	72
5.2 Conclusión	73
5.3 Recomendaciones	78
5.3.1 Recomendaciones para futuras investigaciones	78
5.3.2 Recomendaciones para la práctica profesional	79
5.4 Limitaciones	79
LISTA DE REFERENCIAS	80
ANEXOS	84
INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS	84
A. ENTREVISTA A LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA DE SAIE	84
B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO	103
C. MODELO PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL PARA LA INCLUSIÓN (PPII)	105
D. MODELO ACTA ACUERDO	109

RECONOCIMIENTOS

*Queremos agradecer en primer lugar a **Dios**, por iluminar cada paso y permitirnos llegar hasta acá.*

*A nuestra prestigiosa casa de estudios, la **Universidad Católica Argentina**, por contribuir a nuestra formación académica, a los docentes de la carrera, por su andamiaje en los procesos de aprendizajes y su capacidad para transmitir saberes, en especial, queremos dar un cálido agradecimiento a nuestra asesora metodológica la **Dra. Petric, Natalia**.*

*A nuestra directora, **Lic. Reding, Verónica** y co-directora, **Lic. Zaccaro, Griselda** quienes con sus conocimientos, compromiso, predisposición y paciencia nos acompañaron y guiaron esta investigación.*

*Al **Servicio de apoyo interdisciplinario educativo (SAIE)** particularmente al “equipo C” por abrirnos las puertas, contribuir y permitirnos desarrollar nuestro trabajo.*

***Reding, Nahir.**
Vargas, Candela.*

En este apartado decidimos realizar un agradecimiento personal...

*Un trabajo de investigación es fruto de ideas, proyectos y esfuerzos previos que se corresponden con otras personas por lo cuál, en primer lugar quiero agradecer a **mis padres, Sergio y Nélica** quienes me formaron desde el esfuerzo, la perseverancia y la resiliencia, pero por sobre todo me educaron con amor, ese amor que hoy se traduce en estrategias para sobrepasar cualquier barrera, acompañado siempre de la paciencia y de la confianza. Gracias papá y mamá por enseñarme los valores claves para el logro de cualquier meta. Gracias por enseñarme que uno debe conocer todas las teorías y dominar una serie de estrategias pero al encontrarse con otro ser humano, debe ser apenas otro ser humano.*

Agradecer...

*A mi hermana **Verónica**, quién marcó mi camino como profesional pero aún más cómo persona, por su escucha y contención en cada paso, por ser incondicional y nunca soltarme la mano. Gracias Vero, por acompañar cada uno de mis anhelos, por ser complemento y sostén.*

*A mi hermano **Martín**, por su cariño y acompañamiento.*

*A mis **sobrinos**, quienes me demuestran cada día la magia y creatividad que se esconde detrás del mundo y de cada persona.*

*A **Joaquín** mi gran compañero desde el inicio de la carrera, por su amor, sus abrazos renovadores, y tolerancia. Gracias amor, por ser sostén y ayudarme a enfrentar las adversidades. También a **su familia**, por acompañar y celebrar cada uno de mis logros.*

*A **Candela**, mi amiga y compañera por ser mi complemento y juntas hacer posible esta investigación.*

*A mis **amigos**, los de ayer, los de hoy y los de siempre, por alegrar mi corazón, por su compañía, y por aliviar este camino repleto de subidas y bajadas.*

*Con mucho amor, **Nahir**.*

Son muchas las personas que me acompañaron a lo largo de mi carrera y de este trabajo de investigación. Por tal motivo quisiera agradecer profundamente:

*En primer lugar, a mis papás **Sandra** y **Ulises**, que me han transmitido los valores del esfuerzo y la perseverancia para alcanzar las metas y sueños personales. Gracias a su esfuerzo y sacrificio pude tener la posibilidad de estudiar esta carrera que me hace tan feliz. Gracias por creer siempre en mí.*

*A mis hermanos **Lucia** y **Patricio**, que me acompañaron en este camino y me apoyaron en cada paso.*

*A mi novio **Lucas**, que compartió conmigo cada momento y me alentó a que continuara, fue mi sostén en el paso de esta hermosa carrera y de este trabajo, estuvo incondicionalmente acompañándome desde el inicio.*

Cada uno de ellos es un pilar fundamental en mi vida y sin su apoyo incondicional no lo hubiese logrado. Me alentaron a seguir, celebraron mis logros y me apoyaron en los momentos que los necesite. Por eso y mucho más, ¡Gracias!.

*A **Nahir**, por ser mi compañera en esta hermosa carrera como así también en este trabajo, donde juntas logramos terminarlo.*

*Agradecer nuevamente, a las Lic. en Psicopedagogía **Verónica** y **Griselda**, por aceptar acompañarnos como directora y co-directora de tesina y, desde un principio, enriquecer este proceso a través del intercambio, la paciencia, dedicación y pasión por la temática y la profesión.*

*Con amor, **Candela**.*

RESUMEN DE TESIS

La presente investigación surgió a partir de una inquietud que se observó durante las primeras experiencias laborales en el ámbito de la educación, donde se identificaron situaciones de estudiantes que transitaron su trayectoria educativa en un proceso de inclusión, y en los últimos años los/as alumnos/as manifestaron no haber incorporado los contenidos prioritarios propuestos por el diseño curricular de las instituciones educativas.

En este sentido, es relevante mencionar la importancia de la educación inclusiva la cuál “está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los/as alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de mejores aprendizajes” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019, pp 7).

Por lo tanto, las instituciones educativas requieren de un trabajo en equipo intra e interinstitucional por parte de todos los actores involucrados y de una propuesta pedagógica que contemple las barreras del medio para permitir el desarrollo de oportunidades y el pleno ejercicio de los derechos de los/as estudiantes. En este sentido, es necesario que ellos se apropien de saberes y conocimientos, desarrollen habilidades, capacidades, actitudes, valores y creencias. Esto se alcanza en la medida que se brinde un contexto pedagógico acorde a sus necesidades, posibilidades e intereses.

Es así, que las instituciones educativas ante la identificación de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación deberán considerar la trayectoria escolar en un proceso de inclusión para disminuir o eliminar las mismas.

A partir de lo mencionado, se planteó como objetivo caracterizar los factores que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad del nivel primario de aquellos/as estudiantes que se encontraban transitando su trayectoria escolar en un proceso de inclusión, en escuelas de gestión pública en el año 2019 en la ciudad de Paraná.

La investigación se caracterizó por ser cualitativa. Según la temporalidad es de tipo transversal ya que la descripción de las propiedades de las variables se realizó en un momento determinado y por única vez. Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se trató de un estudio descriptivo dado que se hizo una descripción del fenómeno. Según el tipo de fuente, se clasificó como mixta porque se combina la recopilación de fuentes documentales y la recolección de datos de los sujetos investigados. Además, el muestreo utilizado fue accidental no probabilístico.

En cuanto, al supuesto de trabajo que se planteó, sobre los factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria, se constató que los mismos se relacionaron con la formación y capacitación docente en relación a la atención a la diversidad, la elaboración del proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII), el diseño curricular, los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales, y las flexibilizaciones curriculares realizadas por los docentes y el equipo educativo para la inclusión.

Para dar respuesta a lo expresado con anterioridad, es que se llevó a cabo un análisis documental de las Actas Acuerdo de inicio, seguimiento y cierre, y sus respectivos PPII de tres estudiantes que se encontraban transitando su escolaridad primaria en un proceso de inclusión, cómo así también, se realizó una serie de entrevistas semidirigidas dos Lic. en Psicopedagogía del Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE).

A partir de la información recolectada se identificó una serie de variables intervinientes. A saber, los factores personales, los profesionales externos a la institución, los participantes de las reuniones que se llevaron a cabo durante el ciclo lectivo, el PPII, las estrategias implementadas y los factores incidentales.

Como consecuencia de la investigación realizada, se pudo concluir que los factores mencionados al inicio inciden en la promoción y certificación de los estudiantes en proceso de inclusión. A su vez, se destaca que un trabajo colaborativo entre todos los actores intervinientes (alumno/a, institución, familia, configuraciones de apoyo, equipo externo) impacta de manera positiva en la trayectoria educativa propiciando de esta manera la

inclusión, en la cual se considera que “no se espera menos de algún estudiante sino que por el contrario, se espera lo máximo de cada uno y se le deben dar todos los medios y apoyos para que transiten sus trayectorias escolares de una manera positiva y libres de todo tipo de discriminación” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019, pp 19).

En este sentido, se pudo dar cuenta del trabajo constante realizado por el equipo de SAIE quienes se encargan de custodiar y resguardar dichos procesos, para garantizar el derecho a una educación de calidad de todos/as los/as estudiantes.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El propósito del presente trabajo fué investigar los factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en procesos de inclusión educativa llevados a cabo en escuelas de gestión pública en la ciudad de Paraná, Entre Ríos en el año 2019.

El planteo del interrogante se originó a partir de observaciones que se realizaron en el ámbito laboral, dónde los estudiantes manifestaron no haber incorporado los contenidos prioritarios propuestos por el diseño curricular.

En este sentido, se propuso abordar dicha investigación por medio de un análisis de las Actas Acuerdo de inicio, seguimiento y cierre y sus respectivos PPII (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión) que se consideran como un documento formal para la realización de los procesos de inclusión. Además, se realizó una serie de entrevistas semi-dirigidas a dos Lic. en psicopedagogía del equipo “C” de SAIE (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo).

En relación, es necesario destacar que según lo enunciado en la Resolución N° 0920/19:

El PPII es una herramienta de planificación en la que, se sistematizan los acuerdos entre los principales actores que participan de su construcción: El alumno, su familia y sus docentes. Con el mismo, se busca garantizar las condiciones educativas que cada alumno necesita. Asimismo, es preciso mencionar que la firma del Acta Acuerdo tendrá como objetivo formalizar el compromiso asumido por cada una de las partes involucradas y las responsabilidades concernientes según la función a cumplir. La misma pierde validez como documento en el caso de no adjuntarse la propuesta pedagógica o el PPII (Resolución N° 0920/19 C.G.E, 2019, pp 21-22).

En efecto, es de suma importancia aclarar que ante la identificación de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación, será necesaria la elaboración de un PPII,

independientemente de la presencia de discapacidad.

De este modo siguiendo con lo expresado, aquellos estudiantes que cursen su trayectoria educativa en un proceso de inclusión deberán ser evaluados acorde a los objetivos planteados en el PPII. En este sentido es necesario contemplar la promoción, la cual hace referencia a que, “se deberá reconocer el conjunto de saberes adquiridos en el tramo escolar cursado acorde a las propuestas curriculares, las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos previstos para el estudiante” (Resolución N° 311/16 C.F.E, 2016, pp 8) y la certificación, que “habilita a los estudiantes que cuenten con un PPII a recibir la certificación del nivel” (Resolución N° 311/16 C.F.E, 2016, pp 8).

Dichos criterios, son de suma importancia en el marco de la educación inclusiva, la cual se define según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como “una 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”. (UNESCO, 2008, pp 3). Se debe señalar, que el concepto de inclusión es más amplio pero en este caso, la investigación se focalizó en la inclusión educativa, centrándose en la promoción y certificación de los procesos de inclusión que se contemplan en la Resolución N° 311/16 C.F.E y en la Resolución N° 0920/19 C.G.E.

Siguiendo con la misma lógica Echeíta y Duk Homad mencionaron que:

No podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debería ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición deberían ser inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, que acoja a todos los estudiantes y den respuesta a la diversidad (Echeíta, G., y Duk Homad, C. 2008, pp 2).

Por esto se cree que es relevante el aporte realizado por medio de esta investigación a la psicopedagogía a partir de la recolección de datos acerca de los factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en proceso inclusión, conocer qué factores inciden de manera positiva, quienes contribuyen para que no se vulnere el derecho a la educación, que rol ocupa el psicopedagogo en los procesos de inclusión, y

conocer los datos que aportan las Actas Acuerdo y sus PPII, además de identificar las condiciones que tienen las escuelas para la atención a la diversidad en las instituciones educativas, y de esta manera especificar los factores que inciden en la posibilidad de promocionar y certificar la escuela primaria.

1.2 Formulación del problema

¿Qué factores inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en procesos de inclusión educativa en escuelas de gestión pública, de la ciudad de Paraná en el año 2019?

1.3 Justificación del estudio o la investigación

La realización del presente trabajo de investigación tiene relevancia tanto para el campo del saber científico de la psicopedagogía, como así también, para la práctica profesional; a su vez este trabajo integrador final se constituye como un aporte de valor para todos/as aquellos/as involucrados/as en los procesos de inclusión educativa.

Para el ámbito de la psicopedagogía es un aporte relevante para la formación profesional, la toma de contacto con la realidad actual que atraviesa a los procesos de inclusión en la ciudad de Paraná, y así enriquecer la labor con las instituciones. Esta investigación ayudará a diseñar estrategias diversificadas que favorezcan las intervenciones del psicopedagogo en dichos procesos.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

- Caracterizar los factores que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad primaria en estudiantes que se encontraban cursando su trayectoria educativa en procesos de inclusión en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná en el año 2019.

1.4.2 Objetivos específicos

- Indagar sobre los factores que inciden de manera positiva en los procesos de inclusión en el nivel primario en escuelas de gestión pública de en escuelas de la ciudad de Paraná en el año 2019.
- Indagar quienes intervinieron para que el proceso de inclusión sea llevado a cabo y no se vulneren los derechos de los estudiantes con barreras significativas de acceso al aprendizaje en el nivel primario en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná en el año 2019.
- Caracterizar el rol del psicopedagogo en los procesos de inclusión en el nivel primario en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná en el año 2019.

1.5 Supuesto de trabajo

En el presente apartado, se hipotetizó sobre los factores que podrían incidir en la posibilidad de promocionar y certificar la escuela primaria de estudiantes en procesos de inclusión los cuales serían, la formación y capacitación docente en relación a la atención a la diversidad del alumnado, la elaboración del proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII), la selección de contenidos del diseño curricular, los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales y las flexibilizaciones curriculares realizadas por los docentes y el equipo educativo para la inclusión.

A partir de la información que se recolectó en la sección del estado del arte, es que se consideró la importancia de investigar acerca de la temática enunciada, en dónde, uno de los factores que inciden podrían ser los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales, tal como se enunció en el apartado.

Del mismo modo, Curiale en el año 2013, en la investigación “La educación inclusiva: Un abordaje de la situación actual en la escuela primaria común de la ciudad autónoma de Buenos Aires”, concluyó que se evidenciaron cambios significativos en relación a la inclusión, aunque todavía se encuentran dificultades de carácter simbólico, sociocultural y físico.

Asimismo, otro factor que podría influir hace referencia a la formación y capacitación docente en relación a la atención a la diversidad del alumnado. De forma similar, Colletti y Zone en el año 2005 en la investigación “Integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuela común en Nivel Inicial, EGB I y II”, concluyeron que los en ese entonces llamados procesos de integración, presentaban ciertas carencias en consecuencia a la organización institucional y la escasa capacitación en los docentes para enfrentar la inclusión educativa, a su vez, se presentaron como nuevas necesidades la reflexión sobre la práctica docente.

Al igual que, Bompadre-Vergara en el año 2012 en la investigación “Factores institucionales que obstaculizan la culminación de la escolaridad primaria en los alumnos incluidos en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos”. Destacaron que en relación al factor de atención a la diversidad no es efectuada por personal de la institución capacitado, cómo así también observaron la ausencia de consenso y desconocimiento de los propósitos de la inclusión. Con respecto al factor de formación y capacitación de los docentes, los mismos no se consideraban instruidos para recibir al alumno/a con discapacidad.

En relación al aspecto mencionado con anterioridad, en la tesis de Abud y Prada, titulada “Los criterios de evaluación, promoción o acreditación que considera la Escuela de Educación Primaria para promover a un nuevo año a un alumno con síndrome de Down integrado en escuelas de gestión estatal y/o privada de la ciudad de Paraná, en el año 2012”, se contempló que el equipo docente no dispone de estrategias técnico-pedagógicas para atender a la diversidad, como así también que no consideran entre sus objetivos la evaluación de alumnos en procesos de inclusión y más particularmente los criterios de evaluación, promoción o acreditación de los estudiantes en procesos de inclusión. Lo expresado, se podría enlazar con el supuesto de la elaboración del proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII) y la selección de contenidos del diseño curricular.

Habiendo realizado una descripción sobre la importancia de indagar la temática expuesta, para el campo de saber científico y la práctica profesional, es que se realizó una lectura y análisis de las Actas Acuerdo y sus PPII, y una serie de entrevistas semi-dirigidas a las Lic. en psicopedagogía del equipo de SAIE (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo), a partir de los cuales se desplegaron diferentes variables para analizar los procesos de inclusión

(factores personales, edad de los/as alumnos/as, la presencia de profesionales externos, el, los participantes de las reuniones de las Acta Acuerdo, el PPII, las estrategias brindadas por los diferentes actores intervinientes en el proceso de inclusión y los factores incidentales).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del arte

En primer lugar, se realizó un abordaje de la revisión de los estudios que se relacionaron con la presente investigación. Se encontró información que indaga sobre los temas abordados en el trabajo, pero se destaca que en mayor medida se realiza un análisis de los antecedentes separando las diferentes variables, ya que son minoría aquellos en los que se relacionan ambos aspectos, a saber, factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria, en estudiantes en procesos de inclusión educativa.

A continuación, se desarrolla una síntesis de los principales resultados de los estudios realizados hasta la fecha.

Investigaciones a nivel internacional

A nivel internacional se encontró la investigación de Echeita y Verdugo, 2008. “La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a la discapacidad, en España”. En dicha investigación, se llevaron a cabo encuestas a personas con discapacidad, pero uno de los requisitos para la aplicación de las entrevistas, era que, estas personas debían integrar organizaciones no gubernamentales y que a su vez sean responsables de educación. En ella se pudo apreciar que se arrojaron varios resultados, dentro de los cuales se pueden destacar las barreras existentes por falta de apoyo del sistema educativo, en particular la escasa información sobre los recursos y limitados programas de ayuda para los/as estudiantes. También se menciona como barrera la escasez en recursos tecnológicos para atender a la diversidad, y la necesidad e importancia de formación inicial y de forma permanente del equipo docente. Los autores sostienen que la educación inclusiva no es un proceso lineal, sino que requiere de una transformación del sistema educativo y en la relación de los estudiantes y el docente.

En la investigación realizada por Paya, 2010 titulada: “Políticas de Inclusión en América Latina”, realizada en la Universidad de Valencia en España, cuyo objetivo fué realizar un estudio que permita esclarecer las condiciones de la educación inclusiva en Latinoamérica,

centrando el estudio en las diversas políticas de educación inclusiva proyectadas o implementadas en esa época. La investigación se fundamentó en los principales informes, publicaciones y reuniones que se han ocupado de la temática en aquellos años.

En el estudio, Paya, realizó una descripción histórica de los hechos significativos para la inclusión en las escuelas, señaló la importancia que tiene el entorno escolar en la formación de los/as estudiantes y comparte un análisis de cómo la inclusión se observa como un hecho aislado que presenta obstáculos para transformarse en una acción conjunta.

Una de las conclusiones de este artículo, es que se expresa la necesidad de replantear la escuela pensando la educación centrada en cada uno de los/as estudiantes y que dé respuesta a la diversidad de la población escolar. Esto, en el contexto donde se desarrolló dicha investigación (territorio colombiano) se apoya en la conveniencia de reconocer el entorno, identificar la diversidad y generar oportunidades de participación acordes al contexto, disminuyendo así, la exclusión social. Es acertada la apreciación de este artículo, cuando plantea la existencia de un quiebre entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando, dicha afirmación refleja el interés investigativo al considerar que, pese a que se lleva tiempo hablando de educación inclusiva, autodeterminación, estudiantes con discapacidad y competencias ciudadanas, aún no es visible la articulación de estos elementos.

Otro antecedente es la tesis de Barcía, 2016. “Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje” en Montevideo, dicha investigación realizó un estudio de casos correspondientes a instituciones educativas, donde se indagaron las concepciones de las maestras y las estrategias institucionales implementadas en los procesos de inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje considerando la perspectiva familiar. Las conclusiones a las que se arribó, hacen referencia a que se destaca que la escuela no contaba con una política inclusiva, ya que se encontraron debilidades en la formación docente. Como así también que, la atención a la diversidad es difícil de implementar ya que el equipo docente no cuenta con las herramientas técnico-pedagógicas.

