



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN**

**ESCUELA DE HUMANIDADES**

**TRABAJO FINAL DE EGRESO LICENCIATURA EN  
PSICOPEDAGOGÍA**

*“Estrategias docentes en la inclusión de estudiantes del nivel secundario con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) en el Partido de La Matanza”*

**Estudiante:**

Gorosito, María Candela

39.879.650

[gorositocandela@gmail.com](mailto:gorositocandela@gmail.com)

**Tutora:**

Lic. Naddeo, Cecilia A.

Fecha de entrega: 12/8/2022

## Índice

Tema	2
Palabras claves	2
<b>Introducción</b>	<b>3</b>
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Relevancia y justificación	5
1.3 Supuestos	6
<b>2. Desarrollo</b>	<b>8</b>
2.1 Antecedentes	8
2.2 Marco teórico	11
Título I: ¿Qué es la inclusión educativa?	11
Título II: Políticas educativas inclusivas	14
Título III: Marco Normativo respecto del derecho a la inclusión	16
Título IV: Propuesta pedagógica de inclusión (PPI)	21
Título V: Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA)	25
Título VI: Ley Nacional 27.306 Abordaje Integral Dificultades Específicas del Aprendizaje	30
Título VII: Estrategias de inclusión de estudiantes con DEA	32
2.3 Encuadre metodológico	35
2.3.1 Tipo de diseño	35
2.3.2 Universo y muestra	35
2.3.3 Definiciones operacionales	36
2.3.4 Fuentes de datos e instrumentos	37
2.4 Análisis e interpretación de los datos	38
2.4.1 Inclusión educativa: conceptos y opiniones	38
2.4.2 Actores intervinientes en el proceso de inclusión educativa	41
2.4.3 Estrategias de inclusión de estudiantes con DEA	44
<b>3. Conclusión</b>	<b>48</b>
<b>5. Referencias bibliográficas</b>	<b>51</b>
<b>6. Anexo</b>	<b>57</b>
6.1 Modelo de instrumento de recolección de datos	57
6.2 Matriz de análisis de datos	58

### *Tema*

Estrategias docentes en la inclusión de estudiantes del nivel secundario con Dificultades específicas del aprendizaje (DEA) en el partido de la Matanza

### *Palabras claves*

DEA, Dificultad Específica del Aprendizaje, Inclusión, Educación secundaria, Estrategias docentes.

# 1. Introducción

## *1.1 Planteamiento del problema*

El presente trabajo propone estudiar las estrategias que utilizan los y las docentes del nivel secundario de algunas escuelas de gestión privada del partido de La Matanza para incluir en sus aulas a estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje (de aquí en adelante: DEA).

Para ello, se considera conveniente delimitar qué se entiende en éste trabajo por inclusión. Dueñas Buey (2010) propone que la inclusión no es sólo un fenómeno educativo, sino más bien, un fenómeno social. Complementando esta afirmación, destaca que no existe un significado universalmente aceptado del término, y que suele ser utilizado para referirse a situaciones y fines diversos, y muchas veces en contextos diferentes. A pesar de ello, propone destacar una confluencia de una serie de elementos relevantes relacionados entre sí, algunos de éstos son: la participación de los y las estudiantes en el currículum de las comunidades escolares y las demás actividades del centro; el reconocimiento de la diversidad como un factor enriquecedor; la facultad de toda persona a participar en la sociedad y a ser formado en el contexto en el que vive; la provisión de diferentes recursos, diversos servicios de apoyo y ayudas complementarias.

Ésto nos invita a considerar que la educación inclusiva, como nos proponen Echeita y Sandoval (2002), cumple un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes.

Uno de los aspectos que debe ser considerado a la hora de incluir a un/a estudiante es su diagnóstico. En este trabajo se tomará en consideración puntualmente las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). De acuerdo con el DSM V- Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales (American Psychiatric Association, 2013) se considera éstos trastornos como una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas que se ve evidenciado por alguno de los siguientes síntomas: lectura de palabras imprecisa o lenta con esfuerzo, dificultad para comprender el significado de lo que se lee, dificultades ortográficas, dificultades para la expresión escrita, dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo y dificultades con el razonamiento matemático.

Entre otras características, se distingue que estas dificultades comienzan en la edad escolar y permanecen durante un tiempo prolongado. El rendimiento del individuo en las aptitudes académicas afectadas se encuentra por debajo de lo esperado para la edad cronológica e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con las actividades de la vida cotidiana.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019), un gran porcentaje de los y las estudiantes que actualmente concurren a la escuela presentan esta condición y son expuestos a recibir la misma enseñanza que sus compañeros que no la presentan. Esta situación mencionada, los pone en inequidad de oportunidades ya que requieren ciertas adecuaciones que respondan a sus necesidades tanto a la hora de aprender el contenido como en la instancia de evaluación.

En la actualidad, las normativas vigentes (Ley Nacional de Educación N° 26206, Ley Provincial de Educación N° 13688, Resolución Provincial N°782/13, Expediente N° 5810-2317551/17 de la Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires) plantean que la educación es un bien público y como tal debe garantizarse para todos los ciudadanos.

Además de las normativas antes mencionadas, desde octubre del 2016, Argentina cuenta con la Ley N° 27.306 sobre el abordaje integral e interdisciplinario de personas que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje y su correspondiente decreto reglamentario número 289/2018. El objetivo prioritario de esta ley es garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan esta condición.

A partir de todo lo expuesto es posible delimitar el tema específico del presente trabajo, el cual pretende indagar: ¿qué entienden por inclusión y cuáles son las estrategias que utilizan los y las docentes del nivel secundario del partido de La Matanza para incluir a un estudiante con alguno de los trastornos específicos del aprendizaje?

Tomando en cuenta lo antes mencionado, este estudio pretende brindar datos que permitan comprender y describir las estrategias que utilizan los y las docentes para incluir en sus aulas a estudiantes con DEA y a su vez podrá oficiar como sustento teórico para quien desee indagar sobre la mencionada temática.

Antes de iniciar este trabajo, se considera necesario hacer una recopilación de antecedentes en investigaciones, artículos científicos y publicaciones que conforman el estado del arte para abordar la problemática que surge alrededor de las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes en la escuela secundaria al momento de incluir un estudiante con alguna dificultad específica en el aprendizaje.

## *1.2 Relevancia y justificación*

Relevancia teórica:

Los resultados de este trabajo pretenden brindar aporte para la comunidad científica y más específicamente, para el campo educativo y psicopedagógico de conocimiento. Si bien el foco de ésta investigación está dirigido hacia los y las docentes y no específicamente al rol psicopedagógico; este trabajo busca explorar cómo actúan esos docentes, qué otros actores están involucrados y cómo se desarrolla ese proceso de inclusión en la práctica educativa. En sentido amplio, el rol del psicopedagogo incluye la dimensión que involucra la orientación a docentes con fines de mejorar y optimizar sus prácticas de enseñanza.

Conocer cómo se da realmente el proceso de inclusión educativa a través de la recuperación de las voces de los actores involucrados tiene por objetivo pensar y construir herramientas para lograr mejores trayectorias educativas de aquellos y aquellas estudiantes con diagnóstico de DEA. Esto resultaría a partir de la posibilidad de reflexionar y diseñar intervenciones conjuntas, interdisciplinarias y en red o incluso la recopilación de estrategias específicas.

Al día de la fecha, no se encuentran producciones científicas que recopilen estrategias utilizadas por los y las docentes de nivel secundario para incluir estudiantes con diagnóstico de Dificultad Específica en el Aprendizaje. Ampliar esta área de conocimiento podría hacer de ésta investigación, un trabajo relevante para la comunidad científica y docente.

Relevancia práctica:

Este trabajo busca contribuir con aquellos y aquellas docentes del nivel secundario que se encuentren en una situación similar a los entrevistados en las escuelas de nivel superior del barrio de Ramos Mejía en el Municipio de La Matanza. Docentes de nivel secundario que se encuentren en sus aulas con estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje. El presente trabajo

invita a pensar sobre aquellas prácticas docentes que se dan en contextos efectivos de procesos de inclusión.

A su vez, este trabajo puede ser de interés para aquellas psicopedagogas/os clínicas que se encuentran realizando tratamiento de pacientes con DEA y/o profesionales que ocupen cargos en equipos de orientación escolar, ya que son actores fundamentales en el proceso de inclusión de estudiantes en las escuelas secundarias.

Relevancia social:

Los resultados de esta investigación podrían interesar principalmente a los adultos responsables de cumplir el rol de agentes de inclusión. Estos podrían ser docentes de nivel secundario, directivos, equipos de orientación de las instituciones o psicopedagogas/os.

Los resultados podrían contribuir a que los y las docentes conozcan y/o construyan estrategias diversas para que todos y todas sus estudiantes desarrollen las competencias esperadas para su formación integral.

En cuanto para los equipos de orientación de las instituciones, podría ser una gran herramienta de acompañamiento a la tarea de aquellos y aquellas docentes en la elaboración de planes de trabajo conjuntos con estrategias adecuadas para los y las estudiantes que posean este tipo de dificultades específicas.

En última instancia, los resultados de esta investigación serían de gran relevancia para aquellas psicopedagogas/os que trabajan en el marco clínico, con aquellos estudiantes que poseen algún tipo de dificultad específica; ya que estas estrategias resultan útiles en el ámbito clínico y a su vez, podrían utilizarse para sugerir y acompañar a los docentes de sus pacientes.

### *1.3 Supuestos*

Los principales supuestos de los que parte este trabajo son:

- No todos los docentes de nivel secundario entienden lo mismo por inclusión.
- En la mayoría de los docentes se encuentran solos al momento de idear y llevar a cabo las estrategias de inclusión, dado que no hay una red interdisciplinaria que trabaja en conjunto para lograr ese objetivo.
- Las estrategias de inclusión no son individualizadas, sino más bien una “fórmula” que funciona independientemente del diagnóstico que los estudiantes posean.

## *1.4 Objetivos*

Objetivo general: Contribuir a la reflexión sobre el concepto de inclusión a través del análisis de las estrategias de acompañamiento pedagógico-didáctico que emplean algunos docentes de escuelas privadas de nivel secundario del partido de La Matanza para con sus estudiantes con DEA.

### Objetivos específicos:

1. Identificar qué entienden los docentes entrevistados por inclusión en el aula.
2. Indagar cómo trabajan los docentes junto con los otros actores que intervienen en el proceso de inclusión.
3. Describir las estrategias que utilizan los docentes para incluir a un estudiante con diagnóstico de DEA.

## 2. Desarrollo

### *2.1 Antecedentes*

Durante esta búsqueda se corroboró la existencia de múltiples antecedentes de investigación sobre diversas dimensiones vinculadas a las dificultades de aprendizaje, pero limitados trabajos específicos sobre concepciones y estrategias docentes en la inclusión educativa de los y las estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. A continuación, se presenta una selección de antecedentes que ofrecen mayor grado de relación con la temática abordada por este trabajo.

En la revisión de antecedentes locales, se registraron investigaciones de interés como por ejemplo el artículo llamado “Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa” de las autoras Maselli, Molina y Pimenides en el año 2015. Este artículo propone analizar de manera cuantitativa y cualitativa las representaciones sociales de los docentes de nivel secundario acerca de los procesos de inclusión en nuestro país. Luego de un desarrollo extenso, concluyen que las representaciones sociales de los y las docentes son complejas y que éstas se encuentran atravesadas por diversas concepciones sumamente contradictorias. Desarrollan que, por un lado, aparecen signos de confianza en las posibilidades de mejorar las oportunidades de vida a partir de la educación. Pero también por el otro, los y las docentes realizan afirmaciones que demuestran un posicionamiento de carácter asistencial donde priman visiones de conformismo en donde ‘nada más puede hacerse’.

Otro artículo de interés resultó el publicado por Isabel María Álvarez (2019) quien desarrolla el camino que viene atravesando la inclusión educativa dentro del sistema educativo argentino a lo largo de los últimos años. Si bien expone los marcos normativos internacionales y las políticas públicas que acompañan este caminar, argumenta que la creación de normas no es suficiente. La sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) instaló el tema en la agenda nacional, formuló líneas de política educativa y puso en acto algunas alternativas instaurando un nuevo horizonte de derechos. Sin embargo, la lectura de la realidad, revela que las barreras del desconocimiento, la desinformación y los prejuicios dificultan su concreción. En su conclusión sostiene que en el escenario de la Argentina actual, el principio de inclusión educativa, mutó en

una aspiración que, como declaración de intención, sobrevive al amparo de la LEN. Será tarea del Estado dejar de postergar su responsabilidad como garante y protagonista estratégico de éste desafío para lograr instalar, afianzar y desarrollar la educación inclusiva como paradigma.

Continuando con la búsqueda, se accedió a un artículo recientemente publicado por el autor Pablo Pastore (2021) donde se propone analizar diversas producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018). El objetivo es caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. En su conclusión señalan la ausencia de desarrollo conceptual complejo de la inclusión educativa y concuerdan con diversos autores sobre la utilización del término inclusión como un “Eslogan” o “Comodín” que ha tendido a vaciarse de contenido. Sugieren que esta vacancia aparece por la falta de diálogo teórico, tanto al interior del campo nacional como hacia el exterior, en relación con los desarrollos teóricos internacionales.

Realizando una búsqueda de antecedentes a nivel de América Latina, se accedió a la tesis “Concepción y actitudes de los docentes ante las dificultades de aprendizaje” (Berais, 1995). En este estudio se focaliza en las diversas nociones que poseen 13 docentes acerca de las dificultades de aprendizaje y los comportamientos frente a las tareas de compensación llevadas a cabo en primer ciclo de educación secundaria.

En un trabajo titulado “Educación especial: planeación didáctica y adecuación curricular, desde la percepción del docente regular”, López (2009) desarrolla una investigación llevada a cabo en una escuela ordinaria en México desde una mirada integracionista de estudiantes con discapacidad. En este estudio se dirigió el foco de interés a la integración educativa de estos estudiantes a partir de la planeación y la adecuación curricular que llevaban a cabo los docentes de educación primaria.

En una tesis realizada sobre actitudes de los y las profesores hacia la inclusión (Granada Azcárraga, Pomés Correa & Sanhueza Henríquez, 2013) los autores chilenos señalan que éstas actitudes impactan significativamente en la disposición ante la inclusión educativa de personas con necesidades educativas especiales. Se desarrolla sobre los diferentes factores que impactan en la disposición: la experiencia y formación, las características de los estudiantes y los recursos de apoyo. Estos autores llegan a la conclusión que, a mayor afectación negativa de los factores en las prácticas de enseñanza de un docente, menor actitud inclusiva educativa; y de manera

inversa, una actitud positiva favorecerá el proceso de inclusión.

En un trabajo llevado a cabo por tres autores colombianos titulado Estrategias de inclusión en contextos escolares (Figueroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J., 2017) se desarrolla con claridad las estrategias utilizadas por los y las docentes al momento de incluir estudiantes con algún tipo de discapacidad. Este análisis se lleva a cabo a partir de cuatro categorías: competencia, singularidad, vínculos y participación. Además de la revisión bibliográfica, ofrecen una posible manera de trasladar estos conocimientos a la práctica educativa.

También se hallaron estudios provenientes de España que resultaron pertinentes. Se destaca el estudio realizado por Arnaiz, Guirao y Garrido (2007) sobre los modelos de atención a la diversidad en una localidad española. A su vez, Arguis (1999) realizó un estudio de caso sobre el pensamiento y la práctica educativa ante la inclusión escolar. Este se focaliza en las prácticas educativas de los y las docentes de una escuela primaria en una localidad española. Se considera importante destacar que los dos estudios se orientan en el trabajo con estudiantes con algún tipo de discapacidad y arrojan aportes teóricos y metodológicos de gran relevancia.

