



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN**

**Licenciatura en Psicopedagogía**

***“Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA”***

**Autoras:**

Minoli, Marisol (DNI: 34493710)

mail: marisolminoli@gmail.com

Messina, Micaela (DNI: 28423150 )

mail: micalammessina@gmail.com

Polín, Ailén (DNI: 41394552)

mail: ailenpolin98@gmail.com

**Tutora:** Arazi, Gisela.

**Año: 2021**

• **ÍNDICE GENERAL:**

<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<i>Tema.....</i>	<b>3</b>
<i>Palabras claves .....</i>	<b>3</b>
<i>Planteamiento del problema .....</i>	<b>3</b>
<i>Justificación y relevancia del estudio.....</i>	<b>6</b>
<b>Marco teórico .....</b>	<b>7</b>
1. EDUCACIÓN: Escuela Común - Escuela Especial .....	7
1.1. Niveles educativos: Inicial - Primario - Media .....	10
1.2. Actores Educativos .....	11
1.3. Recursos Metodológicos y Estrategias Pedagógicas - Didácticas .....	18
1.4. Aprendizajes.....	19
1.5. Trayectorias Escolares .....	20
2. EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	21
2.1. De la integración a la inclusión: una escuela para todos/as .....	21
2.2. Barreras para el aprendizaje .....	23
2.3. Facilitadores para el aprendizaje .....	24
3. MARCO NORMATIVO .....	27
3.1. Educación Común - Educación Especial - Educación Inclusiva .....	27
3.2. Educación Media - Compromiso Nacional .....	29
3.2.1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires .....	30
3.3. Ley 27.306/16 DEA .....	31
<i>Supuestos .....</i>	<b>31</b>
<i>Objetivo general .....</i>	<b>31</b>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<b>32</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>33</b>
<i>Tipo de diseño .....</i>	<b>33</b>
<i>Universo y muestra.....</i>	<b>34</b>

<i>Matriz de datos</i> .....	36
<i>Fuentes e instrumentos</i> .....	42
<i>Aspectos éticos</i> .....	43
<b><i>Análisis de los datos</i></b> .....	44
<i>Procesamiento y sistematización de los resultados</i> .....	44
<b><i>Presentación y análisis de los resultados</i></b> .....	46
<i>Recursos metodológicos y estrategias pedagógicas</i> .....	47
<i>Formación, capacitación y normativas para la educación inclusiva</i> .....	51
<i>Barreras y facilitadores para la educación inclusiva: compromiso docente y heterogeneidad estudiantil</i> .....	55
<b><i>Conclusiones</i></b> .....	60
<i>Límites del trabajo de investigación</i> .....	61
<i>Nuevos interrogantes</i> .....	62
<i>Aportes de nuestra investigación</i> .....	63
<i>Lista de símbolos</i> .....	63
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	64
<b>Anexos:</b> .....	69
<i>A. Modelo de entrevista sobre educación inclusiva a equipo directivo y DOE</i> .....	69
<i>B. Modelo de encuesta sobre educación inclusiva a docentes</i> .....	70
<i>C. Consentimiento informado</i> .....	75
<i>D. Aval institucional</i> .....	77
<i>E. Transcripción de entrevistas</i> .....	78
<i>F. Transcripción de encuestas</i> .....	100
<i>G. Consentimientos informados y aval institucional firmados</i> .....	137
<i>H. Curriculum Vitae</i> .....	158

## **INTRODUCCIÓN**

*Área y tema:* “Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA”.

*Palabras clave:*

*Barreras para el aprendizaje - Facilitadores para el aprendizaje - Aprendizaje - Educación Inclusiva - Escuela de Educación Media - Psicopedagogía.*

**Planteamiento del problema:**

Desde la promulgación de nuestra Constitución Nacional en 1853, se encuentra contemplado el derecho a la educación de todos/as los ciudadanos/as. Con el transcurrir de los años, se fueron incorporando derechos específicos sobre educación, a través de distintas convenciones y tratados internacionales que se agregaron a nuestra Constitución. Es obligación de los Estados garantizar el derecho de los niños/as a la educación (Convención sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes. Constitución Nacional). En un primer momento se dispuso la obligatoriedad de la escuela primaria, y varios años después se extendió a la escuela media con el fin de promover la formación y evitar las deserciones escolares.

La Ley del Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley n° 22.431, 1981) fue atravesando numerosas modificaciones, a fin de dar respuesta a las múltiples problemáticas que se fueron presentando a raíz de los cambios sociales y contextuales.

En Argentina a partir del año 2008, con la sanción de la Ley 26.378 (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, 2008), se reconoce el derecho a todos los niños, adolescentes y adultos, contemplando la diversidad natural, a una Educación Inclusiva en los diferentes niveles.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Inclusiva?

La inclusión es una cuestión de derechos, “(...) desde esta perspectiva, la inclusión es una política del Ministerio de Educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial” (Blanco, 2006:6).

La Educación Inclusiva tiene como objetivo central promover la valoración de la diferencia, admitir la pluralidad y garantizar la igualdad de oportunidades (Crosso, 2014).

Esta premisa fundamenta el paradigma de la Educación Inclusiva, impulsando el derecho a la escolarización de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela común. Se abandona la idea de

un paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje, para encaminarse hacia un paradigma que toma como eje central el potencial de los alumnos, y los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

Una Educación Inclusiva, que aboga por la diferencia en detrimento de la homogeneidad, y que promueve prácticas educativas en sintonía con la protección y promulgación de los derechos humanos, ofrece a todos los estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje, beneficiando a todo el colectivo estudiantil. Enseñar y aprender en un contexto comprendido por la diversidad permite al sujeto lograr un mejor desarrollo, favorece la comprensión y expresión de las libertades individuales, los derechos humanos, la convivencia y la paz.

Desde nuestro rol de psicopedagogas, nos interesa investigar sobre los facilitadores y las barreras para el aprendizaje que involucran a los diversos actores educativos (estudiantes, docentes, equipo directivo, D.O.E.) en la Educación Inclusiva dentro de una Escuela de Educación Media de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

De palabras de Marina Müller (2013) se describe nuestra disciplina de la siguiente manera:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras. (Müller, 2013:15)

Bartolini (2004), por su parte expresa que:

(...) la psicopedagogía surge ante la demanda que plantea la escuela por la ausencia de respuestas a los problemas de aprendizaje en el ámbito escolar. Se vincula, por ello, con la docencia y con las dificultades de aprendizaje. Si bien nace como un quehacer empírico ante la necesidad de atender a los niños con dificultades de aprendizaje, cuyas causas eran buscadas y estudiadas por las Ciencias Médicas y la Psicología, con el transcurrir del tiempo este quehacer se independiza haciéndose poseedor de un objeto de estudio propio, el aprendizaje, y de estrategias diagnósticas correctoras y preventivas propias. (Bartolini, 2004:68)

Por todo lo antedicho, nuestro objeto de estudio se centra en el sujeto que aprende dentro del espacio de la E.E.M, a partir de la toma de conocimiento y análisis de los facilitadores y barreras para el aprendizaje que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Palacio, López & Nieto (2006), resaltan la importancia de la elaboración de estrategias pedagógicas y didácticas por parte de los docentes, que devengan facilitadoras y promuevan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el marco de su proceso de formación, razón por la cual consideran relevante y beneficioso tomar ese foco investigativo.

La expresión “*barreras para el aprendizaje y la participación*” es incorporado por el *Índice de Inclusión* (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000) para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante dentro de su desarrollo formativo. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (p. 7). Dichas barreras se evidencian cuando, la condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículum promedio resulta desfasado o insuficiente. A raíz de estas nociones, decidimos indagar sobre los recursos metodológicos y las estrategias pedagógicas con las que cuentan los actores educativos para atender dicha problemática.

Este primer interrogante, abre camino a una serie de interpelaciones sobre los elementos necesarios, que deben ser considerados a fin de arribar a posibles respuestas a nuestra pregunta *¿cuáles son los facilitadores y barreras para el aprendizaje que se observan en la Educación Inclusiva de una Escuela de Educación Media en CABA?*. Algunas incógnitas que surgen de nuestro análisis, y que nos permiten delimitar nuestro campo investigativo, refieren, entre otras cuestiones a, *¿cuáles son los recursos humanos y materiales facilitadores para la Educación Inclusiva? ¿los docentes reciben capacitación didáctica y pedagógica adecuada, que les permita dar respuesta, a las demandas que surgen de la heterogeneidad del cuerpo de estudiantes objeto de sus prácticas?* entre otras.

Dentro de un marco normativo, el establecimiento escolar se vuelve sinónimo del derecho de aprender y enseñar, mediante la implementación de estrategias y propuestas pedagógicas que brinden impulso y favorezcan, significativamente, las distintas trayectorias escolares. Paralelamente a este ideal educativo, se observan las realidades individuales de los sujetos que asisten a la escuela, jóvenes que se encuentran inmersos en innumerables situaciones de vulnerabilidad de derechos, como ser la malnutrición, la ausencia de acceso a la salud, la falta seguridad, ya sea física o psíquica, entre otras.

Desde nuestra percepción, en la escuela se manifiestan todas las demandas inmediatas educativas, sanitarias y sociales que otros organismos no pueden atender, o no atienden.

En el quehacer cotidiano de la escuela, abundan los desafíos individuales, subjetivos, novedosos, a veces resolubles y a veces no. El abordaje de dichas situaciones desafiantes se materializa a partir del armado de una red de contención, de la cual forman parte todos los actores de la institución; directivos, equipo DOE, tutores, docentes, preceptores y los mismos estudiantes. Cada uno interviene desde su propia subjetividad, sus prácticas y sus experiencias singulares.

Por todo lo antedicho, resulta de nuestro interés abordar la temática que concierne a las prácticas educativas, la contemplación de las particularidades de cada estudiante que forma parte de nuestra comunidad de estudio, las herramientas que se brindan a docentes para optimizar su desarrollo profesional, la presencia o ausencia de capacitaciones relacionadas a la inclusión, que resultan imprescindibles a la hora de resolver algunos de los desafíos que mencionamos, y cómo cada uno de estos ítems aparecen como susceptibles de funcionar como facilitador o barrera para el aprendizaje tendiente a una verdadera Educación Inclusiva.

A partir de lo expuesto anteriormente, este trabajo parte de la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los facilitadores y barreras para el aprendizaje presentes en la Educación Inclusiva de una Escuela de Educación Media en CABA?*

### **Relevancia y justificación:**

La Educación Inclusiva, resulta ser eje de estudio de profesionales que han teorizado sobre la misma en una innumerable cantidad de documentos bibliográficos, pero poco se ha desarrollado sobre las problemáticas que se presentan, al momento de usufructuar la teoría en la práctica inclusiva, dentro del marco de una escuela común.

Nuestra investigación, pretende indagar sobre los facilitadores y las barreras para el aprendizaje, observables en una escuela de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objetivo final de visibilizar la problemática, abriendo la discusión a la comunidad educativa en un intento de dar respuesta a la misma, y con la intención de favorecer las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

Nuestra formación como psicopedagogas, dedicadas al estudio del sujeto en situación de aprendizaje, nos permite proporcionar una mirada profunda, crítica y analítica de la problemática inclusiva; y nos permitirá posiblemente elaborar respuestas o propuestas, abiertas a la comunidad educativa en su totalidad, que colaboren en la búsqueda activa de mejoras, destinadas a cooperar en la eliminación de los aspectos negativos, que afectan el desarrollo eficaz de la escuela inclusiva.

Por todo lo antedicho, y tomando en consideración los objetivos principales que guían nuestra investigación, la misma será capaz de ofrecer un aporte teórico a la comunidad educativa, al poner de manifiesto las barreras para el aprendizaje observables en el marco de una escuela inclusiva común.

## **MARCO TEÓRICO**

Esta investigación busca conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje en la Educación Inclusiva en Educación Media. Para ello, es imprescindible comenzar definiendo los siguientes conceptos: *Aprendizaje - Barreras para el aprendizaje - Facilitadores para el aprendizaje - Educación Inclusiva - Escuela de Educación Media - Psicopedagogía*, dentro de los cuales se incluyen otros subconceptos que explicaremos a continuación:

### **1. EDUCACIÓN: Escuela Común - Escuela Especial**

La educación se despliega en el transcurrir de la vida de una persona. Está presente el acto educativo cuando una madre enseña a su hijo a hablar, como cuando el maestro enseña a escribir, entre otros. Asegura la supervivencia de todo orden social (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2007).

Las formas en las que se educa y los saberes que se enseñan, varían entre sociedades, dependiendo del contexto social y del momento histórico.

Cuando hablamos de educación, también podemos decir que nos remitimos a los saberes que una comunidad produce y distribuye a través de un conjunto de fenómenos, permitiendo la producción y reproducción de los estados culturales conseguidos, como ser comportamientos sociales, hábitos y valores, que identifican a la sociedad misma (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2007).

El término educación tiene doble etiología. En latín educare significa ‘hacer salir, extraer, sacar a luz, conducir desde dentro hacia fuera’, lo que permite potenciar el desarrollo individual, propio del sujeto, desde su origen. La segunda acepción del término está vinculada con el verbo latino educare, lo que significa ‘conducir, guiar, alimentar.’ Esta última se encuentra dentro de la línea de pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento, donde la escuela específicamente permitiría que los pueblos americanos pasen de la barbarie a la civilización. En aquel entonces, el sujeto era considerado, al momento de su nacimiento, como una tabula rasa, que siendo expuesto a una buena educación lograría un desarrollo sin límites (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2007).

El proceso de aprendizaje del hombre se construye desde el contacto y la interacción con otras personas, (aprendizaje social). Silvina Gvirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, (2007) expresan que “(...) *la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la*



*reproducción social y cultural*” (p. 15). Asimismo, correlacionan dicha conceptualización con la noción de poder, ya que se ejerce un accionar coercitivo sobre los sujetos para modelar las conductas, hecho que genera la ausencia de neutralidad de las mismas, siendo direccionadas hacia intereses históricos determinados. Esto se logra a partir de la institucionalización, es decir, con el involucramiento de reglas, normas de acción o modelos de conducta estandarizados.

A principios del siglo XX, Emile Durkheim definió a la educación como la acción profesada por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que adquirieran el patrimonio cultural (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2007).

Marina Müller (2008) entiende a la educación como un proceso amplio, donde las personas conviven con otras, se transforman espontánea y sistemáticamente, con la transmisión de contenidos y usos socioculturales.

Sara Paín (1973) explica las funciones de la educación desde las nociones de conservadora, socializante, represiva y transformadora. La educación es conservadora porque tiene como objetivo la transmisión del comportamiento social aceptado, su reproducción garantiza la conservación de la especie humana. La función socializante, pretende darle legalidad al individuo, convertir al hombre en sujeto, a partir de la enseñanza de los usos y costumbres, como la utilización de utensilios para comer, el código lingüístico, y las fórmulas de cortesía o expresiones de afecto. Asimismo, cumple una función represiva, como instrumento de control para garantizar la supervivencia del sistema social que rige en determinado momento histórico. Por último, nombra la función transformadora, ya que en el sistema también se producen contradicciones, que movilizan cambios.

El término escolarización, se utiliza para poder diferenciar la educación de la Modernidad, de la Edad Media y del Renacimiento; como así también para referirse a los procesos internos que se desarrollan en la escuela (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2007).

La educación formal se enmarca dentro de los límites de un espacio físico, material y humano que la contiene, encuadre que encontramos definido por el Reglamento Escolar de CABA en su artículo 4° cuando pronuncia, que el establecimiento educativo de gestión pública refiere, “(...) *al conjunto de recursos humanos, materiales e inmateriales que sirven de soporte para la ejecución de los planes de estudios, de todas las áreas y niveles, aprobados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*”

Por lo antedicho, entendemos que definir a la educación y a la escuela dependerá de la mirada o perspectiva que se adopte sobre ella, como así también del momento histórico en el que nos posicionemos. Razón por la cual, la función propia de la escuela se mantiene en constante situación de debate.

En el año 1884, se promulgó la Ley de Educación (Ley 1420) en la cual se estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. Su objetivo fundamental era la homogeneización para formar una nación con identidad única, por las múltiples culturas y tradiciones que traían al país los inmigrantes.

Guadalupe Padin (2013) explica que la institucionalización de la Educación Especial se concretó en Argentina en el año 1885, cuando se creó el primer establecimiento educativo para niños sordomudos denominado Instituto Nacional, ámbito donde también se impartía formación profesional para docentes. El mismo fue fundamentado a partir del modelo médico, poniendo el énfasis en el déficit, a raíz del dominio de la medicina en los enfoques educativos. De esta manera, se generó un sistema segregado donde se realizaba atención específica a personas con discapacidad.

Guadalupe Padin (2013) parafraseando al documento SIRIED (2012) manifiesta, que a partir de la sanción de normativas sobre derechos humanos y la demanda recurrente de las familias, con relación a los derechos propios de cada sujeto en situación de discapacidad, se comenzaron a desarrollar normativas locales específicas y se crearon diversos organismos, dirigidos a garantizar los derechos y libertades de todos y cada uno de los sujetos.