A nivel nacional

En el artículo de Padín, 2013. “La educación especial en argentina: Desafíos de la

educación inclusiva” se investigó acerca de la evolución de la educación especial en Argentina, se describieron los obstáculos que deben superarse para implementar estrategias pedagógicas e institucionales y así brindar una educación inclusiva, en este caso particularmente de estudiantes con discapacidad intelectual. A partir de la investigación mencionada, se concluyó sobre la importancia de mejorar las políticas educativas donde se planteen propuestas educativas de calidad.

Por otro lado, en la investigación de Curiale, 2013. “La educación inclusiva: Un abordaje de la situación actual en la escuela primaria común de la ciudad autónoma de Buenos Aires”, se presentó una descripción de la escuela primaria de la ciudad autónoma de Buenos Aires, acerca de las estrategias pedagógicas y también se realizó un análisis que permitió determinar si en el aula se generan condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que consideren la diversidad. Además, se estudiaron las estrategias y recursos que utilizaban los docentes y las instituciones para responder a las necesidades de todos los/as estudiantes. Los resultados arrojados acerca de la gestión de las escuelas privadas y públicas sobre las políticas de inclusión educativa concluyeron que la escuela inclusiva en el marco teórico y jurídico aún se encuentra en proceso de construcción, y que aunque se evidenciaron avances importantes persisten obstáculos de carácter simbólico, sociocultural y físico, por ejemplo, la falta de material didáctico y barreras de accesibilidad física, que limitan la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

A nivel local

En la investigación de Colletti y Zone, 2005. “Integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuela común en Nivel Inicial, EGB I y II”, Paraná Entre Ríos. Se planteó como pregunta de estudio si los procesos, en ese entonces llamados, procesos de integración en la ciudad de Paraná, ¿eran procesos de pseudo integración?. Las conclusiones arribadas fueron que se llevaron a cabo procesos de integración (terminología empleada en la investigación) propiamente dicho y que las dificultades se relacionaban con la organización institucional, en las mismas se evidenció la falta de capacitación profesional para afrontar la inclusión educativa. Se expusieron como necesidades, la reflexión sobre la práctica docente para trabajar con los lineamientos curriculares, como así también el

establecimiento de proyectos de inclusión adecuados para las personas con discapacidad.

Bompadre-Vergara, 2012. En el estudio “Factores institucionales que obstaculizan la culminación de la escolaridad primaria en los alumnos integrados en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos”. El objetivo fue indagar los factores institucionales que dificultan la terminalidad de la escolaridad primaria en los/as estudiantes en proceso de inclusión en escuelas de la ciudad de Paraná.

En este estudio se observó que se establecieron categorías de análisis para identificar los factores institucionales que intervinieron en los procesos de inclusión, en ese tiempo conocidos como procesos de integración. De las mismas se extrajeron aquellos relacionados con la investigación: Atención a la diversificación curricular, objetivos, formación y capacitación de los docentes, seguimiento del proceso de inclusión. Se concluyó que en la categoría atención a la diversificación curricular, que las dificultades para llevar a cabo flexibilización de contenidos demuestra la necesidad de un trabajo articulado entre el equipo directivo, la MO y los equipos interdisciplinarios.

En cuanto a la categoría objetivos, se asegura que se deben establecer en colaboración y trabajo entre todos los miembros intervinientes en dicho proceso (Equipo directivo, MO, docentes, familia, alumno, equipo externo).

Con respecto a la formación y capacitación de los docentes, la investigación arrojó que los mismos nunca llegan a sentirse completamente preparados para recibir al alumno/a con discapacidad.

Luego se menciona la categoría seguimiento del proceso, que hace referencia a una evaluación y acompañamiento continuo hacia el docente y los/as alumnos/as, con el objetivo de resguardar su trayectoria escolar.

En la tesis de Abud y Prada. Titulada “Los criterios de evaluación, promoción o acreditación que considera la Escuela de Educación Primaria para promover a un nuevo año a un alumno con síndrome de Down integrado en escuelas de gestión estatal y/o privada de la ciudad de Paraná, en el año 2012” publicada en el año 2013. Se planteó como objetivo general identificar los criterios de evaluación, promoción o acreditación que se utilizan para

el pasaje de año a un/a alumno/a en proceso de inclusión; en la cual se detallaron los siguientes objetivos: detallar los criterios de evaluación, promoción o acreditación que emplean los directivos, docentes, MO, profesionales de las Escuelas de Educación Primaria para promover de año a un alumno en proceso de inclusión y comparar los criterios de evaluación, promoción o acreditación establecidos en la normativa legal con los que adjudican los directivos, docentes y MO.

A partir de ello, se halló lo siguiente:

Los criterios de evaluación que se utilizaban en las instituciones eran los contenidos mínimos del ciclo, del año y por área, y en base a los acuerdos se seleccionaban y ofrecían los contenidos y objetivos. Para la acreditación, los criterios son los mismos que se establecieron para la evaluación y para la promoción.

Por otro lado, acerca del otro objetivo enunciado, concluyeron que en cuanto a evaluación, promoción y acreditación las escuelas trabajan con criterios establecidos en la normativa legal vigente en ese entonces, las cuales regulaban los procesos de inclusión.

Mediante el análisis realizado, los antecedentes de diferente manera se han acercado al tema de estudio, se observó que la Escuela de Educación Primaria no ofrece las herramientas necesarias para que los/as alumnos/as transiten su escolaridad de forma óptima, además de que la atención a la diversidad es vivida como un proceso de difícil implementación dado que el equipo docente no dispone de las herramientas técnico-pedagógicas necesarias para ello y también que no toman entre sus objetivos el tema de la evaluación de alumnos en procesos de inclusión y más específicamente los criterios de evaluación, promoción o acreditación de los estudiantes en procesos de inclusión.

2.2 Encuadre Teórico

Para iniciar el desarrollo del Encuadre Teórico, se decidió dedicar este apartado del estudio para delimitar los conceptos principales que guían esta investigación, ya que, la problemática seleccionada es amplia y se han observado diferentes posturas ante la misma. Luego de haber explorado diferentes autores y documentos legales que introducen nuevas concepciones que sustentan las prácticas educativas actuales, es que se fué realizando un recorte de aquellos

conceptos con los que se concuerda y que han ido conformando la postura epistemológica, partiendo de lo más general a lo específico del tema. Siendo la problemática seleccionada “Factores que inciden en la promoción y certificación de estudiantes procesos de inclusión educativa, en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná en el año 2019”.

Se abordaron los conceptos de: Sistema Educativo Nacional, Educación Primaria, diseño curricular y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), inclusión educativa y personas con discapacidad, diferencia entre inclusión e integración, barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje, trayectorias educativas, Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII), evaluación, promoción, certificación, servicio de apoyo interdisciplinario educativo (SAIE), y procesos de inclusión educativa.

2.2.1 Sistema Educativo Nacional y Educación Primaria

La Ley de Educación Nacional establece que:

El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación (Ley N° 26.206, 2006, pp 3).

Es así, que resulta necesario destacar que en la presente investigación se han seleccionado trayectorias educativas en escuelas de gestión pública del nivel primario.

En efecto, es importante mencionar la organización del Sistema Educativo Nacional, el cuál se compone de cuatro niveles, la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria).

En la ciudad de Paraná, Entre Ríos, la educación primaria se estructura en “Dos ciclos con

tres grados cada uno. Se propone así una escuela ciclada obligatoria, organizada en el modelo de escuela de jornada simple y en escuelas que amplían la jornada escolar” (Resolución N° 0920/19 C.G.E, 2019, pp 5).

De ello, cabe señalar que, pensar la educación ciclada implica una estructura gradual, propiciando trayectorias no lineales. En la cual, se garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de espacios y estrategias institucionales, recursos materiales, pedagógicos y de la promoción de derechos, asegurando una educación de calidad.

2.2.2 Diseño Curricular y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)

El **diseño curricular**, es el documento que refleja la estructura y organización del plan educativo para luego brindar instancias de formación a los/las estudiantes. En el documento, se detallan los objetivos y se enuncian las características de las competencias que se buscan desarrollar y los resultados a los cuales se aspira a través de la educación.

Por consiguiente, el Diseño Curricular para el Nivel Primario de la provincia de Entre Ríos sostiene que:

La escuela es el lugar privilegiado de transmisión sistemática del conocimiento y el currículum es la bisagra articuladora entre el conocimiento y las nuevas construcciones teóricas, constituyendo así un espacio para la construcción de subjetividades y por eso debe privilegiar acciones de cuidado a las trayectorias para que los/as alumnos/as aprendan a vivir en sociedades más complejas, con el reconocimiento y el valor de la diversidad (Resolución N° 0920/19 CGE, 2019, pp 4).

Dentro del diseño curricular es importante hacer énfasis en los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**, el mismo se define como “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en

juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”.

Los mismos, organizan la enseñanza promoviendo y orientando “procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia y de la juventud pero atendiendo, a ritmos y estilos de aprendizajes singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra” (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2006, pp 12).

En otras palabras, los NAP constituyen aquellos saberes de los cuales todos/as los/as alumnos/as del país deberán apropiarse en cada nivel educativo para participar de manera crítica y activa en la sociedad, buscando garantizar el acceso a la cultura a partir de la implementación de diversas estrategias pedagógicas.

2.2.3 Inclusión, Inclusión educativa y personas con discapacidad

En este apartado, se propuso profundizar sobre las concepciones antes mencionadas. Para comenzar, será necesario considerar la **inclusión** propiamente dicha, “se habla de inclusión concibiendo que el ser humano es complejo y múltiple” (Muntaner, J. J, 2014, pp 7).

A partir de lo enunciado, es que se considera, que la inclusión hace referencia a la participación plena y efectiva de todos/as los/as ciudadanos en la sociedad, haciendo énfasis en aquellos/as que se encuentran en riesgo de ser excluidos por diferentes razones. Esta concepción, engloba aspectos más amplios que el término que se definirá en adelante, a saber, educación inclusiva.

Desde esta postura es que resulta necesario, hablar de las **personas con discapacidad**, cuyos derechos han sido vulnerados a lo largo del tiempo y aún, en la actualidad continúan luchando para defender su dignidad humana. Ante la evidente invisibilización, es que se crea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el propósito de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad” (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Argentina, 2006, pp 4).

Es así, que las personas con discapacidad requieren de un **Certificado Único de Discapacidad (CUD)** que les “permite acceder a derechos y prestaciones que brinda el Estado” (Ministerio de Salud, año desconocido, pp 1).

Ante las dificultades detalladas, se señala que la Ley 26.378, 2018 reafirma “el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (Ley 26.378, 2018, pp 20).

En relación a lo expresado, es que se destaca la importancia de la **educación inclusiva**, la misma se define según la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como una “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”. (UNESCO, 2008, pp 3). De este modo, el Grupo Art. 24 por la educación inclusiva enunció que:

No se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica. No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus alumnos, independientemente de sus características. (Grupo Art. 24 por la educación inclusiva, 2017, pp 19).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva en base a lo establecido por el “Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en el año 2019” está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los/as estudiantes, asegurando la remoción de las barreras y aumentando la participación para el logro de nuevos aprendizajes. También busca constituir escuelas donde las políticas se contemplen en las prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas para que todos los miembros puedan acceder al aprendizaje. En base a esta conceptualización es necesario resaltar la diferencia con el concepto de integración, la cual se espera que el alumno con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema como está propuesto. En contradicción, desde un paradigma inclusivo es la institución que debe generar las adecuaciones para atender a las necesidades de todo el

alumnado.

En síntesis, la educación inclusiva es un sistema que atiende a la plena participación y desarrollo de todos los miembros de la institución educativa, implementando nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es a partir de lo detallado que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas en el año 2016, establece que: "La educación inclusiva es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas" (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, pp 6).

Compartiendo lo que plantea este término es importante considerar que el Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en dicho documento donde se establece que: "Las **personas con discapacidad** incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad" (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas, 2006, pp 4) . Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad. Entonces, la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene determinadas características se enfrenta con una barrera u obstáculo a la participación, si eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas siguen estando presentes pero no hay discapacidad.

En lo que confiere al término de **discapacidad** el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología destaca tres paradigmas que enfocan la manera como se ha visto a las personas con discapacidad a lo largo del tiempo.

- El paradigma tradicional está asociado a una visión que ve y trata como personas inferiores a las personas con discapacidad. O, 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. En este paradigma, a quienes tienen discapacidad se les considera objetos de lástima y no personas con derechos o sujetos de derechos. De ahí vienen las distintas formas incorrectas como se denomina a una persona con discapacidad: inválido, impedido, tullido, cieguito, sordito, mongolito, incapaz, loquito, tontito, excepcional, especial, etc. (Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, 2019, pp 12).

Muchos de los criterios que abarca este paradigma provienen de la antigüedad en donde las concepciones se constituían a partir de la cultura y la religión, se consideraba a la discapacidad como un castigo de los Dioses, dónde dentro de las prácticas no sólo se excluía a las personas con discapacidad de diversas actividades, sino que también durante muchos años se vulnera el derecho a la vida.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, sobre el modelo médico-biológico menciona que:

- El paradigma biológico, centra el problema en la persona que tiene deficiencias o limitaciones. 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 (Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, 2019, pp 12).

Este modelo se centra en el diagnóstico y la patologización de la persona con discapacidad, posicionándose como objeto de prácticas médicas para la eliminación de las mismas y su inserción en el entorno por medio de la rehabilitación para desenvolverse en el entorno. Desde esta postura es la persona quién debe adecuarse al entorno para participar en la sociedad.

A continuación, siguiendo con establecido por el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología:

- El paradigma social de derechos humanos se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga: ser hombre o mujer, su color de piel, edad, estatura, discapacidad, condición y cualquier otra. 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, que totaliza la vida de una persona en un marco de discriminación y exclusión. En este paradigma 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 (Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, 2019, pp 12).

En el presente modelo, la discapacidad se evidencia ante una sociedad que no ha logrado atender a las necesidades de la persona ya que fue pensada para un grupo determinado. Es decir, que no han podido participar porque se han evidenciado diferentes barreras en interacción con el medio.

En el apartado se hizo referencia a la discapacidad ya que se puede decir que no existe educación inclusiva, cuando los sistemas educativos excluyen, segregan o integran a las personas por motivos de discapacidad.

2.2.4 Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación en los procesos de inclusión

Una escuela inclusiva, es aquella que se encuentra en constante identificación y remoción de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Para esto, será necesario contemplar a que se hace referencia con el término “barreras”.

Las **barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación** según el autor Pedro Covarrubias se definen cómo:

Factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su

interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Por lo tanto, las barreras son aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos, como suele ser el caso de los alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características que se vivan disruptivas (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras). (Pedro Covarrubias Pizarro, 2019 ,pp 139).

Las barreras se diferencian en:

- **Barreras de acceso físico:** Refieren a los obstáculos estructurales en el entorno que impiden el desplazamiento o tránsito de las personas con discapacidad. En la ciudad de Paraná, se han podido observar las siguientes: el bloqueo y falta de rampas, los baches sobre las veredas, las escaleras, el acondicionamiento de los baños, vestuarios, entre otros.

- **Barreras comunicacionales:** Son aquellas en dónde se altera el flujo de la interacción y obstaculizan el intercambio comunicacional. Entre ellas podríamos mencionar la no disponibilidad de textos en braille, desconocimiento de la Lengua de Señas Argentina (LSA), la falta de material con pictogramas, etc.

-**Barreras didácticas:** Limitan el acceso a los contenidos y saberes que proporciona la educación primaria. Se podría destacar la dificultad de implementación de estrategias didáctico-pedagógicas para atender a la diversidad, las carencias de información y capacitación, etc.

- **Barreras sociales/actitudinales:** Hacen referencia a los modos de interacción llevados a cabo con los/las estudiantes por parte de los diferentes actores y el medio familiar, social, económico, cultural y educacional en el que se desenvuelven las personas. Entre ellas se podría enunciar los prejuicios, la estigmatización, y los estereotipos.

En respuesta a la necesidad de remover esas barreras, según cada caso particular según la Comisión para la Plena Participación e Inclusión se deben tener en cuenta cuatro características:

Asequibilidad o Disponibilidad: Las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente; Accesibilidad: Las escuelas deben ser accesibles física, comunicacional y económicamente; Aceptación: La forma y el fondo de la educación deben ser relevantes, adecuados culturalmente y de calidad y, por lo tanto, ser valorados por los estudiantes y familias; Adaptabilidad: La educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales. (COPIDIS -Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad- y Grupo Art. 24, 2017, pp 20-21).

Argentina se ha comprometido al suscribir la Convención a “garantizar sistemas educativos inclusivos en donde se reconozca el derecho de todos a asistir a las escuelas comunes, aunque la implementación práctica de este derecho aún se halla obstaculizada por diversas barreras” (COPIDIS -Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad- y Grupo Art. 24, 2017, pp 13).

Reconociendo esos obstáculos, el Consejo Federal de Educación aprobó en diciembre del año 2016 la Resolución N° 311/16 de “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”. De ello resulta necesario decir que, no se espera que las instituciones educativas se encarguen de resolver todas las situaciones, sino que se comienza a partir de la consideración de construcción de nuevas estrategias y herramientas en colaboración con otros actores de la sociedad para favorecer el acceso y la participación de todo el alumnado.

Algunas medidas para la remoción de barreras sugieren:

- Formación y capacitación en diferentes modos de comunicación: Lengua de Señas Argentina, Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación, Braille, etc.
- Facilitar la accesibilidad física: Algunas medidas que se podrían enunciar en este caso son: La remoción de barreras arquitectónicas, la realización de modificaciones edilicias para favorecer el desplazamiento, el acondicionamiento de espacios e inmobiliarios.
- Estrategias didácticas: Hace referencia a la implementación de propuestas pedagógicas diversificadas para favorecer la apropiación de contenidos. A modo de

ejemplo, se sugieren las siguientes: Respetar los modos y tiempos de aprendizajes singulares, realizar los ajustes necesarios a los materiales de trabajo, habilitar espacios de interacción social, proponer nuevos modos de evaluación, etc.

- Formación y capacitación para atender a la diversidad.
- Provisión de recursos materiales.
- Seguimiento e investigación.
- Generar instancias de trabajo coordinado con diferentes actores y/o profesionales que permitan la superación de barreras.

2.2.5 Trayectorias Educativas

La concepción de trayectoria escolar hace referencia al “Desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro” (Directores que Hacen Escuela, 2015, pp 1).

Con respecto a lo expuesto, según la resolución N° 1550/13 del C.G.E, para garantizar el derecho a la educación es necesario actuar sistemáticamente con las trayectorias escolares.

En función de lo mencionado, conviene enfatizar sobre lo enunciado por la autora Flavia que menciona lo siguiente:

El sistema educativo está diseñado previendo itinerarios de los alumnos y alumnas que siguen una progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar que estipula niveles, ciclos, grados y años: lo que llamaremos una trayectoria escolar teórica. Analizando las trayectorias reales de los sujetos podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero reconocemos también, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: La organización del sistema por niveles, es una disposición centenaria del sistema escolar; la gradualidad, que establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de saberes y la progresión por etapas, y la anulación de los grados de instrucción, establece el tiempo previsto para el cumplimiento

de esos grados (Flavia Terigi, 2007, pp 9).

A partir de lo mencionado en la Resolución N°1550/13 CGE, se plantea que una trayectoria real para ser ajustada a la trayectoria teórica, contemplada en la provincia de Entre Ríos, debería estar configurada por el ingreso con 5 años a la sala de nivel inicial, la aprobación año a año de los 6 grados del nivel primario, de los 6 años del nivel secundario, culminando con una edad cronológica de 17/18 años. Sin embargo, se sabe que las trayectorias reales de muchos/as alumnos/as, no se ajustan a lo propuesto y configuran trayectorias no encauzadas por diferentes razones como lo son, la permanencia, el abandono, la sobreedad y el ausentismo, a partir de esto es que deben pensarse estrategias para la contención y acompañamiento de los/as estudiantes.

En concordancia, la Resolución N° 311/16 los equipos educativos:

Orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, que a continuación se detallan: Equipos inter y transdisciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional. Supervisores, directivos y docentes, y otros como la familia, encargado o tutor del/la alumno/estudiante, equipos profesionales externos al sistema educativo, acompañante pedagógico. (Resolución C.F.E N° 311/16, 2016, pp 4).