Las investigaciones desarrolladas hasta el momento en relación a la temática de las estrategias docentes para la inclusión de estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje desarrollan con claridad las definiciones teóricas sobre los conceptos inclusión y las características específicas de las dificultades. De todas formas, están desprovistas de guías prácticas que funcionen como orientadoras para aquellos y aquellas docentes quienes cuentan con estudiantes con estas dificultades específicas dentro de sus aulas.

## 2.2 Marco teórico

### **Título I: ¿Qué es la inclusión educativa?**

La autora Rebeca Anijovich (2014) desarrolla el concepto de inclusión educativa proponiendo que es ésta quien busca resolver la temática de la diversidad por dos caminos que, si bien inician en un mismo comienzo, se separan y llevan a fines diferentes. Por un lado, uno de estos destinos busca uniformizar, singularizando la enseñanza para intentar que los y las estudiantes arriben a logros similares. Por el otro, se busca incluir para diversificar, desde ésta idea se busca desarrollar al máximo esas habilidades diferenciales de cada estudiante.

En cualquier caso, explica la autora, la educación inclusiva tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades, los conocimientos y las actitudes para que los y las estudiantes logren mayor independencia y mejores resultados escolares, mayor autonomía para formar sus proyectos de vida en función de sus aspiraciones y la voluntad de alcanzar los logros que ellos consideren importantes.

Esta inquietud por la diversidad en el marco de la educación parte de la preocupación por lograr equidad y justicia en todos los ámbitos educativos. En relación a esto, Anijovich aborda la equidad en educación a través de tres niveles:

1. Igualdad en el acceso: todos los alumnos deben tener un espacio para incluirse en la escuela.
2. Igualdad en el tratamiento educativo: se deben ofrecer currículos, recursos, etapas obligatorias similares para todos los alumnos, pero adecuándose a partir del reconocimiento de las diversidades, lo cual supone revisar la manera de organizar la enseñanza y la evaluación.
3. Igualdad de resultados: independientemente de sus diversidades todos los alumnos pueden alcanzar buenos resultados. (2014, p.22).

Según esta autora, la educación inclusiva busca el reconocimiento, la aceptación y valoración positiva de las diferencias. Esto constituiría la base desde donde afrontar el trabajo en las escuelas por medio de los que ella conceptualiza como un aula heterogénea. Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) definen el aula heterogénea como un espacio en el que cada uno de los estudiantes, independientemente de si poseen dificultades o no, se destaquen, logren progresar en función de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y/o social.

En el marco de una capacitación docente, video subido por Instituto Nacional de Formación Docente (2019), Verónica Martorello coincide con las ideas anteriormente planteadas sobre la valoración positiva de la diversidad. La misma refiere que cuando se habla de educación inclusiva, en general, se la suele considerar como sinónimo de educar a personas que tienen desafíos en el desarrollo o diagnósticos certificados. Martorello desarrolla que en realidad, cuando se habla de educación inclusiva, se busca pensar en todos y todas las estudiantes que se encuentran en el aula y todas las particularidades que acompañan a cada uno de ellos. La diversidad es algo inherente a la condición humana, por lo que no se tendría que rechazar sino aceptar y enseñar desde esas particularidades.

En esta misma línea, Blanco Guijarro (2015) plantea en el prólogo a la versión en español para América Latina y el Caribe del Índice para la Inclusión<sup>1</sup>, que la educación inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los y las estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En ese Índice, Booth y Ainscow (2015) adhieren al concepto de inclusión expuesto por Blanco Guijarro (2015) y proponen que esas barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Tanto dentro de las escuelas, como en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.

En el marco del proyecto “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar” desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), el Ministerio de Educación de la Nación (2009), creó un documento llamado “*Las trayectorias escolares: del problema individual*

---

<sup>1</sup> Herramienta de investigación-acción con indicadores y preguntas que se utiliza en escuelas para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Fue propuesto por Booth y Ainscow en 2002 y revisado en 2015

*al desafío de política educativa*” que posee a Flavia Terigi como autora. En ese documento, Terigi desarrolla que a lo largo de los años la inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas. La autora expone que actualmente se encuentran repensando que a medida que se refinan los medios para educar, las posibilidades de los y las estudiantes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que portan, de sus posibilidades de aprender, y tiene más que ver con las particularidades de la situación educativa y de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. Exceptuando condiciones muy extremas de compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas.

Alexia Ratazzi (Ayuso, 2020), una referente argentina de la lucha por la educación inclusiva, continúa reflexionando sobre la conceptualización de inclusión y propone que ésta establece una barrera en sí misma. La autora desarrolla que al hablar de inclusión, la misma depende de la decisión o la actitud de un otro para llevar a cabo ese proceso. Esto se convierte en una barrera ya que si ese otro no toma una actitud a favor de la inclusión, la persona queda excluida. Ratazzi invita a hablar y educar para la “convivencia”. Ese concepto no requiere de un otro que actúe en consecuencia, sino simplemente propone convivir con la diversidad sin que dependa de nadie incluir o excluir.

En nuestro país, esta búsqueda por la igualdad para el acceso, para el tratamiento y el logro de resultados que proponen las autoras y la inclusión educativa que se viene referenciando, está regulada por una normativa que tiene como objetivo que esto se lleve a cabo de la manera correcta.

## **Título II: Políticas educativas inclusivas**

No existe una definición unívoca de qué son las políticas públicas, pero la mayoría de los y las autoras coinciden en definir las como acciones o inacciones del Estado para solucionar ciertos problemas públicos. Tamayo Saenz (1997) la define como “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (p. 281)

Por otra parte, Lahera (2008) propone que éstas pueden definirse como “un curso de acción y flujo de información relacionado con un objetivo público, definido en forma democrática, las que son desarrollados por el sector público, y frecuentemente con la participación del sector privado.” (p. 3).

En el ámbito educativo, se encuentran aquellas políticas que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación. Estas aparecen en distintos niveles de concreción.

En un primer nivel de concreción quedan sentadas las condiciones dentro del sistema educativo. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional enmarca los objetivos generales de la educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acordados en el Consejo Federal de Educación. Estos núcleos funcionan como organizadores de la enseñanza para generar una base común sobre qué debe enseñarse, qué deben aprender los estudiantes y de qué manera se crean las condiciones pedagógicas para que ello suceda.

En un segundo nivel de concreción aparecen los diseños curriculares jurisdiccionales. Es allí donde cada Ministerio de Educación Provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires adapta a su realidad aquellos saberes acordados como prioritarios. En otras palabras, cada jurisdicción adecúa aquellos lineamientos curriculares con saberes, prácticas y/o disposiciones que consideran valiosos para la población de su jurisdicción.

Un tercer nivel de concreción se produce en cada escuela, a través de su Proyecto Institucional (PI). El Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires creado por la Dirección General de Cultura y Educación (2012) reconoce al PI como el resultado del acuerdo institucional que tiene como propósito la identificación de las problemáticas institucionales y la elaboración de estrategias para responder a las mismas. Es una planificación sustentable en el tiempo que busca asegurar la mejor realización del acto educativo.

Con el objetivo de impulsar una transformación desde las instituciones educativas hacia una educación cada vez más inclusiva, proponen desde el Ministerio de educación de la Nación (2019) contemplar distintas estrategias donde todos los actores que integran la escuela (directivos, docentes, personal no docente, alumnos y familias, organizaciones de la sociedad civil, etc.), a través de espacios participativos, de diálogo y de práctica, profundicen en dicho proceso y establezcan las bases para la consolidación del proyecto inclusivo.

El cuarto nivel se relaciona con la planificación dentro del espacio áulico y éste es fundamental para la concreción de propuestas pedagógicas. Así, aunque no es el único, es un lugar privilegiado para que los y las estudiantes se sientan parte.

En los casos donde se necesiten estrategias de adecuación de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes que queden desarrolladas a través de las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI), este nivel cobra un lugar especial y será retomado de manera más específica en los títulos siguientes para ofrecer algunas herramientas concretas para su desarrollo.

### **Título III: Marco Normativo respecto del derecho a la inclusión**

En Argentina, la educación y el conocimiento son un derecho personal y social y es por ello que el Estado se propone garantizarlos. Una Ley de referencia en nuestro país es la Ley N° 26.061. La misma fue sancionada en 2005 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina y la llamó “Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”. Como su nombre lo indica, ésta tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos que se encuentren reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

El artículo 15 de esta ley llamado “Derecho a la educación”, destaca que:

"Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. (Ley de protección integral de los derechos de las NNyA, Título II, 2005)"

El artículo referido deja sentado que todas las niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen los derechos y garantías consagrados y reconocidos por la ley, además de los inherentes a su condición específica. La sociedad, los organismos del Estado y la familia deben garantizarles su desarrollo pleno hasta el máximo de sus potencialidades, así como una vida plena y digna.

Una de las leyes de referencia en nuestro país en materia de educación es la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada en el año 2006. Esta ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

El artículo 11 de esta ley llamado “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, destaca:

- [...]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 niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Garantizar a todos los accesos 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.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles. [...]
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. (Ley Nacional de educación 26.206, Capítulo II, 2006).

Los incisos elegidos promueven la igualdad de oportunidades partiendo desde el principio de equidad, la inclusión de los diferentes actores educativos promovida por el respeto a la diferencia entre las personas y sobre todo la garantía que dentro del espacio educativo se debe respetar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En el año 2007 se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 13.688. La misma regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional.

Al reparar en los derechos inherentes a las personas con discapacidad el Estado argentino adhiere al modelo de Derechos Humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU. Este tratado fue aprobado en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía

constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014. Dicho modelo dicta que la discapacidad es un concepto que evoluciona, es un constructo dinámico que surge del entrecruzamiento entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta. Estas barreras muchas veces dificultan o hasta niegan el acceso y la participación de estas personas en los diferentes ámbitos sociales.

En relación a esto, la Ley N° 26.378 establece en su artículo 1 que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, pp 43-44).

Por consiguiente, alienta la participación de las personas con discapacidad y los reubica como sujetos de derecho en igualdad con las personas que no poseen discapacidad alguna. Entre otras propuestas, plantea que a través del diseño de políticas públicas se brinden los apoyos necesarios para abordar los aspectos sociales que influyen en la construcción de la discapacidad.

En el año 2011 es aprobada la Resolución Provincial N 3438/11 “Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio” . En éste documento se determina que el anteriormente llamado Maestro Integrador en Discapacidad mental, auditiva, visual y motora se denominará a partir de la presente “Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI)” en las distintas discapacidades mencionadas. Un MAI es un/una Docente de Educación Especial que forma parte del Equipo de Apoyo que acompaña sistemáticamente a la o el estudiante con discapacidad en su trayectoria educativa. Éste deberá colaborar con su par, el/la maestro/a de sala, ciclo o sección, en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad incluidos en la escuela. El o la MAI desde su misión y funciones específicas, en el marco de la propuesta institucional, se incorporará al equipo escolar proporcionando y organizando los apoyos necesarios para una propuesta pedagógica inclusiva.

En el año 2013 es aprobada la Resolución Provincial N° 782/13 cuyo objetivo es establecer el accionar del Acompañante Externo (AE) dentro de las instituciones educativas. En el Anexo I de la misma, se define el campo de intervención, los alcances de la actividad y las

tareas de los AE. Esta intervención está dirigida únicamente a la inclusión social dentro del ámbito escolar, su accionar está dirigido a la atención y apoyo personal en las distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares y también, a la contención física o emocional de la o el estudiante con discapacidad, cuando ésta se requiera. La intervención pedagógica está a cargo de todos los docentes del sistema educativo que están involucrados en la enseñanza.

En lo que la acreditación de sus estudios respecta, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución N° 311/16, aprueba el documento correspondiente a la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. Esta resolución otorga responsabilidad al sistema educativo de brindar el apoyo necesario en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad, partiendo de un trabajo corresponsable entre los niveles y modalidades.

En ese mismo año se sanciona la Ley 27.306 declarando de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Esta Ley será retomada en uno de los títulos siguientes ya que su desarrollo resulta de gran pertinencia para éste trabajo.

En el mes de mayo del año 2017, se aprueba la Resolución Ministerial N° 2945/17 que otorga validez nacional a los títulos y certificados enmarcados en la Resolución N° 311/16 CFE.

En diciembre de ese mismo año, se aprueba la Resolución N 1664/17 llamada “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”. En este documento se desarrolla la importancia de las políticas públicas en educación inclusiva, como orientadoras de la promoción de la igualdad y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Es desde allí, que en los anexos de dicho documento se encuentran diferentes apartados con las orientaciones pertinentes para la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad en cada nivel y/o modalidad.

Una de las orientaciones propuestas en la Resolución antes mencionada, expone que la sola presencia de un niño, niña, adolescente, joven y joven-adulto con discapacidad por sí sola no torna necesaria la intervención de la Modalidad de Educación Especial. La articulación con dicha modalidad se considerará sólo cuando la niña, el niño o adolescente con discapacidad lo requiera, en acuerdo con su familia y la institución educativa del Nivel/Modalidad. De ser

necesaria esta articulación para la concreción de la inclusión educativa, la Modalidad de Educación Especial puede intervenir de diversas maneras. Algunas de sus intervenciones pueden ser: la orientación desde los Equipos Transdisciplinarios hacia los equipos docentes del Nivel y/o Equipos de Orientación Escolar; brindando apoyos especializados en la escuela de Educación Especial, si el/la niño/a o adolescente además de cursar en la escuela de nivel, concurriera a una institución de la modalidad para obtener estos apoyos específicos; a través de una PPI, con la presencia y atención de un/a Maestro/a de Educación Especial, entre otros.

Así como la Resolución Provincial N° 1664/17 menciona la figura de los y las Maestras de Educación Especial como un recurso humano que posibilita el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela de nivel. En dicha resolución no se definen los roles ni las funciones de los y las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI). Años anteriores, fueron aprobadas dos Resoluciones que enmarcan los roles de otros actores que forman parte de éste proceso.

## **Título IV: Propuesta pedagógica de inclusión (PPI)**

Tal como lo dicta la Resolución 1664/17 de la Provincia de Buenos Aires, la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) es un organizador del dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el o la estudiante con o sin discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo. La misma conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción.

Esta Resolución establece que en la etapa inicial de interacción de los y las estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, deberá surgir un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso al aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad. Las barreras se entienden como aquellos impedimentos de cualquier orden que evitan la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Estas barreras discapacitan e impiden que las personas ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones.

La relevancia del modelo social apunta a la eliminación o reducción de las barreras que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y alcanzar un resultado personal. Según esta resolución las más relevantes y frecuentes son: de acceso físico, de la comunicación, carencia en la información, falta de capacitación y/o ausencia de conocimiento de los procesos inclusivos.