El pasaje del modelo imperante al de integración, se logra en 1988 con la aplicación del Plan Nacional de Integración Escolar.

A partir de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), se inscribe la responsabilidad de la educación especial sobre la Educación Inclusiva, pero con la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) sancionada en el año 2006 cambia este condicionamiento y determina que la educación especial sólo deberá responder a las demandas de la población de estudiantes con discapacidad. La Argentina, a diferencia de otros países de la región, no enarbola la bandera de la diversidad ni de las necesidades educativas especiales desde sus espacios de educación especial. La Educación Inclusiva no se ve en manos exclusivas de la educación especial, sino que se plantea desde la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo, en busca de garantizar la trayectoria escolar de los estudiantes en general (p. 52).

El artículo 17 de la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06 establece que el Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. A su vez existen ocho modalidades, las se presentan como opciones organizativas y/o con propuestas curriculares de la educación común, que pretenden dar respuesta a los diversos requerimientos de formación o demandas específicas personales, con el fin de asegurar la igualdad en el derecho a la educación y dar cumplimiento a las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

La modalidad de Educación Especial es la que responde ante las demandas que la escuela común no puede contener. Se ocupa del acceso y derecho a la educación de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad temporal o permanente, ofreciendo una propuesta pedagógica que les permita el desarrollo de sus potencialidades.

En el Estatuto docente (2019) se detalla la población que se ve comprendida por la educación especial, la misma incluye, niños/as con discapacidad mental/cognitiva o trastornos severos de la personalidad, discapacidad auditiva y discapacidad visual. (Estatuto docente, 2019).

### **1.1. Niveles educativos: Inicial - Primario - Media**

Como mencionamos con anterioridad, la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06 establece que el sistema educativo Nacional comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, y ocho modalidades.

Dentro de la misma, se detalla que la Educación Inicial comprende a niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad. Se divide en dos ciclos, se conforma como unidad pedagógica y el segundo ciclo resulta obligatorio.

El artículo 20 de la mencionada Ley 26.206 (2006) enumera los principales objetivos que deben ser considerados en el marco del espacio del nivel inicial, como ser desarrollar la capacidad creativa de los niños; promover el placer por la adquisición de los conocimientos; promover la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto entre pares; implementar el juego como herramienta de desarrollo cognitivo, afectivo, ético, motor y social; desarrollar la capacidad de expresión y comunicación; prevenir y atender necesidades especiales y dificultades del aprendizaje, entre otros.

Por su parte, la Educación Primaria, como unidad pedagógica, comprende a niños y niñas desde los 6 años de edad, resulta obligatoria y presenta una duración de siete años.

En el artículo 27 de la Ley de Educación Nacional nro. 26.206 (2006) se establece que serán objetivos centrales de dicho nivel garantizar el acceso a los saberes comunes que favorezcan la vida familiar, escolar y comunitaria; brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos para todos los niños; promover el desarrollo de una actitud proactiva, de trabajo y responsabilidad en el estudio; impulsar el trabajo en equipo; ofrecer una formación de carácter ético que posibilite el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita adquirir los valores de paz, libertad, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, generar conciencia sobre la importancia de cuidado del medio ambiente y del patrimonio cultural, entre otros.

Con relación al nivel de Educación Secundario, ciclo en el que centraremos el desarrollo de nuestro TFE, la Ley de Educación Nacional nro. 26.206 (2006) establece que el mismo “(...) es obligatorio y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”

En concordancia con los principales lineamientos de Ley de Educación Nacional (20.206/06), el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dispuso la creación, con acuerdo del Consejo Federal de Educación, de la Nueva Escuela Secundaria (NES), con el fin de mejorar la calidad educativa y asegurar la equidad, en las escuelas de la Ciudad.

En el marco general del Diseño Curricular de la NES (2015) se expresa que la Nueva Escuela Secundaria posee como principal objetivo optimizar el sentido y la relevancia de la oferta formativa para los adolescentes; impulsar el funcionamiento de las instituciones escolares, mejorando la capacidad de gestión para lograr una acción educativa y pedagógica más eficiente; actualizar los contenidos educativos considerando las culturas juveniles y los avances tecnológicos (p. 17).

La escuela secundaria en CABA tiene una duración de cinco años.

El nivel comprende dos ciclos:

- Ciclo Básico, de dos años de duración (primero y segundo año). Comprende formación general y común a todas las orientaciones.
- Ciclo Orientado, con una extensión de tres años (tercero, cuarto y quinto año). Proporciona formación general y común a todas las orientaciones y formación específica según cada una de las trece orientaciones adoptadas por la Ciudad.

## **1.2. Actores Educativos**

El artículo 122 de la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) dispone que la comunidad educativa se encuentra conformada por: “*directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.*”

El equipo directivo está conformado por el director, el vicedirector y el secretario.

Non parece pertinente nombrar algunas de las obligaciones del director que se ven plasmadas en el artículo 232 “*Obligaciones del Director/a*” de la mencionada Ley, acorde a que en la investigación que realizaremos tenemos intención de conocer, cuáles son las barreras y facilitadores para el aprendizaje desde el trabajo interdisciplinario entre los docentes y el equipo directivo. Será función del Director/a organizar y dirigir el proceso educativo, respetando los lineamientos previstos

por las autoridades superiores, asesorando y apoyando a todo el personal que presta servicios en la escuela. Debe llevar a cabo un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y conocer y compartir con sus representados la normativa general y específica de aplicación del sistema educativo. Resulta responsable directo por el cumplimiento de las funciones y obligaciones de todo el personal a su cargo. Participa, convoca y preside reuniones generales de personal, con padres, con el Consejo Consultivo, y algunas de actualización docente o pedagógicas. Asimismo, atiende las demandas del Centro de Estudiantes o de los representantes de alumnos. En el marco de las reuniones generales deberá abordar todo lo referido al perfeccionamiento profesional; a la estimulación de un clima ameno de trabajo, promoviendo los valores y la vida democrática; promoviendo la convivencia institucional y estimulando la cooperación del personal para lograr un buen funcionamiento de la escuela (p. 130:133).

Blejmar (2005) contempla que la función directiva “(...) *está en el centro de las miradas, tanto en los logros como en los fracasos de las organizaciones*” (p. 57). Muchas veces los distintos actores educativos buscan respuestas en el equipo directivo. Ante las distintas demandas y desafíos en las situaciones que suceden en la escuela, y la limitación en las distintas funciones del ejercicio profesional, se mira a quien conduce para encontrar la respuesta.

Algunos autores como Silvina Gvirtz (2010), investigan y escriben con respecto a la mejora educativa. Manifiesta que “(...) *si consideramos a las escuelas como organizaciones humanas innovadoras, con liderazgo y posibles gestoras de un cambio, es necesario preguntarnos: ¿mejorar para qué? La respuesta es: para lograr calidad y equidad en la educación.*” (p. 12). Además, explica que la mejora de la calidad se encuentra relacionada con las expectativas hacia los estudiantes como también a una gestión que esté presente para lograrla.

Silvina Gvirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú en *La Educación ayer, hoy y mañana* (2007), expresan la necesidad de realizar cambios en la escuela, más que nada en la escuela media, ya que los jóvenes de hoy en día ya no aceptan la autoridad de antemano. Por esto, es importante repensar la gestión que caracteriza a una buena escuela (p. 149).

Particularmente haremos foco en lo que respecta al trabajo con docentes, para poder tener un horizonte frente a los facilitadores para el aprendizaje en una educación inclusiva, considerando contar con una idea clara de la misión educativa de la institución en los diferentes actores educativos; formular en conjunto objetivos para la mejora educativa, centrándose en el rendimiento académico de los alumnos; realizar seguimiento del alumnado con el objetivo de enseñar y dar la oportunidad de aprender lo que no harán en otro espacio educativo; poseer altas expectativas ante el desempeño, formación y capacitación de los educadores, que favorezcan el crecimiento profesional del equipo

docente, logrando una participación genuina y de colaboración para el diseño de estrategias de acción y coordinación; entre otros.

A modo de reflexión final sobre los modos de gestión favorecedores de la escuela, las autoras Silvina Gvirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, (2007), manifiestan que *“Estos nuevos modos de gestión implican, por lo tanto, la necesidad de contar básicamente con liderazgos bien definidos y con un trabajo institucional en equipo. Sin estas condiciones, no habrá nuevos ni más eficaces modos de trabajo escolar”* (p. 150).

Con relación al rol del cuerpo docente, en el artículo 1 del Estatuto Docente de CABA (2019) se detalla que *“Se considera docente –a todos los efectos– con sujeción a normas pedagógicas y reglamentarias del presente estatuto, a quien imparte, guía, supervisa, orienta y asiste técnica y profesionalmente a la educación, así como a quien colabora directamente en esas funciones”* (p. 2).

La autora Elena Achilli (1986) nos invita a pensar sobre la práctica docente y su trabajo en torno al conocimiento. Los docentes para poder desenvolverse como tales poseen un saber instrumental, un “debe ser” que se construye desde lo individual y social sobre los pilares de la vocación, idoneidad y efectividad. Entiende a la vocación como una *capacidad innata* (p. 2). La idoneidad, refiere a la capacidad de poseer información y saber manipularla, ubicándolos en una posición de saber y estatus profesional. Y la afectividad, se destaca por la relación emocional que se logra entre docente y alumno.

En nuestro trabajo final, queremos conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje observables en el marco de la educación inclusiva desde la perspectiva docente dentro del contexto áulico. A su vez, creemos pertinente intentar conocer, cuáles son los recursos metodológicos y estrategias pedagógicas, con los que cuentan los educadores para atender los desafíos que en su quehacer profesional se les presentan.

Dentro del equipo docente existe un rol particular que es el de los tutores. Según lo expresado en el Marco General del Diseño Curricular de la NES (2015), el cargo del profesor tutor tiene la finalidad de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, tanto para su ingreso, permanencia y egreso. El mismo aborda, sostiene la escucha y orienta la escolaridad según la problemática que presente el estudiante, formando parte de la red de contención entre los distintos actores educativos.

Se establece su rol en La Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06 el *“artículo 32: (...) b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.”* (p. 7).

Asimismo, el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de CABA dispone en su artículo 185, “*de los Profesores Tutores*”, que serán los encargados de realizar un seguimiento de los alumnos en su trayectoria escolar y sus experiencias escolares en general; asistirlos en la adquisición de estrategias de aprendizaje; recomendar instancias de apoyo o participación en Programas o Proyectos del Ministerio de Educación; participar en reuniones generales de tutores con los profesores titulares, a fin de aportar conocimientos que faciliten a los estudiantes el aprendizaje de las distintas asignaturas; estimular la participación democrática de los estudiantes en la vida escolar, fomentar el desarrollo de actitudes de respeto, colaboración y cooperación entre pares y, desarrollar estrategias de trabajo que permitan a los estudiantes adquirir un conocimiento claro y preciso de los derechos y responsabilidades que le competen.

Consideramos que la experiencia de los profesores tutores, nos aportará un panorama general y particular de la vida escolar y personal de los estudiantes, permitiéndonos conocer más acerca de las barreras y facilitadores para el aprendizaje.

Finalmente, dentro del campo de los actores educativos encontramos la figura de los estudiantes.

Etimológicamente, el término estudiante, participio de presente del verbo estudiar, hace referencia a aquel que estudia. Palabra derivada del latín, que permite representar a aquellos sujetos que se encuentran en situación de adquisición de aprendizajes, sea dentro de una institución académica con una matriculación formal, o por fuera de ella de manera autónoma o informal.

Un estudiante formal, recibe la enseñanza oficial de un centro educativo reconocido por el Estado, y es sometido a diversas evaluaciones que permitirán validar los conocimientos adquiridos. Aquellos estudiantes libres, no están obligados a validar contenidos, y por lo general desarrollan sus aprendizajes de manera autodidacta, a partir de su propia curiosidad.

En el marco de nuestra investigación, nos centraremos en los estudiantes que se encuentran matriculados dentro de una Escuela de Educación Media del barrio de Paternal, CABA.

Consideramos necesario aclarar que los estudiantes que se encuentran dentro de la escuela que nos interesa abordar corresponden por su grupo etario a lo que se denomina: adolescentes.

La OMS define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años (Pérez, 2002).

Por su parte, Susana Quiroga (2004) define a la adolescencia como un fenómeno multideterminado por variables, que van desde cambios enraizados en la biología hasta fenómenos determinados por la macrocultura. Agrega entonces, que esta etapa se puede definir desde distintos puntos de vista, según desde dónde se proponga su abordaje: biológico, psicosocial, cultural, histórico.

Dentro del aprendizaje el adolescente comienza a verse como autor, produciendo singularmente y distanciándose de la lógica dual en donde el conocimiento le era transmitido unidireccionalmente.

Comprender las características de la adolescencia y la heterogeneidad que hace a sus identidades “(...) resulta relevante en el proceso de construcción de una educación secundaria pertinente y significativa, que no borre, subordine, ni excluya la realidad adolescente ni su diversidad sociocultural e identitaria de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas de este nivel educativo” (Reyes Juárez, 2009:2).

Las adolescencias son configuradas en los distintos ámbitos sociales y, entre ellos, en el escolar, por lo tanto, no se debe ver a la cultura adolescente y escolar como dos mundos distintos y excluyentes, son dos culturas que se cruzan y por ello se puede analizar cómo los adolescentes a la vez que se constituyen también dejan huellas en la institución. Por ello, la escuela secundaria no debe permanecer al margen de los procesos de configuración de las identidades juveniles (Reyes Juárez, 2009).

En este sentido, cuando hablamos de Educación Inclusiva hacemos referencia a fijar como objetivo que:

(...) los adolescentes y los jóvenes, especialmente aquellos con menos chances sociales, que se construyen y reconstruyen puedan cumplir sus expectativas sobre la escolarización secundaria a través de una distribución justa de conocimientos valiosos y de un mayor acercamiento a una trayectoria futura donde los proyectos vitales y la inclusión social sean una realidad alcanzable. (Brito, 2009:156)

Existen otras figuras que prestan servicios dentro del marco de la escuela, en un rol dirigido al acompañamiento de las trayectorias escolares y a la resolución de demandas sociales, administrativas y educacionales. Es ahí donde aparecen los Acompañantes Personales No Docentes (APND) y los integrantes del Departamento de Orientación Educativa (DOE).

Con relación al APND, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, a la cual adhiere el Estado Argentino mediante la promulgación de la Ley 26.378/08, plantea que los Estados parte deberán garantizar la Educación Inclusiva. Tomando como fundamentación esta disposición, y para hacer frente a la demanda recurrente de las familias de incluir a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas comunes, se configura el rol del Acompañante Personal No Docente, externo al equipo docente de planta y a las instituciones escolares. Cada jurisdicción elabora su propio procedimiento para incluir a dichos profesionales dentro de los espacios escolares comunes.



Las principales funciones de un APND en el interior de la escuela, se centran en acompañar al estudiante en todas las actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula; elaborar y presentar un plan de trabajo con el fin de que el niño, niña o adolescente, cuente con las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos de su inclusión; y trabajar, según las posibilidades de cada institución, en pareja pedagógica con docentes o maestros de apoyo, para favorecer el desarrollo de la trayectoria escolar del estudiante.

Por su parte, el DOE, se crea en el marco de la Ley 18.614 de 1970 integrado por los cargos de Asesor Pedagógico, Psicopedagogo y Ayudante del Departamento de Orientación basándose en el denominado Proyecto 13. El mismo se realizó para mejorar la calidad del tiempo de trabajo del profesor en la Escuela Media, ya que anteriormente era llamado “*profesor taxi*” porque tenían muchas horas en un mismo día en distintos colegios, para poder reunirlos a través de la denominación profesor por cargo (Bayeto, 2015).

Antes del período democrático (1984-1991) las prácticas profesionales se realizaban en el marco del gabinete psicopedagógico, especialmente en las escuelas técnicas, para realizar orientación vocacional. Se llevaba adelante un abordaje individual. Ante la recuperación de la democracia, se comenzaron a realizar abordajes que responden a la diversidad y a las problemáticas de los estudiantes.

En la década del ‘90, comenzaron los debates sobre las prácticas profesionales y se crearon los *Equipo de Apoyo Institucional (EAI)*, como intervención externa para asesorar al equipo de conducción. Luego, a través de la incorporación de las tutorías, se implementaron el acompañamiento y asesoramiento en las trayectorias escolares de los estudiantes.

La sanción de la Ley de Educación Federal (24.195/93) combinada con el advenimiento de la crisis socio económica de fines de década, produjo la incorporación de sectores emergentes en situación de vulnerabilidad social a la educación secundaria, según suscribe Bayeto (2016) parafraseando a Tiramonti (2010). Ante dicho escenario, los profesionales de los equipos comenzaron a reclamar el reconocimiento del cargo.

En el período de 1999-2004 se comenzaron a delinear las funciones del DOE, y a debatir nuevos escenarios educativos hacia futuras prácticas de inclusión. En este período, además, se crean los equipos de *Asistencia Socio-Educativa (ASE)*, un equipo interdisciplinario, integrado por Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, que se desempeñan asesorando a las instituciones (Bayeto, 2016).