Se generarán instancias de interacción y complementariedad con los profesionales externos al sistema educativo que realicen el acompañamiento a las personas con discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Dicho aporte no implica un condicionamiento a la decisión por parte de la institución educativa de desarrollar una determinada estrategia pedagógica, sino que tiene una intención orientativa.

En la etapa inicial de interacción de los/as alumnos/as con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas de acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje.

A partir de esa instancia, los equipos docentes y teniendo en cuenta la palabra de la

familia del/la alumno/a, evaluarán la necesidad de incluir apoyos específicos y para garantizar el óptimo desarrollo de las trayectorias escolares en el nivel o modalidad, se contará con un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII).

2.2.6 Evaluación, promoción, acreditación y certificación

La Resolución N° 311/16 CFE (Consejo Federal de Educación) enmarca la trayectoria educativa de las personas con discapacidad en el sistema educativo en Argentina. A partir de la misma, cada provincia deberá adaptar su marco normativo. En Entre Ríos es la Resolución N° 0920/19 CGE dónde se plantea a la educación inclusiva como un modelo que respeta las características y tiempo de todos los niños, jóvenes y adultos, tomando lo diferente y diverso como algo enriquecedor para el aprendizaje.

Teniéndose en cuenta los criterios definidos con anterioridad, el sistema educativo a partir de la Resolución del N° 311/16 CFE, asegurará en el **nivel primario** el ingreso de los/as estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, a los 6 años de edad, tal como lo establecen la Ley de Educación Nacional.

Evaluación

La evaluación es un concepto central que se vincula con la promoción, la acreditación y la certificación de la escolaridad primaria y que concierne a la presente investigación.

En efecto, la evaluación se constituye como un proceso de seguimiento continuo de las modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Brindan información sobre la trayectoria escolar del alumno y es a partir de ella que se valorarán las necesidades y potencialidades de cada estudiante, se facilitarán las intervenciones y toma de decisiones del docente y otros actores intervinientes en las prácticas educativas.

Algunos instrumentos que conforman la evaluación son:

- El informe pedagógico: El cual aporta información cualitativa y da cuenta del desempeño académico del alumno/a teniendo en cuenta los logros obtenidos, avances y aspectos a mejorar en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Boletín de Calificaciones: Se valora el desempeño académico acorde a una escala numérica. El documento “pierde validez si no es acompañado del informe pedagógico” (Resolución N°0920/19. CGE). El boletín deberá especificar promoción directa, promoción acompañada, o permanencia en caso de que se haya presentado.
- Calificaciones: Los diferentes logros académicos de los/las estudiantes se evidencian en base a una escala numérica de 6 (seis) a 10 (diez) o en proceso de apropiación de contenidos para aquellos alumnos/as que necesitan apropiarse de determinados saberes.

Promoción

La promoción se refiere al pasaje de un tramo escolar a otro grado, ciclo o nivel de los/as estudiantes.

Según lo contemplado a partir de la Resolución, las instituciones de nivel primario disponen de una unidad pedagógica que se corresponde con el primer y segundo grado contemplando “avances, detenciones y retrocesos de los procesos educativos, vinculados a la enseñanza-aprendizaje” (Resolución 0920/19 CGE, 2019, pp 15). Una vez que los estudiantes finalicen con la unidad pedagógica la promoción será por grado y podrá alcanzarse de dos formas:

- Promoción directa: Es la que corresponde a la finalización de la unidad pedagógica o grado y se consideran los “avances en los aprendizajes logrados y aquellos en los que se debe continuar trabajando” (Resolución 0920/19 CGE, 2019, pp 15).
- Promoción acompañada: Es la que habilita promocionar el pasaje al grado siguiente, garantizando que los contenidos que no fueron apropiados en el año anterior, se continúen trabajando en el año próximo con una propuesta “sostenida, organizada y fundamentada desde criterios pedagógicos, cognitivos y disciplinares” (Resolución 0920/19 CGE, 2019, pp 15).

De ello, resulta importante resaltar que la promoción acompañada “no podrá extender por más de un periodo escolar, comprendido desde el inicio de clases de un año al siguiente” (Resolución 0920/19 CGE, 2019, pp 15). En caso de que el/la alumno/a no haya logrado los aprendizajes previstos y se hayan agotado las estrategias pedagógicas se evaluará la

posibilidad de permanencia.

La promoción tendrá en consideración:

- Instancias de integración de saberes: Se vincula a la profundización de saberes en los espacios trimestrales a fin de ofrecer mayores oportunidades en el proceso de aprendizaje.
- Permanencia: Se debe garantizar el acceso a la educación en los tiempos y formas previsto por el sistema. La permanencia en un grado una o dos veces, será una opción una vez agotadas las estrategias y recursos didácticos-pedagógicos, garantizando nuevos apoyos que permitan la apropiación de saberes el año próximo.

En el caso de estudiantes que cuenten con un PPII, se deberá tener en consideración:

- La identificación de los saberes apropiados: Según lo propuesto en Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII) y tendrá en cuenta las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos previstos para el/la alumno/a .
- La habilitación de instancias de evaluación entre los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (institución, familia, alumno/a, equipo externo, entre otros) para analizar los diferentes factores que conforman la propuesta curricular (Configuraciones de apoyo, flexibilización curricular, la interacción con el grupo de pares, etc).
- La modalidad de promoción (directa o acompañada).

Acreditación

En concordancia con la **acreditación** la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad será registrada por medio de un instrumento formal de evaluación del grado/año/ciclo correspondiente, en igualdad de condiciones.

Las instituciones educativas por las cuales hayan transitado los/as alumnos/as con discapacidad acreditarán los saberes adquiridos.

Además, los/as estudiantes que hayan contado con un PPII (proyecto pedagógico individual para la inclusión) tendrán su boletín con calificaciones. “La calificación estará

siempre en concordancia con lo propuesto en el PPII, el cual dará cuenta de su trayectoria escolar” (Resolución N° 0920/19 CGE, 2019, pp 22).

Aquellos/as alumnos/as que no hayan logrado apropiarse de los contenidos previstos en su PPII, recibirán instancias de recuperación de saberes.

Certificación

La certificación de la escolaridad primaria corresponde al reconocimiento documental otorgado por la institución, el cual permite continuar la trayectoria en el nivel secundario.

Los/as estudiantes que cuenten con un PPII, recibirán la certificación del nivel, al igual que el resto de la población escolar.

La Resolución 0920/19 C.G.E destaca que, para asegurar la inclusión de todos/as los/as alumnos/as el tránsito por las escuelas primarias debe ser de calidad. Las instituciones del nivel primario asumen de este modo, la obligación de garantizar el derecho a la enseñanza y al aprendizaje de todos los estudiantes que cursen el nivel.

Por otro lado, lograr una educación inclusiva implica que las planificaciones incorporen en su estructura algunos elementos: sistematizar e institucionalizar el trabajo cooperativo por la educación inclusiva, a través de las distintas estrategias institucionales, lo que incluye el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPII).

2.2.7 Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII)

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI, tiene como propósito generar un cambio en las instituciones educativas haciéndolas cada vez más inclusivas, contemplando distintas estrategias donde los diferentes actores que conforman la escuela, a partir de un intercambio de diálogo y prácticas, profundicen sobre el proceso y establezcan las bases para consolidar un proyecto inclusivo.

En este sentido, el PEI “es el marco que otorga sentido a los proyectos específicos que se encaran para transformar los diferentes procesos institucionales/organizativos, de gestión, curriculares, etc., evitando que se conviertan en acciones aisladas o superpuestas” (Ministerio de Cultura y Educación, 2019, pp 6) .

Proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII)

En una escuela inclusiva todos los procesos se planifican y se llevan a cabo a partir de un trabajo en equipo (estudiantes, familias, docentes, equipo directivo, configuraciones de apoyo, profesionales externos, etc).

Un elemento que colabora con estas prácticas inclusivas es el PPII, el cual consiste en una herramienta de planificación en la que se estructuran los acuerdos entre los principales actores que forman parte de su construcción.

Con el PPII el Ministerio de Educación busca:

Garantizar las condiciones educativas que cada alumno necesita para el despliegue de un proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido y de calidad, es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere. (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, pp 44).

El mismo tiene como finalidad, favorecer a la educación inclusiva mediante la identificación de barreras al aprendizaje (físicas, académicas y comunicacionales) y las estrategias para la disminución o remoción de las mismas.

Los/as alumnos/as que cursan con un PPII deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo a dicho proyecto, tal como lo establece la Res. N° C.F.E 311/16 C.F.E. En este sentido, se deberá considerar que el currículum se define como un “conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo, en el marco de la educación inclusiva, debe ser flexible, pensado desde su concepción en un proceso de enseñanza que contemple los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus necesidades y potencialidades” (Ministerio de

Educación de la Nación, 2019, pp 27).

Para esto, es que los objetivos de aprendizaje deben ser amplios, mínimos y sujetos a una evaluación constante, que garanticen las competencias básicas.

Teniendo en cuenta lo mencionado, a partir de las adaptaciones del PPII es que se dará lugar a la atención a la diversidad y se proporcionarán los apoyos necesarios para un óptimo desarrollo de su trayectoria educativa. Las adaptaciones se podrán realizar en relación a los objetivos, los contenidos, los tiempos de trabajo, la evaluación, cómo así también en materiales que favorezcan el acceso al aprendizaje. Las mismas, se definen como:

Modificaciones sobre las estrategias didáctico-pedagógicas comúnmente utilizadas para abordar cada nivel de contenidos. Suponen modificar las formas de presentar el material e implementar recursos que, básicamente, permiten el aprendizaje de ese alumno (que no puede aprehender de la manera comúnmente presentada) y, a la vez, su utilización potencia el aprendizaje de otros alumnos. También se consideran adecuaciones de acceso o metodológicas, los soportes materiales que pueden mejorar el desempeño del alumno (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, pp 46-47).

Los cambios realizados comprenden desde ajustes mínimos en los elementos del currículum, hasta modificaciones muy significativas, que pueden ser transitorias o permanentes.

Entre ellas podemos mencionar:

- Adecuaciones de acceso: A partir de la cual se modifican recursos materiales o de comunicación para alumnos con discapacidad motora, visual y auditiva.
- No significativas: En la cual se priorizan los objetivos y contenidos, ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las características de los estudiantes.
- Significativas: Se refiere a la eliminación de contenidos y objetivos generales.
- Atención individualizada: Se realiza teniendo en cuenta la necesidad de cada estudiante, respetando su tiempo y estilo de aprendizaje.

Acta Acuerdo “Procesos para la Inclusión de estudiantes con discapacidad”

El Acta Acuerdo, refiere al documento en el cual se concreta el compromiso y responsabilidad asumido por los actores intervinientes, en un proceso de inclusión. El mismo pierde validez en caso de no adjuntarse el PPII y requiere de al menos una revisión por trimestre.

2.2.8 Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE)

En base a lo investigado los equipos educativos conformados por todos los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes efectuando los ajustes razonables para beneficiar el proceso de inclusión.

El Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE) conforma una Configuración de Apoyo dentro del sistema educativo; la misma “brinda atención, asesoramiento, orientación, formación, seguimiento, investigación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo entrerriano” y el “desempeño se realizará en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario” (Resolución N° 5138/11 C.G.E, 2011, pp 7).

En otras palabras, generan acciones vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas y realizan un abordaje Institucional, el cual está “destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación” (Resolución N° 311 CFE, 2016, pp 2).

Para que se realice la intervención de esta configuración de apoyo, la misma debe ser solicitada a partir de una nota-informe, realizada por la MO, la docente del estudiante y equipo directivo de la escuela. Esta solicitud se procesa cuando se detectan barreras al acceso, la participación y al aprendizaje.

En la nota-informe se deben considerar diferentes aspectos:

- Debe estar fundamentada acorde a la normativa actual.

- Debe ser descriptiva, mencionar las estrategias que se implementaron y se agotaron para acceder al aprendizaje.
- Describir articulaciones/intervenciones que se han realizado con la familia o responsables, con otros organismos o instituciones.
- Detallar aquellas barreras al aprendizaje y/o a la participación que se han ido detectando en los procesos de enseñar y de aprender.
- La entrega de la nota informe, se realizará a la Supervisión escolar de Zona, de acuerdo al Nivel correspondiente a la situación planteada, a través de Mesa de Entradas de Departamental de Escuelas.
- Se recuerda que la orientación de trayectorias de alumnos/estudiantes con discapacidad y/o barreras significativas al aprendizaje debe contar con la intervención de los equipos técnicos dependientes de Educación Especial: SAIE (nivel Inicial y Primario) y EOE (Nivel Secundario en todas sus Modalidades y Nivel Primario de Ed. de Jóvenes y Adultos), Equipos de Escuelas de Educación Integral en su función radial. Estas situaciones deben ser informadas desde el inicio del año, haya o no necesidad de adecuar/flexibilizar la propuesta escolar.
- Las solicitudes que no contengan estas pautas, serán devueltas para revisión y nueva realización.

2.2.9 Proceso de inclusión educativa

En el marco de la investigación realizada, no se halló una definición específica por lo que se retomaron conceptos centrales que permitieron conformar la concepción de proceso de inclusión.

En primer lugar, se debe recordar que el Sistema Educativo Nacional, se organiza en cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades. En relación al nivel primario, el cual fue estudiado, se destaca que se estructura en dos ciclos, dentro de los cuales se van a contemplar las trayectorias educativas, las mismas refieren al “desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje” (Directores que Hacen Escuela, 2015, pp 1).

En efecto, dichas trayectorias deben ser flexibles y respetar los tiempos de aprendizaje de

cada uno. En el paso de los/as alumnos/as por la institución educativa pueden evidenciarse o surgir barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación, las cuales consisten en “factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas” (Pedro Covarrubias Pizarro, 2019, pp 139)

Una vez identificadas las barreras que obstaculicen el proceso de enseñanza-aprendizaje es que la institución educativa elaborará un PPII (Proyecto pedagógico individual para la inclusión) para la remoción o disminución de las mismas.

El PPII es una herramienta que “garantiza las condiciones educativas que cada alumno necesita para el despliegue de un proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido y de calidad, es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, pp 44). Se debe destacar que aquellos/as estudiantes que requieran de la elaboración de un PPII serán evaluados y promovidos según los criterios establecidos en el mismo. A su vez, recibirán la certificación del nivel al igual que el resto de los/as alumnos/as, tal cómo lo establece la Resolución N°311/16 CFE.

Cabe enfatizar que, para garantizar la inclusión educativa el proceso de inclusión consistirá en un trabajo colaborativo, donde intervienen los/as estudiantes, sus familias, docentes, equipo directivo, profesionales externos y las configuraciones de apoyo.

En el presente estudio, se destacó el trabajo que realizó la configuración de apoyo, SAIE (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo) el cual ofrece “atención, asesoramiento, orientación, formación, seguimiento, investigación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo entrerriano” (Resolución N° 5138/11 C.G.E, 2011, pp 7).

Considerando lo desarrollado al momento, es que para garantizar la inclusión educativa se debe atender a la diversidad del alumnado brindando todos los medios y apoyos necesarios para transitar su escolaridad. Es de esta manera, que las diferencias enriquecen el proceso.

Para finalizar con el apartado se concluyó que, un proceso de inclusión consiste en una

estrategía orientada a minimizar las barreras y garantizar una educación inclusiva para que todos/as los/as estudiantes transiten una trayectoria educativa de calidad, adecuando el contexto a sus posibilidades de aprendizaje.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que se describieron y analizaron los factores que inciden en la promoción y certificación de los/as estudiantes en procesos de inclusión en las escuelas de educación primaria de gestión pública de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

3.2 Tipo de investigación

El estudio realizado según la temporalidad, es de tipo transversal ya que la descripción de las propiedades de las variables se realizó en un momento determinado y por única vez. Según los objetivos, se trata de un estudio descriptivo dado que se realizó una descripción del fenómeno, “Factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en procesos de inclusión educativa en escuelas de gestión pública en la ciudad de Paraná en el año 2019”, mediante la caracterización de sus rasgos generales.

Según el tipo de fuente, se clasifica como mixta (documental y de campo) porque se combina la recopilación de fuentes documentales, y la recolección de datos de las personas investigadas.

3.3 Muestra

El muestreo implementado fue accidental no probabilístico. Ya que, la unidad de observación se conformó por tres procesos de inclusión de escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, que finalizaron el nivel primario en el año 2019, los cuales fueron seleccionados en forma aleatoria.

Así mismo, la muestra se constituyó por dos Lic. En Psicopedagogía del “equipo C” de SAIE (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo) quienes aportaron información significativa en relación al marco temporal y espacial del estudio.

Las técnicas de recolección de datos que se emplearon fueron, el análisis documental de las Actas Acuerdo, los PPII y las entrevistas semidirigidas a dos Lic. En psicopedagogía del “equipo C” de SAIE.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los elementos que se implementaron para recolectar la información fueron:

- Observación y análisis documental de Actas Acuerdo (acta de inicio, seguimiento y cierre), de tres estudiantes que hayan acreditado la escolaridad primaria en un proceso de inclusión, las cuales fueron aportadas por el equipo interviniente de SAIE.

En cada caso en particular se analizaron y caracterizaron: Los factores personales, la edad del estudiante, la presencia de profesionales externos, los participantes de las reuniones de revisión del proceso de inclusión, el PPII dentro del cual se indagó sobre las barreras en el contexto/institución, las flexibilizaciones realizadas y la modalidad de evaluación, las estrategias aplicadas por la institución educativa, el equipo externo y SAIE, y los factores incidentales.

- Entrevistas semi-dirigidas a dos Lic. En psicopedagogía del “equipo C” de SAIE. La cual consiste en una técnica que resulta flexible para la recolección de información, en la que se tuvieron en cuenta las dimensiones que hacen referencia a la promoción y certificación en los procesos de inclusión y los factores mencionados anteriormente.

3.5 Procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos, se trabajó con los procesos de inclusión y la información brindada por dos Lic. En Psicopedagogía del equipo “C” de SAIE, quienes aceptaron participar voluntariamente, sin retribución económica. Las mismas fueron informadas sobre el objetivo de la investigación, y de la posibilidad de cesar de responder en cualquier instancia de la aplicación, así como también la garantía de la preservación de su anonimato y la confidencialidad de los resultados. Es así que cada participante firmó un consentimiento informado.

Por último, la toma de la entrevista semidirigida se realizó en el horario que la institución destinó al mismo. Contando con el aval institucional.

3.6 Procedimientos de análisis de datos

Los datos obtenidos a partir del análisis, de las Acta Acuerdo de tres estudiantes en proceso de inclusión y sus respectivos PPII y de las entrevistas semidirigidas realizadas a las psicopedagogas que integran el equipo de SAIE, fueron volcados y comparados en la matriz de análisis presente en el apartado de resultados.

Las categorías de análisis que se constituyeron de acuerdo a los objetivos propuestos fueron: Los factores personales, la edad del/la estudiante, la presencia de profesionales externos, los/as participantes de las reuniones de revisión del proceso de inclusión, el PPII a partir del cual se contemplaron las barreras en el contexto/institución, las flexibilizaciones realizadas y la modalidad de evaluación, también se consideraron las estrategias implementadas por la institución educativa, el equipo externo y SAIE, y por último se tuvo en cuenta a los factores incidentales. Después de lo cual, tras los datos obtenidos a partir de las entrevistas administradas a dos Lic. En Psicopedagogía, se realizó una comparación de la información teniendo en cuenta los factores que se observaron en reiteradas oportunidades.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados

En el siguiente apartado se comparte una descripción de los procesos de inclusión estudiados mediante un análisis documental de las Acta Acuerdo de inicio, seguimiento y cierre y sus respectivos PPII. En dicha presentación se mantendrá resguardada la identidad de los estudiantes, es por esto que para identificar las trayectorias educativas, se le asignaron a los alumnos diferentes letras (estudiante “X”, estudiante “Z”, estudiante “Y”). Luego, se relaciono con la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a dos Lic. En psicopedagogía de SAIE.

Estudiante “X”

A continuación se presentará una síntesis de la trayectoria escolar del estudiante “X”.

El/la alumno/a “X” se encontraba cursando 6to grado con una mayor edad cronológica en relación al grupo de pares y en relación a la edad estipulada por la escuela tradicional organizada desde la gradualidad.