Se conceptualizan como barreras también aquellos impedimentos de orden didácticos que son aquellas que aparecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado constituyen barreras de orden sociales/actitudinales como puede ser la actitud de los y las docentes, de los y las compañeras, de los y las familiares como también. Referido a estas últimas, Gutiérrez (2014) propone que a veces hay imaginarios en los y las docentes que contaminan el proceso de inclusión. Uno de ellos es la creencia de que, si se realiza de manera adecuada, la segregación de las personas con discapacidad no representa un problema. Otro imaginario que evidencia dos problemas y establece barreras a la inclusión, es la creencia de que se necesita un profesional especial para trabajar con esos estudiantes. El primer problema es que los y las docentes no están preparados o comprometidos con la inclusión, y el segundo es que se sigue estableciendo la distancia entre “esos” estudiantes y los docentes. Esto no sugiere que el trabajo con estudiantes con discapacidad no requiere formación específica, pero ésta no debe ser

sólo tarea de un tipo de profesional específico sino al conjunto de actores que teniendo un saber específico deben responsabilizarse y comprometerse con la educación en y para la diversidad, fortaleciendo así su formación profesional a partir del trabajo en red.

Con el objetivo de asegurar la participación y el aprendizaje de los y las estudiantes se diseñan las configuraciones de apoyo que luego se ven plasmadas en la PPI. Estas configuraciones son pensadas desde la promoción del desarrollo integral y tendiendo a favorecer la inclusión social y educativa de los y las estudiantes.

Desde el Ministerio Nacional de Educación (2019) se propone el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), el cual lleva las mismas siglas que la Propuesta Pedagógica de Inclusión mencionada anteriormente en la Resolución Provincial 1664/17. Si bien tanto a nivel Nacional como Provincial se le asigna un nombre distinto, sus siglas y el objetivo de ambas herramientas es el mismo.

Desde el Ministerio Nacional de Educación (2019) proponen al Proyecto pedagógico individual como un instrumento para los procesos de inclusión de los y las estudiantes con discapacidad. No obstante, independientemente de si el o la estudiante porta o no con una discapacidad, una dificultad específica en el aprendizaje o altas capacidades; podrá utilizarse este instrumento cada vez que se requiera implementar configuraciones de apoyo. La responsabilidad al momento de planificar y desarrollar el PPI recae sobre los equipos educativos correspondientes. Éstos podrán consultar y apoyarse en otros profesionales, en el/la estudiante y su familia. En el PPI, continúan desarrollando desde el Ministerio de Educación, es donde se acordarán y apuntarán los objetivos, las metodologías, los modos de evaluar y las obligaciones que poseen cada una de las partes para que el/la estudiante desarrolle sus aprendizajes.

A esta idea, una iniciativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires llamada COPIDIS<sup>1</sup> (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad), en conjunto con Grupo Art 24 por la inclusión, una iniciativa privada de padres, realizaron en el 2017 un documento llamado 'Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos'. En éste documento, se destaca que la construcción de una PPI debería hacer foco en la identificación de las barreras y a su vez, alentar la participación del alumnado en la construcción de acuerdos para idear apoyos para la eliminación de las mismas. Es por esto que sostienen que la PPI no supone la reducción de

---

<sup>1</sup> Si bien dichas organizaciones pertenecen a una jurisdicción distinta a la enmarcada en éste trabajo, su desarrollo se posiciona en concordancia con lo desarrollado hasta el momento

contenidos u horario, sino, la sistematización de las estrategias que la escuela implementará para hacer efectivo el derecho a la educación de sus estudiantes con discapacidad.

Estas estrategias, se describen en este documento, están a cargo de la intervención del equipo educativo que deberá realizar adaptaciones que flexibilicen las prescripciones del currículum, con el objetivo de alcanzar la accesibilidad de los contenidos a abordar. Estas adaptaciones permiten el abordaje de la diversidad al mismo tiempo que potencian la individualización de itinerarios formativos, ofreciendo a cada estudiante lo que necesita para el adecuado desarrollo de su trayectoria escolar. Estas adaptaciones suelen manifestarse en varias dimensiones del currículum, estas son: los objetivos de aprendizaje, los contenidos a enseñar, los tiempos de enseñanza y/o la evaluación de los aprendizajes. Las adaptaciones, en sus distintas dimensiones, requerirán modificaciones metodológicas, ya sean materiales de apoyo para el acceso a la enseñanza, recursos didácticos u otras.

Estas adaptaciones mencionadas anteriormente son comúnmente llamadas *adecuaciones curriculares*. Barrios, Millán de Pérez y Sarmiento (2014) desarrollan que éstas comprenden desde ajustes poco significativos y/o transitorios en los elementos del currículum hasta modificaciones muy significativas y con carácter permanente.

Estos autores clasifican las adecuaciones en tres grandes categorías. Por un lado, están las **adecuaciones de acceso**, que son aquellas que consisten en modificar recursos materiales o de comunicación para los y las estudiantes con deficiencias motoras, visuales y auditivas, con el fin de facilitarles el acceso al currículo regular o adaptado. Por otro lado, aparecen las llamadas **adecuaciones no significativas** que son aquellas que no modifican en gran medida el currículum oficial. Tiene lugar la priorización de objetivos y contenidos, algunos ajustes en la metodología y la evaluación de acuerdo a las características individuales de los y las estudiantes. Por último, se encuentran las **adecuaciones significativas** que son aquellas donde se pone en práctica la eliminación de contenidos y objetivos considerados básicos en las asignaturas. Éstas requieren un análisis minucioso.

Desde el Ministerio de Educación (2019) desarrollan que la meta es que los proyectos pedagógicos individuales sean documentos vivos, que ofrezcan información importante sobre la trayectoria escolar del estudiante. Por ello, se sugiere que al menos contengan: fechas y datos de contacto de los involucrados en el proceso en los diferentes momentos, datos relevantes en

cuanto a los acuerdos: metodológicos, de contenido, modos de evaluar (justificados mediante las fortalezas del estudiante, las hipótesis y las estrategias que llevaron a consignar esas decisiones), planificación acerca de quiénes y con qué periodicidad se revisa y una redacción en lenguaje claro.

## **Título V: Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA)**

Las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), según el DSM-5 (2013) son alteraciones con base neurobiológica que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático. Se trata de niños, niñas y adolescentes que tienen un buen nivel intelectual y de capacidad general, pero que demuestran una disminución de habilidad en un área específica. Las DEA son constitutivas de la persona y la acompañan a lo largo de su desarrollo. Si bien las habilidades que se encuentran descendidas pueden (y deben) ser estimuladas lo más temprano posible, permanecen como un “punto débil” en el perfil de esa persona a lo largo de toda su vida.

Las estimaciones actuales en lenguas transparentes indican una prevalencia de estas dificultades de entre el 3 y el 10%, o de entre el 5 y el 17,5% de la población (Herrera Pino et al., 2007; Roselli, Matute & Ardila, 2010). Por lo que se asume que un gran porcentaje de los y las estudiantes que hoy concurren a la escuela presentan dificultades y son sometidos a recibir el mismo tipo de enseñanza que sus compañeros que no las presentan. Según el Ministerio de Educación (2019) esto lógicamente supone una inequidad de condiciones ya que estos estudiantes requieren ciertas adecuaciones, como mencionamos en el apartado anterior, que respondan a sus necesidades.

Exigirle a un niño con dificultades del aprendizaje en la lectura que responda a preguntas de un texto extenso o a otro con dificultades en la escritura que ponga por escrito lo que sabe sobre un tema es atentar contra sus derechos. Incluso, podemos asegurar que ese formato de enseñanza o evaluación es “inválido” para ese alumno, ya que no es posible tener una medida real de cuántas estrategias de comprensión posee en el primer caso, ni cuánto sabe sobre el tema, en el segundo caso. (Ministerio de Educación, 2019, Folleto 2, p.7)

Las DEA, sostienen desde el Ministerio de Educación, tienen un fuerte impacto en el desarrollo emocional, pero no son el resultado de un conflicto emocional. Las experiencias que todas las personas van atravesando desde la infancia van formando las diversas personalidades. Los niños, niñas y adolescentes aprenden a confiar en sí mismos y a notar que son capaces de

aprender a medida que van pudiendo responder a los objetivos que sus familias y docentes les van imponiendo. Es así como paulatinamente se van construyendo una autoestima positiva que a su vez les permite desarrollar la motivación y una actitud positiva frente al aprendizaje.

Los y las estudiantes con dificultades del aprendizaje, en general, no pueden cumplir esas tareas de la forma en que están dadas. Así, es que sin tener en cuenta sus necesidades individuales, no logran desarrollar la lectoescritura cuando es esperable, o no logran terminar de copiar, o no pueden sostener su atención el tiempo que se les pide, o no logran memorizar la cantidad de información verbal esperada, o no pueden escribir de manera legible, no recuerdan las tablas, etc., Resumidamente explica Defior (2015) que los y las estudiantes con DEA son aquellos que no logran alcanzar el rendimiento educativo esperado para su edad a pesar de recibir una enseñanza basada en evidencia científica, de haber controlado sus progresos, y de haber pasado por diferentes procedimientos de enseñanza.

Con motivo de precisar qué tipo de dificultades son incluídas dentro del conjunto DEA, a continuación se presenta una posible clasificación siguiendo lo propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación (2019)

### DISLEXIA

La Asociación Internacional de Dislexia (2002), IDA por sus siglas en inglés, considera a la dislexia como una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectoras) y deletreo. Estas dificultades son habitualmente consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y se presentan de manera inesperada, ya que otras habilidades cognitivas se desarrollan dentro de lo esperado con una adecuada enseñanza de la lectura y la escritura (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Los investigadores indican la importancia de tener en cuenta el factor familiar de riesgo, ya que un niño, niña o adolescente presentan un 40% de probabilidades de tener dislexia si tiene padres o hermanos con esta misma dificultad (Catts, 2010).

En los y las adolescentes y adultos persisten ciertos indicadores de la dificultad, como ser: una lectura lenta y vacilante, pueden trabarse al encontrarse con palabras largas, con

ortografía compleja o menos frecuentes. En general, aparecen sentimientos de vergüenza al momento de leer en voz alta o frente a otros. Dificultad para adquirir y utilizar vocabulario específico y académico. En la cotidianidad suelen confundir instrucciones, los números de teléfono, el uso de la agenda no les resulta sencillo. Pueden aparecer dificultades al momento de aprender una segunda lengua.

### DISGRAFÍA

Dentro de las dificultades específicas en la escritura, desarrolla el Ministerio de Educación de la Nación (2019) se debe diferenciar entre los procesos reproductivos y los procesos de producción de un texto. A ambos se añade el componente motor.

Crespo y Morocho (2010) explican que un estudiante con disgrafía realiza en su escritura trazos inadecuados por lo que la misma, en la mayoría de las oportunidades resulta incomprensible, el tamaño de la letra frecuentemente suele ser grande y defectuosa como consecuencia de un inadecuado manejo del lápiz, manifestación de una dificultad visomotriz de base.

Defior Citoler, Serrano Chica y Gutiérrez Palma (2015) añaden que los escritos de estos estudiantes tienen un aspecto anárquico, desorganizado, con muchos errores fonológicos y ortográficos, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, letras en espejo, inversiones, uniones y fragmentaciones incorrectas de las palabras. En general, desarrollan, los textos suelen ser cortos, con ideas poco organizadas y una incorrecta puntuación.

En los y las adolescentes y adultos, explican desde el Ministerio de Educación de la Nación (2019) podemos observar que hay persistencia de ideas desorganizadas y poco claras en la escritura espontánea o creativa. Aparecen dificultades para organizar un relato escrito y dar cuenta de sus aprendizajes a partir de la escritura. En general, a pesar de su enseñanza explícita hay un uso indebido de los signos de puntuación y persisten los errores específicos como sustituciones, omisiones de letras, sílabas e incluso palabras.

### DISORTOGRAFÍA

En los primeros años de aprendizaje de la escritura, desarrolla Wolf (2008), el sistema ortográfico español permite a los niños y niñas pequeñas alcanzar logros aplicando las reglas de

correspondencia fonema (sonido) y grafema (letras). En cambio, cuando la escritura se hace más compleja aparecen las dificultades que implican conocer reglas específicas para no escribir palabras inconsistentes.

Para poder escribir estas palabras, continúa Wolf (2008), no es suficiente con aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema, sino que se necesita de un conocimiento específico sobre cómo se escriben, que se almacena en el léxico-ortográfico luego de haberlas visto de manera repetida.

Este léxico-ortográfico, desarrollado por Defior Citoler, Serrano Chica y Gutiérrez Palma, (2015), es relativo al acuerdo específico de la secuencia de letras y palabras inconsistentes. A éste léxico, se añade el conocimiento ortográfico general. Éste refiere al conocimiento de los atributos generales de un código, como el conocimiento de cuáles son las secuencias fonológicas y ortográficas permitidas en la lengua y sobre las redundancias y la frecuencia de las posiciones de las letras.

Algunos autores utilizan el término disortografía para referirse a la dificultad para conseguir una ortografía correcta. La mayoría describe esta dificultad en las disgrafías y la llaman disgrafia superficial. Esta dificultad implica inconvenientes en el procesamiento ortográfico. Defior Citoler, Serrano Chica y Gutiérrez Palma(2015) exponen que los niños y niñas con disgrafia superficial o disortografía, encuentran dificultades para instaurar el procedimiento ortográfico, y por lo tanto, cometen mayor número de errores en las palabras irregulares, inconsistentes, homófonas, poco frecuentes o no familiares, que en las regulares, consistentes, frecuentes y familiares.

Algunos de los indicadores que aparecen en los y las estudiantes adolescentes es justamente la persistencia de estos errores ortográficos, dificultad para el uso de las mayúsculas y minúsculas y la correcta utilización de signos de puntuación. En general, repitencia de los errores a lo largo de una misma redacción.

### DISCALCULIA

La discalculia del desarrollo (DD) es definida por el Ministerio de Educación de la Nación (2019) como una dificultad en el aprendizaje de las habilidades aritméticas básicas, que tiene impacto en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana. Como las demás

DEA, la discalculia del desarrollo es un trastorno del neurodesarrollo primario y específico, no resulta secundario de un déficit intelectual o sensorial, ni tampoco a la falta de oportunidades educativas o un ambiente familiar adverso.

Dehaene (2016) desarrolla que si bien su inteligencia es normal y en la escuela logran un buen desempeño en la mayoría de las materias, algunos de estos niños y niñas sufren una discapacidad sumamente acotada. Lo más probable, explica Stanislas, es que estas dificultades sean producto de una desorganización neuronal temprana en las áreas cerebrales que deberían haberse especializado para el procesamiento numérico. El autor los denomina “discalcúlicos” y menciona que es el equivalente de la dislexia pero en el campo de la aritmética.

En muchos de los niños y niñas, el déficit tiene un impacto en tareas muy básicas: puede estar comprometida incluso la decisión de si un conjunto está compuesto por dos o tres objetos, o de cuál es el número más grande entre 5 y 6. Se entiende que poseen dañado el sentido de la numerosidad: la subitización de los números pequeños, es decir, reconocer el número de elementos de una pequeña colección (hasta 3) rápidamente y con exactitud; Al momento de aproximar la cantidad de elementos de una colección, aparecen errores en la secuencia de la serie numérica y en la correspondencia uno a uno.

Acompañando esta descripción, el Ministerio de Educación de la Nación (2019) añade que hay dificultades que se manifiestan en torno a la comprensión de conceptos numéricos, reglas, secuencias y símbolos numéricos, organizar espacialmente cantidades, al momento de aplicar estrategias de cálculo. En general los estudiantes con DD utilizan estrategias de cálculo inmaduras, por eso los tiempos de ejecución suelen ser más prolongados. Se manifiestan dificultades al momento de resolver cálculos mentales, resolver operaciones y problemas simples.