En el año 2003, con la Resolución 2261/03, se logra incorporar el cargo del Psicólogo al estatuto docente, proveyéndole legalidad y jerarquización profesional. Al mismo tiempo se reglamenta el rol de los equipos DOE, para todas las escuelas medias de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires. Al año siguiente, con la Resolución 547/04 se legitima su lugar dentro de las instituciones (Bayeto, 2016).

Actualmente, con el fin de favorecer la inserción, permanencia y promoción de la diversidad de alumnos que asisten a la escuela secundaria, a través de la elaboración e implementación de estrategias específicas, el Departamento de Orientación promueve actividades que conducen a analizar y reflexionar, sobre las situaciones que acontecen en el contexto educativo y facilitan el funcionamiento escolar.

El artículo 198 de la Resolución N.º 4776/2006 dispone, que serán funciones del DOE asistir y asesorar a los equipos de conducción en acciones institucionales en las áreas pedagógicas, didácticas y psicológicas; asesorar en la planificación e implementación de la Planificación Institucional Participativa (PIP); asesorar sobre los distintos aspectos relacionados con la Convivencia Escolar; intervenir en situaciones de conflicto; promover espacios de reflexión y supervisión sobre la práctica profesional docente; participar en actividades de capacitación y actualización; entre otras.

El Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de CABA define los roles y funciones específicas de cada uno de los integrantes del DOE.

En el artículo 200, manifiesta que integrarán los deberes y atributos *del/la Psicopedagogo/a*, elaborar el Proyecto anual de intervención; desarrollar tareas relacionadas con la orientación del proceso de aprendizaje de los alumnos; generar intervenciones que favorezcan y promuevan el proceso de enseñanza aprendizaje; elaborar e implementar estrategias preventivas y orientadoras para atender situaciones críticas de aprendizaje; y asesorar a padres para afrontar situaciones sobre dificultades de aprendizaje.

Marina Müller (2008) introduce la noción de ámbitos escolares en el quehacer psicopedagógico. Expresa que generalmente, desde el rol psicopedagógico, es frecuente que se solicite la intervención profesional desde la prevención secundaria y terciaria, es decir, cuando las problemáticas se observan instaladas. Refiere que se omite, se desconoce o minimiza la importancia de la contribución educativa en la prevención primaria. Y reafirma que se puede actuar de manera más integral, involucrando a los distintos actores educativos y espacios escolares.

Su intervención, en la mayoría de las oportunidades, alude a situaciones individuales puntuales de dificultades en el rendimiento escolar. Por ello, se crean rótulos que hacen referencia a la dificultad en el aprendizaje, promoviendo diagnósticos y derivaciones compulsivas.

En nuestra investigación indagaremos, por un lado, los puntos de encuentro de las prácticas profesionales de los docentes y la psicopedagoga en una escuela de educación media ubicada en el barrio de La Paternal, CABA, para abordar las barreras y facilitadores para el aprendizaje interdisciplinariamente. Y, por otro lado, intentaremos dar cuenta de qué facilitadores considera la/el

psicopedagoga/o que se encuentran presentes dentro de esta institución y que contribuyen a la Educación Inclusiva.

Por su parte, el artículo 199 del Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de CABA, determina las funciones del rol del *Asesor Pedagógico en los Departamentos de Orientación*, el mismo deberá participar en la elaboración del Proyecto Anual de Intervención; ejercer la jefatura del DOE; colaborar con el equipo de conducción y con el Consejo Consultivo; diseñar propuestas didácticas que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje; elaborar y evaluar proyectos de prevención de fracaso escolar; asesorar pedagógicamente a los distintos departamentos educativos; asesorar al docente en la organización y conducción de las reuniones de padres; implementar acciones para la actualización permanente de los docentes; coordinar acciones con los distintos profesionales del sistema educativo; asesorar y participar en la implementación del Régimen de Convivencia; entre otras.

Finalmente, el artículo 201, del mismo Reglamento que venimos citando, explicita las funciones del *del/la Psicólogo/a* de las cuales se destacan, implementar acciones tendientes al Análisis Institucional; diseñar y realizar acciones en cuanto a asesorías individuales, grupales y organizacionales, en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos; elaborar, planificar y evaluar acciones que contemplen la prevención social de la salud psíquica y el fortalecimiento de los lazos de solidaridad y respeto de los derechos humanos.

En el marco de nuestra investigación, sabemos que la *E.E.M.* a la cual hacemos referencia no cuenta con Psicólogo/a.

### **1.3. Recursos Metodológicos y Estrategias Pedagógicas - Didácticas**

Nuestra investigación tendrá como objetivo conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje en la escuela media, por ello nos parece importante indagar desde el marco normativo del Diseño Curricular de la NES (2015) cómo se abordan los recursos metodológicos y estrategias pedagógicas. En líneas generales, se enumeran distintas acciones que debe tener en cuenta el docente al diseñar propuestas para promover aprendizajes en los estudiantes. El documento *Claves para la práctica docente* (2012) menciona que “*Enseñanza y aprendizaje están estrechamente ligados, creación de un buen clima de trabajo en el aula, estrategias de enseñanza diversas, manejo de los tiempos en el aula, seguimiento continuo del logro de los objetivos de aprendizaje e instancias de retroalimentación*” (pág. 19)

Ahora bien, nos preguntamos, ante los desafíos que los docentes se encuentran en el aula ¿son suficientes estos lineamientos para lograr una Educación Inclusiva? ¿son barreras o facilitadores para el aprendizaje?

#### **1.4. Aprendizajes**

El término aprendizaje puede definirse desde diversas concepciones o miradas.

Norma Filidoro (2002) lo conceptualiza en términos de proceso de construcción y apropiación del conocimiento, que requiere de una necesaria interacción entre los saberes previos de un sujeto y las particularidades propias del objeto de estudio. El elemento recurrente que encontraremos en todas las definiciones sobre aprendizaje será “*el sujeto que aprende*” (Filidoro, 2002:16)

Sara Paín (1997) describe el proceso de aprendizaje como una articulación de esquemas, donde interjuegan la historicidad, el organismo, el sujeto y su etapa genética de inteligencia.

Continuando con la línea analítica de Sara Paín (1997), no podemos dejar de considerar, la teoría del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) quien guió su investigación desde la pregunta: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? y comprende al aprendizaje como un redescubrir, reinventar a través de la experiencia.

Para que el sujeto aprenda, necesita como base las estructuras cognitivas. Éstas funcionan como una totalidad, como un sistema de transformaciones que se autorregulan. Se generan procesos que se complementan y permiten la continuidad funcional entre el nivel biológico y el psicológico: la asimilación y acomodación. A través de la asimilación, el sujeto deforma al objeto según sus esquemas de acción para poder conocerlo, para poder otorgarle significado. Ante una perturbación, producida por un objeto o situación que no puede ser fácilmente asimilable por los esquemas preexistentes, se produce un desequilibrio, motor de la construcción del conocimiento. A través de la acomodación se incorpora la realidad a los esquemas mentales, modificándolos. En este interjuego de procesos, se logra la adaptación, ya que se estructura el mundo a medida que se estructura el sujeto; y la organización, comprendida como proceso de sistematización y coherencia interna.

Este proceso inicia desde el nacimiento, porque el individuo cuenta con las condiciones biológicas necesarias para ir desarrollándose en función de las experiencias.

Es importante considerar los contextos en los cuales se desarrollan los aprendizajes que atraviesan a las instituciones y a los sujetos que enseñan y aprenden. Desde el aspecto sociocultural, influyen los recursos personales de cada sujeto y la exposición al capital cultural comunitario y familiar. Con relación a las políticas (educativas, sociales, de salud y laborales), su presencia o

ausencia afectan de manera directa al proceso de formación. Y por último, las condiciones económicas resultan determinantes en términos de igualdad de oportunidades. Todas aquellas acciones o estrategias que se adopten en pos de la adquisición de aprendizajes, no pueden evitar considerar todas estas variables contextuales.

Marina Müller (2013) sostiene que al aprendizaje *“Lo entendemos como un proceso amplio, mediante el cual las personas, conviviendo con otras personas, nos vamos transformando espontánea y sistemáticamente, por la transmisión de contenidos y usos socioculturales que subsisten y/o siguen cambiando en nosotros”* (p.118). Las palabras de Müller avanzan en sintonía con las ideas propuestas por Lev Vigotsky (Rusia, 1896-1934) con relación a su Teoría Sociocultural, en la cual sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, es decir, que van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión en un determinado contexto sociocultural.

Los procesos de formación general y continuos producen efectos de larga duración, los cuales se vuelven carne en el sujeto y resultan difícilmente modificables en posteriores intervenciones. Las conductas internalizadas podrán ser reemplazadas a partir de la adquisición de nuevas pautas, las cuales surgirán a raíz de nuevos aprendizajes. En el ámbito escolar, dichas pautas se dirigen a lograr alcanzar los objetivos educativos establecidos por el Estado.

### **1.5. Trayectorias Escolares**

El camino que cada niño, niña y adolescente recorren a lo largo de su paso por el sistema educativo se denomina trayectoria escolar. La misma no puede ser interpretada de manera lineal, porque no podemos dejar de considerar que la aventura de aprender resulta encabezada por individuos singulares y subjetivos, que vivencian de maneras muy diversas sus propios recorridos.

Olga Favella (2017) le da un giro a la noción de trayectorias escolares, y las transforma en *trayectorias educativas integrales*, ubicando a los jóvenes en la posición de sujetos de derechos, que comprenden su formación como un proceso heterogéneo, flexible y singular, ajustado a sus necesidades como estudiantes. Lo común, lo normal, lo rígido y homogéneo, viene a ser reemplazado por esta nueva posición dúctil y diversa.

De una escuela para todos hacia la búsqueda de escuelas de todos, en las que la escuela se transforme con todos, a partir de la propia experiencia colectiva. Experiencias que provocan cambios organizativos, en los tiempos, en los espacios, en los contenidos escolares; cambios conceptuales de la relación pedagógica, de los

conocimientos científicos; cambios actitudinales en el sentido ético de la convivencia y el conocimiento cooperativo que en ella se produce (...). (Pérez de Lara, 2008)

Debemos reconocer que, al sistema educativo actual, le queda un largo camino por recorrer. La escuela inclusiva demanda políticas educativas que produzcan cambios profundos y significativos. El saber pedagógico, necesario para elaborar diseños educativos que conformen trayectorias escolares inclusivas, no se encuentra disponible en la escuela de hoy, y se transforma en barrera para aquellos jóvenes que experimentan dificultades persistentes para ingresar, para permanecer en la escuela y para aprender en ella. Otro eje fundamental que debe ser reconsiderado es el formato escolar, la idea de una escuela común dependiente de un currículum único, homogeneizante, que hoy discute consigo misma en un intento por lograr un funcionamiento armónico entre lo inclusivo y lo excluyente (Terigi, 2008).

## **2. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **2.1. De la integración a la inclusión: una escuela para todos y todas**

Retomando la pregunta que realizáramos en el planteamiento del problema *¿de qué hablamos cuando hablamos de Educación Inclusiva?* consideramos necesario explicitar qué entendemos por inclusión con relación a la educación, y los precedentes históricos que acompañan a este término.

En sus orígenes, no se hablaba de inclusión porque había otros términos que se empleaban: dentro del recorrido histórico encontramos los conceptos de exclusión, segregación e integración.

La exclusión supone la negación del derecho a aprender, por lo tanto, quedaban excluidos todos aquellos considerados “desfavorecidos”, y no todos podían acceder al derecho a la educación (Rosano, 2007).

Luego, se reemplaza el concepto de exclusión por el de segregación. Si bien hay escolarización, hay una diferencia marcada entre aquellos estudiantes que asisten a la escuela común y aquellos que son derivados a la escuela especial.

Finalmente nos encontramos con el concepto de integración (70’). Cuando hablamos de integración hacemos referencia a la consecuencia del principio de normalización, porque su finalidad es preparar a todo el alumnado para que de manera homogénea se adapten a las demandas escolares. Esta conceptualización se dirige a un grupo específico: los sujetos con discapacidad. Se reduce ampliamente la población que puede requerir de recursos o estrategias para conseguir su inclusión dentro del sistema educativo, y los destinatarios son los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y con CUD (Certificado Único de Discapacidad).

Por lo tanto, es necesaria una transformación del paradigma en pos de conseguir una verdadera Educación *Inclusiva*. Rosa Blanco (1999) explica que:

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (Blanco, 1999.9:10)

La Educación Inclusiva representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de dar respuesta a la diversidad de estudiantes. Esto puede implicar un verdadero cambio en los distintos espacios, ubicando el eje de las acciones de transformación en el contexto y no en el alumno.

No sólo debemos centrarnos en la pregunta sobre quiénes son los sujetos de la Educación Inclusiva, sino en qué políticas, sistemas escolares, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (Martínez, 2002).

Se debe poner el foco principalmente en la escuela y en cómo ella puede responder y reestructurarse, para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y potenciar los facilitadores para construir una verdadera Educación Inclusiva para los estudiantes. La educación en la diversidad debe configurarse como una de las dimensiones centrales de este cambio sustancial e imprescindible del sistema educativo. En este sentido, es imprescindible modificar nuestra manera de ser y mirar a la inclusión, remarcando la importancia de la heterogeneidad como enriquecedora tanto en el ámbito educativo, como social.

Retomando a Santiago Rosano (2007), el proceso de inclusión debe ser pensado desde las necesidades comunes e individuales, y no desde las especiales. Ello contribuye a romper con las etiquetas y estigmatizaciones que muchas veces terminan generando una segregación.

Por lo tanto, se propone reemplazar la noción de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para hablar de barreras para el aprendizaje, y así rechazar cualquier tipo de exclusión educativa con la finalidad de potenciar la participación y aprendizaje en base a la equidad.

## 2.2. Barreras para el aprendizaje

El documento propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) toma las palabras de Rosa Blanco con relación a la Educación Inclusiva, expresando que la misma, no sólo tiene que ver con el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de ellos (p. 22).

Nuestro trabajo tiene como objetivo conocer las barreras para el aprendizaje existentes en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal.

El Índice de Inclusión (2000) define a las barreras como dificultades que tienen las y los estudiantes, pero no como dificultades intrínsecas a ellos, sino como aquellas que surgen por la interacción de ellos con el medio (escuela, cultura, instituciones, etc.). Por lo tanto, para lograr una verdadera Educación Inclusiva, se deben minimizar las barreras para el aprendizaje y participación, a fin de que todos puedan acceder de forma equitativa a una educación de calidad.

Existen diversas barreras para el aprendizaje, las cuales se ven plasmadas en la Resolución CFE 311/2016, entre ellas: barreras de acceso físico, barreras de la comunicación, sociales/actitudinales y didácticas; todas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entendemos que de las diversas entrevistas y encuestas que pensamos realizar en el marco de nuestra investigación, pueden surgir muchas barreras de las mencionadas, resulta de nuestro interés detectar y analizar específicamente aquellas que se encuentran en el marco didáctico, las cuales impiden o generan limitaciones para lograr una Educación Inclusiva en la institución escolar con los estudiantes del nivel medio.

Las barreras didácticas (Melero, 2011) surgen en el marco de aulas competitivas, ante un currículum inflexible, un contexto áulico desorganizado, y pocas capacitaciones sobre Educación Inclusiva (esto último es algo que se repite bastante en las charlas que hemos mantenido de manera informal con algunos de los docentes).

La finalidad de identificar barreras al aprendizaje y la participación no es la de apuntar lo que está mal en el centro escolar, la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver con descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta. (Booth y Ainscow, 2015: 44).



### 2.3. Facilitadores para el aprendizaje:

En concordancia con el apartado anterior, lo importante es poder eliminar las barreras para el aprendizaje, y para ello se deben movilizar los facilitadores con los que cuenta la escuela.

Entendemos como facilitadores a aquellas estrategias pedagógicas, conocimientos y recursos materiales, metodológicos y humanos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico para todos y todas. (Padin, 2013)

Centrarse en los facilitadores con los que cuenta la institución, permite resaltar los aspectos positivos de ella y potenciarlos. Así como las barreras, *los recursos* se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar; en sus culturas, sus políticas; sus prácticas; y en cada uno de sus profesionales.

Tony Booth y Mel Ainscow (2015), autoras del Índice de Inclusión, elaboraron una Guía para la educación inclusiva. Allí estas autoras hablan de apoyos, pero no en el sentido reducido de pensar apoyos individuales, sólo para algunos estudiantes con dificultades en el aprendizaje o discapacidad, sino en un sentido más amplio. Los definen como “(...) *todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente*” (p. 48). Por lo tanto, los esfuerzos dirigidos a descubrir y reducir las barreras del aprendizaje por un lado, y movilizar recursos y estrategias disponibles por otro, resultan actividades de apoyo.

En esta dirección, construir apoyos y potenciar los facilitadores para el aprendizaje y la participación, se conseguirá en base a las dimensiones que plantea el Index. Éste está dividido en tres dimensiones, cada una de las cuales se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores, los cuales se clasifican a través de una serie de preguntas. Todo proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela con la finalidad de construir posibles planes de acción a futuro.