Según lo observado en las Actas Acuerdo y los PPII, la institución educativa presentó como barrera para el acceso, el aprendizaje y la participación el CUD del estudiante, diagnóstico de retraso mental moderado con déficit de atención, además especificó dentro de las mismas que no logró apropiarse de los contenidos prioritarios de 6to grado ya que se encontraba trabajando con contenidos de 5to grado en el área de matemáticas y escasos contenidos de 6to grado en las áreas de lengua y ciencias. Se mencionó como barrera una discontinuidad en los tratamientos con los profesionales externos. Por último, también especificaron dentro de las barreras que el estado emocional-madurativo influye en el aspecto social.

Por lo que, en la firma del Acta Acuerdo se sugirió, en base a la normativa vigente, que continúe su educación secundaria en un proceso de inclusión con los apoyos necesarios debido al desfasaje en relación a los contenidos y a la diferencia de edad con sus compañeros.

A su vez, se observó que X contó con un equipo de profesionales externos Lic. En psicopedagogía, Lic. En psicología y acompañante terapéutica quienes fueron orientando su proceso de aprendizaje, esto se logró evidenciar mediante los aportes brindados en las reuniones, las estrategias sugeridas y la información compartida.

También se pudo dar cuenta del compromiso institucional, ya que los mismos aportaron datos en relación al comportamiento del alumno/a, quienes enunciaron “poco compromiso familiar” y la responsabilidad de la configuración de apoyo SAIE que aportó estrategias para trabajar los modos de relación con el grupo de pares y también para la apropiación de contenidos. SAIE sugirió trabajar a partir de los diferentes ejes de ESI (educación sexual integral), ya que el/la alumno/a había adoptado conductas negativas hacia sus compañeros/as.

En cuanto a los contenidos específicos de las áreas de matemática y lengua trabajar con material concreto. El equipo de profesionales externos concordó con lo propuesto.

Por otro lado, se pudo apreciar el compromiso familiar en cuanto a las reuniones de revisión del proceso de inclusión pero se observaron diferencias para sostener las terapias y la aceptación e implementación de estrategias sugeridas por los profesionales.

En relación a la evaluación, se apreció que los objetivos planteados fueron los mismos a lo largo de los tres trimestres, a saber, que logre asimilar los contenidos que se proponen y que pueda incorporar nuevas formas de relación. En relación al área de matemática se trabajó la numeración en el círculo de 5 mil, situaciones problemáticas relacionadas a la multiplicación por una cifra, composición y descomposición de números en el círculo que maneja, nociones de múltiplos y divisores.

Estudiante “Z”:

A partir del análisis de las Actas Acuerdo y los PPII del estudiante “Z” se observó que tiene 12 años de edad, presentó CUD con diagnóstico de trastornos específicos de la pronunciación y retraso mental leve, presentando barreras comunicacionales y académicas en el contexto para que el estudiante acceda a la participación y aprendizaje. En este sentido, la institución enunció en el PPII las siguientes: Que la lectura es silábica y en su escritura requiere de un modelo de copia, no pudiendo escribir al dictado de oraciones o textos.

Se observó el compromiso por parte de la familia ya que asistieron a las reuniones programadas y además demostraron su preocupación en relación a la propuesta pedagógica y la necesidad del alumno/a aportando datos significativos en relación al estado anímico y su escolaridad el año próximo. Desde la institución se observó que en la primera reunión estuvo presente la directora, la MO y la docente de curso, pero en las últimas reuniones se encontraba presente solamente la MO y la docente, evidenciando una delegación de responsabilidades por parte del equipo directivo.

El estudiante trabajó con un equipo de profesionales externos conformado por una Lic. En psicopedagogía, una Lic. En fonoaudiología y una acompañante pedagógica quien realizó un trabajo personalizado a través de la implementación de material concreto. Respecto a esto, la flexibilización curricular se encuentra en el área de lengua y matemáticas, en las cuales se evaluó el fortalecimiento de la lectoescritura, la adquisición de seguridad para lograr la autonomía, la comunicación oral y escrita de resultados y procedimientos. En relación a lo observado, se apreció que las estrategias propuestas fueron las mismas en los tres trimestres.

A su vez, se logró dar cuenta que el estudiante accedería a una escuela secundaria sin haber acreditado los contenidos prioritarios, como fue en este caso, la alfabetización, lo cual podría desafiar la propuesta pedagógica individual en el nivel secundario, que deberá ser pensada en función de sus necesidades, posibilidades y competencias.

En cuanto a la evaluación, se observó que se propusieron los mismos objetivos a lo largo de los tres trimestres, los cuales fueron el fortalecimiento de la lectoescritura, la adquisición de seguridad para lograr la autonomía cotidiana, la comunicación oral y escrita de resultados y los procedimientos utilizados para resolver las distintas operaciones. En el área de matemática se trabajó el afianzamiento de nociones de multiplicación de dos cifras, nociones básicas de fracciones, construcción y clasificación de triángulos y ángulos, situaciones problemáticas sencillas. En lengua se trabajó producción autónoma de palabras y oraciones sencillas, lectura fluida de textos cortos, y en ciencias desde explicaciones orales.

Estudiante “Y”

En cuanto al proceso de inclusión del estudiante “Y”, la institución educativa especificó en el apartado de barreras al acceso, el aprendizaje y la participación el CUD con diagnóstico

AME II (Atrofia muscular espinal), por lo que además se presentaron barreras de tipo físicas relacionadas a la movilidad y traslado dentro de la escuela, es por este motivo que se tuvieron que realizar modificaciones edilicias en cuanto al acondicionamiento de los baños y la construcción de rampas para favorecer su acceso, disminuyendo de esta manera las mismas.

El/la estudiante cuenta con un equipo de profesionales externos los cuales fueron un/a Lic. En Kinesiología y acompañante terapéutica quien lo asiste en los momentos de traslado al baño o en ocasiones que sea requerido, la cual planteó como función primordial trabajar el vínculo con sus pares y asistir desde lo físico. Además, se destaca el compromiso por parte de su familia, institución y el equipo mencionado con anterioridad, ya que asistieron y participaron de las reuniones pautadas, lo cual favoreció su trayectoria educativa.

Por otro lado, se expresó que el/la estudiante “Y” se fatigaba al escribir, por lo que se propuso la utilización de material digitalizado, o que facilite los procesos de copia, en relación a los contenidos no se necesitaron modificaciones significativas, la flexibilización se realizó principalmente en el área de educación física y con la asistencia de su acompañante terapéutica la alumna logró acreditar y apropiarse de los contenidos correspondientes al 6to grado.

En relación a la evaluación, se observó que los objetivos establecidos fueron los mismos a lo largo de los tres trimestre acorde a sus posibilidades. La participación desde otros roles en la educación física, el reconocimiento de sus posibilidades de movimiento en las distintas actividades y situaciones, identificación de fundamentos y propósitos del área y adaptación a los nuevos roles otorgados. En el área de educación física se trabajó a través de registros escritos de lo sucedido en la clase, realización de trabajos prácticos, elongación en colchoneta.

A partir del análisis de los tres procesos de inclusión, se elaboró una matriz de datos que intenta reflejar los resultados a los que se arribó a partir de diferentes categorías conceptuales y subcategorías, estudiadas a través del material obtenido.

Factores	Estudiante “X”	Estudiante “Z”	“Estudiante Y”	Conclusión
Personales	<p>-El/la estudiante presentó CUD (diagnóstico de retraso mental moderado con déficit de atención).</p> <p>-Se mencionó que su estado emocional influyó en la relación con sus pares, adoptando conductas negativas.</p> <p>-Se observó una diferencia de edad cronológica en relación a la de su grupo de pares.</p> <p>-El estudiante buscó la aprobación del docente para la realización de actividades.</p>	<p>-El/la estudiante presentó CUD (diagnóstico de trastornos específicos de la pronunciación y retraso mental leve).</p> <p>-Se enunció que el estudiante se muestra dependiente del docente y requiere de acompañamiento constante.</p> <p>-Se apreció que su estado anímico se vio afectado interviniendo en la relación con sus pares.</p> <p>-Se presentaron dificultades en la alfabetización.</p>	<p>-El/la estudiante presentó CUD (diagnóstico AME II).</p> <p>-Se observó que su estado anímico influyó en la relación con sus pares, en particular cuando estuvo hospitalizada.</p> <p>-Se observó que es un alumno dependiente en relación a su traslado dentro de la institución.</p>	<p>En los documentos analizados se observó que se menciona al CUD como una barrera para el acceso, el aprendizaje y la participación. En oposición a lo mencionado, las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación aparecen por la interacción con el contexto cuando no se adecua a las posibilidades del alumno/a. Además, en los/as tres estudiantes se hace mención al estado emocional y la relación con el grupo de pares y docentes. En este sentido, se establece que los mismos afectan el proceso de aprendizaje y apropiación de los contenidos. Es importante que se realice un abordaje integral de las características que envuelven a</p>

				<p>la persona teniendo en cuenta los aspectos emocionales, sociales y pedagógicos para un proceso de aprendizaje más efectivo y satisfactorio. Otro factor nombrado fue la dependencia por parte de los/as estudiantes hacia sus docentes, a partir de la cuál se podría establecer que, si los/as alumnos/as contarán con una flexibilización acorde a su estilo de aprendizaje y brindaran las ayudas necesarias dentro de las mismas, se generaría una mayor autonomía y a su vez, podría darse en consecuencia a los factores emocionales ya que los/as alumnos/as podrían sentirse desafiados por la propuesta pedagógica.</p>
--	--	--	--	---

Edad	13 Años	12 Años	11 Años	Considerando las edades de los/as tres estudiantes en proceso de inclusión, se pudo dar cuenta que la trayectoria escolar de cada uno/a de ellos/as ha sido diferente, presentando dos de los tres estudiantes permanencia en su escolaridad primaria.
Profesionales externos	Se contó con el acompañamiento de un equipo externo conformado por: -Lic. En Psicopedagogía. -Lic. En Psicología. -Acompañante terapéutica -Maestra particular.	Se contó con el acompañamiento de un equipo externo conformado por: -Lic. En Psicopedagogía. -Acompañante pedagógica. -Lic. En Fonoaudiología.	Se contó con el acompañamiento de un equipo externo conformado por: -Lic. En Kinesiología. -Acompañante terapéutica.	Los/as tres estudiantes contaron con un equipo externo, dando cuenta de la importancia del acompañamiento y de las sugerencias que pueden brindar los profesionales para abordar la trayectoria educativa, ya que los mismos ofrecieron estrategias y cooperaron con los avances de los/as estudiantes en todos sus ámbitos, como así también informaron y contuvieron a

				<p>las familias. Entendiendo que sin la presencia de los mismos, tanto los estudiantes y sus familias, como la institución, no contarían con las estrategias adecuadas.</p>
<p>Participantes de la reunión</p>	<p>En las reuniones estuvieron presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familia: Madre del/la alumno/a. -Institución: Directivo y MO. -Equipo Externo: Acompañante terapéutica. -SAIE: Lic. En Psicología, Lic. En Fonoaudiología y Lic. En Psicopedagogía. 	<p>En las reuniones estuvieron presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familia: Madre y Padre del/la alumno/a. -Institución: Docente y MO. -Equipo Externo: Lic. En Fonoaudiología y Lic. En Psicopedagogía. -SAIE: Lic. En Psicología, Lic. En Psicopedagogía y Lic. En Fonoaudiología. 	<p>En las reuniones estuvieron presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familia: Padre del/la alumno/a. -Institución: Directivo y MO. -Equipo Externo: Acompañante Terapéutico. -SAIE: Lic. En Psicología, Lic. En Trabajo Social y Lic. En Psicopedagogía. 	<p>Se pudo concluir que la implicación y corresponsabilidad de la familia, la escuela, los profesionales externos, y el equipo de SAIE influye favorablemente en los procesos de inclusión. El trabajo coordinado para alcanzar los mismos objetivos, demuestran ser una fortaleza cuando cada agente asume su rol, función y compromiso.</p> <p>En el caso del/la estudiante “X”, se observó una diferencia en cuanto al compromiso familiar ya que en las reuniones de la firma de las Acta</p>

				<p>Acuerdo los profesionales enunciaron una irregularidad para sostener los tratamientos, cómo así también para implementar las estrategias y sugerencias brindadas. Lo cual podría incidir en su proceso de aprendizaje. De este modo, en el caso del estudiante “Z” se observó que la responsabilidad por parte de la institución fue delegada sobre la MO y el docente, ya que el equipo directivo no asistió a las reuniones.</p> <p>Es así que se destaca la importancia de lo dialogado en cada reunión y no solo la firma de los presentes para corroborar el compromiso de los/as intervinientes.</p>
<p>PPII</p> <p>-Barreras en el contexto/institu</p>	<p>-En el PPII se observó que se</p>	<p>-En el PPII se observó que se</p>	<p>-En el PPII se observó que se</p>	<p>Se mencionó el diagnóstico del</p>

<p>ción.</p>	<p>presentó el diagnóstico del CUD como una barrera en el contexto/institución.</p>	<p>presentó el diagnóstico del CUD como una barrera en el contexto/institución.</p>	<p>presentó el diagnóstico del CUD como una barrera en el contexto/institución.</p>	<p>alumno/a como una barrera en el contexto/institución. En controversia a lo planteado las barreras según lo expresado en la Resolución N°9020/19 CGE son obstáculos que se hallan en el contexto y limitan el acceso, el aprendizaje y la participación. Las instituciones deben centrarse en el contexto y no el alumno/a.</p>
<p>-Flexibilización curriculares</p>	<p>-Se realizó flexibilización en el área de matemáticas y lengua.</p>	<p>-Se realizó flexibilización en el área de matemáticas y lengua.</p>	<p>-La flexibilización se realizó únicamente en el área de educación física. Se propuso el registro escrito y oral de lo sucedido en la clase.</p>	<p>Se observó que en dos de los/as tres estudiantes las flexibilizaciones significativas se realizaron en las áreas de matemática y lengua. Esto podría dar cuenta de la complejidad de los contenidos como así también la modalidad de presentación de los mismos. Que a diferencia de las áreas estético-expresivas son espacios</p>

<p>-Evaluación</p>	<p>-Los objetivos de la evaluación fueron los mismos a lo largo de los tres trimestres: Que logre asimilar los contenidos que se proponen y que pueda incorporar nuevas formas de relación.</p> <p>En relación al área de matemática se trabajó la numeración en el círculo de 5 mil, situaciones problemáticas relacionadas a la multiplicación por una cifra,</p>	<p>-Los objetivos de evaluación propuestos fueron los mismos a lo largo del año escolar: El fortalecimiento de la lectoescritura, la adquisición de seguridad para lograr la autonomía cotidiana, la comunicación oral y escrita de resultados y procedimientos utilizados para resolver las distintas situaciones.</p> <p>En el área de matemática se</p>	<p>-Los objetivos de evaluación propuestos fueron los mismos a lo largo de los tres trimestres: La participación desde otros roles en la educación física, el reconocimiento de sus posibilidades de movimiento en las distintas actividades y situaciones, identificación de fundamentos y propósitos del área y adaptación a los nuevos roles otorgados.</p>	<p>en dónde se comparten estrategias lúdicas que contribuyen al proceso de aprendizaje y es por esto que no requieren de flexibilizaciones significativas.</p> <p>En el caso del alumno “Y” se observó una flexibilización de los contenidos en el área de educación física.</p> <p>En relación a la evaluación, se observó que los objetivos propuestos fueron los mismos en los tres trimestres, sin presentar cambios en base a la respuesta del estudiante a la propuesta pedagógica. En este sentido, se debería modificar la flexibilización realizada si no se observan cambios significativos en la trayectoria escolar.</p> <p>También se</p>
--------------------	---	--	--	--

	<p>composición y descomposición de números en el círculo que maneja, nociones de múltiplos y divisores.</p> <p>-No se especificó la modalidad de evaluación.</p>	<p>trabajó afianzamiento de nociones de multiplicación de dos cifras, nociones básicas de fracciones, construcción y clasificación de triángulos y ángulos, situaciones problemáticas sencillas. En lengua se trabajó producción autónoma de palabras y oraciones sencillas, lectura fluida de textos cortos, y en ciencias desde explicaciones orales.</p> <p>-No se especificó la modalidad de evaluación.</p>	<p>En el área de educación física se trabajó a través de registros escritos de lo sucedido en la clase, realización de trabajos prácticos, elongación en colchoneta.</p> <p>-No se especificó la modalidad de evaluación.</p>	<p>evidenció que los mismos, están orientados en su mayoría al logro de la lectura, escritura y el cálculo, cuando hay otros factores y capacidades que deben considerarse cómo puede ser, la forma de enseñanza, la selección de los contenidos, etc</p> <p>Por otro lado, en ninguno de los PPII se especificó la modalidad de evaluación. Este es un aspecto fundamental a considerar ya que los/as estudiantes podrían estar apropiándose de los saberes pero la modalidad de evaluación podría no ser la adecuada.</p>
<p>Estrategías</p> <p>-Institución</p> <p>-Equipo externo</p>	<p>Se brindaron estrategias por parte de:</p> <p>-Docente.</p> <p>-Acompañante terapéutica, Lic. En</p>	<p>Se brindaron estrategias por parte de:</p> <p>-Docente.</p> <p>-Lic. En Fonoaudiología, Lic. En</p>	<p>Se brindaron estrategias por parte de:</p> <p>-Docente.</p> <p>-Acompañante terapéutica, Lic. En</p>	<p>En relación a las estrategias brindadas se destaca la importancia de la participación de los profesionales externos</p>

<p>-SAIE</p>	<p>Psicopedagogía.</p> <p>-Lic. En Psicología, Lic. En Fonoaudiología y Lic. En Psicopedagogía.</p> <p>Desde el equipo externo y SAIE se destacaron las siguientes estrategias:</p> <p>-Trabajar a partir de actividades concretas. -Trabajar desde ESI.</p>	<p>Psicopedagogía, acompañante pedagógica, Lic. En Psicopedagogía.</p> <p>-Lic. En Psicología, Lic. En Psicopedagogía y Lic. En Fonoaudiología.</p> <p>Desde el equipo externo y SAIE se destacaron las siguientes estrategias:</p> <p>-Utilización de recursos audiovisuales. -Utilización de material impreso, consignas breves, que se trabaje con mapas, y que se le dé prioridad al trabajo oral.</p>	<p>Kinesiología, Lic. En Psicopedagogía.</p> <p>-Lic. En Psicología, Lic. En Trabajo Social y Lic. En Psicopedagogía.</p> <p>Desde el equipo externo y SAIE se destacaron las siguientes estrategias:</p> <p>-Implementación de fotocopias o recursos digitales.</p>	<p>quienes brindan estrategias y ayudas específicas para favorecer la transitoriedad de la educación primaria y aportan datos significativos sobre el/la estudiante. También se debe considerar la articulación para la realización de un trabajo multidimensional entre familia, institución (docentes, equipo directivo y MO), equipo externo y SAIE. A su vez, se destaca principalmente la figura y el rol del psicopedagogo quien aporta estrategias específicas para favorecer la promoción y certificación del estudiante, y para acompañar y custodiar dichos procesos.</p> <p>En cuanto a las estrategias propiamente dichas, en reiteradas</p>
--------------	--	--	--	--

				<p>oportunidades se menciona la utilización de materiales audiovisuales, digitales o impresos y la implementación de propuestas lúdicas. Frente a estos debería considerarse si las instituciones cuentan con los recursos necesarios para poder brindar estas ayudas o qué podría estar obstaculizando el acceso a los recursos nombrados ya que podrían no estar siendo implementados.</p>
<p>Incidentales</p>	<p>-Se observó la inasistencia a la escuela por viaje. -Como así también una discontinuidad en los tratamientos.</p>	<p>-Se observó una discontinuidad en los tratamientos por cuestiones familiares, climáticas, entre otras. -Además, se vio interrumpida la continuidad del acompañamiento o por cuestiones de la obra social.</p>	<p>-Se observó un cambio de acompañante. -Como así también inasistencias por una intervención quirúrgica y reposo absoluto. -Se observó que asistió a la maestra domiciliaria-hospitalaria.</p>	<p>Se pudo observar que las reiteradas inasistencias u otros factores que inciden en la trayectoria escolar podrían repercutir en la promoción y certificación de los/as estudiantes, cuando no se los considera, ni se piensa en estrategias compensatorias o se modifican los objetivos.</p>

				En controversia, en el proceso del/a estudiante “Y” el/la cuál pudo concretar el nivel primario y asimilar los contenidos propuestos. Ya que de forma continua se fueron ofreciendo estrategias para la continuidad del proceso de aprendizaje y su evaluación.
--	--	--	--	---

A partir del análisis de los procesos de inclusión estudiados, se realizó una interpretación de los datos obtenidos a partir de los respectivos PPII, las Actas Acuerdo de cada estudiante y las entrevistas realizadas a dos Lic. En psicopedagogía del equipo “C” de SAIE, estas últimas, se encuentran a disposición en el apartado “anexos”.