## **Título VI: Ley Nacional 27.306 Abordaje Integral Dificultades Específicas del Aprendizaje**

En el Título III: Marco normativo respecto del derecho a la inclusión, se mencionó la sanción de la Ley 27.306 declarando de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

Esta Ley tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan éstas dificultades. Para llevarlo a cabo, la Ley busca establecer el tratamiento integral y multidisciplinario del tema, la formación de los profesionales para detectar, diagnosticar y tratar las DEA, y sobre todo la visibilización y difusión sobre la temática.

Para Pearson (2016) es de gran importancia visibilizar estas dificultades. A las mismas, se las suele llamar trastornos invisibles, ya que éstos niños, niñas y adolescentes no aparentan tener una dificultad. Para la autora, la Ley busca visibilizar, no con el fin de rotular, sino para que puedan ser ayudados y no confundidos con estudiantes que se esfuerzan poco. “Estos chicos se esfuerzan mucho, mucho más de lo que cualquier adulto puede imaginar, y esto no es gratis, se ve reflejado luego en problemas de salud y autoestima”.

No es casual que Pearson haga referencia a “rotular” a partir de un diagnóstico. La promulgación de esta Ley se dio en un contexto de profunda controversia entre los profesionales de la salud y la educación. Un debate que se originó por las distintas posiciones conceptuales para definir estas DEA.

Neiman (2016) en su artículo “¿Ley de Dislexia o Educación inclusiva?” pone en evidencia la postura de aquellas personas que se opusieron a la sanción de ésta ley. La oposición a la ley, justamente, se fundamentó en los riesgos que genera la tendencia actual a impartir diagnósticos que estigmatizan y patologizan procesos propios de la infancia. La autora refiere que éstos diagnósticos estigmatizantes obturan la pregunta acerca de lo que le sucede al sujeto que consulta por un padecimiento, antepone una certeza e impiden la posibilidad de conocer la dimensión subjetiva de la problemática de cada uno.

Panelli (2016) explica que si bien existieron muchas controversias respecto a los diagnósticos tempranos en nuestro país, dado que ciertas corrientes psicodinámicas se opusieron argumentando que se patologiza la infancia, el diagnóstico correcto es necesario. Muchos niños, niñas y adolescentes, han sido encasillados en otros tipos de diagnósticos para conseguir un

certificado de discapacidad y así poder acceder a los tratamientos necesarios. Esta ley, explica Pearson (2016), también contempla que las obras sociales cubran los tratamientos puesto que hasta el momento de su sanción, no era cubierto por las mismas ya que estas dificultades no se consideraban pertenecientes al área de la salud.

## **Título VII: Estrategias de inclusión de estudiantes con DEA**

Partiendo de los desarrollos de Litwin (2008), se considera estrategias al *cómo* él y la docente va a trabajar, qué acciones y qué decisiones tomó de manera anticipada para desarrollar un contenido y para motivar a sus estudiantes. El logro de aprendizajes significativos, describe, se da únicamente en el marco de una planificación anticipada de estrategias que se adecúen a los estudiantes, al contenido y al contexto de enseñanza. Es en esa planificación que los y las docentes deben evaluar las posibilidades de los y las estudiantes, de reconocer si comprenden las consignas, si el tiempo dado para resolver una actividad es el adecuado. Son los y las docentes quienes deben estar atentos y supervisar las tareas, atender a los errores y así poder reorientar los procesos.

La autora sostiene que el docente es quien está presente antes de la implementación de la estrategia para seleccionarla, para reflexionar si es pertinente, durante su aplicación para estimular, ayudar y colaborar en su entendimiento y utilización, y en un tercer momento redireccionando los procesos o evaluando los logros.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación (2019) refieren que las habilidades de comprensión lectora y producción escrita, que implican procesos cognitivos complejos y la puesta en práctica de estrategias específicas, como ya mencionamos antes, se observan descendidas en las personas con DEA. En este contexto es que las estrategias pedagógicas deben ser pensadas como la manera de hacer accesible la construcción de un conocimiento. Éstas no son, ni deben tomarse como una ayuda para quien tiene dificultades aprendiendo, sino que “son propuestas de trabajo que respetan al sujeto que aprende considerando sus posibilidades” (p.26).

Por eso, pensar estrategias para acompañar a las personas con DEA en su trayectoria escolar implica referirnos a las adecuaciones que realiza el/la docente para que los y las estudiantes logren aprender y acceder a los conocimientos curriculares propuestos para su nivel educativo. Estos cambios se relacionan con las formas de presentar y evaluar esa producción del conocimiento y no específicamente al contenido.

En ese marco, el Ministerio de Educación de la Nación (2019) sugiere una serie de estrategias tanto generales como específicas para cada dificultad en particular. Algunas de las estrategias generales propuestas son el poder recibir información del estilo de aprendizaje de los y las estudiantes, conocer su perfil de fortalezas y debilidades; mantener reuniones frecuentes

con padres, demás docentes y profesionales, valorar el esfuerzo y el proceso, no únicamente el resultado, desmitificar la dificultad dando lugar a la aceptación de las diferencias, entre muchas otras.

Acompañando las estrategias generales, se abre paso a estrategias específicas para cada dificultad. Comenzando por las estrategias ante la dificultad de lectura, algunas de las sugerencias son: facilitar la lectura con anticipación (en casa o con profesionales de apoyo) para que puedan destinar recursos cognitivos a la comprensión, eliminar la presión del tiempo cuando lee, ofrecer previamente vocabulario relacionado con el texto, a fin de estimular la activación de conocimiento previo, destacar las palabras nuevas y aclarar significados, usar material y apoyo visual (imágenes), elegir textos sencillos y de un nivel lector previo al nivel del estudiante, permitir el uso de tecnología como lectores de textos disponibles en teléfonos, computadoras o tablets, no exponerlos a leer en voz alta frente a otros, pedir una cantidad de tarea moderada, recordando que estos estudiantes necesitan descanso luego de la jornada escolar, dado el mayor desgaste cognitivo, entre otras.

Algunas de las sugerencias de estrategias posibles ante la dificultad de escritura son disminuir la cantidad de material a copiar, permitir el uso de grabador en las clases, incorporar computadora o algún dispositivo digital si es necesario, ofrecer modelos orales y visuales para la preescritura, fomentar la posición correcta del lápiz y una postura adecuada, generar borradores de escritura para borrar y corregir cuantas veces quiera sin presión, contar con estrategias sensoriales que faciliten prensión, agarre y disminuyan tensión muscular (lápices de mayor grosor, adaptadores para lápices y lapiceras, grips, etc.).

En cuanto a la evaluación de estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, algunas estrategias posibles son eliminar la presión del tiempo en tareas de escritura, ofrecer supervisión y chequeo de la comprensión de consignas y demandas al iniciar los trabajos o evaluaciones, no disminuir puntos por faltas de ortografía, sustituir la evaluación escrita por evaluación oral, no exigir desarrollos extensos de escritura, permitir el uso de tecnología durante la evaluación, anticipar los textos para favorecer la comprensión, fraccionar la evaluación en partes si se observa fatiga, permitir apoyos visuales para la exposición de un tema (por ejemplo, presentación en PowerPoint o cartulina con conceptos básicos).

En el caso de los y las estudiantes con dificultades en las habilidades matemáticas como

podrían ser aquellos que poseen discalculia del desarrollo, se sugiere que se utilicen las mismas estrategias de intervención pedagógicas que se utilizan con todos los y las estudiantes, la diferencia radica en que éstas deben ser significativamente más explícitas, más intensivas y más extensivas para que los y las estudiantes logren desarrollar la competencia matemática. Sin embargo, algunas de las acciones concretas que suelen favorecerlo podrían ser desarrollar los conceptos matemáticos siguiendo la lógica de trabajar con material concreto, luego representación gráfica para finalmente llevarlo al plano simbólico, comprobar la construcción de aprendizajes previos antes de continuar con un nuevo objetivo, intervenir con explicaciones precisas y breves, corroborar la adecuada comprensión del lenguaje matemático, favorecer la instancia de explicar qué hicieron y por qué lo hicieron de esa forma, practicar en forma contextualizada, diseñar secuencias didácticas intensivas y extensivas que permitan consolidar el aprendizaje, extender en el tiempo la estimulación de las habilidades aritméticas básicas, promover el desarrollo de estrategias de planificación y revisión en todas las actividades que se realicen (funciones ejecutivas), analizar las ventajas y desventajas de diferentes procedimientos de resolución para optar por los más conveniente, acompañar la identificación del error y promover la autocorrección inmediata, construir redes de conceptos para evitar “vacíos” en el conocimiento, utilizar estrategias multisensoriales, crear un ambiente de aprendizaje con soportes visuales diversos que sean funcionales al tema que se está desarrollando, entre otras.

## *2.3 Encuadre metodológico*

### **2.3.1 Tipo de diseño**

Siguiendo los formatos de investigación propuestos por Sampieri (2014) el presente trabajo se desarrolla con un enfoque cualitativo ya que se propuso comprender qué entienden por inclusión y las estrategias utilizadas por los docentes desde su experiencia y la teoría planteada.

El diseño comprende una línea descriptiva, debido a que pretende conocer y analizar las estrategias por parte de los y las docentes en el aula. Este encuadre metodológico supone que la investigación descriptiva busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice perfilando las tendencias de un grupo o población (Sampieri 2014). Es por ello que se eligió en función de delinear las características actuales del fenómeno de inclusión de estudiantes con DEA dentro de la escuela secundaria privadas en el partido de La Matanza.

Se trata de un diseño de campo, donde los datos obtenidos son recolectados de modo directo. Es un trabajo de corte transversal, ya que la información es recogida en un único momento temporal por medio de entrevistas semi-estructuradas.

### **2.3.2 Universo y muestra**

El universo de la investigación está constituido por docentes de nivel secundario que trabajen o hayan trabajado por un año académico o más en una escuela de gestión privada con al menos un estudiante con alguna dificultad específica en el aprendizaje.

Las características que debían cumplir dichos docentes para formar parte de la muestra, a modo de criterios de inclusión - exclusión, fueron las siguientes:

- Trabajen o hayan trabajado por un año académico o más con al menos un estudiante con alguna dificultad específica en el aprendizaje.
- Trabajen en escuelas de gestión privada ubicadas en la localidad de Ramos Mejía dentro del partido de La Matanza.
- Ejercen la profesión hace al menos 5 años.

La selección de la muestra se realizó de manera no probabilística y se da en el marco de un muestreo por conveniencia. Conforman la misma un total de 5 docentes, 4 mujeres y un hombre.

Por último, considerando que la mayoría de las entrevistadas son mujeres se consideró priorizar a lo largo del trabajo la escritura en femenino.

### **2.3.3 Definiciones operacionales**

Las unidades de análisis del presente trabajo fueron docentes del nivel secundario del partido de La Matanza que trabajen o hayan trabajado por un año escolar o más en una escuela de gestión privada con al menos un/a estudiante con una Dificultad Específica en el Aprendizaje (DEA).

Los ejes de análisis, es decir los atributos y/o aspectos precisos de conocer para dar respuesta a la pregunta de investigación fueron, en primer lugar, “inclusión educativa: conceptos y opiniones”; en segundo lugar, “actores intervinientes en el proceso de inclusión educativa” y por último, “estrategias docentes para la inclusión de estudiantes con DEA”.

Las categorías de análisis que se construyeron para cada uno de estos ejes son las siguientes:

- Opinión sobre el concepto de inclusión educativa.
- Opinión sobre la puesta en práctica de la inclusión educativa a nivel áulico.
- Opinión sobre las dificultades vinculadas a la concreción de la inclusión educativa.
- Modos de operar frente a un estudiante con Dificultades Específicas en el aprendizaje (DEA).
- Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.
- Forma de trabajo con los demás actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa.
- Tipo de dificultad específica en el aprendizaje que presentan sus estudiantes.
- Experiencia docente al tener un/a estudiante con DEA.
- Estrategias de inclusión utilizadas.
- Estrategias de evaluación utilizadas.
- Motivos de la elección de las estrategias.
- Recursos didácticos utilizados para incluir.

#### **2.3.4 Fuentes de datos e instrumentos**

Los datos fueron extraídos directamente del campo, esto quiere decir que el tipo de fuente elegido para la investigación fue primaria: recabada y generada de manera directa (Sampieri, 2014).

La modalidad de recolección de datos fue presencial, a través de entrevistas. La misma se encuentra en el anexo. Las preguntas dispuestas fueron elaboradas por la propia investigadora y a través de las mismas se buscó conocer qué entienden los y las docentes de nivel secundario por inclusión, cuáles son los actores involucrados en el proceso de inclusión, así mismo, cuáles son las estrategias y los recursos que utilizan para llevar adelante el mencionado proceso.

El tiempo de duración de las entrevistas osciló entre los 30-40 minutos cada una aproximadamente. Cada una de ellas fue grabada y luego transcrita textualmente. Las mismas fueron realizadas en días, horarios y espacios acordados por las docentes.

Los datos de las escuelas y de los participantes se preservan para salvaguardar la identidad de los sujetos e instituciones participantes.

## 2.4 Análisis e interpretación de los datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas, se los clasifica en tres categorías temáticas, las “Inclusión educativa: conceptos y opiniones”, “Actores intervinientes en el proceso de inclusión educativa” y “Estrategias docentes para la inclusión de estudiantes con DEA”.

### 2.4.1 Inclusión educativa: conceptos y opiniones

Las docentes consideran que cuando hablamos de inclusión educativa no tiene que ver únicamente con los y las estudiantes con alguna discapacidad, sino que amplían el concepto y consideran que *“es hacer de la clase algo posible para todos”*. Piensan, en su mayoría, que es una tarea que se realiza de manera constante ya que *“Cada chico es distinto entonces quieras o no, constantemente estas incluyendo y tratando de nivelar en la forma más pareja posible”*.

Tal como lo expuso Anijovich (2014) opinan que se trata de incluir para diversificar y que cada estudiante se sienta parte. Son los y las docentes quienes deben acompañar y desarrollar al máximo estas diferencias ya que *“cada uno tiene un rol en el aula, siempre”, “hay que aprovechar y saber explotar ese rol que tiene cada uno.”*

A su vez, las docentes consideran que ésta inclusión no debe ser únicamente pensada desde lo educativo, sino que también debe ser fomentada desde lo social. Se observa también que sostienen que ésta tarea no es una responsabilidad única desde su rol, *“la inclusión viene por ahí, tratar de que incluso el curso incluya a esos alumnos, no solamente el docente”*.

Esto se puede vincular a lo que expusieron Malbergier y Sigar (2004) siguiendo la línea de pensamiento de Anijovich donde no sólo se propone que cada estudiante logre progresar en función de su potencial real, no sólo a nivel cognitivo, sino también nivel personal y/o social.

Independientemente de expresar estas ideas, aparecen contradicciones en los discursos de algunas docentes que, si bien dicen apoyar la inclusión, creen que ésta práctica deja de lado las particularidades de ciertos estudiantes con discapacidad. *“Me parece que la dinámica de la inclusión se ha llevado puesta un poco estas particularidades que se ha perdido el peso específico de la educación especial en la dinámica de la institución. Me parece que eso es un*

error”, “Yo creo que hay muchos pibes les vendría muy bien estar en un curso reducido por ejemplo”. En estos discursos pareciera surgir la idea de que ciertos estudiantes pueden beneficiarse de la inclusión y otros no.