A modo esquemático incluimos un cuadro que sintetiza lo expuesto anteriormente (Cansino, 2010).

**Tabla 1. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas del Índice de inclusión. Cansino, 2010. p. 151**

Dimensiones		Secciones		Indicadores	Preguntas
A.	CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	A.1	Construir una comunidad	7	78
		A.2	Establecer valores inclusivos	6	71
B.	ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B.1	Desarrollar una escuela para todos.	6	54
		B.2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9	96
C.	DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C.1	Orquestar el proceso de aprendizaje	12	151
		C.2	Movilizar recursos	5	48
Total		6		45	498

Si bien tomaremos en consideración algunas secciones e indicadores de las dimensiones, todas nos resultan de gran interés. Nos centraremos especialmente en la dimensión C: “Desarrollar prácticas inclusivas”.

La dimensión C, refiere:

(...) que las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. (Índice de Inclusión, 2000: 49)

Específicamente nos interesa conocer, si la diversidad de los estudiantes es considerada al momento de elaborar la planificación y realizar actividades en el aula, favoreciendo la participación y accesibilidad de todos los sujetos. A su vez, nos interesa dar cuenta de si los actores educativos realizan o no, una movilización de recursos disponibles para potenciar la inclusión.

Asimismo, indagaremos sobre los recursos que surgen del diseño curricular, en pos de estimular la diversidad. Creemos que es importante volver la mirada hacia las prácticas curriculares, para promover experiencias educativas más democráticas e igualitarias en las que todos tengan acceso

a la educación básica, como lo plantea Raewyn Connell (2006) cuando se refiere al desarrollo de un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular.

En este sentido, encontramos el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, 1990), el cual permite construir una Educación Inclusiva desde el currículum, con la finalidad de brindar igualdad de oportunidades a todos y todas los y las estudiantes. Éste representa un avance muy importante en el ámbito educativo, porque permite romper con el currículum como elemento discapacitante, y a su vez concluye con la dicotomía de estudiantes con discapacidad o sin discapacidad, ya que propone que todos/as tienen el derecho de acceder a diferentes alternativas en las modalidades de aprender que se ajusten a sus necesidades.

Con respecto a lo expuesto en las otras dos dimensiones (A y B), nos interesa comprender, si se logra un verdadero trabajo interdisciplinario entre los diversos actores institucionales (docentes, directivos, DOE), y a su vez dar cuenta de si el personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación. Otro punto de interés radica en pensar cómo los profesionales dan respuesta a la diversidad del alumnado y logran coordinar todas las formas de apoyo.

En síntesis, y en base a lo explicitado en este apartado, cuando se habla de la conceptualización de la escuela inclusiva, se encuentran presentes todos aquellos valores inherentes al ejercicio del derecho a la educación, los cuales remiten a:

- Facilitar una educación de calidad basada en los principios de la resiliencia y en la idea de que toda la comunidad puede enseñar y aprender; - Garantizar la atención a las distintas tipologías de la diversidad; - Planificar para la individualización y la personalización en un clima de cooperación y construcción; - Garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación y construir la equidad; - Garantizar la participación del alumnado en la vida escolar y en las decisiones que le afectan dentro y fuera de la escuela; - Garantizar la defensa de la propia identidad y respetar la singularidad en la diversidad; - Concebir el currículum en una perspectiva integradora, plural, multicultural y flexible (Valcarce Fernández, 2011).

En este sentido, a partir de nuestro TFE nos proponemos comprender cuales son los recursos y estrategias con los que cuentan los diferentes actores educativos (directivos, docentes y DOE) que permiten (facilitadores) o no (barreras) construir y avanzar hacia una Educación verdaderamente Inclusiva.

### **3. MARCO NORMATIVO**

#### **3.1. Educación Común / Educación Especial / Educación Inclusiva**

Como mencionamos en otro apartado de la presente investigación, el derecho a la educación se encuentra contemplado en el artículo 14 de nuestra Constitución Nacional

*“Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de enseñar y aprender.”*

Desde la promulgación de la Constitución Nacional en 1853, diversas fueron las normativas que el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fueron elaborando para atender la situación educativa en cada región de la Argentina.

En el año 2006, se pone en funciones la Ley Nacional de Educación 26.206, la cual establece los lineamientos fundamentales para la construcción de un sistema educativo común inclusivo. La misma dispone en su *“artículo 2º.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.”*, asegurando el compromiso de promover la educación y el acceso a la misma.

Con relación a los fines y objetivos de la política educativa nacional mencionamos los que resultan relevantes para nuestra investigación

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (...) e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. (Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes) h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. (...) n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (Ley Nacional de Educación 26.206, 2006)

Surge de los ítems mencionados la noción de escuela inclusiva y educación para todos los niños, niñas y adolescentes. La obligatoriedad de los ciclos educativos se establece en el artículo 16 de la Ley Nacional de Educación (26.206/06):

La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (Ley Nacional de Educación 26.206, 2006)

Y finalmente se crea la modalidad de Escuela Especial en el Artículo 17 de la mencionada Ley, dispuesta dentro de la organización estructural del Sistema Educativo Nacional.

La Escuela Especial se constituye como modalidad de la Educación Básica, articulando con la Escuela Común, con el objetivo principal de atender las necesidades educativas especiales de todos los estudiantes, poseedores o no de un CUD, siempre acorde a sus condiciones, intereses y potencialidades. La práctica de la Escuela Especial se basa en la Educación Inclusiva, comprendida como el conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las principales funciones que debe atender la Educación Especial son: brindar asesoramiento y acompañamiento metodológico a los profesores de educación básica; llevar adelante la atención y monitoreo a los alumnos; realizar orientación continua a los padres y promover la sensibilización permanente a la comunidad.

A partir del año 2008, con la sanción de la Ley 26.378 (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, 2008), se reconoce el derecho a todos los niños, adolescentes y adultos, a una Educación Inclusiva en los diferentes niveles. En el artículo 24 se establece:

1. Los Estados Partes reconocen 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, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (...) a) Las

personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, 2008)

Se contempla la igualdad de oportunidades para todos dentro del sistema educativo común.

Diez años después de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206/06), donde se afianza la noción de una escuela inclusiva para todo los niños, niñas y adolescentes, resultó necesaria la regulación de los lineamientos centrales, que garanticen la acreditación de contenidos de cada uno de los niveles educativos, a fin de favorecer el desarrollo oportuno de las trayectorias escolares de los estudiantes. El Consejo Federal de Educación elaboró a tal fin la Resolución 311/16, en la cual clarifican los criterios de validación y acreditación para cada uno de los niveles obligatorios de formación oficial de todos y cada uno de los estudiantes.

### **3.2. Educación Media - Compromiso Nacional**

En el año 2008, tomando en consideración el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, se reunieron en el Ministerio de Educación todo el cuerpo de ministros de educación del país, con el fin de discutir y acordar algunos requisitos fundamentales para un desarrollo próspero y fructífero del nivel medio. Citamos a continuación algunos de los ejes centrales que dan encuadre a la Educación Inclusiva:

Reformulación de la Escuela Secundaria. Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. El Ministerio de Educación, a través del Consejo Federal de Educación, elaboró el Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina, que a partir de un diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas se presentan las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y de alcance universal.

La obligatoriedad de la escuela secundaria, de acuerdo con lo establecido por la Ley de Educación Nacional, implica un paso fundamental para la construcción de una nación justa e inclusiva. En el escenario que plantea la normativa, las políticas que garantizan las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, son prioridad de la agenda educativa del Ministerio de Educación de la Nación. (Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. 2008)

El apartado *B* de dicho documento dispone los lineamientos centrales del modelo institucional inclusivo:

Un modelo institucional se configura a partir de vínculos, normativas, historias, culturas que suponen un proceso complejo. Cada establecimiento institucional conforma un ámbito donde se reproduce, en parte, la configuración social en general y donde se generan formas específicas de organización e instituciones singulares que se legitiman y garantizan. En el presente documento se profundizarán aquellos aspectos vinculados a la normativa y a las prácticas de seguimiento de la trayectoria individual de los alumnos y del gobierno escolar que coadyuvan a la construcción de un nuevo modelo institucional participativo, inclusivo, democrático y abierto a la comunidad. (Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. 2008)

### **3.2.1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, adoptando las disposiciones de la Ley Nacional de Educación (26.206/06) dictaminó en diversas normativas propias de su jurisdicción, el diseño curricular con lineamientos inclusivos, la adhesión a los criterios de validación de contenidos para todos los estudiantes, propuestas de formación y capacitación para docentes y actores de conducción, dirigidos a repensar y reestructurar la Nueva Escuela Secundaria.

### 3.3. Ley 27.306/16 (DEA)

Creemos muy pertinente incorporar un apartado especial sobre la Ley 27.306 del 2016, que tiene como objetivo principal garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

La consideramos relevante para la temática que abordamos porque la misma establece pautas claras y definidas sobre las adaptaciones curriculares, el respeto a los tiempos de cada individuo, evaluaciones ajustadas a las singularidades de cada sujeto, empoderamiento de docentes en su rol de promotores de derechos de los niños, niñas y adolescentes; todos ejes que actúan como facilitadores en la práctica educativa brindando condiciones propicias para la concreción de una escuela inclusiva.

#### Supuestos

Se espera encontrar que:

- *La Educación Inclusiva en una Escuela de Educación Media presenta mayores barreras que facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes.*
- *Se observa como barrera para el aprendizaje un insuficiente conocimiento y uso, en las prácticas profesionales, de las normativas relacionadas con la Educación Inclusiva por parte de los diversos actores en una Escuela de Educación Media.*
- *Los docentes utilizan como facilitadores para el aprendizaje recursos metodológicos y estrategias pedagógicas desarrolladas y fundamentadas para una Educación Inclusiva.*
- *El compromiso docente en su quehacer profesional deviene en facilitador para el aprendizaje dentro del contexto áulico.*
- *El trabajo conjunto, comprometido e interdisciplinario de los diferentes actores educativos, potencia los facilitadores en el aprendizaje y promueve el cumplimiento del derecho a la educación de los estudiantes.*
- *La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.*

#### Objetivos

##### Objetivo General:

- Conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje en el marco de la Educación Inclusiva presente en una Escuela de Educación Media.



**Objetivos Específicos:**

- Describir los recursos metodológicos y las estrategias pedagógicas que implementan los actores educativos para realizar prácticas inclusivas en el contexto áulico.
- Identificar cómo implementan los actores educativos las normativas vigentes que regulan el accionar dentro de la E.E.M en CABA.
- Conocer, desde la perspectiva docente, el grado de formación profesional con que cuentan para el ejercicio profesional en el marco de la Educación Inclusiva.
- Determinar la oferta de capacitaciones para la Educación Inclusiva que se brinda a los diversos actores educativos de la E.E.M desde el ámbito público y privado en CABA.
- Conocer si el D.O.E. genera recursos metodológicos y estrategias pedagógicas para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
- Determinar en qué grado el compromiso docente y el trabajo conjunto devienen en facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes.
- Identificar si la heterogeneidad de los estudiantes se considera facilitador o barrera para el aprendizaje en las prácticas inclusivas en el contexto áulico.

## METODOLOGÍA (MATERIALES Y MÉTODOS)

### Tipo de Diseño

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, porque nos interesa dar cuenta de las diferentes miradas subjetivas de los actores educativos indagados. La información recabada nos permitió conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje, presentes dentro de una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA. El proceso de recolección de las experiencias individuales se llevó a cabo mediante la utilización de recursos de indagación que pusimos a disposición de los encuestados y entrevistados, con el fin de realizar con posterioridad una lectura crítica, analítica e interpretativa, intentando dar respuesta a nuestra pregunta de investigación situándonos en contexto (Botinelli, 2003).

La estrategia metodológica que utilizamos fue el estudio de casos. Si bien el Estudio de Casos se caracteriza por el análisis de las relaciones existentes entre diversas variables de un solo caso, autores como Robert Stake (1994) y Robert Yin (1993) consideran la posibilidad de analizar varios casos de forma comparada. El estudio de casos colectivo o como lo llama Robert Yin, de casos múltiples, refiere a un tipo de investigación comparativa de varios casos, estudiados desde su especificidad para luego compararlos, ampliando el rango de análisis y comprensión de la temática estudiada. Robert Stake (1994) por su parte aclara, que los tipos de Estudio de Casos no resultan excluyentes entre sí, sino que un caso de diseño colectivo puede verse complementado por un diseño instrumental, cuyo propósito reside en que el eje de investigación excede los límites del propio caso considerado para el estudio, permitiendo profundizar y extender la mirada sobre el fenómeno que se busca exponer y caracterizar.

En nuestra indagación abordamos un fenómeno complejo, tomando como punto de partida el estudio del caso de una Escuela de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrándonos en el relato de los profesionales que encuestamos y entrevistamos con el fin de conocer las variables que influyen en la situación estudiada. Metodológicamente, el recorrido que realizamos no se vio limitado a un método en particular, sino que lo abordamos desde diferentes métodos de investigación, como la encuesta y la entrevista, obteniendo una mezcla de estrategias que Norman Denzin e Yvonna Lincon (1994) denominan *bricolage*.

Nuestro interés radica en dar cuenta de las barreras y facilitadores para el aprendizaje en la Educación Inclusiva, de una manera holística (Marradi, 2010), las cuales pretendemos conocer y describir, y por ello se responde a un diseño de tipo exploratorio-descriptivo. Resulta exploratorio, porque si bien existen investigaciones sobre el tema, éstas no responden a los interrogantes supra

planteados, y nuestro trabajo pretende aportar información valiosa para dicha área. A su vez, es descriptiva, porque se intentan describir cuestiones y características específicas del fenómeno en contexto que abordamos (Sabino, 1992). En este sentido, nos interesa dar cuenta de cuáles son los facilitadores y las barreras para el aprendizaje que se presentan con mayor habitualidad en el espacio áulico, si pueden o no ser sorteadas por los actores educativos, y a su vez describir la relación de ellos con la Educación Inclusiva.

El tipo de trabajo realizado responde a una exploración de campo, efectuada mediante la implementación de entrevistas y encuestas virtuales, acorde a las limitaciones propias del contexto de ASPO a consecuencia de la pandemia de tipo mundial denominada COVID 19. Recogimos información y datos primarios obtenidos directamente de la realidad, de un recorte específico desde la perspectiva de diversos profesionales (Sabino, 1992). Dichos datos se correspondieron con una temporalidad de tipo transversal ya que no se pretende conocer la evolución o desarrollo del objeto de estudio en el tiempo (Sabino, 1992 - Sampieri, 2014).

### **Universo y Muestra**

El universo de este trabajo se vio conformado por algunos de los actores educativos de una E.E.M ubicada en el barrio de Paternal, que se encuentra en la Comuna número 15 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La muestra se integró por dos docentes, cinco docentes-tutores, Psicopedagoga, Asesora Pedagógica y directivo. En el caso del personal docente se establecieron como requisitos, que cuenten con una antigüedad mayor o igual a 4 años y que cumplan funciones en turno mañana o turno tarde indistintamente. En cuanto al directivo solicitamos que fuera aquel que realiza tareas de conducción. Finalmente, con relación a las integrantes del equipo DOE (Psicopedagoga y Asesora Pedagógica), por tratarse sólo de dos profesionales que lo integran, no establecimos limitación alguna para su participación.

Los docentes y docentes-tutores fueron invitados a colaborar a través de un mensaje que les fue enviado por email, mientras que al directivo y a las integrantes del DOE se los convocó utilizando Whatsapp, concretándose las entrevistas por medio de la aplicación Google Meet, dado el contexto pandémico que nos colocó a todos en situación de aislamiento (ASPO) y a las escuelas en estado de clausura. A partir del primer contacto consideramos abierta la convocatoria. El texto de la invitación a participar consagró: “Estimado profesor, con el fin de realizar nuestro Trabajo Final de Egreso de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en la UNSAM, lo convoco a participar de la investigación dirigida a conocer sobre la *Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para el aprendizaje en una*

*Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA.* Nuestro objetivo central radica en conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje con que se encuentra en su práctica docente en la E.E.M ubicada dentro del barrio de Paternal. Además, nuestra intención es lograr realizar un aporte a la institución escolar en su conjunto, y creemos que su participación favorecerá dicho proceso, permitiéndonos conocer el desarrollo de sus prácticas y con nuestras contribuciones beneficiar las mismas a futuro.

La encuesta será anónima, de manera que se resguardará su identidad personal y la confidencialidad de sus aportes.

Adjuntamos la encuesta y el consentimiento informado. Éste será firmado el año próximo, ya que requerimos el original para la entrega final.

Desde ya, muchas gracias por colaborar en nuestro Trabajo Final de Egreso.”