En esta sección se abordará el supuesto de trabajo con el cual se inició la presente investigación en dónde se relacionaron los resultados obtenidos con los objetivos planteados y el marco teórico.

El objetivo general que se planteó fue **“caracterizar los factores que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad primaria en aquellos estudiantes que se encontraban cursando su trayectoria escolar en un proceso de inclusión en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná en el año 2019”**.

En primer lugar se destacan los **factores personales**, entre los cuales se evidenciaron principalmente aspectos emocionales y sociales que se encuentran presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo: La relación con el grupo de pares, la aprobación constante del docente, la dependencia por parte del alumno/a. En este sentido,

según lo documentado en las diferentes resoluciones, el PPII debería priorizar los contenidos curriculares pero a su vez debe contemplar dichos aspectos.

En relación, las profesionales de SAIE expresaron que en todo PPII existe una sección que refiere al “desarrollo de capacidades” por lo tanto, “debería otorgarse importancia a lo social y a lo emocional, pero a veces sólo se priorizan los contenidos curriculares de matemática, lengua y ciencias” (Lic. en Psicopedagogía, A.). Lo enunciado por las profesionales coincide con lo observado, ya que las sugerencias y flexibilizaciones se realizaban principalmente en asignaturas nombradas.

Por tal motivo, se destaca que a nivel documental se propone una propuesta pedagógica que contemple todas las necesidades de la persona. Pero por el contrario, en cuanto a la práctica institucional, se tienen en cuenta los contenidos curriculares al igual que el resto de los estudiantes y no el desarrollo de las capacidades que es tan importante y se manifiesta en las resoluciones que deben ser evaluadas (resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajar con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad).

Del mismo modo, las profesionales de SAIE señalaron que el PPII debe “ser un documento vivo... una herramienta para el proceso de enseñanza...” En relación a la postura de las instituciones, las mismas comentan en base a la experiencia que, “se lo observa más como una cuestión burocrática, una formalidad... cuando en realidad debe guiar la propuesta pedagógica” (Lic. En psicopedagogía, A).

En segundo lugar, también se tuvo en cuenta la **edad** de los estudiantes, a partir de la cuál, se observó cómo dato significativo que en aquellos alumnos/as en dónde se presentó una diferencia de edad en relación a sus compañeros/as, esta se generó en función de una permanencia que afectó la autoestima y la relación con el grupo de pares. Por consiguiente, según la Resolución N° 920/19, plantea en base a la permanencia que:

La escuela deberá garantizar el derecho a recibir educación en los tiempos establecidos y en las formas que prevé el sistema y promover así la continuidad de la trayectoria escolar en la misma institución, generando condiciones para que el aprendizaje tenga lugar con nuevas propuestas de enseñanza (Resolución N° 0920/19 CGE, 2019, pp 16).

Es decir, que la permanencia será una opción una vez que se hayan agotado todos los recursos, ya que con una propuesta pedagógica adecuada que se ajuste a las necesidades, el/la alumno/a debería ir acreditando los diferentes saberes.

En cuanto a lo mencionado, las profesionales de SAIE, aseguran que, “la permanencia es una herencia de la escuela tradicional, no es una estrategia, se trata de que sea la última instancia. No debería haber una permanencia, sino que se deben respetar los tiempos que necesita el estudiante y estos deben ser flexibles” (Lic. En psicopedagogía, A.). A su vez, otra de las psicopedagogas, dijo que, “es común que los docentes lo propongan pero en realidad se debe trabajar con las unidades educativas, la educación ciclada. Se trata de que el estudiante pase de año con su propuesta y que el año siguiente se le dé continuidad a esa propuesta. Tiene que ver con que a veces no se respeta el ritmo de aprendizaje del alumno y que no logran alcanzarse todos los objetivos” (Lic. En psicopedagogía B.).

Es por esto que, teniendo en cuenta las resoluciones vigentes en el año 2019, no debería observarse una diferencia de edad generada a partir de una permanencia, y la misma, no debería ser un factor que interfiera en la promoción y certificación de los y las estudiantes en proceso de inclusión, ya que los objetivos de la propuesta deben pensarse de manera individualizada para todo el alumnado, buscando potenciar su máximo desarrollo y autonomía. Al inicio, en relación a este factor, se habló de cómo esta permanencia podría incidir en su autoestima y en la relación con el grupo de pares, en concordancia con esto, las psicopedagogas del equipo de apoyo para la inclusión afirmaron que esta podría estar asociada a, “una cuestión de inseguridad... de que el alumno no se siente cómodo con esa propuesta educativa” (Lic. En psicopedagogía, B.).

En tanto, a la documentación actual las profesionales del equipo de SAIE, afirmaron que, “según la normativa vigente, hoy en día se habla de una educación ciclada en dónde se busca romper con la tradicionalidad de la gradualidad y flexibilizar los tiempos y respetar las necesidades del estudiante” (Lic. En psicopedagogía, A.).

A partir de lo investigado, se cree que cada situación ha de ser analizada de forma particular, considerando que es lo más factible para cada estudiante.

De la misma manera, se logró identificar cómo factor la presencia de **equipos o profesionales externos**. Se destacó que los mismos, contribuyeron favorablemente brindando acompañamiento y estrategias específicas, y también informan y contienen a las familias. Lo cual enriquece el proceso de inclusión.

En los tres procesos estudiados se pudo ver que los/as estudiantes contaron con la disponibilidad de un equipo externo. Sin embargo, se debe destacar que no todos los y las estudiantes cuentan con esta ayuda, pero que más allá del acompañamiento de los mismos, la institución educativa se debe centrar en lo que proponen, en lo que él/la estudiante puede hacer y en función de esto, plantearse los objetivos y ofrecer los recursos necesarios para lograr la acreditación de saberes, y no delegar la responsabilidad de formación solamente a los equipos externos.

A partir de esto, se debe señalar que SAIE proporciona de manera constante estrategias, orientaciones y sugerencias a las instituciones para garantizar el acceso a la educación; como así también, brinda herramientas para que puedan acompañar al estudiante y su familia. Por lo tanto, no debe ser una limitación para la trayectoria educativa la ausencia de equipos o profesionales externos, cómo tampoco las inasistencias en los tratamientos, un aspecto mencionado en las reuniones.

Del mismo modo desde el equipo de SAIE se detalló que, “si hay un equipo externo, hay beneficios en cuanto al desarrollo de capacidades. Pero si no se cuenta con la presencia del mismo, la escuela de igual manera debe responsabilizarse de la propuesta pedagógica. El estudiante en proceso de inclusión debe recibir una propuesta adaptada a sus necesidades, adecuada. A su vez, siempre es favorable que el/la niño/a cuente con las terapias necesarias para favorecer a su desarrollo...” (Lic. En psicopedagogía, A.).

Por consiguiente, en base a la información recogida se destaca el rol y la responsabilidad de la institución de generar las condiciones necesarias para el acceso al aprendizaje y el máximo desarrollo de las potencialidades del alumnado.

Otro factor que se consideró, fueron **los participantes que asistieron a las reuniones**, a partir de los cuales se pudo dar cuenta de que en los procesos de inclusión interviene la

familia, la institución, SAIE y los equipos externos para llevar a cabo un trabajo consensuado, corresponsable y multidisciplinario.

No obstante, la firma del Acta Acuerdo, no asegura el pleno compromiso por parte de todos/as los/as actores. En el caso de las instituciones se apreció que en reiteradas oportunidades los profesionales externos y el equipo de SAIE brindaban las mismas sugerencias generando la impresión de que las estrategias no eran tomadas en cuenta y los PPII no eran modificados, además, se observó que la responsabilidad por parte de la institución en ocasiones fue delegada sobre la MO y el docente, ya que el equipo directivo no asistió a las reuniones. Como así también, se observó que a las familias en ocasiones les resulta difícil considerar la importancia de las sugerencias brindadas.

Por tal motivo, las psicopedagogas expresaron que, “las instituciones tienen su impronta, hay algunas instituciones más comprometidas que otras” de igual manera se afirmó que, “no necesariamente su presencia denota el compromiso, en ocasiones hay personal que no puede estar presente por diferentes motivos, pero que de igual manera se comprometen en el proceso” cómo así también, “hay otras instituciones dónde se observa la resistencia a ser inclusivas que dejan sola a la MO para decidir cuestiones, que tienen que ver con el posicionamiento de la escuela” (Lic. En psicopedagogía, B.).

Es así, que la firma del Acta Acuerdo, no es un indicador de la responsabilidad asumida por cada uno de los integrantes.

En función al trabajo de SAIE, se distingue que tal como lo menciona la resolución N° 311/16 CFE, “los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión” (Resolución C.F.E N° 311/16, 20116, pp 4). En base a esto, pudo observarse el desempeño y compromiso de la configuración de apoyo, el cuál lleva a cabo las acciones mencionadas anteriormente, como así también las enmarcadas en la Resolución N° 5138/11 C.G.E, las cuales son “... brindar atención, asesoramiento, orientación, formación, seguimiento, investigación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo entrerriano” (Resolución N°5138/11 C.G.E, 2011, pp 7).

Además de llevar a cabo las prácticas enumeradas, las profesionales de SAIE destacaron entre sus tareas, “garantizar el derecho a la educación como cualquier otro niño, joven. Los aportes son siempre en relación al acceso al aprendizaje como cualquier otra persona independientemente de su discapacidad o condición. Se busca ser un equipo disponible, que no decide sólo” (Lic. En Psicopedagogía, A), también, otra profesional, siguiendo con el tema, mencionó que, “el rol tiene que ver con acompañar, orientar, sugerir, siempre al docente en función de la propuesta y a las instituciones en función de las necesidades que surgen” (Lic. En psicopedagogía, B), de la misma manera se destacó que, “se insiste en respetar el estilo de aprendizaje del estudiante, conocer sus habilidades y potencialidades para pensar la propuesta y que no se vulnere el derecho a la educación” (Lic. En psicopedagogía, A).

En cuanto a lo detallado, se pudo dar cuenta de la complejidad del trabajo que realiza el equipo inclusor, donde las acciones y estrategias van a depender de cada demanda en particular y que el acompañamiento de SAIE en la firma de las Acta Acuerdo contribuye favorablemente en las trayectorias educativas para custodiar los procesos de inclusión y garantizar los apoyos necesarios.

Otro factor señalado es el **PPII (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión)** a partir del cual se recolectaron datos sobre las barreras en el contexto/institución que impiden el acceso al aprendizaje, las estrategias utilizadas para disminuir o eliminar las barreras, como así también sobre la evaluación.

En función de su elaboración, el mismo, es esencial para la atención a la diversidad del alumnado siendo este una herramienta de planificación que garantiza el acceso a la educación y que se co-construye de manera articulada con los docentes, MO, equipo directivo, SAIE, el estudiante y su familia. Sin embargo, desde las escuelas no logran adecuarse realmente al mismo ya que no es tomado como una herramienta de trabajo que guía y orienta la propuesta pedagógica, se pudo observar mediante el análisis realizado que en los tres trimestres se presentó el mismo sin mayores modificaciones, por lo tanto, esto incide en la promoción y certificación ya que como mencionaron las entrevistadas, “si el docente no utiliza este documento como guía para su propuesta pedagógica, influye porque no se respeta la selección y secuenciación de contenidos adecuados para ese estudiante” (Lic. En

psicopedagogía, A.), del mismo modo mencionan que, “hay instituciones en las que no se le da el valor que merece... En las normativas dice que tiene que ser un documento vivo, que el docente tenga siempre presente, que sea una guía para el proceso de enseñanza, donde se tengan en cuenta los conocimientos reales que tiene el alumno” (Lic. En psicopedagogía, A.).

De manera análoga, dentro de un proceso de inclusión son fundamentales las diferentes **estrategias y flexibilizaciones curriculares** que permitan garantizar la continuidad, progresión y apropiación de los contenidos. Estas deben ser producto de un trabajo en conjunto. Se parte de lo diseñado por el docente y en función de lo propuesto se realizan las diferentes modificaciones. A diferencia, en la práctica se observó que en dos de los tres estudiantes las flexibilizaciones significativas se realizaron en las áreas de matemática y lengua. Dando cuenta de que los/as docentes se centran principalmente en el logro de la lectura, la escritura y el cálculo cuando hay otras capacidades que también deben ser consideradas. A su vez, la ausencia de flexibilizaciones en las áreas estético-expresivas demuestran cómo las estrategias lúdicas, la recreación y la creatividad, sugeridas por los equipos externos y SAIE, que son utilizadas comúnmente en música, artes visuales, educación, inglés, entre otras, contribuyen de forma favorable a la propuesta pedagógica y el proceso de aprendizaje, en cambio en matemática y lengua se evidenció una ausencia de actividades vivenciales y lúdicas, cómo así también la dificultad para emplear las sugerencias brindadas.

En este sentido, se apreció que es de mera importancia la comunicación constante entre la institución, equipo externo y SAIE, asegurando de esta manera una propuesta pedagógica diversificada e individualizada para que, tal cómo lo expresa la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es indispensable que todos los alumnos reciban una educación de calidad.

En base a lo detallado, se resalta el trabajo por parte del equipo de SAIE ya que en las diferentes reuniones se encontraban presentes los mismos profesionales dando cuenta del seguimiento de la trayectoria educativa.

Además, en las entrevistas se destacaron las acciones que realizan para corroborar que los contenidos que se plantean en el PPII sean adquiridos, entre las cuales se mencionaron, “el

diálogo detallado y profundizado con el docente, la vicedirectora y la MO” y a su vez que, “al docente a veces se le dificulta detectar cuales son los contenidos acreditados, por eso se los trata de guiar con los lineamientos”. Otras tareas que se llevan a cabo son, “la observación de cuadernos, la cual depende de cada equipo; las observaciones del escenario escolar...” (Lic. En psicopedagogía, A).

Es así, cómo se evidenció la dificultad del trabajo realizado por SAIE ya que se propuso de manera reiterada la utilización de videos, imágenes, material digitalizado, computadoras, etc. Y la implementación de los mismos podría verse afectada por **falta de recursos y equipamientos para atender a la diversidad** y también por los **recursos humanos** donde se podría mencionar las dificultades de los docentes para llevar a cabo estrategias que impliquen la revisión de métodos tradicionales y homogéneos de enseñanza.

En controversia a lo mencionado, una de las entrevistadas enunció que, “a veces sugerimos la utilización del mismo mobiliario disponible en la institución, sin necesidad de comprar, pero en ocasiones se dificulta pensar las estrategias en función a estos recursos ya disponibles” (Lic. En psicopedagogía, B.). Otra de ellas explicó que, “no siempre cuentan con los recursos, sobre todo humanos, hay muchas instituciones que tienen una alta matrícula y por ejemplo una sola directora, no hay vicedirectora o no tienen MO, considero que faltan muchos recursos humanos. Más allá de los recursos, de si hay o no... Estos estudiantes tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad, se debe priorizar el interés superior del niño, el derecho a la educación y es responsabilidad de la institución que esto se garantice. La falta de recursos no es un motivo para no atender a la diversidad” (Lic. En psicopedagogía, A).

De esta manera, la falta de recursos y equipamientos no debería obstaculizar el proceso de aprendizaje ya que la compra de materiales no es considerada como opción, pero si la reutilización, el reciclaje y la implementación de los elementos disponibles en la institución

En cuanto a los recursos humanos, es importante considerar la **formación y capacitación docente para la atención a la diversidad del alumnado por parte de la institución**, dónde se debe tener en cuenta que a partir de los resultados obtenidos, las instituciones se apoyan

en el Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo, así como también en los profesionales externos en caso de que los/as estudiantes cuenten con los mismos.

En relación a esto, es importante destacar que se observó que en los diferentes PPII se presentó el CUD como una barrera en el contexto/institución. Posicionándose desde un paradigma de los derechos humanos, según lo expresado por el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, se establece que, “la discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entornos que evitan la participación plena y efectiva, la inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad” (Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología). Por lo tanto, una de las profesionales de SAIE, manifestó que, “con respecto a la formación docente todavía hay mucho por hacer, es muy poca la capacitación que se les brinda en relación a la inclusión. Están muy bien elaborados algunos documentos, normativas, pero falta capacitación en relación a la educación inclusiva, muchos docentes te dicen que no están preparados... Nosotros en nuestro equipo este año no capacitamos a los docentes pero sí a las MO que son las referentes institucionales y quienes comparten lo aprendido. Pero deberíamos capacitar directamente a los docentes y es en lo que se está pensando, es un poco complejo también, tener llegada a todos los docentes porque todos deben tener tiempo”, asimismo agregó que al mencionar el CUD como una barrera para el aprendizaje, “se debe al desconocimiento, a la falta de capacitación y también a una resistencia a revisar la propia propuesta pedagógica” (Lic. en psicopedagogía, A.), por lo tanto, se considera de suma importancia que a los docentes se les brinden espacios específicos de formación y capacitación para la atención a la diversidad. Actualmente, otra de las profesionales del equipo de SAIE expresó que este desconocimiento sigue apareciendo por lo que, “este año se han hecho conversatorios en cuanto al PPII, en relación a la identificación de barreras ya que era difícil pensarlas en función del contexto/institución, y cuando lograban identificarlas era difícil pensar en estrategias, entonces esto se trabajó en un conversatorio” (Lic. En psicopedagogía, B.). Hoy en día, se debe destacar que desde el año 2019, no es necesario que se presente el CUD, para realizar un proceso de inclusión, sino que va a depender de la identificación de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación.

En este sentido, la **evaluación**, debe centrarse en las potencialidades del alumno y en función de estas establecer los criterios para la valoración de su trayectoria educativa. Realizando priorizaciones de contenidos, brindando los apoyos, ajustes y ayudas necesarias para la acreditación y adquisición de saberes. Sin embargo, un aspecto significativo, fue que los objetivos de la evaluación no fueron modificados a lo largo de los tres trimestres, en contraposición, en las actas se observó que en las reuniones se habló de los diferentes avances y ajustes realizados en cuanto a la propuesta pedagógica, por lo que sería importante que las mismas se plasmen de manera escrita en el PPII, para de esta manera, asegurar la certificación de los saberes.

De esto resulta necesario decir que la entrevistada enunció que, “la evaluación debe ir alineada a los contenidos planteados en el PPII, nunca se puede evaluar algo que no fue desarrollado o trabajado con el alumno. Esta evaluación debe ser formativa, en proceso de toda la construcción de conocimientos que hace el estudiante, no sólo de resultados y sumativa. Evaluar es considerar todo el proceso, la participación, el desarrollo, cómo demuestra los aprendizajes ese estudiante” así mismo, se observa una contradicción para valorar el esfuerzo de los estudiantes, tal como expresó, “se observa que el conocimiento socialmente válido es la escritura y la lectura y cuesta mucho que logren correrse de ese lugar y que puedan pensar en una escolarización en múltiples aprendizajes, que se tengan en cuenta los múltiples lenguajes”, cómo así también que el principal objetivo en un proceso de inclusión es que, “el estudiante acceda al aprendizaje en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto y a la participación. Garantizar el derecho a la educación” (Lic. En psicopedagogía, A.) cómo así también que “se trabaje a partir de los NAP (núcleos de aprendizaje prioritarios) centrados en el estilo de aprendizaje del alumno” (Lic. En psicopedagogía, B.).

De este modo, a partir de lo analizado se establece que, la falta de capacitación y formación docente incide en la propuesta pedagógica y a su vez en la evaluación de los mismos. También es importante hacer énfasis en la complejidad que implica el proceso evaluativo, que la misma se realiza de manera constante, considerando el proceso en su totalidad y además, no se atribuye solamente a la adquisición de contenidos sino que implica

una valoración de todo lo que el estudiante puede realizar, que puede ofrecer para enriquecernos y qué prácticas debemos revisar para seguir contribuyendo de manera positiva.