Las docentes consideran la práctica de la inclusión como “una tarea complicada” y donde aparece una actitud de resignación porque “en general hacemos lo que podemos”. En la práctica de inclusión, acuerdan las docentes, hay diversas situaciones externas a la práctica docente que la condicionan. Algunas de estas situaciones son la falta de herramientas por parte de los y las docentes, “Lo que tenemos en contra nosotros es que no somos ni psicólogos ni psiquiatras ni nada, entonces tenemos que recurrir constantemente a alguien que sepa del tema como para que nos oriente”; la ausencia de diagnósticos tempranos que orienten a las familias y a la institución, “Incluir es difícil cuando no tenes herramientas, pero sobre todo cuando llegan pibes que tienen dificultades notorias y no tienen ningún diagnóstico”; la falta de comunicación por parte de las familias sobre las diferentes dificultades, los recursos tanto materiales como humanos que posee cada escuela para facilitar la inclusión.

Todas las docentes acuerdan al considerar que la principal dificultad vinculada a la concreción de la inclusión educativa en estudiantes con DEA tiene que ver con la falta de capacitación en el trayecto de formación docente. “Terminé el profesorado sin saber cuáles eran las patologías más comunes que podían desarrollar los chicos. La falla de base viene en la formación docente, no tenemos herramientas.”, “De repente caí un día al colegio y tenía un nene con tourette con un acompañante y un nene con dislexia en la misma aula y fue como “bueno chicos, ¿qué hacemos? ¿para dónde salimos corriendo?”. Otra de las dificultades en la que acordaron tiene que ver con la cantidad de estudiantes, siendo que la tarea de incluir se vuelve muy compleja cuando hay excesiva cantidad de estudiantes en una misma aula. “Incluir a cualquier costo con cursos de 40 personas, es irreal. Más cuando no tuviste buena formación”.

En casi todos los discursos se puede percibir que a partir de la falta de formación hay una actitud de “vamos viendo” o “hacemos lo que podemos” sobre la que se apoyan las docentes para ir sorteando los diferentes obstáculos en el día a día con las herramientas que cada una tiene para facilitar la inclusión.

Esto se puede vincular con las barreras personales que afectan los procesos de inclusión que propone Gutierrez (2007). Esta creencia de que se necesita un profesional especial para trabajar con ciertos estudiantes, como la que aparece en el discurso de las docentes entrevistadas, evidencia dos problemas y establece barreras a la inclusión. Esto no sugiere que el trabajo con estudiantes con discapacidad no requiere formación específica, pero ésta no debe ser sólo tarea de un tipo de profesional determinado sino del conjunto de actores que teniendo un saber específico deben responsabilizarse y comprometerse con la educación en y para la diversidad, fortaleciendo así su formación profesional a partir del trabajo en red.

Además de estas dos problemáticas aparecen otras tales como: la falta de comunicación entre el nivel primario y el secundario, donde quizás el nivel primario sí posee conocimiento sobre las dificultades de ese estudiante pero al momento de hacer el traspaso a secundaria, éstas dificultades ni la forma en la que se estaba trabajando son mencionadas. La falta de comunicación oficial sobre éstas situaciones, la falta de trabajo conjunto con el equipo de orientación o directamente la ausencia del mismo en las instituciones, la escasez de recursos materiales, el poco tiempo que permanecen las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y/o las Acompañantes Externas (AE) o las dificultades que aparecen al momento de conocer su rol o desempeñarse dentro del aula. Otra dificultad mencionada por las docentes, es la actitud de las familias frente a las dificultades de sus hijos e hijas, muchas veces es obstaculizadora del proceso de inclusión.

También es mencionado por una docente el impacto que tiene el desconocimiento de las DEA en el proceso de inclusión, dado que muchas veces se minimizan creyendo que *“ah bueno, disgrafía” como que no es tan grave, es algo más superficial “bueno, la letra, como escribe” No pasa más de ahí. Me parece que tiene que ver con eso, con minimizar quizás todo lo que hay detrás.”*. Se puede observar una especie de comparación con otros diagnósticos donde quizás se deben realizar más apoyos para eliminar las barreras de inclusión.

## 2.4.2 Actores intervinientes en el proceso de inclusión educativa

En cuanto a los actores que intervienen en dicho proceso, la mayoría de las docentes coinciden y destacan al estudiante, a la familia, aunque *“Las familias son actores importantes, pero en general no se comunican directamente con nosotros”*. Otros actores importantes son los y las Acompañantes Externas o la Docente de Apoyo a la Inclusión, en caso de haberla, aparece mencionada también la figura de la coordinadora de estos acompañantes. Pareciera haber un profundo respeto por los y las AE o la DAI porque son la fuente de ayuda más cercana para las docentes, *“Con quién más en contacto estoy en general es la maestra de integración”, “son figuras importantes porque si hacen bien su trabajo nos ayudan un montón a los profesores”*.

Si bien se menciona el equipo de orientación como un actor necesario en el proceso de inclusión, hay muchas escuelas que no cuentan con dicho espacio *“En esta escuela no tenemos, pero deberíamos tener un equipo con gente preparada, psicólogo y psicopedagogo como mínimo.”* y a su vez, hay muchas escuelas que sí cuentan con el privilegio de tener equipo de orientación, pero se destaca en algunas oportunidades por varias de las docentes que no se lleva adelante un trabajo específico de acompañamiento a las mismas frente al trabajo cotidiano con los y las diferentes estudiantes: *“Aunque nunca tuve contacto específico ni con la psicóloga ni con la psicopedagoga... las veo pasar nada más”, “En esta institución en particular, hay un equipo psicopedagógico, pero no siento esa presencia. Por ahí trabajan por fuera de mi registro, por ahí no lo veo yo”, “Están y trabajan, pero al menos conmigo no se han acercado a hablarme de ningún caso en particular.”*

También se menciona el equipo directivo de cada institución, otros y otras docentes de la misma institución, los y las profesionales por fuera del ámbito educativo, docentes y directivos del nivel primario y a veces, hasta instituciones médicas desde donde se reciben informes.

En general, las docentes no suelen tener comunicación directa ni con las familias ni con los y las profesionales tratantes de los y las estudiantes. De haber comunicación, ésta se da por intermedio del equipo directivo que son quienes reciben los informes y los llamados de los mismos. Éste equipo recibe y distribuye la información por canales oficiales y extraoficiales.

En cuanto a la forma de trabajo con los demás actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa aparece la figura de la DAI como el referente con quien las docentes tienen un trato más cercano. *“Termina siendo docente y profe especial, terminan charlando, diciendo,*

*viendo... mira esta semana le pasó esto, tiene dificultad con aquello, ella es así, él es así”, “Con la maestra integradora es con quien más trabajo, codo a codo. Nos manejamos hasta por whatsapp porque el contacto es más directo”. A veces aparece la idea de que es una especie de “obligación” estar en contacto con ellas ya que son quienes les dan las orientaciones del día a día y también es a quien les envían las actividades y/o evaluaciones en caso de que haya que realizar alguna adaptación. “Tengo que estar en contacto con las profesoras de las instituciones que llevan los casos, que adaptan los contenidos porque yo les doy el material que les explico en clase, les digo de tal página a tal página, a mí me interesa esto... y ellas me dan orientaciones o directamente me arman la evaluación para que yo se la tome de determinada manera”.*

También aparece la idea de que a pesar de ser muchos actores que participan en el proceso de inclusión, pocas veces todos están involucrados de la misma manera, por lo que la docente queda sola frente al estudiante y no siempre hay un equipo de orientación o alguien que logre asesorarlos adecuadamente. *“Está muy en nuestras manos y es una responsabilidad informarse”, “La forma de actuar creo que es bastante en solitario, pocas veces recibimos información de las familias, de las terapias que hacen por fuera, orientaciones del tratamiento. En general, hoy por hoy recibimos alguna nota de dirección y desde ahí movete para ver cómo lo ayudas”.* La mayoría de las veces las docentes sienten que se les envía un diagnóstico con orientaciones y después de ello no hay un seguimiento en el tiempo.

Al considerar los modos de operar frente a un estudiante con DEA aparecen tantas formas como docentes entrevistadas. Aunque ninguna mencionó la conformación de una Propuesta Pedagógica Individual (PPI). Esta herramienta destinada a garantizar el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes que está plasmada en la Resolución N° CFE 311/16 pareciera no ser una opción.

Algunas mencionan el recorrido institucional por el cual se es notificado que hay un estudiante con DEA. Partiendo de una comunicación desde la dirección, a veces en manos de un informe a principio de año, otras veces en una reunión donde se aprovecha el espacio para dar las orientaciones pertinentes.

Otra forma de operar tiene que ver con delegar la tarea casi exclusivamente en manos de las AE o de las DAI, ya sea enviándole los trabajos y las pruebas que deben “adecuar” para los y las estudiantes o pidiéndoles orientaciones específicas para el manejo en el aula.

En varias oportunidades, las docentes consideran que independientemente de las posibles orientaciones brindadas por los y las profesionales y/o el equipo directivo es desde esa individualidad que se busca propiciar el vínculo docente-estudiante como algo primordial para propiciar los aprendizajes futuros. *“Ir conociendo al propio alumno porque obviamente cada uno es un mundo así que también es como lo más importante”, “Uno tiene que trabajar sobre esa subjetividad en particular. Y trabajar sobre esa subjetividad no es trabajar sobre un problema médico, es trabajar con una persona, entonces en principio ahí lo que tenes que activar es algo del orden de la relación”*.

En un análisis general, se observa que las docentes no logran identificar claramente los roles y las funciones de la AE o la DAI y no sólo se les exige que resuelvan situaciones por fuera de su tarea, *“Estamos muy en contacto obviamente con las acompañantes porque tenemos que mandarles el material y ellas nos adaptan la evaluación”*, sino que también se espera su presencia para acompañar trayectorias de estudiantes con DEA. En la Provincia de Buenos Aires, para poder acceder a estos apoyos, es necesario contar con un Certificado Único de Discapacidad (CUD) y esto se contrapone con el avance que realizó la Ley 27.306 donde se busca que las obras sociales y las prepagas incluyan el Programa Médico Obligatorio (PMO) para que las personas con DEA puedan acceder a las prestaciones necesarias para su tratamiento integral e interdisciplinario, sin necesidad de acceder a un CUD ya que se considera que las Dificultades Específicas de Aprendizaje no son una discapacidad.

### 2.4.3 Estrategias de inclusión de estudiantes con DEA

Al hacer un recorrido por las experiencias docentes al tener un o una estudiante con DEA surge casi en la totalidad de las entrevistadas la comparación con otros trastornos considerados “más graves” con los que han trabajado, en donde el proceso de incluir se volvía más arduo porque había que realizar modificaciones en el contenido o porque eran muy disruptivos en el aula.

Si bien las docentes consideran que la inclusión es difícil de abordar y aparecen diversos obstáculos a la hora de concretar ese proceso, la mayoría mencionó que, en su experiencia, incluir estudiantes con DEA no había sido difícil.

Una docente de matemática refiere *“En mi materia no aparecían grandes dificultades porque si bien tenían problemas para comprender lo que leían, se solucionaba haciendo enunciados menos retorcidos y ya está. Los procedimientos los aprendían como cualquier otro y eran brillantes”*. Por su parte otras docentes comentan *“Los casos de dislexia que tuve en el aula no fueron severos así que todo fue bastante más manejable. El alumno o la alumna podían entrar en la dinámica general con bastante facilidad”, “Tengo una alumna que tiene dislexia y la verdad es que al estar tratadísima desde muy chiquita, sólo hay que tener algunas consideraciones muy mínimas y nada más.”* Siguiendo esta línea también aparece la noción de que la inclusión de un estudiante con dislexia requiere únicamente de ser permisivos en la corrección y esto es un punto que se contrapone con lo que expone Litwin (2008) quien desarrolla que el logro de aprendizajes significativos se da en el marco de una planificación anticipada de estrategias que se adecúen a los estudiantes, al contenido y al contexto de enseñanza, no solamente flexibilizando las correcciones.

En algunos casos incluso aparece la idea de que no es necesario realizar estrategias específicas de inclusión en el aula, ni utilizar apoyos específicos porque los estudiantes con DEA logran responder adecuadamente a las exigencias de la clase. *“Lo que pasa es que tuve casos leves y no tuve que desarrollar una estrategia así como muy específica”, “En términos específicos de estos alumnos con dislexia, creo que las estrategias son muy mínimas y cotidianas del día a día”*. En cuanto al estudiante con disgrafía *“No recuerdo de haber tenido que hacer nada más digamos, porque él podía acceder sin problema a los textos y leer y comprender entonces al no haber dificultades para acceder a la información, no se ponían en juego muchas*

*estrategias”.*

Ante la pregunta por las estrategias específicas prevalece la idea de la estrategia intuitiva y de tomar las orientaciones brindadas tanto por los profesionales como por el equipo directivo e ir experimentando en la propia práctica. Algunas docentes comentan que reciben estrategias sobre cómo evaluar, pero no hay orientaciones específicas sobre cómo manejar la situación de clase. *“Te dicen solamente cómo evaluarlos. Y esto es un garrón porque vos das la clase como si fueran todos iguales y no son todos iguales.”*

En las estrategias elegidas por las docentes, en su gran mayoría, subyace la idea de dejar de lado ciertas prácticas y ser “más permisivo” en las correcciones. *“En general lo que me pasó a mí con los casos de dislexia es que tuve que correr ciertas prácticas. Digo, lectura oral no, porque no pueden...”*. Desde ahí que se piensa como estrategia evitar la lectura en voz alta frente a sus compañeros y compañeras, permitir que graben la clase como sustituto de la toma de apuntes, *“si quieren utilizar grabadores pueden, cosa que a los demás no los dejo para que ejerciten la toma de apuntes”*, sugerir que se sienten en los primeros bancos para facilitar la monitorización de la comprensión, al momento de hacer trabajos en grupo mezclarlos con estudiantes que no tienen dificultades, ir despacio en las explicaciones y repreguntar para revisar la comprensión. Otras estrategias utilizadas también son la lectura compartida, ofrecer instancias de resolución de consignas de manera oral y no escritas, pasar por los bancos para leer y resolver las actividades juntos, no pedir que transcriban las respuestas, sino que las marque en el libro.

A nivel más conductual, se expusieron estrategias como comunicar las notas de manera retirada para que no se sientan expuestos y expuestas e informar de manera anticipada las fechas de evaluación así disponen de más tiempo para organizarse.

Siguiendo las estrategias sugeridas por el Ministerio de educación de la Nación (2019) para trabajar con estudiantes con DEA, podemos observar que, si bien algunas de las estrategias planteadas por las docentes son correctas y facilitan el aprendizaje de estos estudiantes, hay infinidad de otras estrategias posibles para favorecer aún más sus trayectorias.

En cuanto a las estrategias de evaluación hubo muchos puntos en común entre las docentes, pero también hubo quienes comentaron que no utilizaban estrategias específicas de evaluación porque los y las estudiantes responden adecuadamente ante las exigencias. *“No hubo necesidad de adaptar porque no se presentó la dificultad en la respuesta, en el examen, en el*

*trabajo, no hubo necesidad”, “Las evaluaciones eran sin adecuación específica pero después obviamente cuando uno conoce lo que pasa bueno, es como que si tenes en consideración algunas cosas.”*

Las estrategias utilizadas por las docentes en su mayoría tenían que ver con anticipar las fechas de las evaluaciones, evaluar únicamente lo trabajado en clase y desde los manuales, no evaluar aquello que únicamente se dijo de manera oral y cada estudiante apunta de manera individual. Contemplar las faltas de ortografía, favorecer instancias de evaluación oral, armar grupos con estudiantes que no presentan dificultades en su desempeño, de ser necesario, brindarles tiempos más extensos para resolver las evaluaciones.