**Matriz de Datos**

**Configuramos nuestra matriz de datos a partir de la siguiente tabla:**

<b><i>UNIDAD DE ANÁLISIS</i></b>	<b><i>EJES DE ANÁLISIS</i></b>	<b><i>SUBEJES</i></b>	<b><i>CATEGORÍAS</i></b>	<b><i>INDICADORES</i></b>
<b><i>Actores educativos que prestan servicios dentro de una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal</i></b>	<b><i>Cargo</i></b>		<b><i>Docentes Docentes- tutores  Equipo DOE: Psicopedagoga y Asesora-Pedagógica. Directivo</i></b>	<b><i>Encuesta a docentes: Se incluye dentro del formulario espacio para especificar el cargo.  Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Cuál es el cargo que desempeña dentro de la institución?</i></b>
	<b><i>Edad</i></b>			<b><i>Encuesta a docentes: Se pidió que indique la edad</i></b>

<i>en turno mañana y turno tarde.</i>				<p><i>que posee.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E.: Se les pidió que expliciten su edad.</i></p>
	<i>Antigüedad en el sistema educativo</i>			<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó el espacio para que indiquen antigüedad dentro del sistema educativo.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E.: Se les pidió que expliciten cuántos años de antigüedad llevan dentro del sistema educativo.</i></p>
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Universitario Educación Superior</i>	<i>Finalizado En curso</i>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyeron las opciones para que indiquen qué nivel de estudios posee y su estado.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E.: Se les pidió que expliciten qué nivel de estudios posee y su estado.</i></p>
	<i>Turno</i>		<i>Mañana Tarde</i>	<i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar el turno.</i>

				<i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿En qué turno desarrolla sus funciones en la escuela?</i>
	<i>Ciclo en que se desempeña</i>	<i>Ciclo Básico</i>  <i>Ciclo Orientado</i>	<i>1° año</i> <i>2° año</i>  <i>3° año</i> <i>4° año</i> <i>5° año</i>	<i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar el ciclo/s y año/s en que desempeña funciones.</i>
	<i>Áreas</i>	<i>Comunicación</i>  <i>Sociales</i>    <i>Exactas</i>   <i>Expresión</i>   <i>Contable (3ero a 5to año)</i>	<i>Lengua y literatura</i> <i>Lengua adic. (inglés)</i>  <i>Historia</i> <i>Geografía</i> <i>Formación ética y ciudadana.</i>  <i>Matemática</i> <i>Cs. Biológicas</i>  <i>Arte</i> <i>Educación física</i>  <i>Economía</i> <i>Sistemas administrativos</i> <i>Organizaciones</i> <i>Sistemas contables</i> <i>Contabilidad patrimonial</i>	<i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar área de ejercicio profesional.</i>

	<i>Situación de Revista</i>		<i>Titular Interino Suplente Transitorio</i>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar su situación de revista.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y DOE: ¿Cuál es su situación de revista?</i></p>
	<i>Definición de Educación Inclusiva</i>			<p><i>Encuestas a docentes: Se incluyó dentro del formulario para conocer qué entienden por Educación Inclusiva</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y D.O.E: ¿Cómo definiría a la educación inclusiva?</i></p>
	<i>Capacitaciones sobre inclusión educativa</i>	<i>Pública  Privada</i>	<i>Sí No  Sí No</i>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar si recibió o realizó capacitación sobre educación inclusiva. La respuesta afirmativa prevé espacio para especificar ¿Cuál/es?, ¿Dónde?, ¿Pública o privada?</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Recibió o</i></p>

				<i>realizó capacitaciones sobre educación inclusiva educativa? ¿Cuál/es?, ¿Dónde?, ¿Pública o privada?</i>
	<i>Conocimiento sobre el marco normativo de Educación Inclusiva</i>		<i>Sí No</i>	<i>Encuesta a docentes: ¿Conoce las normativas vigentes sobre educación inclusiva? En caso de una respuesta afirmativa, se dejará un espacio para que responda ¿qué aporta a sus prácticas?</i>  <i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Conoce las normativas vigentes sobre educación inclusiva? ¿qué aporta a sus prácticas?</i>
	<i>Recursos metodológicos y estrategias pedagógicas para la educación inclusiva</i>		<i>Seguimiento Entrevistas con estudiantes y adulto responsable. Tutorías Adaptaciones Pareja Pedagógica Otros</i>	<i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar los recursos metodológicos y estrategias pedagógicas. Preguntaremos ¿cuál/es le gustaría tener?:</i>  <i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Cuáles son los recursos y estrategias que poseen desde la</i>



				<p><i>conducción para abordar las distintas situaciones?</i></p> <p><i>Preguntaremos ¿cuál/es le gustaría tener?</i></p>
	<p><i>Organización de las prácticas de enseñanza</i></p>		<p><i>Resolución de problemas</i></p> <p><i>análisis de casos</i></p> <p><i>simulaciones, trabajo por proyectos</i></p> <p><i>exposición y discusión, debates y prácticas,</i></p> <p><i>Otros</i></p>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar qué tipo de organización utiliza para desarrollar sus prácticas de enseñanza.</i></p>
	<p><i>Recursos materiales que utiliza</i></p>		<p><i>Pizarrón</i></p> <p><i>Proyector</i></p> <p><i>TV con reproductor de DVD</i></p> <p><i>Biblioteca</i></p> <p><i>Laboratorio</i></p> <p><i>Sala de computación</i></p> <p><i>Carros con netbooks</i></p> <p><i>Otros</i></p>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar las herramientas que suele utilizar en los dictados de sus clases.</i></p>
	<p><i>Barreras para el desarrollo de sus prácticas</i></p>		<p><i>Cantidad de estudiantes</i></p> <p><i>Recursos materiales</i></p> <p><i>Recursos humanos</i></p> <p><i>Acompañamiento familiar a estudiantes</i></p> <p><i>Disponibilidad familiar hacia la convocatoria de los docentes</i></p>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar las barreras que interfieren con el desarrollo adecuado de sus prácticas.</i></p> <p><i>- Se pidió que justificaran su elección para profundizar y obtener más información.</i></p>

			<p><i>Clima institucional</i></p> <p><i>Convivencia áulica</i></p> <p><i>Evaluación de aprendizajes</i></p> <p><i>Planificación del programa curricular de la asignatura</i></p> <p><i>Otros</i></p>	<p><i>Incluimos espacio para que nos den ejemplos.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Cuáles son las principales barreras que dificultan el desempeño normal de su cargo?</i></p>
	<p><i>Facilitadores que encuentra para el desarrollo de sus prácticas</i></p>		<p><i>Recursos humanos</i></p> <p><i>Recursos materiales</i></p> <p><i>Acompañamiento familiar a estudiantes</i></p> <p><i>Disponibilidad familiar hacia la convocatoria de los docentes</i></p> <p><i>Clima institucional</i></p> <p><i>Convivencia áulica</i></p> <p><i>Evaluación de aprendizajes</i></p> <p><i>Planificación del programa curricular de la asignatura</i></p> <p><i>Otros</i></p>	<p><i>Encuesta a docentes: Se incluyó dentro del formulario espacio para especificar los facilitadores que acompañan el desarrollo adecuado de sus prácticas.</i></p> <p><i>- Se pidió que justificaran su elección para profundizar y obtener más información e incluimos espacio para que nos den ejemplos.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Cuáles son los principales facilitadores que acompañan el desempeño normal de su cargo?</i></p>
	<p><i>Barreras para el aprendizaje e de los</i></p>		<p><i>Acceso físico</i></p> <p><i>Comunicación</i></p> <p><i>Sociales/actitudinal</i></p> <p><i>Didácticas</i></p>	<p><i>Encuesta a docentes: ¿Cuáles cree que son las principales barreras para el aprendizaje de los</i></p>

	<i>estudiantes</i>		<i>Otros</i>	<p><i>estudiantes? Incluimos espacio para que nos den ejemplos.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Cuáles cree que son las barreras para el aprendizaje de los estudiantes?</i></p>
	<i>Facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes</i>		<p><i>Acceso físico</i></p> <p><i>Comunicación</i></p> <p><i>Sociales/actitudinal</i></p> <p><i>Didácticas</i></p> <p><i>Otros</i></p>	<p><i>Encuesta a docentes: ¿Cuáles cree que son los facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes? Incluimos espacio para que nos den ejemplos.</i></p> <p><i>Entrevista a directivos y equipo D.O.E: ¿Cuáles cree que son los facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes?</i></p>

### **Fuentes de Datos / Instrumentos**

Para llevar a cabo nuestro TFE recabamos información utilizando fuentes primarias de datos, ya que obtuvimos los mismos mediante la utilización de un instrumento que confeccionamos a tal fin (Sabino, 1992). En primer lugar, elaboramos una encuesta con opciones múltiples y con ítems específicos a desarrollar. La misma fue enviada a docentes y docentes tutores en formato digital para ser autoadministrada. Esto nos permitió asirnos de la información en múltiples aspectos, de una

manera económica (en referencia al tiempo y lo personal) a nuestros fines investigativos. Creemos que el instrumento encuesta nos permitió obtener datos relevantes sobre la/s variable/s que estudiamos, mediante la construcción de preguntas abiertas y cerradas (Sampieri, 2014 - Sabino, 1992). Por otro lado, realizamos entrevistas semi-estructuradas como forma privilegiada de interacción social, al directivo e integrantes del DOE, lo cual nos permitió profundizar sobre algunas cuestiones a partir de la circulación de la palabra y las experiencias que surgieron en primera persona (Souza Miyano, 2013 - Sabino, 1992).

En ambos instrumentos utilizamos una división en dos bloques: en el primer bloque, indagamos los datos de cada uno de los actores para obtener información personal referida a su formación, antigüedad, función dentro de la escuela, entre otros. En el segundo bloque, incluimos preguntas referidas a la Educación Inclusiva, al desarrollo de las prácticas profesionales, y todo dato que consideráramos relevante y que nos permitiera conocer cuáles son las barreras y facilitadores para el aprendizaje, que cada uno de los participantes observa dentro de su propia experiencia y opinión.

Una vez confeccionada la herramienta, realizamos una prueba de pilotaje con el fin de conocer la eficiencia de nuestra entrevista/encuesta, y poder determinar si la misma nos brindaría la información necesaria para la concreción de nuestros objetivos de investigación, y qué agregados o cambios debíamos hacerle.

Luego, una vez finalizado este paso, realizamos las modificaciones pertinentes, y las implementamos con los actores educativos (durante el periodo del verano - principios de 2021) que conformaron nuestras Unidades de Análisis de manera virtual, dado el contexto de ASPO que atravesamos. Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Google Meet, lo que fue pactado previamente vía Whatsapp con los entrevistados. Por su parte, las encuestas fueron enviadas por email en formato word para ser respondidas por los docentes y docentes tutores, quienes confirmaron conocer el uso de dicho programa. El instrumento utilizado resultó ser un gran facilitador a los fines organizativos y nos permitió un acceso eficiente a la información obtenida.

### **Aspectos Éticos**

Las encuestas y entrevistas que fueron utilizadas a los fines de la presente investigación, cuentan con sus correspondientes consentimientos informados, los cuales les fueron enviados vía correo electrónico a cada uno de los participantes, detallando el propósito de nuestro trabajo, dejando asentado el anonimato de su colaboración, asegurando el resguardo de la identidad personal de cada uno de ellos, y la confidencialidad de sus aportes (Ley de Habeas Data - Ley 25.326).

El proyecto que llevamos a cabo no pretende causar perjuicios a los involucrados, preservando sus subjetividades, opiniones y experiencias. Se explicaron los objetivos de nuestro Trabajo Final de Egreso, beneficios y la importancia de la obtención de información para nuestros fines investigativos, y nos aseguramos de haber logrado una completa interpretación de ello, para que los sujetos pudieran decidir su participación de manera competente, libre, voluntaria y autónoma.

### Análisis de los datos

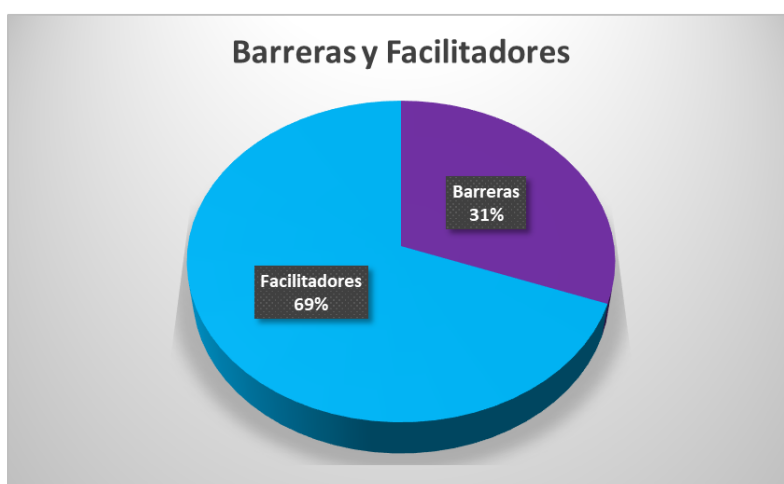
- **Procesamiento y sistematización de los datos:**

Los datos obtenidos en las entrevistas y encuestas realizadas de manera virtual en esta investigación, fueron analizados de la siguiente manera: en primer lugar se realizó una transcripción textual de cada una de las entrevistas grabadas, asignándole a cada actor (directivo y DOE) un número para organizar la información. A continuación, se adjuntaron las encuestas (docentes) y también se les otorgó un número (Gomes, 2012).

Posteriormente se realizaron lecturas en profundidad (pre-análisis) de cada una de las entrevistas y encuestas para analizar la información de manera detallada, y así establecer categorías de análisis. Los recursos que utilizamos para sistematizar la información (exploración del material) fueron: Word (con la finalidad de realizar un desarrollo profundo de información que consideramos relevante incluyendo citas textuales), y Excel (cuadro de doble entrada, para analizar los ejes de análisis y dimensiones que componen a la UA de manera sintética).

A continuación, adjuntamos el enlace del cuadro de Excel que confeccionamos con los datos obtenidos graficando los resultados:

[Matriz de datos. TFE MESSINA- MINOLI- POLIN](#)



Optamos por la elaboración de apartados para analizar los datos (relevantes y suficientes) de manera que se corresponda con el marco teórico desarrollado, a fin de lograr dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplimentar los objetivos planteados, tomando en consideración que realizamos un análisis de tipo cualitativo, ya que consideramos que algunos resultados si bien pueden brindarnos información cuantitativa (cantidad de barreras y facilitadores para el aprendizaje), los datos que favorecerán en mayor medida a nuestra investigación, la cual se centra en conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje en el marco de la Educación Inclusiva, presente en una E.E.M de CABA, serán los de carácter cualitativo, porque nos permitirán interpretar las ideas y reflexionar sobre las opiniones de los sujetos consultados. Asimismo, construimos las variables de cada categoría. Posteriormente, se establecieron relaciones y asociaciones entre las entrevistas y encuestas, agrupando respuestas e información para contrastar con la teoría (lectura intratextual e intertextual) llevando a cabo un análisis textual y analítico (Gomes, 2012). Resultó fundamental realizar un análisis de contenido en base a los datos obtenidos, ya que como expresa Gomes (2012) “(...) a través del análisis de contenido, podemos descubrir lo que está por detrás de los contenidos manifiestos, yendo más allá de las apariencias de lo que se está comunicando” (p. 91). Además, realizamos un análisis interpretativo, para lograr una lectura comprensiva del conjunto del material recolectado, centrado en un pensamiento crítico. Con el fin de lograr dicha tarea, llevamos a cabo una articulación entre los objetivos del estudio, la teoría que adoptamos y los datos empíricos (Gomes, 2012).

Con el propósito de obtener la información necesaria para dar respuesta a nuestro objetivo general, utilizamos todos los datos recabados, particularmente centrándonos en la información que recabamos con relación a las barreras y facilitadores para el aprendizaje en la Educación Inclusiva. Asimismo, dichos datos resultan necesarios para contrastar los supuestos que fueran por nosotras planteados. A fin de lograr argumentación suficiente para los objetivos específicos, utilizamos como fuente de información algunas de las respuestas puntuales obtenidas sobre las preguntas realizadas.

A continuación, enumeramos los objetivos específicos y los datos indagados que nos permitirán responder a cada uno de ellos:

- *Describir los recursos metodológicos y las estrategias pedagógicas que implementan los actores educativos para realizar prácticas inclusivas en el contexto áulico.* Para indagar sobre este aspecto, incluimos como pregunta/ítem para responder en la encuesta y entrevista: “Recursos metodológicos y estrategias pedagógicas que posee/ con los que cuenta”.
- *Identificar cómo implementan los actores educativos las normativas vigentes que regulan el accionar dentro de la E.E.M en CABA.* Para indagar sobre este aspecto, incluimos como

preguntas/ítems para responder en la encuesta y entrevista: “Organización que utiliza para desarrollar sus prácticas de enseñanza”, “¿Conoce las normativas vigentes sobre educación inclusiva?”.