En relación a lo mencionado con anterioridad, se destaca que:

La acreditación de saberes hace referencia a la validación que realiza el docente en función de los aprendizajes del alumno en un espacio curricular determinado y un periodo determinado dónde se valoran los logros alcanzados en función de lo desarrollado y las expectativas institucionales. En cuanto a la promoción, es la que habilita el pasaje a un nuevo tramo escolar, por lo tanto, se debe privilegiar una mirada ciclada sobre el aprendizaje, fortaleciendo la continuidad de la trayectoria escolar y respetando la singularidad de cada proceso (Resolución N° 0920/19 CGE, 2019, pp 8).

Dicho esto, se agrega que una vez otorgada la promoción y certificación de saberes correspondiente a la escolaridad primaria, SAIE trabaja en forma articulada con el EOE para asegurar la continuidad de la trayectoria. Del mismo modo, las entrevistadas expusieron que, “cuando el estudiante termina 6to grado se pauta un encuentro con el EOE para articular, relatar la situación particular de cada estudiante... siempre está abierto el canal de comunicación y se hace una entrega de informe de cada estudiante en proceso de inclusión donde se detalla datos institucionales del alumno, trayectoria educativa, estilo de aprendizaje, escuelas secundarias a las que se inscribió y sugerencias de escuelas... Es una manera de custodiar la trayectoria y transmitir la información para que ellos también lo puedan hacer desde su rol” (Lic. En psicopedagogía, A.).

Así mismo, debemos agregar que “La mayoría de los estudiantes en proceso de inclusión ha logrado certificar la escolaridad primaria” (Lic. En psicopedagogía, B) y que “cada vez son menos los estudiantes que no certifican la primaria, tiene que ver con pensar una propuesta diversificada y flexibilizada, al pensar en estrategias adecuadas el estudiante logra aprender y acreditar los saberes prioritarios para certificar la primaria” (Lic. En psicopedagogía, A.). Cómo también, “...es obligación de la escolaridad primaria asegurar que el estudiante asista presencialmente a la escuela secundaria. Corroborar que se inscribió y está yendo. Después es el EOE quien se responsabiliza de la escolaridad secundaria” (Lic. En psicopedagogía, B.).

De esta manera, se reflexionó que deben tomarse en consideración los **factores incidentales** y a partir de los mismos realizar una revisión y modificación del proyecto para generar las adecuaciones que se requieran. Ya que se apreció que en ocasiones los contenidos no fueron apropiados en consecuencia a dichos factores.

Para finalizar, teniendo en cuenta los factores enunciados, se debe destacar dentro de estos procesos de inclusión el rol del psicopedagogo, ya sea desde la configuración de apoyo SAIE, como parte del equipo externo o como MO de la institución, quienes aportan estrategias para favorecer la promoción y certificación del estudiante, y también acompañar y custodiar dichos procesos.

Del mismo modo, a partir de las entrevistas administradas se profundizó sobre el papel que ocupa el psicopedagogo dentro del equipo de SAIE, donde las mismas mencionan que, “El rol que cumplimos en el proceso de inclusión es de garantizar la inclusión educativa de los estudiantes, teniendo en cuenta el derecho a la educación común independientemente de la discapacidad o de las barreras. Garantizar el derecho a la educación como cualquier niño, joven” (Lic. en psicopedagogía, A.), por lo tanto se esclarece su función y la importancia de su participación en los procesos de inclusión.

Siguiendo con esa línea, se debe destacar el rol de la familia, ya que los mismos manifiestan sus opiniones, acuerdos y desacuerdos con las intervenciones, expresan situaciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se apreció que su compromiso en la trayectoria escolar del estudiante abarca desde el acompañamiento, la realización de tareas, la búsqueda de profesionales, el cumplimiento de los tratamientos, como así también, la participación de las propuestas escolares e institucionales que favorezcan la inclusión y sentido de pertenencia tanto de los estudiantes como de las familias.

Es importante el papel de la familia en la construcción y elaboración del PPII ya que tal como enunció una de las profesionales, “es importante que la familia conozca la propuesta que se ofrece, para conocer la realidad del alumno y acompañar las expectativas” (Lic. En psicopedagogía, B.). Así mismo las psicopedagogas aclararon que “en relación a la familia, las intervenciones de antes del 2019 tenían un enfoque, y ahora otro. Hasta ese momento era una mirada más de adulto supletorio, decirle a la familia lo que debe hacer, que terapias

necesita, el deber hacer. Actualmente, se busca ser un equipo disponible. Cuando tenemos un encuentro con la familia se busca fortalecerla y que se sienta alojada, escuchada y acompañada...” (Lic. En psicopedagogía, A.), agregaron que, “trabajamos principalmente con el docente y la escuela. Con la familia, lo que se hace es en base a la demanda, asesorar, cuando se han presentado situaciones de violencia o abuso y buscamos construir redes con otros organismos centros de salud, Copnaf, hospitales. Se busca que la escuela sea quien acompañe a las familias” (Lic. En psicopedagogía, B.).

A modo de cierre, se destaca que tal como se mencionó al inicio en el supuesto de trabajo, en la promoción y certificación de la escolaridad primaria, van a incidir la formación y capacitación docente en relación a la atención a la diversidad del alumnado, la elaboración del proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPII), la selección apropiada de los contenidos prioritarios del diseño curricular, los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales y las flexibilizaciones curriculares realizadas por los docentes y el equipo de inclusión. A su vez, se enfatiza que el trabajo en red con los diferentes actores intervinientes, impacta de manera positiva en la valoración de la trayectoria educativa, las instituciones educativas llevan a cabo diferentes tareas para garantizar el acceso a la educación aunque en ocasiones se vean dificultades para la revisión e implementación de nuevas estrategias ya que no cuentan con una formación específica. Sin embargo, buscan reforzar acciones inclusivas para acoger a la diversidad y eliminar barreras mediante el apoyo de SAIE y los equipos externos. Es así que se puede dar cuenta de que la educación inclusiva no es un proceso lineal, sino que implica una transformación constante de construcción y desconstrucción, de diálogo y aportes proporcionados desde las diferentes perspectivas para generar las condiciones necesarias y así atender a la diversidad.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

5.1 Discusión

Luego de haber realizado un análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de las Actas Acuerdo y las entrevistas, se procedió a contrastar los resultados con aquellos a los cuales se arribó en investigaciones anteriores, que se consideraron en el apartado del estado del arte.

Retomando el objetivo general de que se conozcan los “factores que inciden en la promoción y certificación del nivel primario de alumnos en proceso de inclusión en escuelas de gestión pública en la ciudad de Paraná en el año 2019”. Se estableció que los factores que inciden son: los factores personales, de edad, los profesionales externos que intervienen, los participantes presentes en las reuniones, dentro de los PPII las barreras, como así también las flexibilizaciones con su respectiva evaluación, las estrategias, los factores incidentales, como así también formación y capacitación docente y los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales.

En la investigación de Colletti y Zone, 2005. “Integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuela común en Nivel Inicial, EGB I y II”, Paraná. Entre Ríos. Se menciona que los entonces llamados procesos de integración encontraban sus limitaciones en relación a la falta de capacitación docente y a la desorganización institucional. En cuanto a esto, se ha observado que las instituciones demuestran una articulación para custodiar el proceso de inclusión, se realiza al menos un registro trimestral de los diferentes avances o aspectos que se deben trabajar en cada caso. Aunque aún se evidencian aspectos a continuar trabajando en relación a la formación docente, cómo pueden ser la implementación de estrategias lúdicas, el desconocimiento de la normativa, etc.

Por otro lado la tesis realizada por Bompadre-Vergara, 2012. Titulada “Factores institucionales que obstaculizan la culminación de la escolaridad primaria en los alumnos incluidos en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos”. En la cual las limitaciones

mencionadas refieren a la falta de formación y capacitación docente, cómo la dificultad para llevar a cabo las flexibilizaciones.

Dichos aspectos fueron enunciados a lo largo de diferentes investigaciones, por lo que definitivamente estos aspectos influyen en la promoción y certificación de la escolaridad primaria en procesos de inclusión. Sin embargo, se han ido demostrando avances en relación a los mismos, y al ser la inclusión educativa un proceso tan complejo, está en constante construcción, por lo tanto es importante reconocer esa carencia para continuar avanzando. Es por este motivo también, que los docentes reconocen las dificultades y buscan apoyarse en los equipos de profesionales ya sean de SAIE o externos.

En relación a la tesis de Abud y Prada. Titulada “Los criterios de evaluación, promoción o acreditación que considera la Escuela de Educación Primaria para promover a un nuevo año a un alumno con síndrome de Down integrado en escuelas de gestión estatal y/o privada de la ciudad de Paraná, en el año 2012” publicada en el año 2013. Donde se estableció que los criterios de evaluación que utilizan las instituciones relevadas son los contenidos mínimos del ciclo, del año y por área, y los contenidos y objetivos que el Equipo Integrador, en base a acuerdos, selecciona y propone para el alumno integrado.

En consideración de lo mencionado, en el año 2019 los objetivos se planteaban en función de las posibilidades del estudiante y priorizando siempre el objetivo central de la inclusión educativa, generando una propuesta que se adecue a sus potencialidades.

Teniendo en cuenta la investigación realizada hasta ahora, las normativas vigentes y los factores enunciados hasta el momento, los cambios no se observan inmediatamente pero si es factible que a futuro, la certificación de la escolaridad primaria de los estudiantes en proceso de inclusión se lleve a cabo desde una perspectiva en la cual se contemplen y valoren todos los aspectos que hacen a la construcción de saberes.

5.2 Conclusión

Habiendo llegado al final de la investigación, se hará mención a los motivos por los cuales se seleccionó la temática.

La investigación se llevó adelante por inquietudes sobre los factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en procesos de inclusión educativa en escuelas de gestión pública en la ciudad de Paraná.

De esta manera, se propuso como objetivo general caracterizar los factores que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad primaria en aquellos estudiantes que se encontraban realizando su trayectoria escolar en un proceso de inclusión; de allí se desprendían tres objetivos específicos: Indagar los factores que incidieron de manera positiva en los procesos de inclusión en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná; indagar quienes intervienen para que el proceso de inclusión sea llevado a cabo y no se vulneren los derechos de los estudiantes con barreras al acceso, la participación y el aprendizaje en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná y caracterizar el rol del psicopedagogo en los procesos de inclusión en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná, en el año 2019.

Para concretar los objetivos fue necesario, investigar la normativa nacional y local ya que le brinda un marco legal a los alumnos que atraviesan un proceso de inclusión, donde a partir de la resolución N° 311/16 C.F.E (Consejo Federal de Educación) se enmarca la trayectoria educativa de las personas con discapacidad en el sistema educativo en Argentina. A partir de esta, cada provincia debe adaptar su marco normativo. En Entre Ríos es la Resolución N° 0920/19 CGE dónde se plantea a la educación inclusiva como un modelo que respeta las características y tiempo de todos los niños, jóvenes y adultos, tomando lo diferente y diverso como un aspecto enriquecedor para el aprendizaje.

Por otro lado, se buscó información en diferentes producciones bibliográficas que abordan la temática. Por lo tanto, se profundizó en diferentes conceptos, en primer lugar se consideró la importancia del cambio de paradigma entre lo que se conocía antes como integración, donde acoge a todos los estudiantes pero se espera que con las adecuaciones y adaptaciones logre acceder a la estructura propuesta por el sistema. Actualmente, el paradigma es de inclusión educativa, dónde se modifican los modos de evaluar, la organización y las propuestas pedagógicas, y es la institución educativa la que debe ajustarse a las demandas del estudiante, independientemente de la presencia de una discapacidad o dificultad específica.

Cabe resaltar, que lograr una educación inclusiva implica una transformación de las prácticas educativas la cual engloba un proceso de construcción y deconstrucción para que a lo largo del tiempo se continúe avanzando en los cambios de paradigma.

Dentro de la misma, un aspecto muy importante a considerar es la promoción y certificación de aquellos estudiantes que se encuentran transitando su escolaridad primaria en un proceso de inclusión, dicho proceso se propone cuando se evidencian barreras específicas para el acceso, el aprendizaje y la participación, tomando en consideración las mismas se elabora un PPII (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión) para garantizar el derecho y el acceso a la educación.

Este PPII, es una herramienta flexible, la cual se construye de manera colaborativa entre los actores intervinientes de la institución, el estudiante y su familia, SAIE y el equipo externo en caso de que lo hubiera, para de este modo generar las instancias necesarias para la apropiación de saberes. El mismo, va acompañado de las Actas Acuerdo para custodiar la trayectoria escolar, con el objetivo de formalizar el compromiso y la responsabilidad por parte de cada uno de los actores intervinientes.

De ello resulta necesario destacar que, en base a lo investigado, el Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE) es quien busca, organiza, y hace los seguimientos necesarios para promover el intercambio entre todos los que participan de la trayectoria educativa.

En relación a lo mencionado, se puede decir que es el sistema educativo es quién garantiza la certificación, acreditación y promoción de trayectorias educativas a partir de un marco legal, pero esta no podría ser posible sin la presencia de un trabajo en red a partir del cual se generen las instancia educativas acorde a las necesidades de cada estudiante para posibilitar la apropiación de contenidos.

Habiendo elaborado con todo ello el marco teórico, se realizó un trabajo de campo donde se realizó un análisis documental de tres procesos de inclusión con sus respectivas actas de

acuerdo y PPII de estudiantes que transitaron la escolaridad primaria en escuelas de gestión pública en Paraná en el año 2019.

Además, se realizó el análisis de dos entrevistas realizadas a las Lic. En psicopedagogía que conforman el equipo “C” de SAIE, las cuales permitieron ahondar acerca del tema investigado.

Después de arribar a los resultados mencionados en el apartado anterior, se concluye entonces, que se han alcanzado los objetivos que guiaron esta investigación.

Por un lado, frente al objetivo que proponía indagar los factores que inciden en los procesos de inclusión, a partir de la observación de las actas acuerdo con sus respectivos PPII, se encontraron los siguientes: los factores personales, de edad, los profesionales externos que intervienen, los participantes presentes en las reuniones, dentro de los PPII las barreras, como así también las flexibilizaciones con su respectiva evaluación, las estrategias implementadas, los factores incidentales, como así también la formación y capacitación docente y los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales. A partir de la información obtenida se pudo evidenciar, que las instituciones aún se encuentran en un paradigma anterior al de los derechos humanos.

Para comenzar se observó que se requieren espacios de formación y capacitación docente en relación a la diversificación curricular, la discapacidad y las normativas vigentes, lo cual se demostró en la redacción de los PPII cuando en la sección de “barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación” se centraron en el/la estudiante, detallando el diagnóstico de cada uno/a. En lo investigado se resaltó que las barreras corresponden a aquellos factores que limitan el acceso, el aprendizaje y la participación, y corresponden a la sociedad. A modo de ejemplo, en el caso del/la estudiante “Z” la barrera enunciada fue trastorno específico de la pronunciación y retraso mental leve, cuando la institución debería centrarse en la capacitación en sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación, para la eliminación o disminución de barreras comunicacionales. Lo cual podría ser un obstáculo al momento de generar las estrategias adecuadas para que los estudiantes logren la acreditación de los contenidos de sexto grado.

Continuando con lo observado en el PPII, se destaca que las flexibilizaciones se realizan principalmente en las áreas de matemática y lengua. Dando cuenta de que los/as docentes se centran en el logro de la escritura, la lectura y la operatoria, cuando también se le debe otorgar importancia a otras capacidades. En cambio, en las áreas estético-expresivas no fueron requeridas pudiendo deberse a que son asignaturas en las cuales se apela al juego, a otros ritmos de adquisición de contenido, que benefician el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Siguiendo con lo mencionado, en la evaluación los objetivos planteados fueron los mismos en los tres trimestres, sin presentar modificaciones y considerar la respuesta del/la estudiante a la propuesta pedagógica. También se evidenció que en los tres alumnos/as no se esclareció la modalidad de evaluación, lo cual se podría considerar como un obstáculo para la promoción y certificación del nivel primario ya que los/as estudiantes podrían estar apropiándose de los contenidos pero la modalidad de evaluación podría no ser la apropiada.

Por otro lado, respecto del segundo objetivo específico que apuntaba a indagar quienes intervinieron para que el proceso de inclusión sea llevado a cabo y no se vulneren los derechos de los/as estudiantes con barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación, a partir del estudio de los tres casos y las respectivas entrevistas a las profesionales se encontró lo siguiente, que los actores que inciden para que este proceso sea llevado a cabo es la institución, los profesionales externos, la familia y la configuración de apoyo SAIE. Asimismo se concluyó, que el acompañamiento de profesionales externos y de la familia, trae beneficios en el proceso de inclusión de los/las estudiantes, como así también el acompañamiento de SAIE y la firma de Actas Acuerdo puede ser un factor positivo para custodiar la trayectorias de los estudiantes, entre otras cosas.

En relación al último objetivo objetivo, donde se buscó caracterizar el rol del psicopedagogo en los procesos de inclusión, se pudo dar cuenta de que los mismos procuran garantizar la inclusión educativa de los estudiantes, teniendo en cuenta el derecho a la educación común independientemente de la discapacidad o de las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Además de sugerir, acompañar y orientar al docente en función de la propuesta pedagógica y a las instituciones en relación de las necesidades que surgen.

Con lo expresado en los tres objetivos específicos, se pudo concluir, que se alcanzó el objetivo general de conocer los factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en procesos de inclusión educativa en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná en el año 2019

Considerando el análisis realizado en la investigación, se pudo afirmar que los factores que inciden en los procesos de inclusión son: Los factores personales, de edad, los profesionales externos, los participantes presentes en las reuniones, el PPII en el cual se contemplaron las barreras en el contexto/institución, como así también las flexibilizaciones con su respectiva evaluación, las estrategias y los factores incidentales. También se tuvo en cuenta, la formación y capacitación docente y los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales.

Por otro lado, se concluyó que la institución, los profesionales externos, la familia y la configuración de apoyo SAIE son los actores que intervienen para que el proceso de inclusión se lleve a cabo. Asimismo se pudo esclarecer que el rol del psicopedagogo/a dentro de los procesos de inclusión es el de garantizar la inclusión educativa de los alumnos, como así también acompañarlos, orientarlos y sugerir al docente y a la institución acerca de la propuesta pedagógica.

5.3 Recomendaciones

5.3.1 Recomendaciones para futuras investigaciones

A los/as futuros investigadores/as, se les sugiere:

- Realizar estudios empíricos que contemplen la presente investigación para profundizar sobre la temática de la supuesta dependencia de los estudiantes en proceso de inclusión hacia sus docentes o acompañantes.
- Ampliar el estudio a escuelas de gestión privadas ya que en las misma no interviene la configuración de apoyo de SAIE, siendo de suma importancia su participación en la certificación y promoción de la escolaridad primaria de estudiantes en procesos de inclusión.

- Profundizar sobre, ¿qué posibilidades reales ofrece el sistema educativo en nuestra ciudad para un alumno en proceso de inclusión que finaliza la educación primaria?.
- Para continuar con la presente investigación sería interesante estudiar/conocer/ampliar acerca de, ¿están preparadas las escuelas de nivel secundario de nuestra ciudad, en cuanto a recursos humanos, para recibir a un alumno en proceso de inclusión?.
- Por último, se sugiere que se podría replicar este estudio a otras ciudades, con otras características y en diversidad de contextos.

5.3.2 Recomendaciones para la práctica profesional

Para las prácticas profesionales, se recomienda:

- Tener en cuenta los resultados y conclusiones arribadas para pensar las prácticas psicopedagógicas, ya que los factores mencionados se pueden observar en cualquier ámbito laboral y deben ser detectados.

5.4 Limitaciones

En este apartado, se describen las limitaciones que tuvo esta investigación:

- En primer lugar se debe mencionar como limitación, que se desconoce el contexto de lo dialogado en las actas acuerdo analizadas.
- Por otro lado, se destaca que solo se tomaron tres casos, por lo que es escasa la población para generalizar lo observado en las situaciones estudiadas.

LISTA DE REFERENCIAS

Abud, M.R-Prada,J (2012). *Los criterios de evaluación, promoción o acreditación que considera la Escuela de Educación Primaria para promover a un nuevo año a un alumno con síndrome de Down integrado en escuelas de gestión estatal y/o privada de la ciudad de Paraná, en el año 2012.* (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina) Biblioteca Central Paraná, Entre Ríos.

Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo.*

Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). *Ley N° 26.378 Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.* Recuperado de:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Barcia Fuentes, A. (2016). *Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje: estudio de caso en el primer nivel de una escuela de educación común.* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay). Repositorio institucional.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9214>

Bompadre, D., Vergara, E. (2012). *Factores institucionales que obstaculizan la culminación de la escolaridad primaria en los alumnos incluidos en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.* (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina). Biblioteca Central Paraná, Entre Ríos.

Congreso de la Nación (2006, 14 de diciembre). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional.* Recuperado de:

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Carrión Rodríguez, E. P., Marchena Guerra, I. M. y Melo Ardila, C. (2020). *Factores que inciden en el desarrollo de los procesos de autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Quiba Alta IED, en el marco de la educación inclusiva y las competencias ciudadanas* (Tesis de maestría, Universidad

Cooperativa de Colombia). Repositorio institucional.

<http://hdl.handle.net/20.500.12494/16798>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2016). *Por una educación inclusiva y de calidad sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades*. Recuperado de:

<https://reeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2017/10/Documento-OG-4-RR-El.pdf>

Consejo General de Educación (2013, 16 de mayo). *Resolución N° 1550/13 C.G.E.*
Recuperado de:

<http://www.agmeruruguay.com.ar/resol1550-13.pdf>

Consejo Federal de Educación (2016, 15 de diciembre). *Resolución C.F.E N° 311/16.*
Recuperado de:

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Consejo general de educación (2019, 13 de marzo), *Resolución N° 0920/19 C.G.E.*
Recuperado de:

<http://cge.entrierios.gov.ar/wp-content/uploads/2019/03/0920-19-CGE-Sistema-de-Evaluación.pdf>

Colletti, C.C y Zone, S. S., (2005). *Integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuela común en Nivel Inicial, EGB I y II.* (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina). Biblioteca central Paraná, Entre Ríos.

COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. (2017) *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Diseño editorial: Monzón, A. y Vargas. Z Ciudad autónoma de Buenos Aires. Recuperado de:

https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de:

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Davila, M. (2019). *Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común* (Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología). Repertorio Institucional.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/22676Aires>.

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana López *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires. Recuperado de:

https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

Echeíta, G., y Duk Homad, C. (2008). *Inclusión educativa*. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de:

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5436>

Flavia Terigi. (2009). *Las trayectorias escolares*. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación (2009). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004015.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Recuperado de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion.pdf

[practicas_para_la_inclusion_0.pdf](#)

Ministerio de Educación (2011). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Recuperado de:

<https://www.educ.ar/recursos/132575/nap-educacion-primaria-primer-ciclo/download/inline>

Ministerio de Salud (Año desconocido). *¿Qué es el Certificado Único de Discapacidad (CUD)?*. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/salud/discapacidad/certificado-unico>

Muntaner, J. J. (2014). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Recuperado de:

<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Padin, G. (2013). *La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Padin%2C+%282013%29.+La+educaci%C3%B3n+especial+en+argentina%3A+Desaf%C3%ADos+de+la+educaci%C3%B3n+inclusiva.+Argentina.+&btnG=

Paya. (2010). *Políticas de Inclusión en América Latina*. *Revista de educación inclusiva*. Recuperado de:

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>

Pedro Covarrubias Pizarro. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. Recuperado de:

<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Unesco (2008). *La educación inclusiva: el cambio hacia el futuro*. Recuperado de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFIDENTIAL/NTED_483_Spanish.pdf

ANEXOS

INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

A. ENTREVISTA A LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA DE SAIE

Entrevista realizada a la Lic. en Psicopedagogía “A”

Rol del Lic. En psicopedagogía

- ¿Qué rol cumple el Lic. En Psicopedagogía de SAIE en los procesos de inclusión? ¿Qué aportes realizan para que no se vulneren los derechos de los estudiantes con barreras significativas en el aprendizaje?.

“El rol que cumplimos en el proceso de inclusión es el de garantizar la inclusión educativa de los estudiantes, teniendo en cuenta el derecho a la educación común independientemente de la discapacidad o de las barreras. La barrera debe pensarse siempre en el contexto, nunca en el sujeto, porque la discapacidad surge en interacción con el contexto, la persona puede tener una condición pero no surge la discapacidad.

Garantizar el derecho a la educación como cualquier otro niño, joven. Los aportes son siempre en relación al acceso al aprendizaje como cualquier otra persona independientemente de su condición. Lo que se busca es ser un equipo disponible, que no decide sólo y que va sólo a señalar y dar indicaciones”.

- ¿Qué acciones o estrategias implementan Uds. como psicopedagogos/as del equipo de SAIE para corroborar que los contenidos prioritarios planteados en el PPII han sido adquiridos por el estudiante en proceso de inclusión?

“Las acciones que implementamos para corroborar que los contenidos hayan sido adquiridos son:

Diálogo detallado y profundizado con el docente, vicedirectora y MO. Al docente a

veces se le dificulta detectar cuales son los contenidos acreditados, por eso se los trata guiar con los lineamientos.

La observación de cuadernos, la cual depende de cada equipo; la observaciones del escenario escolar, no del niño, no se debe patologizar las infancias, no ponemos el foco en el niño, es más útil una mirada de todo el contexto áulico para detectar las situaciones a revisar, mejorar, y que contribuyan a la propuesta pedagógica”.

- *¿Qué sucede con aquellos alumnos que se encuentran, por ejemplo, en 6to grado desarrollando contenidos correspondientes a un 3er grado o se encuentran en proceso de alfabetización?*

“En relación a esto podría decir que en base a las nuevas normativas se habla de ciclos, es decir, contenidos de primer o segundo ciclo. Cuando un estudiante está en 6to grado con contenidos correspondientes al primer ciclo, pero ha aprobado su PPII debe continuar en nivel secundario. Pero dependerá de cada caso en particular, porque si la mejor opción no es el nivel secundario se piensa en otras opciones, otras trayectorias. Por lo tanto se va evaluando, se respeta la decisión de la familia, del estudiante ya que tienen el derecho a la educación en todos sus niveles.

Otra opción puede ser el cambio de modalidad .

SAIE nunca decide, si es quien propone, sugiere, orienta, pero nunca decide por la trayectoria de ese estudiante, siempre es por medio de un acuerdo con la familia, estudiante e institución.

Cada situación se analiza de forma particular, como intervenir, qué propuestas realizar”.

- *¿Qué beneficios encuentran al trabajar en un equipo interdisciplinario?*

“El trabajar en equipo interdisciplinario es en todo sentido beneficioso, es traspasar la especificidad de la disciplina porque las situaciones siempre son complejas y siempre es mejor una mirada multidimensional para poder intervenir, orientar y dar estrategias, ya que las situaciones lo ameritan porque siempre son complejas”.

- ¿Hay comunicación entre las/los psicopedagogos del SAIE y el EOE (equipo de orientación escolar) para garantizar una continuidad escolar a nivel secundario? ¿Qué estrategias utilizan?

“Si hay comunicación, se realizan encuentros de articulación cuando el estudiante termina 6to grado se pauta un encuentro con el EOE para articular, relatar la situación particular de cada estudiante y hacemos un encuentro presencial. Siempre está abierto el canal de comunicación y se hace una entrega de informe de cada estudiante en proceso de inclusión donde se detallan datos institucionales del alumno, la trayectoria educativa, el estilo de aprendizaje, las escuelas secundarias a las que se inscribió y sugerencias de escuelas a las que podría inscribirse. Ej: Si es un estudiante que necesita que la escuela esté cerca para trasladarse, o que no haya barreras para el acceso.

Es una manera de custodiar la trayectoria y transmitir la información para que ellos también lo puedan hacer desde su rol”.

Promoción y acreditación

- En su experiencia laboral en SAIE: ¿Qué factores considera que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad primaria en los procesos de inclusión?

“El factor principal es que ese estudiante haya acreditado los saberes que se proponen en su PPII”.

- ¿Qué ocurre con la propuesta educativa de los estudiantes en procesos de inclusión que finalizan la escolaridad primaria?

“Lo que debería pasar es que el nivel secundario garantice que esa propuesta continúe”.

- ¿Se observan dificultades para que se valore el esfuerzo y compromiso por parte del alumno en su evaluación?. Por ej: Creen que se le da la misma valoración a una producción oral o con imágenes, que a una meramente escrita.

“A eso nosotros lo trabajamos con la escuela y los docentes. En relación a la propuesta pedagógica, se observa que el conocimiento socialmente válido es la escritura y la lectura y cuesta mucho que logren correrse de ese lugar y que puedan pensar en una escolarización en múltiples aprendizajes, que se tengan en cuenta los múltiples lenguajes”.

- En los PPII se pudo observar que se presentó a lo largo de los tres trimestres exactamente el mismo sin mayores modificaciones. En este sentido y en relación a otros casos que ustedes han podido acompañar, ¿Creen que esto influye en el acceso a los contenidos, obstaculizando la promoción y certificación de la escolaridad primaria?

“Con los PPII es un acompañamiento permanente que debemos hacer para que lo hagan, hay instituciones que les cuesta más que a otras, porque realmente no se le da el valor que se le tiene que dar, ya que es un instrumento que tienen que tener diariamente a mano. En las normativas dice que tiene que ser un documento vivo, que el docente tenga siempre presente, que sea una herramienta para el proceso de enseñanza, donde se tengan en cuenta los conocimientos reales que tiene ese alumno. Es una construcción colaborativa de todos los que formamos parte del equipo pero la responsabilidad la tiene el docente, pero cuesta que lo tomen como una herramienta válida.

Se observa más como una cuestión burocrática, una formalidad. Que en realidad debe utilizarse continuamente. Si el docente no utiliza este documento como guía para su propuesta pedagógica, si influye, porque no se respeta la selección y secuenciación de contenidos adecuados para ese estudiante en su propuesta individual diversificada”.

- En aquellos casos en dónde el alumno no acreditó los contenidos prioritarios correspondientes al nivel primario, ni del PPII ¿De quiénes depende la decisión de promoción del estudiante?

“Según la normativa vigente, como lo mencioné antes, hoy en día se habla de una

educación ciclada en dónde se busca romper con la tradicionalidad de la gradualidad y flexibilizar los tiempos y respetar las necesidades del estudiante.

Cuando un niño no acredita los contenidos prioritarios planteados en su PPII se trata de llegar a un acuerdo y persuadir en relación a lo que considere mejor para la trayectoria de ese estudiante.

Las alternativas que se ofrecen son la continuidad de primaria en modalidad de jóvenes y adultos, cambio de modalidad en trayectoria, continuar en el nivel secundario.

Y además, se trata de consensuar con el equipo, el estudiante y su familia.

Si las estrategias pedagógicas son las adecuadas todo niño puede aprender, debemos centrarnos en la propuesta pedagógica. Muchas veces la escuela plantea la falta de acompañamiento externo, la falta de disponibilidad familiar, etc. Dónde lo central son las propuestas, hay docentes que se quedan en leer y escribir, y no se considera lo sensorial, los demás canales de información”.

- *¿En función de qué aspectos se plantean los criterios de evaluación para el estudiante que se encuentra transitando su escolaridad en un proceso de inclusión?.*

“La evaluación debe ir alineada a los contenidos planteados en el PPII, nunca se puede evaluar algo que no fue desarrollado o trabajado con el alumno.

Esa evaluación debe ser formativa, en proceso de toda la construcción de conocimientos que hace el estudiante, no sólo de resultados y sumativa. Evaluar es considerar todo el proceso, la participación, el desarrollo, cómo demuestra los aprendizajes ese estudiante”.

Factores institucionales

- El PPII lo elabora el docente junto a la MO de la escuela. ¿Ustedes como psicopedagogos de qué manera intervienen? Consideran que además de los contenidos curriculares, ¿se le otorga importancia a los aspectos emocionales y sociales?

“El PPII debe ser una construcción colaborativa entre docente, MO, vicedirectora y configuraciones de apoyo. Por lo general el docente con el acompañamiento de la MO lo elaboran, y nosotros luego sugerimos o si lo solicitan, acompañamos su realización.

En cuanto al PPII según el punto G “desarrollo de capacidades”, debería otorgarse importancia a lo social y a lo emocional, pero a veces solo se prioriza los contenidos curriculares de matemática, lengua y ciencias. Por ahí hay una dificultad para pensar en propuestas que contemplan lo social y emocional”.

- *¿Se les brinda a los docentes algún tipo de formación para que los mismos puedan llevar a cabo los procesos de inclusión? ¿De qué tipo?. En relación a esto, ¿SAIE capacitó a docentes acerca de la elaboración de los PPII?*

“Con respecto a la formación docente, todavía hay mucho por hacer; es muy poca la capacitación que se les brinda en relación a la inclusión. Están muy bien elaborados los documentos, normativas, pero falta mucha capacitación en relación a la formación de la educación inclusiva, muchos docentes te dicen que no están preparados y lo que correspondería es que no lo digan porque nunca un grupo va a ser homogéneo, pero es real que falta formación.

Nosotros en nuestro equipo no capacitamos a los docentes pero sí a las MO que son las referentes institucionales y quienes comparten lo aprendido. Pero deberíamos capacitar directamente a los docentes y en lo que se está pensando, es un poco complejo también tener llegada a todos los docentes porque todos deben tener tiempo para poder asistir”.

- *¿Consideran que las instituciones cuentan con recursos humanos y materiales para atender a la diversidad del alumnado?*

“No siempre cuentan con los recursos sobre todo humanos, hay muchas instituciones que tienen una alta matrícula y por ejemplo una directora, no hay vicedirectora o no tienen MO, considero que faltan muchos recursos humanos. En cuanto a lo material

hay escuelas que reciben mucho y otras muy poco, a su vez faltan recursos por eso se apoyan en recursos externos.

Pero más allá de los recursos, de si hay o no recursos humanos y materiales, los estudiantes tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad, se debe priorizar el interés superior del niño, el derecho a la educación y es responsabilidad de la institución que esto se garantice. La falta de recursos no es un motivo para no atender a la diversidad”.

- En los distintos PPII se observó que se menciona el diagnóstico del estudiante como una barrera para el acceso al aprendizaje ¿Que opinan al respecto?

“En relación al PPII, debemos mencionar lo que marca el modelo social de discapacidad, donde establece que la discapacidad se da en la interacción con el contexto y no dan lugar al pleno acceso al aprendizaje. Siempre son externas a ese estudiante que tiene una discapacidad, una determinada condición o necesidad.

Por lo tanto, que eso suceda se debe al desconocimiento, a la falta de capacitación y también a una resistencia a revisar la propia propuesta pedagógica”.

CUD (Certificado Único de Discapacidad)

- En aquellos casos en que el alumno no cuente con CUD pero se evidencian barreras significativas para el acceso al aprendizaje... ¿Qué pasa? ¿Se enmarca su escolaridad en un proceso de inclusión? ¿Cómo psicopedagogos/as de SAIE cómo trabajan con ese estudiante?

“Hasta principios del 2019 se estableció que desde SAIE sólo podíamos intervenir y poner en proceso de inclusión a estudiantes que tenían CUD. Esto luego revisando las prácticas, construyendo y deconstruyendo, reflexionando sobre prácticas que antes eran naturalizadas se observó que esto no debía ser una condición y actualmente cualquier estudiante que presente una barrera de acceso para el aprendizaje puede realizarse un proyecto de inclusión.

La decisión del proceso de inclusión depende de la supervisión de la modalidad de educación, la escuela detecta una situación de barreras significativas para el acceso al aprendizaje, envía una nota informe, esa nota es elevada a la supervisora de la modalidad y ella decide si involucra al alumno en proceso de inclusión y ahí es la directora de SAIE quien hace el ingreso a la institución (realizan un registro) y se formaliza el proceso. Este último año la supervisora no recibía notas informe, ya que la escuela debe observar y evaluar a cada niño y luego de ese tiempo si las recibe.

Cuando no están en un proceso de inclusión formalizado pueden estar en un proceso de intervención dónde SAIE también acompaña.

Se trabaja en un abordaje institucional, no centrado en el estudiante que está en proceso de inclusión, se busca transformar la demanda en algo institucional”.

- En el caso de que el estudiante presente CUD, ¿el mismo tiene acceso a la institución solo con la presencia de un asistente psicopedagógico?

“No, por tener CUD no es necesario que esté en un proceso de inclusión, sólo depende de la detección de barreras en el acceso al aprendizaje y no necesita tener acompañante si no lo requiere y tampoco el acceso a la institución depende de eso. El acceso a la institución es por normativa y porque tiene derecho a la educación”.

Proceso de inclusión

- ¿Cuáles son los principales objetivos que se plantean generalmente en un proceso de inclusión?

“El principal objetivo es que el estudiante acceda al aprendizaje en igualdad de condiciones, oportunidades y participación que el resto. Se debe garantizar el derecho a la educación”.

- En el análisis documental realizado se pudo observar que en reiteradas oportunidades se menciona la dependencia por parte de los estudiantes que se encuentran transitando su escolaridad en un proceso de inclusión hacia el docente ¿Por qué creen que ocurre esto?

"Depende de las necesidades de cada alumno, pero no es algo que se pueda generalizar. No todos los estudiantes en proceso de inclusión son dependientes y hay algunos que sin estarlo presentan esta dependencia".

- ¿Es común que se observen permanencias en los procesos de inclusión? En caso de que la respuesta sea afirmativa... ¿A qué creen que se debe esto?

"La permanencia es una herencia de la escuela tradicional, es una estrategia, se trata de que sea la última instancia cuando se han agotado todas las instancias para que se apropie de los saberes nodales. No debería haber una permanencia, sino que se deben respetar los tiempos que necesita el estudiante y estos deben ser flexibles".

- ¿Es común que haya una deserción escolar cuando hubo permanencia en la trayectoria educativa?

"La deserción escolar no tiene que ver sólo con la permanencia, sino que tiene que ver con que no se haya pensado en una propuesta pedagógica individual y flexibilizada para ese estudiante. Es multicausal, tiene que ver con cuestiones sociales, familiares y escolares.

Cuando un estudiante y su familia no se sienten alojados en la escuela es muy probable que haya una deserción".

- En base a lo que ustedes desde SAIE han podido ir observando a lo largo de estos años ¿La mayoría de los estudiantes en proceso de inclusión logran certificar la escolaridad primaria?

"Desde mi experiencia laboral, si, la mayoría de los estudiantes en proceso de inclusión ha logrado certificar la escolaridad primaria, cada vez son menos lo estudiantes que no certifican la primaria, tiene que ver con pensar una propuesta diversificada y flexibilizada, al pensar en estrategias adecuadas el estudiante logra aprender y acreditar los saberes prioritarios para certificar la primaria".

- ¿Qué beneficios se observan en aquellos procesos de inclusión en dónde los estudiantes cuentan con un equipo externo?

“Si hay un equipo externo, hay beneficios en cuanto al desarrollo de capacidades. Pero si no se cuenta con la presencia del mismo, la escuela de igual manera debe responsabilizarse de la propuesta pedagógica.

El estudiante en proceso de inclusión debe recibir una propuesta adaptada a sus necesidades, adecuada. A su vez, siempre es favorable que el niño cuente con las terapias necesarias para favorecer a su desarrollo, pero independientemente de eso, debemos centrarnos en la propuesta pedagógica”.

- En los procesos observados, las flexibilizaciones significativas se encontraron principalmente en el área de lengua y matemática ¿Creen que esto se debe a la propia complejidad de los contenidos y/o a la modalidad de enseñanza?

“Creo que tiene que ver con que el conocimiento socialmente válido siempre es la lectura, la escritura, la operatoria. Por un lado el ingreso a la cultura se da por la lengua escrita, pero también creo que las instituciones deben empezar a valorar la alfabetización en otros lenguajes artísticos, musical, corporal”.

- ¿Suelen observarse flexibilizaciones significativas en las áreas especiales como música, educación física, artes visuales, etc.? ¿En caso de que la respuesta sea negativa, a que creen que se debe?

“Muy pocas veces hay flexibilizaciones en estas áreas, creo que tiene que ver en priorizar el acompañamiento al docente. Muchas veces no dan los tiempos para reunirnos con los docentes de estas áreas, pero lo ideal sería acompañar a todos.

Se debería hablar con estos docentes para articular estrategias con el docente de las áreas curriculares (lengua, matemática, ciencias). Ej: En un niño con un estilo de aprendizaje auditivo o manipulativo, que el docente de música, artes visuales, etc. brinde estrategias.