En ocasiones también fraccionan las evaluaciones y se van entregando por partes. En el caso de matemática, la docente mencionó que se basa mucho en lo observado en clase y al momento de evaluar, no les brinda aquellos ejercicios que sabe que no van a poder resolver para evitar situaciones de frustración.

A diferencia de las estrategias de clase y siguiendo las estrategias sugeridas por el Ministerio de Educación de la Nación (2019) para evaluar estudiantes con DEA, podemos observar que, las docentes tienen mayores herramientas para evaluar que para preparar sus clases. Contrastando con la teoría, la mayoría de los apoyos son acertados y esto puede tener que ver con que los profesionales suelen enviar únicamente estrategias de evaluación como sugerencias a los docentes.

En primera instancia no hubo muchas respuestas frente al motivo de la elección de las estrategias porque las docentes se manifestaban seguras de que no estaban utilizando ninguna en específico. Con el correr de la entrevista fueron percibiendo que en realidad sí utilizaban estrategias y que muchas veces las desplegaban para todo el curso.

La mayoría de las docentes elige las estrategias de manera intuitiva, *“No fue más que sentido común”*, de la propia experiencia como mamás, por sugerencia de los y las profesionales o a partir de la experiencia previa de estudiantes con otros diagnósticos, pero similares dificultades.

La totalidad de las participantes mencionaron la posibilidad de probar y errar en la elección o en la puesta en práctica de la estrategia *“La realidad es que las elijo en principio porque intuitivamente creo que va a servir y después es prueba y error, se va modificando sobre*

*la marcha”, por otro lado, “En general tomo todo lo que me sugiere la profesional y voy probando a ver qué funciona y qué no. Después también me apoyo un montón en mi propia experiencia y algo del sentido común.”*

En cuanto a los recursos, se puede observar que todas las docentes utilizan los mismos para todos los y las estudiantes. *“Yo creo que no tuve recursos específicos porque lo ya te digo, era muy leve. La utilización de recursos era igual para todos... así que no eran específicamente para incluir.”*, *“No recuerdo haber tenido que pensar en recursos específicos para incluirlo. Insisto que él podía acceder sin problema a los textos y comprender todas las actividades entonces al no haber dificultades para acceder a la información, no se ponían en juego recursos específicos... eran los mismos para todos”*. Estos fueron muy variados y en general, utilizan recursos que favorezcan los apoyos visuales como ser videos de youtube, presentación de powerpoint o fragmentos de películas. La exposición oral del docente y el apoyo en el pizarrón como centro de todas las prácticas y a partir de ahí fomentar el debate y la problematización compartida. A modo de cierre de los temas trabajados se ponen en común las respuestas de todos los y las estudiantes, se realizan sopa de letras o acrósticos con conceptos importantes y también la construcción de cuadros sinópticos en el pizarrón a modo de resumen en sus carpetas. Estos recursos, en la mayoría de los casos, son utilizados con el objetivo de que todos los y las estudiantes puedan acceder al contenido, independientemente de su diagnóstico. Por lo que no se podrían considerar específicamente como recursos de inclusión.

### 3. Conclusión

La educación inclusiva, las dificultades específicas del aprendizaje y las estrategias docentes son conceptos teóricos complejos que son abordados por diversos autores de diversas procedencias. En las investigaciones estudiadas en el presente trabajo es posible encontrar algunos acuerdos sobre el concepto de educación inclusiva y sus objetivos. En esta producción se entiende la educación inclusiva como aquella que reconoce, acepta y valora positivamente las diferencias y que busca el desarrollo de las capacidades, los conocimientos y las actitudes para que los y las estudiantes logren mayor autonomía para formar sus proyectos de vida y mejores resultados escolares.

Es importante destacar que las docentes entrevistadas en su mayoría, consideran que la totalidad de los y las estudiantes se ven beneficiados de la educación inclusiva, no solamente aquellos con dificultades. Prima la idea de hacer de la clase algo posible para todos y todas y que cada estudiante tiene un rol en el aula. Desde allí sostienen que la inclusión no es únicamente a nivel educativo sino también social. A su vez, acompañando este discurso aparecen contradicciones al sostener que muchas veces las prácticas de inclusión dejan de lado la modalidad de Educación Especial y la importancia de ésta para ciertos estudiantes con diagnósticos específicos, como si hubiera algunos diagnósticos que se vieran beneficiados de la inclusión y otros que necesariamente debieran transitar la escuela especial como antiguamente se la conocía. Esto muestra la transición entre los modelos teóricos de la discapacidad y una falta de comprensión real de lo que la inclusión educativa propone.

Si bien las docentes consideran que la inclusión es difícil de abordar y aparecen diversos obstáculos a la hora de concretar ese proceso, la mayoría mencionó que, en su experiencia, incluir estudiantes con DEA no había sido difícil. La principal dificultad vinculada a la concreción de la inclusión educativa en estudiantes con DEA, exponen, tiene que ver con la falta de capacitación en el trayecto de formación docente. Otras dificultades encontradas son la cantidad de estudiantes por aula, el desconocimiento de las DEA y las barreras personales al creer que los y las estudiantes con dificultades necesitan únicamente profesionales capacitados que acompañen su trayectoria educativa.

En este trabajo se ha investigado sobre los actores intervinientes en los procesos de inclusión.

Las docentes entrevistadas ponen como principales actores al estudiante con dificultades y su familia. Esta última en muchas ocasiones es referida como favorecedora del proceso de inclusión, mientras que en otras ocasiones se la describe como obstaculizadora del mismo. Acompañando a estas familias y con un rol central, se refiere la figura de acompañante externo y/o docente de apoyo a la inclusión; dejando en evidencia la poca claridad respecto de los roles y las funciones de cada recurso humano, el equipo directivo de la institución, los equipos internos y externos a la institución, aunque las docentes refieren que pocas veces se ven acompañadas por éstos actores. Si bien es mencionada una multiplicidad de actores en este proceso, algunas docentes refieren que son contadas las veces que éstos actúan con el mismo nivel de compromiso.

Tras lo observado en las entrevistas, se puede afirmar que las estrategias docentes para incluir estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje constituyen un tema complejo en el que intervienen muchas variables a tener en cuenta a la hora de estudiarlo. A partir de las respuestas dadas podemos sostener que existen diversas estrategias para incluir a los y las estudiantes con DEA. Algunas son más exitosas que otras, aunque la mayoría de las docentes concuerdan en que, a comparación con aquellos estudiantes que presentan una discapacidad, incluir estudiantes con DEA no representa una dificultad. En esta investigación se han podido recolectar en su mayoría estrategias de evaluación, se infiere que las docentes cuentan con más recursos identificados para evaluar que para el dictado de las clases. En algunos casos, aparece la idea de que no es necesario implementar estrategias específicas para la inclusión de estos estudiantes en el aula, ni utilizar apoyos específicos porque los y las estudiantes con DEA logran responder adecuadamente a las exigencias de las clases.

La elección de las estrategias en su mayoría, se realiza a partir de la intuición, del sentido común y/o de tomar las orientaciones brindadas tanto por los y las profesionales como por el equipo directivo e ir experimentando en la propia práctica. En las estrategias elegidas por las docentes al momento de incluir estudiantes con DEA, en su gran mayoría, subyace la idea de que se requiere únicamente de dejar de lado ciertas prácticas y ser “más permisivo” en las correcciones.

A partir de lo observado en ésta investigación, se infiere que parte de la confusión respecto de los conceptos propios de la inclusión educativa, los roles y las funciones de cada

actor, parten de una normativa que comienza a desarrollarse hace aproximadamente 15 años y que resulta muy amplia, pero a la vez, poco clara. La misma posee diversidad de conceptos que se superponen y que intentan brindar una herramienta a todos los actores sociales para poder llevar a cabo el proceso de inclusión, pero que muchas veces su comprensión resulta dificultosa.

Se considera fundamental a nivel sistema educativo, una revisión de la normativa vigente y a su vez, la discriminación de los constructos discapacidad y DEA y la unificación de los diferentes conceptos tratados a lo largo de éste trabajo, con el objetivo de llevar claridad a los actores que llevan a cabo el proceso de inclusión logrando así, el objetivo final de facilitar la práctica.

A nivel escolar, resulta preciso generar espacios de planificación de estrategias específicas para cada estudiante según sus necesidades, independientemente de su diagnóstico, en pos de fomentar espacios educativos más inclusivos. Estos espacios de planificación debieran ser interdisciplinarios y en donde todos los actores intervinientes aporten desde su rol para favorecer las trayectorias educativas de estos estudiantes.

## 5. Referencias bibliográficas

Alvarez, I. (2019). Inclusión educativa en Argentina: no hay camino, se hace camino al andar. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/574>

American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal C. (2004): Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arguís Rey, R. (1999). El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 143-156. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118051>

Arnaiz, P., Guirao, J., & Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2750/275020546023.pdf>

Ayuso, M (2020, 24 de agosto). Alexia Rattazzi “La palabra inclusión se queda corta, hay que hablar de convivencia”. *La Nación*. <https://www.pressreader.com/argentina/la-nacion/20200824/281861530881486>

Barrios, Millán de Pérez y Sarmiento (2014). *Guía de orientación para docentes que atienden estudiantes con discapacidad intelectual*. Panamá: Instituto Panameño de Habilitación Especial.

Berais, A. (1995). Concepciones y actitudes de los docentes ante las dificultades de aprendizaje. [*Tesis inédita de maestría. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay*]

Booth y Ainscow (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ra 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.

Catts, H. et al. (2014): “Early Identification of Dyslexia”, *Journal of Learning Disabilities*

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Anexo I. 21 de mayo del 2008. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

COPIDIS y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2017). Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos.

[https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf)

Crespo S. y Morocho V. (2010) “Estudio de la disgrafía y sus manifestaciones”. Facultad de psicología, Universidad de Cuenca.

<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2332/1/tps632.pdf>

Defior, S., Serrano, F. & Gutiérrez, N. (2015). Dificultades específicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Dehaene, S. (2016). El cerebro matemático: cómo nacen, viven y a veces mueren los números en nuestra mente. 1a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Reglamento General de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires*. 1ra ed. La Plata. Recuperado de: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento\\_general/reglamento\\_general.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf)

Dueñas Buey, M., (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Mayo-Agosto, 358-366

Echeita, G. y Sandoval, M.(2002): *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Revista de Educación, Enero-Abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 31-48.

Figueroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13(1), 13-26. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>

Granada Azcárraga, M. Pomés Correa, M. & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología SocioCultural, (25) Recuperado en 25 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=en).

Gutierrez, M. J. (2014). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1). Recuperado a partir de <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/617>

Herrera Pino, J., Lewis Harb, S., JubizBassi, N. & Salcedo Samper, G. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Revista Psicología desde el Caribe*, 19, (pp. 222-268). Universidad del Norte.

International Dyslexia Association (2002, 12 de noviembre). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Instituto Nacional de Formación Docente (2019, 7 de marzo). *Veronica Martorello*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/c6qU4bn3FOI>

Lahera, E (2004), *Introducción a las políticas públicas*. FCE. Santiago de Chile

Ley de Educación Nacional N 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Capítulo II. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Provincial N 13.688 (2007). Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Ley de Interés Nacional N 27.306 (2016). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/153296/20161104>

Ley de Jerarquía Constitucional N 27.044 (2014, 19 de noviembre). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239860/norma.htm>

Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N 26.061 (2005, 28 de septiembre). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Título I y II. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

López J., L. (2009). *Educación especial: planeación didáctica y adecuación curricular, desde la percepción del docente regular*. [Tesis de maestría en Educación Especial. Centro Pedagógico del Estado Sonora. México]

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. A definition of dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 53, 1–14 (2003). <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Maselli, A., Molina, M., y Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, 19(3),53-61.[fecha de Consulta 11 de Julio de 2021]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329005>

Ministerio de Educación de la Nación (2019), *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Coordinado por Patricia Maddonni, 1ra ed, Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Neiman (3 de noviembre de 2016). ¿Ley de Dislexia o educación inclusiva? UNA MIRADA CRÍTICA A LA NORMA RECIENTEMENTE APROBADA. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-313290-2016-11-03.html>

Pastore P.G. (2021). Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 178-208. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.2.007> ISSN 2445-4109

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

Resolución Firma Conjunta N° 1664/17-E de 2017 [Gobierno de la Provincia de Buenos Aires]. “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”. Anexo I. 1 de diciembre de 2017. [https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html#:~:text=%2D%20la%20educaci%C3%](https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html#:~:text=%2D%20la%20educaci%C3%91)

[B3n%20en%20el%20respeto.educaci%C3%B3n%20de%20calidad%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n](#)

Resolución N° 782/13 de 2013 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires] “Acompañante/asistente externo dentro de instituciones educativas” . 22 de Julio de 2013. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VWWp22HY.pdf>

Resolución N° 3438/11 DE 2011 [Consejo Provincial de Educación] “ Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio”. 2 de Noviembre de 2011. [https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\)\\_0.pdf](https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf)

Pearson R. (3 de noviembre de 2016). La Ley de las DEA (Dificultades Especificas del Aprendizaje): es clave la detección temprana. *Jel Aprendizaje*. <http://blog.jel-aprendizaje.com/la-ley-de-las-dea-dificultades-especificas-del-aprendizaje-una-clave-deteccion-temprana/>

Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2010). Neuropsicología del desarrollo infantil. México: Manual Moderno

Tamayo Sáenz, (1997), El análisis de las políticas públicas, en Bañon, R. y Carrillo, E. (comp.) La Nueva Administración Pública, Alianza, Madrid.

Wolf (2008), Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura. EDB NO FICCIÓN.

## 6. Anexo

### *6.1 Modelo de instrumento de recolección de datos*

1. ¿De qué asignatura/s sos docente?
2. ¿Hace cuánto que ejerces?
3. ¿Trabajas en una o más instituciones?
4. ¿Qué es para vos la inclusión?
5. ¿Qué es para vos la educación inclusiva?
6. ¿Cómo se da esta inclusión en el aula?
7. ¿Consideras que hay alguna dificultad a la de concretar la inclusión educativa? ¿Cuáles?
8. ¿Cómo se trabaja si un estudiante tiene dificultades en el aprendizaje?
9. ¿Qué actores intervienen en el proceso de inclusión de estos estudiantes?
10. ¿De qué manera trabajas con estos actores?
11. ¿Cuál fue tu experiencia docente al tener un estudiante con Dificultades en el aprendizaje?
12. ¿Qué dificultad específica tenía/n?
13. ¿Utilizaste alguna estrategia específica para incluir a estos estudiantes? ¿Cuál o cuáles fueron?
14. ¿Por qué elegiste esas estrategias?
15. ¿Usaste algún recurso didáctico para ello?
16. (En caso de no ser mencionada ninguna estrategia relativa a la evaluación) ¿Utilizaste alguna estrategia específica al momento de evaluar? ¿Cuál o cuáles fueron?