- *Conocer, desde la perspectiva docente, cuál es el grado de formación profesional con que cuentan para el ejercicio profesional en el marco de la Educación Inclusiva.* Para indagar sobre este aspecto, incluimos como preguntas/ítems para responder en la encuesta: “¿Recibió alguna capacitación sobre educación inclusiva?”. Ello nos permitió conocer si cuentan con suficiente información sobre la temática.
- *Determinar la oferta de capacitaciones para la Educación Inclusiva que se brinda a los diversos actores educativos de la E.E.M desde el ámbito público y privado en CABA.* Para indagar sobre este aspecto, incluimos como preguntas/ítems para responder en la encuesta y entrevista: “¿Recibió alguna capacitación sobre educación inclusiva?”, “¿Conoce las normativas vigentes sobre educación inclusiva?”. Ello nos permitió conocer si cuentan con información sobre la temática, si la misma le provee recursos metodológicos y pedagógicos para poder producir prácticas educativas inclusivas, y si quieren capacitación, en caso de no contar con las mismas.
- *Conocer si el D.O.E. genera recursos metodológicos y estrategias pedagógicas para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.* Para indagar sobre este aspecto, incluimos como preguntas/ítems para responder en la entrevista con el DOE: “Recursos metodológicos y estrategias pedagógicas que posee/ con los que cuenta”.
- *Determinar en qué grado el compromiso docente y el trabajo conjunto devienen en facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes.* Para lograr dicha determinación apelamos a interrogar sobre las barreras y facilitadores para el aprendizaje, que encuentra cada profesional en sus prácticas.
- *Identificar si la heterogeneidad de los estudiantes se considera facilitador o barrera para el aprendizaje en las prácticas inclusivas en el contexto áulico.* Para dar respuesta al presente objetivo incluimos ítems de evaluación que nos permitirán conocer de qué forma se encuentra facilitado o perjudicado el aprendizaje de los estudiantes en una E.E.M. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **Presentación y análisis de resultados:**

El análisis de los resultados se realiza teniendo en cuenta el objetivo general de este trabajo de investigación (Gomes, 2012), este es: Conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje en el marco de la Educación Inclusiva presente en una Escuela de Educación Media. Siguiendo dicho

lineamiento, contrastaremos los datos recabados en las encuestas y entrevistas con los diversos objetivos específicos planteados, que desglosan los ejes centrales de nuestro interés investigativo.

- ***Recursos metodológicos y estrategias pedagógicas***

Luego de realizado el relevamiento de las respuestas a las encuestas y entrevistas, pudimos dar cuenta de que los recursos metodológicos y las estrategias pedagógicas son diversas y singulares, y que dependen de distintos factores, que se relacionan entre sí. Emplear recursos y estrategias, como el seguimiento o tutorías, entre otros, necesita además del buen clima laboral, como se explicita en el documento Claves para la práctica docente (2012) elaborado por el Ministerio de Educación. La predisposición docente y el conocer las necesidades que presenta cada estudiante, resultan facilitadores al momento de implementar recursos y estrategias que favorezcan la práctica docente.

Según surge de lo manifestado por la mayoría de los encuestados, los principales recursos metodológicos considerados facilitadores para el aprendizaje son el seguimiento de los estudiantes y las tutorías. Luego, encontramos las adaptaciones y la implementación de la pareja pedagógica, que resultan de difícil utilización. Uno de los docentes, en la opción “otros”, incluyó el intercambio con el DOE como facilitador para mejorar sus prácticas. La encuesta también nos permitió conocer cuáles son los recursos y estrategias con que les gustaría contar para enriquecer su labor, como ser las configuraciones de apoyo, capacitaciones e incremento de los recursos humanos, según surge de las citas que transcribimos a continuación; “Otro: Psicólogo y más colaboración del asesor pedagógico y psicopedagogo, muchas veces nos dicen tenés que adaptar y arreglate solo” (pregunta 15, encuesta nro. 2), “Otro: Espacios para poder conversar y planificar con APND, en los casos en los que hay” (pregunta 15, encuesta nro. 4), “Otro: Reuniones sostenidas de trabajo entre colegas del mismo año y, alternativamente, de la misma área” (pregunta 15, encuesta nro.5), “Otro: Gabinetes específicos para que se trabaje en diálogo permanente con los docentes, en función de las necesidades que presentan las aulas diversas” (pregunta 15, encuesta nro. 7). El tiempo también es mencionado como recurso necesario, para poder realizar un trabajo conjunto en espacios comunes y con objetivos específicos.

En el marco de las entrevistas, la Psicopedagoga de la institución, refirió que las estrategias no pueden generalizarse, ya que cada estudiante es diferente, con sus propias dificultades y trayectoria singular. Continúa diciendo que resulta fundamental pensar e implementar las estrategias con consenso de los demás actores educativos participantes, y citamos “A veces contás con las estrategias, si no hay equipo que acompañe, no sirve de nada. (...) Deben tener muy en claro las cosas, conocer muy bien las normativas. No es ir con el dedo acusador, pero si lo conocés podés trabajar, si lo desconocés vas al otro y preguntás y no fluye.” (P: entrevista 2)



Por su parte, la Asesora Pedagógica expresó que dentro de la institución hay una diversidad de modelos de docencia y estrategias, razón por la que denota la importancia de conformar equipos y realizar las prácticas de manera conjunta y citamos, *“Tampoco tiene que estar a cargo solamente del docente, debe ser una construcción que hagamos entre todos, todos estamos implicados.”* (AP: entrevista 2)

Las profesionales que integran el equipo DOE, cuentan con una formación que les permite construir recursos y estrategias acordes a las dificultades que se van presentando en el aula. Realizan el seguimiento de muchos de los estudiantes que requieren de configuraciones de apoyo y adaptaciones de los contenidos, apoyando el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Remarcan la importancia de la comunicación fluida entre profesionales y el trabajo en equipo. La Psicopedagoga refiere que, *“Había roles sobrecargados y no un equipo que acompañaba. Esto pasa por un desconocimiento de las normativas. La capacitación está bárbara, pero tiene que existir lo esencial, que es la comunicación de las cosas importantes, el cumplimiento de los roles y tiene que hacerse cumplir ese rol.”* (P: entrevista 2)

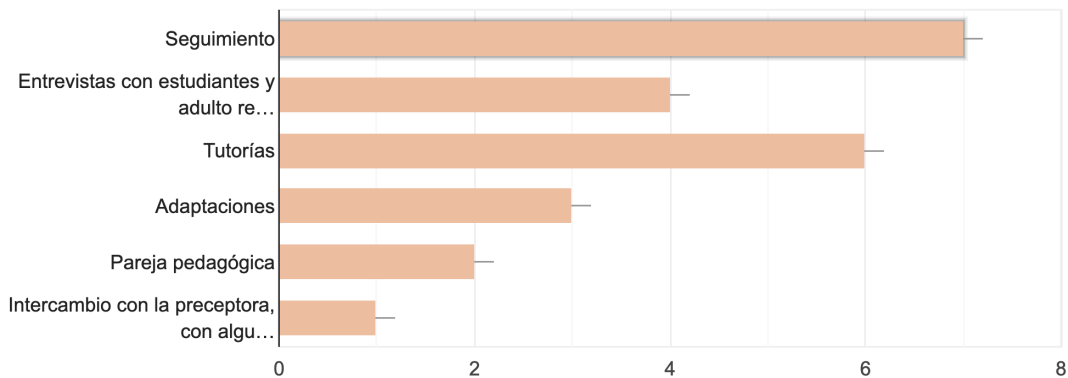
Por su parte la Asesora Pedagógica, menciona con relación a las estrategias de enseñanza que, *“Por eso a mí me parece que trabajar por proyectos, en parejas pedagógicas, trabajar con estos docentes, armar un proyecto entre varios docentes de la misma área o no, eso hace que los chicos se interesen.”* (AP: entrevista 2)

Lo antedicho nos permite reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo y del compromiso que debe asumir cada uno de los actores. Es decir, en diversas oportunidades, aunque el DOE cuente con las herramientas adecuadas, su trabajo se ve entorpecido si los docentes y directivos no logran trabajar en conjunto, si desconocen las normativas vigentes o las herramientas necesarias para trabajar en contexto de una Educación Inclusiva, constituyéndose en barrera para el adecuado desempeño de las funciones del equipo.

El directivo entrevistado, mientras se explayaba sobre el proceso de formación docente, expresó que tanto los recursos metodológicos como las estrategias pedagógicas dependen del docente, su mirada y buena voluntad. *“A los docentes les cuesta, no fueron formados, no tienen las herramientas. No estoy con esto queriendo justificar ninguna acción, porque si se sabe que hay algún chico con alguna problemática y las autoridades o el DOE te dice -mira tenés que incluir al chico preparando determinadas cuestiones- lo tenés que hacer, sino lo haces es porque no querés realmente. Hemos tenido un caso, de un profesor, que sigue insistiendo con que la chica tendría que aprender algo de lo que él da, y no es así, tenés que adaptarlo como puedas, y es duro de que lo entienda. Hay profesores que lo aceptan enseguida o lo adaptan.”* (D: entrevista 1)

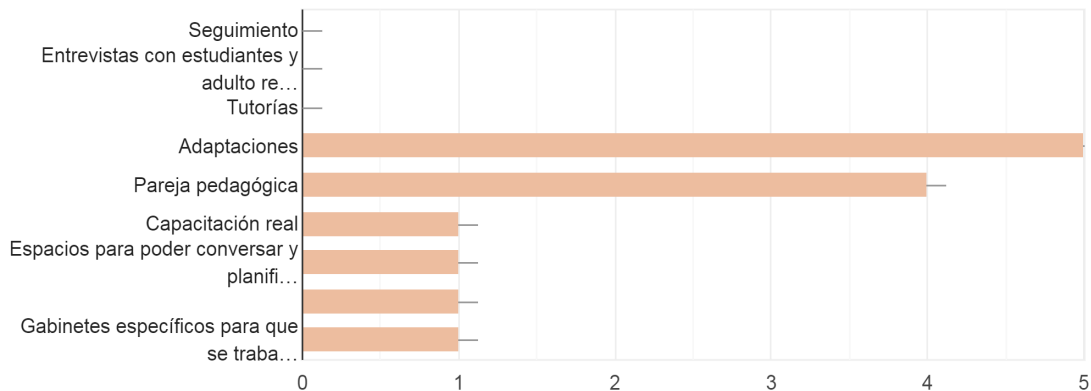
### Recursos metodológicos y estrategias pedagógicas que posee/ con los que cuenta

7 respuestas



Entre los recursos metodológicos y estrategias pedagógicas que no posee/con los que no cuenta, ¿cuál/es le gustaría tener?

7 respuestas



Según surge de los datos obtenidos en las encuestas, se constituyen como facilitadores para el aprendizaje dentro de la Escuela de Educación Media del barrio de Paternal, el seguimiento, las tutorías, las entrevistas a estudiantes y familias, las adaptaciones y la implementación del recurso de pareja pedagógica, aunque algunos de ellos son de difícil usufructo acorde a que requieren de mayor cantidad de encuentros y trabajo en conjunto, hecho que en muchos casos particulares, no resultan suficientes para lograr hacer frente a los desafíos que plantea una Educación Inclusiva.

Nos parece interesante detenernos en la importancia que le otorgan los encuestados y entrevistados al ítem de las adaptaciones. Algunos docentes manifiestan que las adaptaciones, hoy

llamadas configuraciones de apoyo, son necesarias, pero al mismo tiempo expresan que no es parte de sus funciones realizar dicho trabajo. En concordancia con la idea que venimos planteando, la Psicopedagoga manifiesta, *“si un chico tiene TEL, ¿cómo trabajo? ayudaré, pero si a todos los tengo que dar una configuración de apoyo, y vos profesor sos el dueño de tu materia, vos sos el que debe hacerlo. En las que son más teóricas por ahí es más fácil, pero en matemática él sabe el contenido y cómo bajarlo. Una cosa es nuestro rol, enseñando matemática en los inicios, y otra es en 4to año. Entonces sentémonos y vemos cómo los achicamos. Hay muchos docentes que dicen “yo lo doy así”. Aún con chicos que tienen alguna discapacidad, que tienen CUD, es como que siempre se escucha “yo no sé”, entonces pienso, dejá la docencia. En educación la empatía nunca debe faltar, sino ¿para qué estás ahí?”* (Psicopedagoga, Entrevista 2). Si bien es cierto que, no es una función específica delegada a los docentes, en muchas circunstancias particulares resultaría beneficioso a los fines de lograr un adecuado aprendizaje, que los docentes tomaran en consideración las particularidades de cada uno de sus estudiantes y acompañaran las trayectorias educativas de cada uno de ellos acorde a sus posibilidades. Sin embargo, en algunos casos, los docentes siguen mirando al grupo de estudiantes como un grupo homogéneo, esperando y exigiendo igual rendimiento académico de todos y cada uno de ellos, transitando por fuera de la noción de diversidad. El grupo de estudiantes que se encuentra en un aula es heterogéneo. Se diferencian por sus diversas capacidades, sus situaciones económicas, sociales, familiares, alimenticias, entre otras; por lo tanto, se debe tener en cuenta un amplio rango de aspectos y factores que influyen en el aula día a día. En este sentido la Psicopedagoga manifiesta que, *“El alumno que tiene determinada dificultad, no es alumno del psicopedagogo, es alumno de la institución, entonces, vuelvo a lo mismo, quizás uno tiene todas las herramientas para decirle al docente como trabajar con tal persona o sugerir, porque es lo que hacemos, sugerimos cuál es la mejor forma para trabajar. Pero si no hay una conciencia desde la docencia, desde el equipo de conducción, de una bajada de línea y buena coordinación, es muy difícil.”* (Psicopedagoga, Entrevista 2) *“Desde el directivo hasta el jefe de preceptores, deben involucrarse, y me incluyo. Debe ser una institución que tiene que ser coherente. Vos le decís a un docente “mira que este chico...” y te responden “si es por vos, le tengo que adaptar todo a todos” “este es un vago” y en realidad no es un vago, vive en la villa, trabaja. Hay situaciones y situaciones, está el vago, el que no quiere hacer nada y está el que tiene una dificultad.”* (Psicopedagoga, Entrevista 2)

Por otro lado, los niños que poseen Certificado Único de Discapacidad se encuentran con una barrera extra al momento de conseguir sus configuraciones de apoyo, porque es requerida la participación de la Escuela Especial, y en repetidas oportunidades eso se vuelve imposible. *“Yo creo que las barreras son siempre las mismas. Te dicen que si hay un chico con discapacidad para armar el PPI tiene que interceder Educación Especial y ayudarte a amarlo, pero no se hace presente . . .*

*Esto es una barrera, hay ley y dice que tenés que construir un PPI con tal chico, están vulnerando sus derechos. Y a la vez nosotras no podemos hacer más. Ahora hay 9 chicos y se van sumando cada vez más. Porque hay boca en boca, como trabajamos con chicos que son incluidos y los mandan a la escuela, pero si no se hace presente Especial, no puedo armar 9 proyectos con 12, 13 materias que tiene cada chico. Puedo hacer 1, 2, aparte tengo 12 horas reloj. Estoy un mes para cada chico y al final de año termino de armar todos. Y aparte no podría cumplir más funciones. Esta es una de las principales barreras, la no participación de las ramas y de los organismos que tiene que trabajar con nosotros.” (Psicopedagoga, Entrevista 2)*

Asimismo, es importante destacar que hay docentes que toman las sugerencias de la Psicopedagoga y las implementan cada vez que lo consideran necesario, como así también recurren al equipo DOE cuando se les presentan dudas con respecto a las estrategias que pueden utilizar en el desarrollo de sus prácticas.

Esta reflexión va de la mano con la importancia de visibilizar la necesidad de uso de la pareja pedagógica como recurso estratégico, para lograr un mejor abordaje conjunto de la diversidad áulica constituida por la heterogeneidad de los estudiantes.

Tomando lo expresado por Kaplan (1997), creemos que el modo en que el docente concibe la inclusión, como interpreta y valora a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno, la relación con éste, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje.

Conocer la información ofrecida por los encuestados y entrevistados, nos brindó un panorama sobre cuáles son los recursos y estrategias con los que cuentan o que pueden generar, los cuales oficiarán de facilitadores a la hora de emprender el camino de la enseñanza. Asimismo, quedó de manifiesto que la falta de comunicación y de trabajo conjunto resultan grandes barreras metodológicas a la hora de pensar en la construcción de una verdadera Educación Inclusiva.

- ***Formación, capacitación y normativas para la Educación Inclusiva***

Para conocer de qué manera los actores educativos implementan las normativas vigentes relacionadas a la Educación Inclusiva, les preguntamos qué aportan las mismas a sus prácticas. Entre las variadas respuestas, encontramos que algunos entienden sus prácticas favorecidas, ya que les aportan un encuadre legal de acción: *“Aporta un marco en el cual poder afrontar la planificación de las clases y también en entender qué dispositivos tenemos como docentes para acompañar a los estudiantes”* (pregunta 13, encuesta nro. 1).