Se debe fortalecer la articulación y que el aprendizaje entre por distintos canales sensoriales acorde a las habilidades y potencialidades de cada niño”.

- Se observó que en dos de los 3 procesos observados hubo una permanencia, ¿con la adecuada flexibilización el alumno no debería acreditar los contenidos?

“Se supone que si se respetan los contenidos planteados en el PPII y el estudiante puede acreditar esos contenidos no debería haber permanencia. Siempre se deben agotar las instancias antes de decidir una permanencia.

Planteado de esta manera, si podemos suponer que no fue adecuada la flexibilización o la evaluación no condice con la propuesta”.

- Mediante la observación y el análisis de actas pudimos ver que en la mayoría de las reuniones se hace presente el equipo directivo y la MO de las instituciones educativas ¿Esto podría indicar un compromiso sostenido con los procesos de inclusión por parte de las instituciones? ¿Qué observan Uds?

“Depende de las características inclusivas de las instituciones. Las instituciones toman su impronta, a veces es más inclusiva y otras un poco menos. Las que tienen características más inclusivas se observa un compromiso por parte del equipo directivo y de la MO. También hay otros factores como la falta de recursos o que haya una sola directora.

Hay otras instituciones dónde se observa la resistencia a ser inclusivas que dejan sola a la MO para decidir un montón de cuestiones, tiene que ver con el posicionamiento de la escuela”.

Factor familiar

- ¿De qué manera trabaja SAIE con las familias de los estudiantes? ¿Qué tipo de intervenciones se llevan a cabo?

“En relación a la familia las intervenciones de antes del 2019 tenían un enfoque, y ahora otro desde SAIE. Hasta ese momento era una mirada más de adulto suplitorio, decirle a la familia lo que debe hacer, que terapias necesita, el deber hacer. Actualmente se busca ser un equipo disponible. Cuando tenemos un encuentro con la familia se busca fortalecerla y que se sienta alojada, escuchada y acompañada. No

darle órdenes, sino decirle lo que se puede hacer para mejorar una situación porque tienen mucho para decir y a veces no son escuchadas”.

Entrevista realizada a la Lic. en Psicopedagogía “B”

Rol del Lic. En psicopedagogía

- ¿Qué rol cumple el psicopedagogo de SAIE en los procesos de inclusión? ¿Qué aportes realizan para que no se vulneren los derechos de los estudiantes con barreras significativas en el aprendizaje?.

“El rol tiene que ver con acompañar, orientar, sugerir, siempre al docente en función de la propuesta y a las instituciones en función de las necesidades que surgen, puede ser en relación algún protocolo que no siempre surge pero acompañamos también desde ese lugar.

Se insiste en respetar el estilo de aprendizaje del estudiante, conocer sus habilidades y potencialidades para pensar la propuesta y que no se vulnere el derecho a la educación”.

- ¿Qué acciones o estrategias implementan Uds. como psicopedagogos del equipo de SAIE para corroborar que los contenidos prioritarios planteados en el PPII han sido adquiridos por el estudiante en proceso de inclusión?

“Tenemos entrevista con los docentes en cada encuentro, trabajamos con las MO que son quienes están en el día a día con el docente para constatar lo que se está haciendo, nos guiamos también por los informes pedagógicos.

Este año no se han estado haciendo observaciones áulicas pero solemos hacerlas. También se han hecho observaciones de los cuadernos”.

- ¿Qué beneficios encuentran al trabajar en un equipo interdisciplinario?

“El beneficio tiene que ver con las múltiples miradas frente a un proceso o necesidad, cada una desde su disciplina o nosotros como psp a veces se nos agotan los recursos y compartir miradas ayuda a ampliar las estrategias”.

- ¿Hay comunicación entre las/los psicopedagogos de SAIE y el EOE (equipo de orientación escolar) para garantizar una continuidad escolar a nivel secundario? ¿Qué estrategias utilizan?

“En el transcurso de este año no hubo comunicación, a excepción de los niños que finalizan la primaria, no sólo de los niños en proceso de inclusión sino con aquellos estudiantes que se realizó una intervención y se deben tener en cuenta ciertos aspectos para su trayectoria educativa”.

Promoción y acreditación

- En su experiencia laboral en SAIE: ¿Qué factores considera que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad primaria en los procesos de inclusión?

“Además de los aspectos emocionales, también deben tenerse en cuenta las expectativas de la familia en cuanto a ese estudiante y su proceso.

Los objetivos planteados por el docente, trabajamos mucho con los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), deben ser pensados en función del estilo de aprendizaje y a partir de estos elaborar la propuesta.

Es importante que la familia conozca la propuesta que se ofrece, para conocer la realidad del alumno y acompañar las expectativas”.

- ¿Qué ocurre con la propuesta educativa de los estudiantes en procesos de inclusión que finalizan la escolaridad primaria?

“Es obligación de la escolaridad primaria asegurar que el estudiante asiste presencialmente a la escuela secundaria. Corroborar que se inscribió y está yendo. Después es el EOE quien se responsabiliza de la escolaridad secundaria”.

- ¿Se observan dificultades para que se valore el esfuerzo y compromiso por parte del alumno en su evaluación?.

“Si, en muchas escuelas se centran en el contenido y cuesta que los aspectos emocionales se tengan en cuenta en la evaluación”.

- En los PPII se pudo observar que se presentó a lo largo de los tres trimestres exactamente el mismo sin mayores modificaciones. En este sentido y en relación a otros casos que ustedes han podido acompañar ¿Creen que esto influye en el acceso a los contenidos, obstaculizando la promoción y certificación de la escolaridad primaria?

“Si, porque si es el mismo PPII y no hay modificaciones o progresos se debe modificar la propuesta del docente. Si no modificó la propuesta no puedo brindar este acceso a los contenidos y es difícil que se cumplan los objetivos planteados”.

- En aquellos casos en dónde el alumno no acreditó los contenidos prioritarios correspondientes al nivel primario, ni del PPII ¿De quiénes depende la decisión de promoción del estudiante?

“Depende del equipo para la inclusión (SAIE e institución), de la familia, si se piensa en un cambio de modalidad de trayectoria, continuidad en el nivel secundario o terminalidad del nivel primario en escuela de jóvenes y adultos”.

- ¿En función de qué aspectos se plantean los criterios de evaluación para el estudiante que se encuentra transitando su escolaridad en un proceso de inclusión?

“Los criterios de evaluación se deben pensar en función de la propuesta, una evaluación formativa. Difícilmente puedo evaluar algo que no presenté, en función de los objetivos y la propuesta”.

Factores institucionales

- El PPII lo elabora el docente junto a la MO de la escuela. ¿Ustedes como psicopedagogos de qué manera intervienen? Consideran que además de los contenidos curriculares, ¿se le otorga importancia a los aspectos emocionales y sociales?

“Los psicopedagogos de SAIE acompañamos la construcción de los PPII en forma colaborativa, a partir de la propuesta que nos proporciona el docente uno sugiere y se piensa en conjunto en relación a las barreras que surjan en el contexto/institución. Se parte en función de la propuesta para ver de qué manera el niño puede llegar a esos contenidos. Sólo algunas escuelas le atribuyen importancia a lo socioemocional, otras están pendientes de lo netamente pedagógico”.

- ¿Se les brinda a los docentes algún tipo de formación para que los mismos puedan llevar a cabo los procesos de inclusión? ¿De qué tipo?. En relación a esto, ¿SAIE capacitó a docentes acerca de la elaboración de los PPII?

“Este año se han hecho conversatorios en cuanto al PPII, en relación a la identificación de barreras ya que era difícil pensarlas en función del contexto institución, y cuando lograban identificarlas era difícil pensar en estrategias, entonces esto se trabajó a partir de un conversatorio con diferentes recursos y la identificación de barreras”.

- ¿Consideran que las instituciones cuentan con recursos humanos y materiales para atender a la diversidad del alumnado?

“Las instituciones cuentan con más recursos materiales que humanos. Falta más personal que pueda ayudar al docente, esto se observa más en las escuelas integrales que hay distintos auxiliares que contribuyen.

A veces sugerimos la utilización del mismo mobiliario disponible en la institución, sin necesidad de comprar, pero en ocasiones se dificulta pensar las estrategias en función a estos recursos ya disponibles”.

- En los distintos PPII se observó que se menciona el diagnóstico del estudiante como una barrera para el acceso al aprendizaje ¿Que opinan al respecto?

“El diagnóstico no debería aparecer porque la barrera para el aprendizaje debe pensarse en función del contexto/institución. Si se plantea de esta manera se coloca la barrera en el estudiante”.

CUD

- En aquellos casos en que el alumno no cuente con CUD pero se evidencian barreras significativas para el acceso al aprendizaje... ¿Qué pasa? ¿Se enmarca su escolaridad en un proceso de inclusión? ¿Cómo psicopedagogos del SAIE, cómo trabajan con ese estudiante?

“El CUD ya no es obligatorio, si el niño tiene barreras significativas en el aprendizaje se lo enmarca en un proceso de inclusión, se elabora un PPII. Desde SAIE acompañamos la construcción del PPII y las sugerencias que se puedan brindar en relación a lo propuesto por el docente”.

- En el caso de que el estudiante presente CUD, ¿el mismo tiene acceso a la institución solo con la presencia de un asistente psicopedagógico?

“No es una obligación, se evalúa en cada caso si es necesario”.

Proceso de inclusión

- ¿Cuáles son los principales objetivos que se plantean generalmente en un proceso de inclusión?

“De acuerdo a las posibilidades del niño es que se plantean los objetivos. El principal objetivo es el acceso a la educación primaria cómo todo los alumnos”.

- En el análisis documental realizado se pudo observar que en reiteradas oportunidades se menciona la dependencia por parte de los estudiantes que se encuentran transitando su escolaridad en un proceso de inclusión hacia el docente ¿Por qué creen que ocurre esto?

“Puede ser por una cuestión de inseguridad y necesitar la aprobación constante del otro. El alumno puede no sentirse cómodo con la propuesta según lo pedido. Ej: Si necesito material concreto para trabajar y este no se me brinda, difícilmente voy a poder responder con seguridad y autonomía a lo propuesto”.

- ¿Es común que se observen permanencias en los procesos de inclusión? En caso de que la respuesta sea afirmativa... ¿A qué creen que se debe esto?

“Es común que los docentes lo propongan pero en realidad no se puede, se debe trabajar con las unidades educativas, la educación ciclada. Se trata de que el estudiante pase de año con su propuesta y que el año siguiente se le dé continuidad a la propuesta. Tiene que ver con que a veces no se respeta el ritmo de aprendizaje del alumno y que no logran alcanzarse todos los objetivos. Si se respetara el PPII no debería haber permanencia. A veces la docente piensa los objetivos en función de sus metas y no en la de los alumnos”.

- ¿Es común que haya una deserción escolar cuando hubo permanencia en la trayectoria educativa?.

“No he observado deserción escolar en alumnos con permanencia, la escolaridad primaria es una obligación, si estamos frente una posible situación de deserción se buscan otras alternativas y acompañar a la familia del estudiante”.

- En base a lo que ustedes desde SAIE han podido ir observando a lo largo de estos años ¿La mayoría de los estudiantes en proceso de inclusión logran certificar la escolaridad primaria?

“Si, en mi experiencia la mayoría de ellos ha logrado certificar la escolaridad primaria”.

- ¿Qué beneficios se observan en aquellos procesos de inclusión en dónde los estudiantes cuentan con un equipo externo?

“Se observan en algunos casos más avances, en aquellos casos donde hay un equipo presente y continuo, depende de cómo se conforme el equipo. Los docentes también cuentan con las sugerencias de estos equipos externos”.

- En los procesos observados, las flexibilizaciones significativas se encontraron principalmente en el área de lengua y matemática ¿Creen que esto se debe a la propia complejidad de los contenidos y/o a la modalidad de enseñanza?

“Si, se debe a ambas cuestiones. En realidad a la modalidad de enseñanza en las áreas estético expresiva o ciencias se utiliza más el cuerpo, en cambio en lengua y matemática se centran más en lo gráfico, por lo que sería importante vincular las estrategias utilizadas”.

- ¿Suelen observarse flexibilizaciones significativas en las áreas estético expresivas cómo música, educación física, artes visuales, etc.? ¿En caso de que la respuesta sea negativa, a que creen que se debe?

“No es común que se observen porque por lo general los estudiantes no necesitan flexibilizaciones significativas y porque son actividades que requieren menor demanda cognitiva y que son actividades que demandan más el movimiento del cuerpo, entre otros”.

- Se observó que en dos de los 3 procesos observados hubo una permanencia, ¿con la adecuada flexibilización el alumno no debería acreditar los contenidos?

“Si, el alumno con la propuesta adecuada debe acreditar los contenidos y no generarse esta permanencia”.

- Mediante la observación y el análisis de actas pudimos ver que en la mayoría de las reuniones se hace presente el equipo directivo y la MO de las instituciones educativas ¿Esto podría indicar un compromiso sostenido con los procesos de inclusión por parte de las instituciones? ¿Qué observan Uds?

“No necesariamente su presencia denota el compromiso, en ocasiones hay personal que no puede estar presente por diferentes motivos, pero que de igual manera se comprometen en el proceso.

Otras veces se presentan por una cuestión burocrática”.

Factor familiar

- ¿De qué manera trabaja SAIE con las familias de los estudiantes? ¿Qué tipo de intervenciones se llevan a cabo?

“Trabajamos principalmente con el docente y la escuela que con la familia, lo que se hace es en base a la demanda asesorar a la familia en ocasiones que se ha presentado situaciones de violencia, abuso y buscamos construir redes con otros organismos centros de salud, Copnaf, hospitales. Lo que se busca es que la escuela sea quien acompañe a las familias, se le ofrecen herramientas para que brinde la atención necesaria.

También cuando no hay atenciones médicas, buscamos que centros médicos son de referencia, quien es el pediatra y asesorar a la familia para llegar a una consulta médica, ya que en ocasiones son padres que no están alfabetizados y este tipo de situaciones se le dificultan”.

B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

Paraná, 23/08/2021

Estimadas autoridades:

Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo

Directora:

S/D

Presente

De nuestra mayor consideración:

Tenemos el agrado de dirigirnos a Uds. A efectos de solicitarles tengan a bien permitirnos la posibilidad de realizar actividades académicas, en esa Institución a su cargo, para el trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía.

Dichas actividades consisten en: una entrevista semidirigida a las Lic. En psicopedagogía que conforman el “equipo C” de SAIE y además la observación de tres actas, inició, desarrollo y cierre, de tres estudiantes que hayan finalizado la escolaridad primaria en el año 2019, transitando un proceso de inclusión.

Cabe destacar, que a su vez se resguardará la identidad de todas las personas involucradas. En este sentido, tanto los datos de las entrevistadas como así también de los estudiantes no serán expuestos en la investigación.

La dirección del mismo está a cargo de la Lic. Reding, Verónica Evangelina del Luján y de la co-directora Lic. Zaccaro, Griselda, dicha investigación lleva como título **“Factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad**

primaria de estudiantes en procesos de inclusión educativa en la ciudad de Paraná” y corresponde a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en esta Facultad.

-Esta solicitud cuenta con el aval del Director/a del trabajo final.

-Esperando que el pedido tenga una acogida favorable, les saludamos cordialmente.

Reding, Nahir Nazarena de los Milagros

Vargas, Candela Mercedes

Firma del alumno

Firma del alumno



Provincia de Entre Ríos

0920

RESOLUCIÓN N° C.G.E.
Expediente Grabado N° (1702100).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PROPUESTA CURRICULAR

FLEXIBILIZACIONES CURRICULARES (las mismas serán realizadas por los docentes, con el acompañamiento de los recursos de la modalidad de educación especial)

A) Espacio/s Curricular/es:

Especificar contenidos priorizados para el grado/ciclo /nivel/año que cursa.

.....
.....
.....
.....
.....

B) Contenido que no figura en el diseño y es necesario que sea aprendido (autonomía, sistema Braille, LSA, orientación y movilidad, habilidades sociales, actividades de la vida diaria, etc.)
CONSIGNAR DONDE SE REALIZARÁN ESTAS ACTIVIDADES (Escuela Integral/de nivel/otros espacios).

.....
.....
.....
.....

C) Describir el contexto de aprendizaje teniendo en cuenta el estilo de aprender del estudiante, dinámica del grupo-modo de participación de los mismos, recursos-modalidad de trabajo áulico.

.....
.....
.....
.....

D) Ayudas técnicas necesarias (configuraciones de apoyo implementadas).

.....
.....
.....
.....

an!



Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N° **0920** C.G.E.
Expediente Grabado N° (1702100).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

E) Evaluación. Especificar en relación a los espacios que se transitan: cómo se acreditarán los contenidos e instrumentos de registro de evaluación más allá de los formales.

.....
.....
.....
.....

F) En caso de considerarse y luego de la evaluación inicial, la incorporación de algún tipo de acompañamiento externo, especificar: función a cumplir, estrategias a implementar para lograr los objetivos propuestos, horarios y días de concurrencia.

.....
.....
.....
.....

G) Desarrollo de capacidades. Especificar la/las competencia/s a desarrollar y las acciones a realizar.

- Resolución de problemas:

.....
.....

- Pensamiento crítico:

.....
.....

- Aprender a aprender:

.....
.....

- Trabajo con otros:

.....
.....

as!



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° **0920** C.G.E.
Expediente Grabado N° (1702100).-

- Comunicación:

.....

- Compromiso y responsabilidad:

.....

PROMOCIÓN/ACREDITACIÓN (grado/ciclo/año) - Este aspecto se completará al finalizar la propuesta planteada en PPII, pudiendo coincidir o no con el año escolar -

.....

Lugar: Fecha:

FIRMAS:

an,

D. MODELO ACTA ACUERDO



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° **0920** C.G.E.
Expediente Grabado N° (1702100).-

ACTA ACUERDO

Procesos para la inclusión de alumnos/estudiantes con discapacidad

La firma del acta acuerdo tendrá como objetivo formalizar el compromiso asumido por cada una de las partes involucradas y las responsabilidades concernientes según la función a cumplir.

El acta presente pierde validez de documento en caso de no adjuntarse la propuesta pedagógica o el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión según requerimiento.

La validez de este documento, sumado al PPI, requiere de una revisión -al menos- trimestral.

DATOS DEL ALUMNO/A-ESTUDIANTE

❑ Apellido y nombre:

❑ DNI N°: Fecha de nacimiento:

DATOS DEL RESPONSABLE/S DEL ALUMNO/A ESTUDIANTE

Nombre y apellido:.....

DNI N°..... Parentesco/Relación:.....

Domicilio:..... Localidad/Departamento:.....

Teléfono de contacto:.....

Nombre y apellido:.....

DNI N°..... Parentesco/Relación:.....

Domicilio:..... Localidad/Departamento:.....

Teléfono de contacto:.....

Qui



Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N° **0920** C.G.E.
Expediente Grabado N° (1702100).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

DATOS DE LAS INSTITUCIONES INTERVINIENTES

ESCUELA/CENTRO DE NIVEL/MODALIDAD en que realiza la trayectoria escolar

- Nombre y N° de la Institución:.....
- Nivel/Modalidad: Departamento/Localidad:.....
- Equipo Directivo:
 - Rector/Director:.....
 - Vicerrector/Vicedirector:.....
 - Secretario:.....

ESCUELA/CENTRO DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL (en caso de que intervenga)

- Nombre y N° de la Institución:.....
- Localidad:..... Departamento:.....
- Equipo Directivo:
 - Director/rector:.....
 - Vicedirector/vicerrector:.....
 - Secretario:

DATOS EQUIPO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN

EQUIPO DOCENTE DEL NIVEL O MODALIDAD

APELLIDO Y NOMBRE	INSTITUCIÓN	ROL/FUNCIÓN

Car,



Provincia de Entre Ríos

0920

RESOLUCIÓN N° 0920 C.G.E.
Expediente Grabado N° (1702100).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

CONFIGURACIONES DE APOYO PERTENECIENTES A LA MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL

APELLIDO Y NOMBRE	INSTITUCIÓN	ROL/FUNCIÓN

OTROS ACTORES (FAMILIA, PROFESIONALES EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO)

APELLIDO Y NOMBRE	INSTITUCIÓN	ROL/FUNCIÓN

OBSERVACIONES

.....

.....

.....

.....

.....

Ch.