6.2 Matriz de análisis de datos

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	FRASES DE LOS DOCENTES (Entrevistado 1, E2, E3, E4, E5)	INTERPRETACIÓN
Opinión sobre el concepto de inclusión educativa	<p>E1: “Incluir es darle a toda la posibilidad de estar en la situación de clase que se construye, atendiendo las diferencias, las individualidades que cada pibe tiene en particular (...) recorridos que tienen que ver con problemas personales, familiares o de su propia historia hasta cuestiones más gruesas como algún tipo de capacidad diferente o alguna cuestión más estructural.</p> <p>E1: “Incluir es hacer de la clase algo posible para todos, que incluya al grupo y después dentro de las posibilidades, que también es muy difícil, atender dentro de lo que se pueda en ese conjunto las particularidades... o llevar adelante el conjunto sin que nadie quede atrás”</p> <p>E1: “Yo creo que hay un tema con la inclusión porque me parece que es un mundo. Tiene una dinámica que esta buena por un lado, me parece que hacer partícipes del mundo a los chicos está bien, pero me parece que en esa movida inicial de la inclusión a veces se hace una generalidad y se pierde de registro necesidades especiales de algunos alumnos... quiero decir, hay pibes a los que no los beneficia estar en un curso o no es lo mismo para ellos estar en un grupo de 40, de 20, de 15... no es lo mismo, porque requieren de otra atención, porque</p>	<p>Los docentes consideran que cuando hablamos de inclusión educativa” no tiene que ver únicamente con los y las estudiantes con discapacidad sino como un concepto más amplio que incluye a todos los estudiantes que participan de la clase. Se observa también que esta tarea no es responsabilidad única del docente, son los mismos estudiantes quienes deben incluir a sus propios pares. La inclusión no solo pensada desde lo educativo, que el estudiante logre alcanzar los objetivos de la materia, sino que también pensada desde lo social, encontrar la forma de que todos y todas se sientan parte del aula y ocupen el rol que cada uno tiene.</p>

necesitan otro tipo de mirada, de cuidado, de palabra... más permanente, necesitan ser sostenidos de otra manera”

E1: “Me parece que la dinámica de la inclusión se ha llevado puesta un poco estas particularidades que se ha perdido el peso específico de la educación especial en la dinámica de la institución. Me parece que eso es un error, me parece que atrás de eso hay cuestiones que exceden lo educativo, que tienen que ver con razones económicas, presupuestarias u otras cuestiones más difíciles. Creo que está bien la inclusión, pero meter a un pibe en un aula no es inclusión” .

E2: “Para mí la inclusión tiene que ver con incluir a chicos que por ahí tienen necesidades diferentes en lo que tiene que ver con la educación. No todos van al mismo ritmo, algunos tienen algunos trastornos del desarrollo que son algunos son más visibles, otros menos visibles...”

E2: “Porque a veces la inclusión no solamente la tienen que hacer los docentes sino que también sus propios compañeros... Entonces para mí la inclusión viene por ahí, tratar de que incluso el curso incluya a esos alumnos, no solamente el docente.”

E3: “La inclusión la estamos haciendo en forma constante sin que el chico tenga una patología, un problema neurológico o psiquiátrico o lo que fuera en particular. Porque cada chico es distinto entonces quieras o no, constantemente estas incluyendo y tratando de nivelar en la forma más pareja

	<p>posible, ni exigiendo ni demasiado, ni tampoco tirándote a chanta sin hacer absolutamente nada.”</p> <p>E3: “Yo creo que hay muchos pibes les vendría muy bien estar en un curso reducido por ejemplo y donde inclusive, los padres junto con todos los profesionales que lo acompañan, descubrir a ver en qué es bueno y desarrollar esa parte. Si es bueno en la música, no lo mandes a economía... es una locura (se ríe), si es bueno con las manos, es un artesano... y mándalo a algún colegio donde tenga algo de artes plásticas, donde el chico constantemente trabaje y desarrolle eso en lo que es bueno... Que en matemática después sea un cero y bueno, no importa. Lo importante es que el pibe en algún momento sienta satisfacción, porque sino es frustración tras frustración y no es humano eso tampoco.”</p>	
	<p>E4: “Trabajar con todas las herramientas que uno tiene y que le sirvan a los chicos para poder llegar al conocimiento o al objetivo que se tiene con la materia.”</p> <p>E4: “Es encontrar la forma de que todos los chicos se sientan parte y funcionen dentro de lo que es el esquema áulico. Eso también es importante, cada uno tiene un rol en el aula, siempre. Así que bueno, hay que aprovechar y saber explotar ese rol que tiene cada uno.”</p>	
	<p>E5: “Es difícil, dentro de la escuela creo que la inclusión es poder conocer a cada uno de los estudiantes en particular para poder generar oportunidades que se adecuen a esas individualidades. Y que de esa forma todos puedan llegar a</p>	

	lograr sus objetivos o a lograr aprender los contenidos de la materia.”	
Opinión sobre la puesta en práctica de la inclusión educativa a nivel áulico	<p>E1: “Es una tarea complicada”</p> <p>E1: “Muchas veces como puedo, porque claro... nosotros los docentes somos sujetos y estamos atravesados por un montón de cuestiones y también a nosotros el día a día nos sorprende y nos lleva puestos.”</p> <p>E1: “Trato de hablarle a todos y de que en la propuesta no me olvide de nadie y en todo caso si aparecen cuestiones, tratar de modificar a nivel general o en lo particular para tratar de que ese chico o esa chica se sienta participe de la clase” .</p> <p>E1: “Ahí hay un equilibrio muy delicado que los docentes comunes a veces no sabemos manejar porque no somos especialistas, no somos profes de educación especial y hay un montón de particularidades que las manejamos con un sentido común muy raso... que a veces está bueno! Pero hay cuestiones quizás más específicas que no manejamos.”</p> <p>E1: “Tenemos como una percepción, así como un radar como muy general que tiene que ver con que todos adentro y vamos viendo cómo se lleva adelante” .</p> <p>E2: “Es difícil la verdad, en general hacemos lo que podemos y al menos yo, me apoyo mucho en mis compañeros”</p>	<p>Se caracteriza a la puesta en práctica de la inclusión como una tarea difícil y con diversas situaciones externas a la práctica docente que la condicionan. Algunas de estas situaciones son la falta de herramientas por parte de los docentes, la ausencia de diagnósticos tempranos que orienten a las familias y a la institución, la falta de comunicación por parte de las familias sobre las diferentes dificultades, los recursos tanto materiales como humanos que posee cada escuela para facilitar la inclusión.</p> <p>También aparece una falta de metodología con objetivos específicos sobre cómo llevar adelante el proceso de inclusión. A partir de la falta de formación hay una actitud de “vamos viendo” o “hacer lo que podemos” sobre la que se apoyan algunos de los docentes para ir sorteando los diferentes obstáculos en el día a día con las herramientas que cada uno tiene.</p> <p>También aparece la idea de que a pesar de ser muchos actores que participan en el proceso de inclusión, pocas veces todos están involucrados de la misma manera, por lo que el docente queda solo frente al estudiante y no siempre hay un equipo de orientación o alguien que logre asesorarlos adecuadamente. Esto retroalimenta a</p>

	<p>E2: “Incluir es difícil cuando no tenés herramientas, pero sobre todo cuando llegan pibes que tienen dificultades notorias y no tienen ningún diagnóstico”</p> <p>E2: “Cuando los casos ya vienen sabidos desde primaria y los propios compañeros ya saben y conocen a ese estudiante, en secundaria es mucho más fácil y el tema de la sociabilidad ya está resuelto. Que a veces por ahí es lo más difícil.”</p> <p>E2: “Trabajando en el aula empezamos a ver determinadas cuestiones y no teníamos un archivo que dijera “bueno tiene esta patología hay que tratarlo de esta manera”. Después de dos años de ver estos comportamientos, de citar a la familia, de hablar, nos empezó a pasar que el diagnóstico se hizo a partir de su experiencia en la vida secundaria... y en ese caso fue bastante difícil el tema de la inclusión y la adaptación porque claro nosotros no sabíamos que había que adaptar alguna evaluación, adaptar la forma de comunicar. (...) Después de mucho trabajo de hormiga de citar a la familia, evidentemente el chico necesitaba un acompañante terapéutico que finalmente lo tuvo, pero transitó así durante dos años y medio. (...) En ese caso costó porque hasta que entendimos y nos acercaron herramientas para adaptar, para evaluar, para contener adentro del aula... en ese caso fue difícil y me gustaría decir que fue una excepción pero pasa bastante seguido”</p> <p>E3: “La inclusión uno la hace en todos los niveles, con todos los chicos. Lo que tenemos en contra nosotros es que no somos</p>	<p>lo mencionado más arriba y muchas veces la forma de llevar adelante esta situación es a través del sentido común.</p>
--	--	--

	<p>ni psicólogos ni psiquiatras ni nada, entonces tenemos que recurrir constantemente a alguien que sepa del tema como para que nos oriente, o leer o lo que fuera y además de conocer al chico y su realidad, su entorno familiar.”</p> <p>E3: “La inclusión trato de hacerla constantemente por lo menos yo desde mi punto de vista, trato de conocerlos bien y exigirle a cada uno lo que puede.”</p>	
	<p>E4: “Y el nene que tiene dislexia hay mucho trabajo con una psicopedagoga, se comunica con el colegio y el colegio nos va comunicando a nosotros pautas de trabajo, en qué cuestiones hay que hacerle mas hincapié. Obviamente en escritura le cuesta pero en la parte oral se desenvuelve mejor, entonces a partir de ahí nos dio como una serie de recomendaciones. Si son preguntas para desarrollar que no sean muy largas, si es analizar un texto que no sea muy extenso porque como que se pierde. Tratar de compensar con el oral si no llegó, un multiple choice. Tenemos ahí como un acompañamiento bastante interesante por parte de la psicopedagoga”</p>	<p>E5: “El tema es en qué tipo de escuelas uno trabaja. Hay escuelas que quizás tienen un equipo de orientación o una asesora pedagógica, y hay otras escuelas en las que ese rol no está. Entonces creo que de eso depende un poco la inclusión, digamos, de qué forma se hace el seguimiento y por otro lado, cómo la familia comunica y de qué forma la escuela toma eso que la familia dice y cómo lo acompaña.”</p>

	<p>E5: “Como en principio la inclusión no parece tan sencilla, a mi me gustaría que fuera mucho más fácil o mucho más dinámico o como que todo se informara claramente como para que uno sepa qué hacer cuando hay un proyecto de inclusión, pero esto no pasa siempre. Es más, casi nunca pasa como por lo menos a mi me gustaría que fuera.”</p> <p>E5: “Quizás por desconocimiento, quizás porque en muchos casos por parte de los directivos o de los mismos docentes hay cierto desinterés o no desinterés, pero “uy que fastidio tener que dividir al grupo y prestar atención a eso que es distinto o a esa persona que necesita determinadas cosas”.”</p> <p>E5: “Y después dentro del aula, ya te digo para mi, a menos que haya indicaciones puntuales de quien esta tratando al estudiante, es como cada uno hace lo que puede desde donde puede o por sentido común o por pequeñas indicaciones que se van dando. Me parece que son pocos los casos en los que todos los actores están involucrados por igual para que el estudiante se sienta cómodo, se sienta incluido y pueda cumplir con esos objetivos.”</p> <p>E5: “Desde mi lugar intento hacer lo mejor que puedo pero no se si lo mejor que puedo alcanzar para que esa persona esté incluida”</p>	
Opinión sobre las dificultades vinculadas a la	E1: “Si, todo el tiempo aparecen dificultades. A veces los colegios informan desde el comunicado institucional, que no es más que un informe y después nada más.”	Todos los docentes acuerdan al considerar que la principal dificultad vinculada a la concreción de la inclusión educativa tiene que ver con la falta

<p>concreción de la inclusión educativa</p>	<p>E1: “Se me ocurren dificultades de funcionamiento institucional, además de la particularidad de ese sujeto con esas características especiales, son los grupos, son las instituciones, son la infraestructura, son las relaciones institucionales también porque tiene que haber un buen manejo de los vínculos a nivel institucional, directivos, docentes, docentes especiales, tiene que haber un buen manejo para que también se pueda trabajar de mejor manera con ese alumno, con esa alumna.”</p> <p>E1: “Es muy difícil trabajar una situación de capacidad diferente en un curso de cuarenta alumnos. Es muy difícil llevar adelante ese barco de tanta gente y además sostener como un ojo especial para la dificultad que a veces es muy grossa”</p> <p>E1: “A veces no hay recursos materiales, eso también pasa.”</p> <p>E1: “Las docentes especiales están poco tiempo y tengo la sensación general de que cuando hay un caso complicado, siento como que las instituciones no alcanzan a acompañar.”</p> <p>E2: “La mayor dificultad tiene que ver con la formación docente. Terminé el profesorado sin saber lo que era el asperger, sin saber cuáles eran las patologías más comunes que podían desarrollar los chicos. La falla de base viene en la formación docente, no tenemos herramientas.”</p>	<p>de capacitación en el trayecto de formación docente sobre los diferentes trastornos o la discapacidad en general y los modos de accionar frente a esto.</p> <p>Otra de las dificultades en la que acordaron tiene que ver con la cantidad de estudiantes por aula, siendo que la tarea de incluir se vuelve muy compleja en un aula donde hay 35 estudiantes.</p> <p>Además de estas dos problemáticas aparecen otras tales como: la falta de comunicación entre el nivel primario y el secundario, donde quizás el nivel primario si tiene conocimiento sobre las dificultades de ese estudiante pero al momento de hacer el traspaso a secundaria, estas dificultades ni la forma en la que se estaba trabajando no son mencionadas; La falta de comunicación oficial sobre estas situaciones, la falta de trabajo conjunto con el equipo de orientación o directamente la ausencia del mismo en las instituciones, la escasez de recursos materiales, el poco tiempo que permanecen las docentes de inclusión o las dificultades que aparecen al momento de conocer su rol o desempeñarse dentro del aula;</p> <p>Otra dificultad mencionada por los docentes es la actitud de las familias frente a las dificultades de sus hijos, muchas veces es obstaculizadora del proceso de inclusión.</p>
---	---	---

	<p>También se menciona que a partir del desconocimiento de las diferentes dificultades específicas del aprendizaje, muchas veces se minimizan creyendo que “no es tan grave”. Una especie de comparación con otras patologías.</p>
<p>E2: “Las herramientas te vienen sobre la marcha entonces arranca el año y vos después te enteras que el alumno debe ser evaluado de determinada manera.”</p> <p>E2: “Falta comunicación entre los niveles, hay una falla muy grande en la comunicación entre primaria y secundaria.”</p> <p>E2: “La falta de comunicación con el gabinete psicopedagógico, o la ausencia directamente. Tendría que ser obligatorio para todos los colegios. Es una falencia, el docente no tiene herramientas para tratar o para hablar con la familia de determinados temas, que por ahí el psicopedagogo o el psicólogo si tendrían. Por ahí la reunión tendría que ser con el gabinete más que con el docente. El docente puede asistir pero los que tienen que tener la posta son ellos y ya te digo, no es obligatorio.”</p> <p>E2: “La cantidad de pibes dentro de un aula no es la ideal. Cómo haces para dar clase a 35 y a los otros 5 que por ahí tienen alguna patología, algun trastorno... tenes que estar atento, como que tenes que disociar la cabeza y tener en cuenta que por ahí el ritmo no es igual para todos pero también tenes que pensar en el programa y en que tenés que llegar con los contenidos para el año que viene, y también en la individualidad de cada uno. Entonces, con cursos de 40 chicos, ¿cómo haces para incluirlos?”</p>	