Sobre este punto la Psicopedagoga manifestó: *“Conozco las normativas, si tenes un chico con discapacidad se cómo trabajar hacia el interior de la escuela, cómo presentar los papeles, cómo tiene*

*que estar armado el equipo, cómo tiene que estar armada la carpeta y el plan de trabajo. Hay varias resoluciones. Te ayuda a ordenarte en las prácticas y a saber hasta cuánto uno puede pedir, hacer o dejar de hacer, sin violar los derechos de nadie. Te orienta en la resolución sobre lo que hay que hacer; ¿puedo elevar la carpeta? ¿Pido la intervención en educación especial?. Estas cosas hacen a la inclusión.” (P: entrevista 2)*

En cambio, para otros docentes, la normativa no aporta lo necesario, generando una barrera para la planificación de sus prácticas. Algunos expresaron, *“Lamentablemente por lo expuesto antes, el único aporte que me genera es dudas respecto de la forma en que se desarrolla la cursada y si realmente termina siendo inclusiva para el estudiante.”* (pregunta 13, encuesta nro. 3); *“No conozco las normativas directamente, pero por mi trabajo como tutora, en relación directa con la Asesora Pedagógica y la psicopedagoga he ido aprendiendo algunas generalidades.”* (pregunta 13, encuesta nro. 5); *“El aporte es sólo teórico. No existe un sistema desplegado a nivel institucional para atender estas realidades diversas.”* (pregunta 13, encuesta nro. 7).

Por otro lado, el Director expresó que la normativa es el eje central de la práctica inclusiva, pero no la conoce en su totalidad.

Todo lo antedicho por la Psicopedagoga, los docentes y el Director, deja en evidencia que es muy disímil la mirada que tienen los actores sobre el marco normativo que regula la Educación Inclusiva.

La existencia misma de las normativas sobre Educación Inclusiva, como así también el conocer o no sobre ellas, no resulta suficiente para sortear diversas barreras que se presentan en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje.

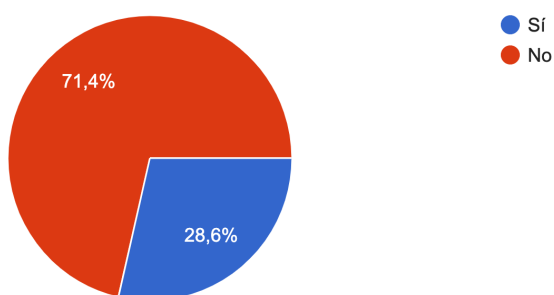
Consideramos importante referir que uno de los docentes encuestados mencionó, que a pesar de no conocer las normativas específicas, sí entendía que se debe trabajar desde la convicción de que la educación es un derecho. Sus palabras van en sintonía con los manifestado por la autora Rosa Blanco (2019) cuando expone sobre la importancia de minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje como punto de partida de toda práctica docente, y entender que la educación resulta un derecho fundamental es parte de dicho proceso. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019).

Con relación al recorrido de formación docente, tanto el Director como la Asesora Pedagógica, manifestaron que no se ve incluido dentro del programa de la carrera docente, materia alguna que trate los puntos centrales sobre las normativas vigentes. Por ello, el Director cree que esa es la raíz del problema de lo que luego sucede en las instituciones escolares, resultando un hito contradictorio, ya que se aboga por una Educación Inclusiva pero no se forma para ella.

En la misma línea, la Psicopedagoga declara que la falta de formación específica sobre la Educación Inclusiva es una de las principales barreras que altera el normal desarrollo del proceso de aprendizaje, porque muchos docentes no se encuentran adecuadamente preparados para trabajar dentro de un aula diversa: *“si bien está muy clara la Ley y está claro que se debe trabajar con Configuraciones de Apoyo, y vos tener que dar todas las posibilidades de acceso y modificar estrategias de enseñanza, después en la práctica no se da así, no por falta de voluntad sino porque no se sabe cómo hacerlo.”* (P: entrevista 2)

En concordancia con lo dicho anteriormente, en el siguiente gráfico podemos ver que el 71,4% de los docentes entrevistados no realizaron capacitación alguna sobre Educación Inclusiva, mientras que el 28,6% sí accedieron a algún tipo de capacitación. Esto refleja que el 71,4% de los docentes no recibieron formación específica sobre prácticas inclusivas, y recurren a otros profesionales en busca de sugerencias para sortear dicho inconveniente. Así lo expresa una docente cuando manifiesta, *“Entendiendo a la misma (capacitación) como una capacitación formal, no he recibido una que permita identificar las dificultades, y en base a ello planificar la cursada. Lo más cercano a ello han sido los aportes realizados por psicopedagogas en relación a estrategias de trabajo y evaluación pero siempre sobre casos puntuales”* (pregunta 12, encuesta nro. 3).

¿Recibió alguna capacitación sobre educación inclusiva?  
7 respuestas



De esta manera, podemos dar cuenta que, tanto desde la formación profesional como en la práctica docente, no se cuenta con una capacitación sobre Educación Inclusiva suficiente, ya sea para atender las demandas que se presentan dentro del aula, como también para concretar el proyecto de lograr conformar una verdadera Escuela Inclusiva.

Con el fin de analizar la oferta de capacitaciones que se brindan a los diversos actores de la escuela, decidimos incluir en la entrevista y encuesta los interrogantes ¿Recibió o realizó capacitaciones sobre educación inclusiva? ¿Cuál/es? ¿Dónde? ¿Pública o Privada?.

Las respuestas recibidas resultaron esclarecedoras, permitiéndonos concluir que el sistema educativo en general no provee capacitación alguna o suficiente para favorecer la formación docente, ya que la mayoría de los actores indagados no realizó, ni recibió capacitación sobre Educación Inclusiva. La ausencia de ofertas públicas y gratuitas de capacitación sobre Educación Inclusiva resulta preocupante para la mayoría de los participantes del presente TFE, porque reconocen las repercusiones negativas que dicha falta tiene sobre la práctica docente en términos generales.

Con relación a lo antedicho algunos de los entrevistados manifestaron que; *“Hay ofertas, de hecho, hace dos días me metí en FLACSO, el tema es que hay que pagar. Ahí había un par de cursos sobre inclusión. Si queremos que sea no pago, la Escuela de Maestros está dictando cursos. Hay algunas Universidades que dictan cursos a distancia como la Universidad Nacional del Litoral y que para presentar el proyecto hay que ir a la Universidad.”* (D: entrevista 1). *“En provincia yo hice una en la Escuela de Maestros, con el CIE, y después la UCA este año invitó a una charla con la fundación ALUNCO, y dieron toda una charla sobre educación inclusiva, y después está el curso que da la UCA, pago.”* (P: entrevista 2)

Como mencionamos con anterioridad, a pesar de existir alguna oferta para capacitarse en la temática en cuestión, las mismas resultan onerosas para los docentes, razón por la cual no se concretan. Otra cuestión en relación a esto que nos resulta interesante, es aquella que expone la Asesora Pedagógica cuando expresa: *“Claro, eso lo puede hacer algún docente de la escuela, cada uno elige la que desea, pero distinto es si este año tenemos tal dificultad en la escuela y queremos capacitarnos para abordar la inclusión educativa y entonces bueno contar, y como docentes tener el espacio dentro del horario escolar, esto se hacía en una época, donde se interrumpieron las clases y teníamos capacitaciones conjuntas, en el Lorca participe en capacitación en tutorías, en ESI dentro del horario escolar, en convivencia también. Bueno teníamos esta posibilidad de juntarnos los docentes de una misma escuela para repensar, y salían proyectos muy interesantes de estas capacitaciones porque se producían proyectos para la escuela, esto funcionaba, de esta otra manera todos los docentes hacen muchas capacitaciones, cursos, pero después no se vuelcan al interior de la escuela, a esto me refiero.”* (AP: entrevista 2)

Las respuestas negativas sobre capacitación, con sus respectivas justificaciones, donde los encuestados manifestaron su preocupación por los efectos adversos que producen en la práctica cotidiana el no contar con dichas capacitaciones, nos permite concluir que se trata de una barrera de tipo didáctica (Melero, 2011). Es imprescindible, como plantea Renato Opertti y Carolina Belalcázar

(2008), que los formadores de docentes y directivos reciban capacitaciones constantes, la necesidad reside en articular la formación inicial con la formación continua para lograr una mayor comprensión de los objetivos de la Educación Inclusiva para atender a la diversidad. A su vez, es importante crear equipos dentro de la escuela que se enfoquen en ofrecer capacitaciones gratuitas al personal docente y vinculado a la docencia, de esta manera se crearían espacios de intercambio y talleres que podrían favorecer e incrementar los conocimientos de los diferentes actores, y ello daría respuesta a las necesidades de los estudiantes, ya que aumentaría el nivel de estrategias y recursos de los diversos agentes, para trabajar con y desde la heterogeneidad.

La Educación Inclusiva no sólo concierne a los docentes, sino que requiere de un trabajo común y coordinado de todos los actores educativos para lograr su propósito. En esta línea, Celeste Fernández (2021) expresa: “la inclusión en el ámbito escolar no es un trabajo que deba realizarse en soledad. Por el contrario, debe concebirse como un proyecto colectivo y colaborativo, en el que participen no solo docentes sino también personal directivo y de apoyo, estudiantes con y sin discapacidad, y familias” (pág. 2).

Las normativas legisladas sobre Educación Inclusiva acompañan un cambio de paradigma: “Cambió la mirada. Antes se separaba al diferente ahora se intenta incluir a todos” (pregunta 13, encuesta nro. 2). Autores como Crosso (2014) consideran objetivo central de la Educación Inclusiva, promover la valoración de la diferencia, admitir la pluralidad y garantizar la igualdad de oportunidades. En este sentido, los actores educativos deben dejar de preguntarse qué pueden o no hacer los niños/as con los que trabajan; y empezar a pensar qué estrategias de enseñanza resultan mejores o más beneficiosas para ser implementadas dentro del contexto áulico en pos de asegurar los aprendizajes (Fernández, 2021).

- ***Barreras y facilitadores para la Educación Inclusiva: compromiso docente y heterogeneidad estudiantil***

De palabras de los entrevistados se entiende que el compromiso docente es sumamente importante para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, dentro del espacio de la escuela, los actores educativos consultados manifiestan que existe una mirada diversa en el accionar de los docentes ante los desafíos de enseñar en el marco de la inclusión.

Así lo manifiesta el Director en la entrevista cuando dice y citamos; “A los docentes les cuesta, no fueron formados, no tienen las herramientas. No estoy con esto queriendo justificar ninguna acción, porque si se sabe que hay algún chico con alguna problemática y las autoridades o el DOE te dice -mirá, tenés que incluir al chico preparando determinadas cuestiones- lo tenés que hacer, sino lo haces es porque no querés realmente. Hemos tenido un caso, de un profesor, que sigue



*insistiendo con que la chica tendría que aprender algo de lo que él da, y no es así; tenés que adaptarlo como puedas, y es difícil que lo entienda. Hay profesores que lo aceptan enseguida o lo adaptan.” “El compromiso docente es importante, hay docentes muy comprometidos, otros lo justo y otros que conocen a la perfección el reglamento y lo utilizan a su favor. Tenemos de todo, gente que trabaja muy bien, gente que cumple y gente que no hace nada.” (D: entrevista 1)*

Por su parte, la Psicopedagoga de la escuela nos brinda una reflexión con relación a los docentes cuando manifiesta que *“Hay muchos docentes que también han empezado a modificar, y quizás ya no es como antes, por ejemplo, yo me acuerdo siempre en matemática que hay una profe que me dijo -este chico tenía dificultades e hice lo que hacíamos el año pasado con tal. Le dividí la prueba en dos veces, lo dejé que tenga el paso a paso.- y eso está bueno, porque son cosas que empiezan a implementarse y de las que antes quizás no se daban cuenta y no sabían cómo ayudar. Las cosas empezaron a aceptarse y a resultar favorables para los chicos que quizás requieren de un empujoncito para arrancar. Eso es algo muy facilitador.” (P: entrevista 2)*. Sus palabras nos permiten inferir que lentamente se va produciendo un cambio en la mirada y el compromiso de los docentes hacia sus prácticas.

Resulta oportuno pensar a su vez, en cuáles son los diversos motivos que afectan el compromiso docente para con sus alumnos. El Director plantea como una barrera, el temor que les representa a sus colegas, tomar decisiones erróneas o aplicar estrategias didácticas novedosas que pueden no ser del todo adecuadas. *“Desde el punto de vista interno hay resistencia por parte de los docentes, y esto realmente se hace difícil. Inicé explicando lo que pasa en un profesorado, los profesores a veces no están preparados y como no están preparados, tienen ese problema, el decir no porque por ahí es el miedo a que no les vaya bien, o a que no estemos haciendo las cosas de manera correcta. Ojo, yo también tengo miedo, no voy a decir que no, pero bueno, es lo que uno va aprendiendo día a día.” (D: entrevista 1)*

Las palabras expresadas por el Director mantienen una profunda relación con lo expuesto por Elena Achilli (1986) cuando nos invita a pensar sobre la práctica docente y su trabajo en torno al conocimiento. Los docentes para poder desenvolverse como tales poseen un saber instrumental, un “debe ser” que se construye desde lo individual y social sobre los pilares de la vocación, idoneidad y efectividad. Entiende a la vocación como una *capacidad innata* (p. 2). La idoneidad, refiere a la capacidad de poseer información y saber manipularla, ubicándolos en una posición de saber y estatus profesional. Dicha capacidad innata debe verse acompañada por la voluntad de aceptar nuevos riesgos y desafíos que les permita crecer y aventurarse en pos de ampliar las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Asimismo, todos los entrevistados destacan como facilitadores para los aprendizajes el trabajo por proyectos, en pareja pedagógica, las intervenciones de los docentes tutores y la importancia del trabajo articulado entre los diversos actores educativos.

*“Muchas veces los tutores ayudan muchísimo y hay veces que ponen más energía en los chicos más vulnerables que en otros porque saben que los otros van bien. Y la otra pata que también trabaja muy bien son los preceptores, que están día a día con los chicos y los ven todo el tiempo.”* (D: entrevista 1).

El rol que desempeñan los tutores se enmarca en lo dispuesto en el Diseño Curricular de la NES (2015) y en el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de CABA. Ambas normativas en términos generales establecen que los Profesores Tutores, serán los encargados de realizar un seguimiento de los alumnos en su trayectoria escolar y sus experiencias escolares en general; asistirlos en la adquisición de estrategias de aprendizaje; recomendar instancias de apoyo, entre otros, a fin de aportar conocimientos que faciliten a los estudiantes el aprendizaje de las distintas asignaturas; estimular la participación democrática de los estudiantes en la vida escolar, fomentar el desarrollo de actitudes de respeto, colaboración y cooperación entre pares y, desarrollar estrategias de trabajo que permitan a los estudiantes adquirir un conocimiento claro y preciso de los derechos y responsabilidades que le competen. Las funciones descritas concuerdan con varias de las mencionadas por los entrevistados, tareas que desempeñan con absoluta seriedad los tutores designados.

Con relación al trabajo por proyectos el Director nos cuenta que *“Uno quiere seguir manteniendo esa estructura que ya tiene y pienso, ¿por qué no podemos armar proyectos interdisciplinarios?. Las veces que trabajé así me dio muy buen resultado, pero para esto es requisito tener buena onda, eso es importante para trabajar con otros docentes. Cuando hay proyectos interdisciplinarios los chicos aprenden más y mejor porque van relacionando los conceptos y van viendo que geografía, matemática, historia no son compartimentos estancos, sino que todo se puede relacionar, y eso es un problema que tenemos en la secundaria. . .”* (D: entrevista 1).

La Psicopedagoga nombró otros posibles facilitadores para el aprendizaje, como la participación de la psicóloga externa de la escuela y las previas por parciales. *“Uno de los facilitadores es también el tema de los programas, los proyectos y las previas por parciales, todos esos resultan buenos facilitadores. Por ejemplo, si un chico se llevó matemática de primero y segundo, se le da la posibilidad de ir rindiendo en el transcurso del año y si le cuesta no necesita hacerlo todo junto. Esos proyectos están buenos. Después el proyecto que trabajan en tutorías, donde los chicos cuentan un montón de cosas y se van abriendo también ayuda. Todo esto permite ir trabajando sobre aquel que presenta alguna dificultad. Darle participación a la psicóloga para que, de una derivación o un tratamiento psicológico, eso también ayuda a que a veces se den*

*determinados aprendizajes, porque bueno, quizás en el chico había algo que no lo estaba ayudando, quizás alguna dificultad que tenía a nivel emocional, entonces bueno, que tenga apoyo externo y un acompañamiento también ayuda.” (P: entrevista 2).*

Por razones de objetividad, los docentes encuestados no fueron específicamente consultados por su compromiso en la práctica profesional, sin embargo, algunos de ellos nos hablaron sobre la importancia de la buena voluntad y predisposición docente para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Muchos de ellos también han hecho referencia al trabajo por proyectos y en pareja pedagógica como un facilitador para la formación. En algunas de las justificaciones volcaron las siguientes ideas; *“Y para no hacerlo tan extenso, a lo largo de estos años he tenido estudiantes con dislexia, disfagia, síndrome de Asperger, problemas de bipolaridad, etc; y en la gran mayoría de los casos, uno termina haciendo lo que puede (que no siempre es lo correcto y/o adecuado).”* (pregunta 20, encuesta nro. 3) *“Perdón por la insistencia, pero ante la ausencia de infraestructura, personal y capacitación, considero que todo termina cayendo en la buena predisposición por parte del docente.”* (pregunta 21, encuesta nro. 3) *“Espacios para poder conversar y planificar con APND, en los casos en los que hay.”* (pregunta 15, encuesta nro. 4) *“El trabajo con compañeres docentes, del área o de otras áreas permite una mirada más amplia y generar proyectos que favorezcan los aprendizajes y la inclusión. El trabajo con compañeres preceptores y tutores permite acceder a una mirada de cuidado y seguimiento de los pibes, que de otra manera sería inaccesible.”* (pregunta 19, encuesta nro. 4) *“Intercambio con la preceptora, con alguna compañera tutora, con la Asesora Pedagógica y con la psicopedagoga. Interés genuino en educar y en aprender siempre; convicción sobre la educación como derecho.”* (pregunta 14, encuesta nro. 5) *“Reuniones sostenidas de trabajo entre colegas del mismo año y, alternativamente, de la misma área.”* (pregunta 15, encuesta nro. 5).

Según surge de las reflexiones de los actores consultados, los estudiantes resultan ser un gran facilitador a la hora de pensar en la Educación Inclusiva.

El Director manifestó *“Muchas veces uno podría decir “¿y los compañeros?”, no, los compañeros al contrario, los compañeros son los primeros que tratan de acompañar al chico, de incorporarlo en el grupo, así que ahí no puedo incluir a los compañeros.”* (D: entrevista 1).

Por su parte la Psicopedagoga manifestó que *“Es muy raro encontrar un chico o un adolescente que sea malo con sus compañeros. Algunos tienen conflictos, pero es típico de la adolescencia, pero no me parece que el problema sea el chico, o sea quizás si tenés alguna persona con una dificultad y quizás tenés que trabajar con eso, pero no me parece que los chicos sean malos entre sí, que discriminen, quizás puede haber alguna situación particular, pero entre ellos siempre se intentan ayudar. Podrán existir algunos conflictos de convivencia, pero en general se ayudan.”* (P: entrevista 2).

Sin embargo, es dable mencionar que la Asesora Pedagógica reconoce la existencia de conflictos dentro de los grupos de estudiantes, los cuales son abordados y trabajados puertas adentro de la escuela. *“En general hay algunas situaciones que se generan que tienen que ver con la convivencia social, conflictos que hemos tenido, peleas, discusiones, pero esto también es el afuera que está adentro del colegio. En general todas las situaciones de conflicto que vamos teniendo lo tomamos para trabajar.”* (AP: entrevista 2).

Comprender las características de la adolescencia y la heterogeneidad que hace a sus identidades “(...) resulta relevante en el proceso de construcción de una educación secundaria pertinente y significativa, que no borre, subordine, ni excluya la realidad adolescente ni su diversidad sociocultural e identitaria de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas de este nivel educativo” (Reyes Juárez, 2009:2).

Resulta interesante explorar la mirada de los docentes con relación a los estudiantes y su desenvolvimiento dentro del espacio áulico. La mayoría de los encuestados refieren que se constituye tanto en barrera como en facilitador. El número de estudiantes es muy importante, muchas veces son más de treinta y dificulta mucho el aprendizaje.

Haciendo alusión a lo previamente mencionado sobre lo actitudinal, la resolución de conflictos, la convivencia, la participación y compromiso de los estudiantes, los docentes manifestaron que, *“La conducta y acumulación de sanciones disciplinarias sin lograr el cambio de actitud de los jóvenes y la falta de acompañamiento de los padres de los alumnos con dificultades en conducta también.”* (pregunta 18, encuesta nro. 2) *“A veces no se incluyen ni se relacionan con sus pares. Solo están en el mismo aula.”* (pregunta 18, encuesta nro. 2) *“Social/actitudinal: A veces los chicos no pueden encontrar las estrategias para resolver los conflictos por medio de la palabra, no saben qué preguntar, cómo pedir ayuda.”* (pregunta 20 encuesta nro. 4) *“la convivencia en un grupo de clase se percibe como un todo; sin embargo, está hecha de diversas interacciones y así como en ocasiones los prejuicios de unxs estudiantes (o docentes) pueden atentar contra la mutua comprensión, a la vez, la apertura y la buena disposición de otrxs puede estar ayudando a construir acuerdos y reglas para todxs.”* (pregunta 19 encuesta nro. 5) *“Noto que hay poco o muy poco compromiso de parte de los chicos, no todos por supuesto, pero sí la mayoría de ellos, quieren aprobar por “estar” y no por demostrar tener los conocimientos necesarios para pasar de año, asimismo el trato entre ellos es muy agresivo. Lograr mantener el orden necesario para trabajar es muy difícil (esto por supuesto según los grupos).”* (pregunta 20 encuesta nro. 6).

Las reflexiones expuestas por los docentes dejan de manifiesto los motivos centrales por los cuales la diversidad del cuerpo estudiantil puede constituirse en barrera para el aprendizaje. La falta de motivación, los problemas de conducta y de convivencia, repercuten de manera negativa en las

trayectorias individuales y grupales de los estudiantes. Sin embargo, entendemos que no puede responsabilizarse de manera exclusiva a los estudiantes por dichas dificultades, sin previamente realizar una valoración individual de cada uno de ellos.

Retomando algunas de las ideas expuestas en apartados anteriores, la capacitación docente resulta fundamental a la hora de pensar en enseñar en un aula caracterizada por la diversidad. La mirada amplia que requieren los docentes para poder conocer y trabajar sobre la realidad de cada uno de sus estudiantes, es necesaria para favorecer al manejo de grupo y una transmisión adecuada de contenidos y conocimientos.

El sistema educativo por momentos se muestra colapsado. Las leyes y reglamentaciones propias de cada provincia establecen cómo deben integrarse los equipos educativos de cada escuela, y sin embargo esto pocas veces se cumplimenta. La escuela no se constituye sólo como un templo de saber, sino que también es un espacio de encuentro y contención, que requiere dinamismo y fluidez en su constitución, para poder hacer frente a los cambios sociales y culturales que acompañan la vida de los estudiantes. La Educación Inclusiva forma parte importante de dicha transformación, aún hoy en pleno desarrollo. Las instituciones de formación docente no han adecuado sus programas a este nuevo paradigma educativo, hecho que genera que se siga ralentizando la construcción de una verdadera Educación Inclusiva, porque existen otros espacios y organismos que se ocupan de ella. Por lo tanto, la escuela continúa trabajando en el marco de la pedagogía normalizadora, desconociendo la importancia que tiene dentro del encuadre social la Educación Inclusiva. (Fernández, 2021).

### **Conclusiones**

Como fruto de nuestra investigación logramos concluir que, desde la mirada subjetiva de los actores educativos interrogados, que prestan servicios dentro de una Escuela de Educación Media del barrio de Paternal, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, surge que existen mayor cantidad de facilitadores que barreras para el aprendizaje en el marco de una Escuela Inclusiva común.

Sin embargo, las barreras que fueron mencionadas por la mayoría de los actores, poseen un alto impacto en el desarrollo fluido y dinámico de las prácticas docentes con relación a la Educación Inclusiva, como ser la falta de capacitaciones referidas a inclusión, el desconocimiento de las normativas que marcan el rumbo de una verdadera Educación Inclusiva, y el compromiso de cada uno de los participantes de la comunidad educativa, quedando incluidos el equipo de conducción, DOE, cuerpo docente, estudiantes y familias.

Es importante destacar, en carácter de barrera externa a la institución, la escasa carga horaria que le fuera otorgada al equipo DOE y la falta de recursos humanos suficientes, lo cual dificulta el trabajo que debiera por reglamentación realizar dicho equipo, viéndose perjudicado el acompañamiento general de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Siguiendo la línea de factores externos que interfieren con un adecuado desarrollo inclusivo de las prácticas docentes, surge también de palabras de los entrevistados y encuestados, que la formación de base de los profesionales no incluye, programas, contenidos, ni cátedras que impartan formación adecuada para acceder y construir una escuela inclusiva, a pesar de la vasta normativa legislada sobre dicha temática.

Si bien dentro del espacio del DOE, la Psicopedagoga y Asesora Pedagógica cuentan con formación y capacitación sobre Educación Inclusiva, el equipo docente en su mayoría vuelca en las encuestas que no realizaron capacitación alguna, por lo tanto, creemos que sería favorecedor que los docentes y directivos puedan realizar capacitaciones gratuitas y accesibles, tomando en consideración la importancia que reviste para la comunidad educativa en general, conocer e implementar los recursos legales que provee el Estado y que puede favorecer el trabajo dentro y fuera del aula, como así también la comunicación entre todos los actores educativos.

Un abordaje interdisciplinario, respaldado por las herramientas legales disponibles y una participación activa de los actores educativos, favorecerán el funcionamiento institucional y los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo la proyección y construcción de una verdadera Educación Inclusiva.

- ***Límites del trabajo de investigación:***

Es oportuno mencionar que uno de los límites de esta investigación es la representatividad de la muestra por el número acotado de entrevistas y encuestas realizadas. Ellas nos permitieron obtener la información que buscábamos y responder a nuestros interrogantes, cumpliendo a su vez con los objetivos planteados, pero debemos reconocer que dicho proceso no nos da lugar a una generalización de los resultados, ya que nuestro trabajo de campo fue acotado, y siempre referimos a una Escuela de Educación Media, del barrio de Paternal, ubicada dentro de CABA.

También creemos importante destacar el contexto particular en el cual nos tocó llevar a cabo este proceso investigativo, donde por causa de una pandemia mundial (COVID-19) nos mantuvimos en situación de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que no nos permitió obtener un trabajo de campo completo, no pudimos asistir a la escuela, conocer sus espacios, su realidad edilicia, como así tampoco pudimos conocer a los encuestados y entrevistados.

- ***Nuevos interrogantes:***

En el marco de futuras investigaciones, diversas barreras y facilitadores para el aprendizaje podrían ser consideradas por los examinadores, como por ejemplo el contexto socio-económico de la institución y de los estudiantes, la situación laboral de los actores educativos, la presencia o ausencia de políticas públicas suficientes, entre otros, las cuales no fueron consideradas para la presente investigación.

- ***Aportes de nuestra investigación:***

Creemos que un aporte interesante de esta investigación reside en haber visibilizado las experiencias, opiniones y vivencias de los diferentes actores educativos con relación a la Educación Inclusiva, dentro del espacio de una Escuela de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este recorrido nos permitió dar cuenta de cuáles son las barreras y facilitadores que atraviesan a dicha institución. A partir de las conversaciones y encuestas que confeccionamos pudimos, a su vez, ampliar nuestra mirada sobre aquellos elementos que forman parte del sistema educativo y cómo ellos se relacionan constantemente con la Educación Inclusiva. Nos vimos enriquecidas significativamente como psicopedagogas, ampliando nuestra mirada a problemáticas que pueden ser observadas dentro de espacios estancos y singulares, que siempre deben ser analizados desde sus particularidades sin caer en generalizaciones inaprovechables.

Consideramos que podría ser un aporte interesante para la práctica docente y la comunidad educativa, incluir capacitaciones hacia adentro de las escuelas, pudiendo ser adaptadas a la realidad misma de cada espacio educativo particular, atendiendo a las problemáticas singulares de cada institución. Ampliar el campo informativo de los actores educativos y tener la posibilidad de utilizar todas las herramientas que provee el sistema, les permitirá a los profesionales, como fuera planteado por la Asesora Pedagógica entrevistada, abordar proyectos dirigidos a resolver las dificultades propias de cada grupo de estudiantes, en tarea conjunta con docentes y directivos de cada establecimiento, unificando y coordinando estrategias de acción. Lograr dicho objetivo, podría facilitar el trabajo diario de los profesionales en la escuela y favorecer las trayectorias escolares individuales y grupales.

**Lista de símbolos:**

- ❖ **TFE:** Trabajo final de egreso.
- ❖ **APND:** Acompañantes Personales No Docentes.
- ❖ **CABA:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ❖ **CUD:** Certificado Único de Discapacidad.
- ❖ **D.E.:** Distrito Escolar.
- ❖ **DEA:** Dificultades Específicas del Aprendizaje.
- ❖ **CFE:** Consejo Federal de Educación.
- ❖ **DOE:** Departamento de Orientación Educativa.
- ❖ **E.E.M:** Escuela de Educación Media.
- ❖ **LEN:** Ley de Educación Nacional N°26.206/06.
- ❖ **NEE:** Necesidades Educativas Especiales.
- ❖ **NES:** Nueva Escuela Secundaria.
- ❖ **FLACSO:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- ❖ **CIE:** Centro de Integración Escolar.
- ❖ **UCA:** Universidad Católica Argentina.
- ❖ **ESI:** Educación Sexual Integral.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 5-16.
- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación docente, Univ. N. de Rosario*.
- Bartolini, A. M. (2004). *Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en Entre Ríos. Una aproximación evaluativa*. Entre Ríos, Argentina. Ciencia, Docencia y Tecnología, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bayeto, G. (2015). *Los equipos profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en las escuelas medias del GCBA y su normativa. Reseña histórica de la institucionalización de sus prácticas (1970-2014)*. Revista Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. UBA, 20.
- Bayeto, G. (2016). *Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Revista Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. UBA.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Centro de los Estudios en la Educación.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3o edición revisada del Index for Inclusion*. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile, Chile. Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Madrid, España. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc Libros.
- Brito, A. (2009). *Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación.
- Cansino, P. A. P. (2010). *El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar*. Santiago de Chile, Chile. Revista Iberoamericana de educación.

- Coincaud, C., & Diaz, G. (2012). *Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina. Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial.
- Crosso, C. (2014). *El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva*. Santiago de Chile, Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Fernández, Celeste (2021). *Educación Inclusiva: la trampa de la falta de formación docente*. Argentina.
- Fernández, MV (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*. Buenos Aires, Argentina. Innovación educativa.
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (2017) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- González, M. J. A. (2017). *La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. Santiago de Chile, Chile. Revista Latinoamericana de educación inclusiva
- Gomes, Romeu (2012) Análisis e interpretación de datos de investigación cualitativa. En M. C. Minayo, S. Ferreira Deslandes y R. Gomes (Eds.), *Investigación social: teoría, método y creatividad* (2° ed.). Buenos Aires. Cap. 4, pp. 85- 113.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V. (2007). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina. Editorial AIQUE.
- Gvirtz, S. (2010). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires, Argentina, Argentina: Ediciones Granica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. DF. Editores, SA de CV.
- Kaplan, C. (1997). La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Madrid: Miño y Dávila.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning.
- Martínez, J., & Suñe, P. V. M.(1999) *De Educación Especial a Educación en la diversidad*. Málaga, España. Aljibe.
- Melero, M. L. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Buenos Aires, Argentina. Innovación educativa.

- Minayo, M. C. D. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2012). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires, Argentina. Impresiones Sud-América S.A.
- Ministerio de Educación (2012) *Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Dirección General de Planeamiento Educativo. G.C.B.A
- Ministerio de Educación (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. 1a Ed.* – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco general del diseño curricular de la NES*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación
- Müller, M. (2013). *Aprender para ser - 8va. Edición*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Bonum.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad. Resultados de la primera fase de aplicación*. Año 2012. Santiago: Eroles, D. y Mascardi, L.
- Padin, Guadalupe. (2013). *La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva*. Santiago de Chile, Chile. Revista latinoamericana de educación inclusiva.
- Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). *Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes*. Medellín, Colombia, El Ágora USB.
- Pawlowicz, M. P., & Bottinelli, M. M. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Bottinelli, MM y cols. *Metodología de la Investigación. Herramientas para un pensamiento complejo. 1ra edición*. Buenos Aires, Argentina. Grafika Hels.
- Pérez de Lara, N. (2008). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Buenos Aires, Argentina. Laertes.
- Pérez, P., & Santiago, M. A. (2002). *El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. Cuba. Ministerio de Salud.
- Quiroga, S. (2004). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- Reyes Juárez, A. (2009). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. México, DF. Revista mexicana de investigación educativa.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*, Caracas, Venezuela. Panapo.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.

- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Madrid, España. Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación.
- Tiramonti, G. (2004) “*La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación.*” En TIRAMONTI, G (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

### **Normativas:**

- Consejo Federal de Educación, C. F. E. (2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad-Resolución CFE 311/2016.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2007). *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública*. Resolución N° 4776-MEGC-2006.
- Ley N° 24430. Constitución de la Nación Argentina. Buenos Aires, Argentina. 3 de enero 1995.
- Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Buenos Aires, Argentina. 28 de septiembre de 2005.
- Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina. 27 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Buenos Aires, Argentina. 6 de junio de 2008.
- Ley N° 27.306. Declárase de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje. Buenos Aires, 11 de abril de 2016.
- Ministerio de Educación (2019) Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ordenanza N°40593 y sus modificatorias.
- Ministerio de Educación. Reformulación de la Escuela Secundaria. Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina. 2008
- Resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 321/MEGC/2015.
- Resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 2.926.
- Resolución N° 782/13. Consejo Federal de Educación. Consejo General de Cultura y Educación, Buenos Aires, 22 de julio de 2013.