<p>E2: “Incluir a cualquier costo con cursos de 40 personas, es irreal. Más cuando no tuviste buena formación, cuando no hay comunicación, cuando la comunicación la tenes que hacer entre docentes por hermandad, por compañerismo, para que no se le desmadre la clase al que viene después de vos. La comunicación no tendría que ir por esos carriles, tendría que ser más oficial.”</p>	<p>E3: “Los colegios privados con tal de tener matriculas llenan las aulas y no se dan cuenta que uno se tiene que partir en mil pedazos”</p> <p>E3: “Una se tiene que dedicar a cada uno y no es el único, y había clases que yo estaba más de media hora con un estudiante solo y ¿el resto qué? ¿Y los otros 35 que hacen? Nada. El que es responsable sigue laburando porque me ve que estoy con él y el que es medio vagoneta y se va a tirar a chanta y no va a hacer absolutamente nada.”</p> <p>E3: “Entonces, nuestra poca preparación, la cantidad de alumnos que hay en el aula, los maestros integradores o acompañantes terapéuticos tienen que conocer su rol y tienen que ser gente que sepan con qué tipo de criatura están acompañando o están ayudando, ¿entendes?”</p> <p>E3: “La realidad es esa, nos hemos cruzado con acompañantes que no estaban preparados para cumplir su rol como corresponde. A veces no se llevan bien, no encajan, no se entienden y eso se ve un montón”.</p>
--	---

	<p>E3: “Otra que agregaría es la negación de algunos padres sobre la situación, sobre la realidad del chico. Y cuando aceptan, a veces toma mucho tiempo que tomen cartas en el asunto, ver cómo solucionar o encausar el asunto”</p>	
	<p>E4: “En algunas escuelas falta mucha concientización por parte de los directivos, porque lo ven como una traba como algo que dificulta el aprendizaje del resto. Sin entender que cada individuo es diferente y tiene sus procesos.”</p> <p>E4: “Si creo que falta mucho, nos incluyo a nosotros los docentes. Nos faltan aprender un montón de cosas porque a mi particularmente en el profesorado nunca me enseñaron como hacer con chicos con determinadas patologías o situaciones y fue como bueno arréglate en el aula. De repente caí un día al colegio y tenía un nene con tourette con un acompañante y un nene con dislexia en la misma aula y fue como “bueno chicos, ¿qué hacemos? ¿para dónde salimos corriendo?” (se ríe). Entonces sí, falta desde los profesorados, desde los colegios, desde el mismo ministerio de educación que piensan que solamente lo inclusivo es hablar con la E, muchas veces. Así que sí, falta mucho”</p>	<p>E5: “Son muchos actores y por ahí eso en la secundaria también es como que se pierde porque hay muchos más.”</p> <p>E5: “La dificultad fundamental creo que es la falta de información y la falta de capacitación que tenemos nosotros los profesores para hacernos cargo de estos nenes que están en</p>

	<p>un proyecto de inclusión. Porque muchas veces por desconocimiento uno omite ciertas acciones que habría que tomar en esa situación puntual.”</p> <p>E5: “También muchas veces hay como reticencia de las familias a aceptar lo que la escuela propone. Sucede que el directivo puede sugerir una terapia, por ejemplo, pero no indicar entonces también a veces se dificulta desde ese lado.”</p> <p>E5: “En este caso puntual, ya te digo como que pasó un poco desapercibido, pero tiene que ver con esto. “ah bueno disgrafía” como que no es tan grave, es algo más superficial “bueno, la letra, como escribe” No pasa más de ahí. Me parece que tiene que ver con eso, con minimizar quizás todo lo que hay detrás.”</p>	
<p>Modos de operar frente a un estudiante con dificultades en el aprendizaje (DEA)</p>	<p>E1: “Uno tiene que trabajar sobre esa subjetividad en particular. Y trabajar sobre esa subjetividad no es trabajar sobre un problema médico, es trabajar con una persona, entonces en principio ahí lo que tenes que activar es algo del orden de la relación, de un uno a uno y tratando de no perder el registro de la particularidad o la dificultad que se presenta con ese alumno o alumna”</p> <p>E1: “Hay docentes especiales acompañando a los chicos, en general hay en el aula. Yo creo que la frecuencia del acompañamiento es muy poca. Hay profes, maestras especiales que están una vez por semana, después el chico está solo”</p>	<p>Al pensar los modos de operar frente a un estudiante con DEA aparecen tantas formas como docentes entrevistados.</p> <p>Algunos mencionan el recorrido institucional por el cuál se es notificado que hay un estudiante con dificultades específicas. Partiendo de una comunicación desde la dirección, a veces en manos de un informe a principio de año, otras veces en una reunión donde se aprovecha el espacio para dar las orientaciones pertinentes.</p> <p>Otra forma de operar tiene que ver con delegar la tarea casi exclusivamente en manos de las acompañantes terapéuticas o de las maestras de</p>

	<p>E2: “La mayoría de los casos pasan por dirección, porque se citó mucho a las familias. Y dirección nos manda por mail el informe del psicopedagogo, del centro, del acompañante terapéutico informando la situación y con las orientaciones.”</p>	<p>inclusión, ya sea enviándole los trabajos y las pruebas que deben “adecuar” para los y las estudiantes o pidiéndoles orientaciones específicas para el manejo en el aula.</p> <p>Aparece también, la idea de pensar la particularidad de cada caso independientemente de las posibles orientaciones brindadas por los profesionales y/o el equipo directivo. Es desde esa individualidad que se busca propiciar el vínculo docente-estudiante como algo primordial para propiciar los aprendizajes futuros.</p>
	<p>E3: “En este colegio en general recurría a la directora que era psicóloga, entonces ella nos orientaba bastante en cuanto a cómo trabajar y además era especialista en adolescencia y entonces ellas nos podía dar un parámetro de cómo trabajar y además constantemente los psicopedagogos, los terapeutas de los chicos nos mandaban pautas de cómo trabajar.”</p>	
	<p>E3: “Después bueno cuando uno aprende varios tips y ve que funciona y qué no”</p> <p>E4: “Los directivos cuando hay casos particulares, nos comunican a través de las reuniones de principio de año. Nos informan qué casos hay en cada curso. Nos ponen al tanto y nos van diciendo “Bueno, en tal curso hay un nene con dislexia, no va a venir con un acompañante, no tiene problemas en la comprensión y demás... pero si, tiene sus momentos y sus días. Sepan entenderlo. Cuando el les pida salir, déjenlo salir. Tengan paciencia.” Como que nos van dando esas herramientas.”</p>	
	<p>E4: “Después en si, capacitaciones no tuvimos nunca. Fui aprendiendo un poco de experiencias previas que tuve en otros colegios o hablando con mi psicóloga. Porque también en eso</p>	

	<p>me ayudó a acompañar la propia investigación de qué es, cómo ayudar.”</p> <p>E4: “Después ir conociendo al propio alumno porque obviamente cada uno es un mundo así que también es como lo más importante”.</p> <p>E5: “La realidad es que el caso de dificultad específica que tuve no fue muy ordenado. En el caso particular de un nene que tenía digrafía, no fue que desde la primaria cuando pasó a primer año había un diagnóstico ya hecho, sino que empezamos los profesores en general a ver una dificultad en la escritura y entonces como empezar a preguntarnos qué está pasando, no solamente con la escritura sino también había algunas cuestiones de rendimiento y demás. Bueno, después reunión con la familia y recién una vez que inició el tratamiento, ahí le diagnosticaron que tenía disgrafía.”</p> <p>E5: “Después una vez que tuvimos el diagnóstico, ahí es prestar atención a lo que creíamos que necesitaba. La información fue ese diagnóstico y nada más. No hubo un seguimiento o pedidos por parte del terapeuta. Fue como un aviso por así decirlo.”</p>	
Actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa	E1: “El equipo directivo se limita a informar por canales bien formales situaciones específicas del chico, después tenes la relación con el docente especial. En esta institución en particular, hay un equipo psicopedagógico, pero no siento esa presencia. Por ahí trabajan por fuera de mi registro, por ahí no lo veo yo”	En cuanto a los actores que intervienen en dicho proceso, la mayoría de los docentes coinciden y destacan al estudiante, a la familia, a los acompañantes terapéuticos o la maestra de inclusión en caso de haberla, aparece mencionada también la figura de la coordinadora

	<p>E1: “A veces se tiene contacto con las coordinadoras de las docentes especiales, como que gestionan desde otro lugar, pero muy poco... me pasó una vez. Después yo tengo el trato con la docente especial y después se me pierde a mi como sigue para otros lados”</p> <p>E2: “Con quien más en contacto estoy en general es la maestra de integración” .</p> <p>E2: “A veces hay instituciones directamente que hacen estudios como más complejos, una vez trabajamos con fleni y nos han llegado informes también.”</p> <p>E2: “Después, hay casos que por ahí no tienen acompañante terapéutico pero los papás los llevan a un psicólogo o psicopedagogo que les haga un diagnóstico y ahí nos traen las orientaciones pertinentes.”</p> <p>E2: “Las familias son actores importantes pero en general no se comunican directamente con nosotros.”</p> <p>E2: “En este colegio hay gabinete psicopedagógico”</p> <p>E3: “Los actores son obviamente los chicos y las familias, los directivos, el gabinete aunque nunca tuve contacto específico ni con la psicóloga ni con la psicopedagoga... las veo pasar nada más.</p> <p>“Las maestras integradoras o acompañantes son figuras importantes porque si hacen bien su trabajo nos ayudan un montón a los profesores”</p>	<p>de estos acompañantes; en caso de poseer, el equipo de orientación; También se menciona el equipo directivo de cada institución, otros docentes de la misma institución, los profesionales por fuera del ámbito educativo, docentes y directivos del nivel primario y a veces, hasta instituciones médicas desde donde se reciben informes.</p>
--	--	--

	<p>E4: “Los actores son muchos y a veces pocos son los que se involucran. En general, los que toman las cartas del asunto son los directivos. Otros actores claves obviamente son la familia y el propio alumno. En caso de haber, las maestras integradoras o las acompañantes también tienen un rol fundamental.”</p> <p>E4: “También el acompañamiento de psicopedagogos por fuera de la escuela”</p> <p>E4: “En esta escuela no tenemos, pero deberíamos tener un equipo con gente preparada, psicólogo y psicopedagogo como mínimo.”</p> <p>E4: “Después todo lo que podamos hacer nosotros desde nuestro lugar”</p> <p>E5: “El estudiante mismo, la familia. También pensando en el ciclo básico, los docentes del otro nivel, el equipo directivo del otro nivel que también tiene que informar. Quien esté tratando al estudiante, si tiene algún acompañante, los docentes obviamente.”</p> <p>E5: “Cada profesor de cada materia es un actor distinto y todos tienen que hacer lo posible para que ese proyecto de inclusión salga bien por así decirlo.”</p>	
<p>Forma de trabajo con los demás actores que</p>	<p>E1: “Termina siendo un vínculo interpersonal entre el docente del aula y el docente especial, el manejo de cómo avanza el pibe o la piba. No noto desde mi práctica la presencia del gabinete psicopedagógico o un área psicopedagógica, no hay</p>	<p>En cuanto a la forma de trabajo con los demás actores que intervienen en el proceso de inclusión educativa aparece la figura de la maestra de inclusión como el referente con quien</p>

<p>intervienen en el proceso de inclusión educativa</p>	<p>una circulación en la institución importante... Termina siendo docente y profe especial, terminan charlando, diciendo, viendo... mira esta semana le pasó esto, tiene dificultad con aquello, ella es así, él es así...”</p>	<p>Los docentes tienen un trato más cercano. A veces aparece la idea de que es una especie de “obligación” estar en contacto con ellos ya que son quienes les dan las orientaciones del día a día y también es a quien les envían las actividades y/o evaluaciones en caso de que haya que realizar alguna adaptación.</p>
<p>E2: “Con la maestra integradora es con quien más trabajo, codo a codo. Nos manejamos hasta por whatsapp porque el contacto es más directo. A veces se unen al grupo que tenemos del curso.” (...) “Estamos muy en contacto obviamente con las acompañantes porque tenemos que mandarles el material y ellas nos adaptan la evaluación.</p> <p>E2: “Tengo que estar en contacto con las profesoras de las instituciones que llevan los casos, que adaptan los contenidos porque yo les doy el material que les explico en clase, les digo de tal página a tal página, a mi me interesa esto... y ellas me dan orientaciones o directamente me arman la evaluación para que yo se la tome de determinada manera y ahí si hay como una adaptación de la evaluación porque no es la misma que yo les tomo”</p> <p>E2: “La realidad no retengo que haya pasado que los psicopedagogos se comuniquen con nosotros”</p> <p>E2: “En este colegio hay gabinete psicopedagógico pero la realidad es que no hablé nunca con ninguna de las dos, ni con la psicóloga ni con la psicopedagoga por ningún caso. Están y trabajan, pero al menos conmigo no se han acercado a hablarme de ningún caso en particular. La información nos baja a todos por mail y después la circulamos entre los</p>	<p>En general, los docentes no suelen tener comunicación directa con los profesionales tratantes de los estudiantes. De haber comunicación, ésta se da por intermedio de los directivos que son quienes reciben los informes y los llamados de los mismos. El equipo directivo recibe y distribuye la información por canales oficiales y extraoficiales.</p> <p>Si bien se menciona el equipo de orientación como un actor necesario en el proceso de inclusión, hay muchas escuelas que no cuentan con dicho espacio y a su vez, hay muchas escuelas que si cuentan con el privilegio de tener equipo de orientación, pero se menciona en varias oportunidades que no se lleva adelante un trabajo específico de acompañamiento a esos docentes frente al trabajo cotidiano con los diferentes estudiantes.</p> <p>La mayoría de las veces los docentes sienten que se les envía en diagnóstico con orientaciones y</p>	

	<p>docentes... diferentes estrategias como para poder manejarlos.”</p> <p>E3: “La forma de actuar creo que es bastante en solitario, pocas veces recibimos información de las familias, de las terapias que hacen por fuera, orientaciones del tratamiento. En general, hoy por hoy recibimos alguna nota de dirección y desde ahí movete para ver cómo lo ayudas”</p> <p>E3: “Esta muy en nuestras manos y es una responsabilidad informarse”</p> <p>E3: “A veces las maestras integradoras no cazan una de matemática de los cursos superiores, pero entonces yo me acercaba y le explico en el banco y ellas escuchan entonces después ellas les ayudan a repetir ejercicios del mismo estilo como para mecanizar.”</p> <p>E3: “Yo no les pido que me adecúen nada, si hay que hacer modificaciones las hago yo y a lo sumo les consulto si están correctas o se les ocurre algo diferente”</p> <p>E4: “Cuando tienen acompañantes en general son parte del aula y nos vamos apoyando entre sí. La verdad es que tuve buenas experiencias con maestras muy presentes y con mucho manejo de los casos entonces los chicos andaban super bien” .</p> <p>E4: “En general lo más común es docente-acompañante, pero en este caso donde no hay acompañante, nos comunicamos por</p>	<p>después de ello no hay un seguimiento en el tiempo.</p>
--	---	--

	<p>intermedio de los directivos. Yo por ejemplo no conozco a la psicopedagoga de este nene, el vínculo lo tienen con los directivos y después ellos nos informan. Si he leído sus informes porque esos nos los reenvían directamente para que todos tengamos acceso.”</p> <p>E4: “A veces también nos piden que hagamos algún informe o de dirección nos llaman y nos preguntan cómo viene tal alumno, entonces ahí sí vamos informando lo que nosotros vamos viendo al respecto y después el cole arma un informe unificando toda la información que le fueron dando los diferentes profes.”</p> <p>E4: “Y el nene que tiene dislexia hay mucho trabajo con una psicopedagoga, se comunica con el colegio y el colegio nos va comunicando a nosotros pautas de trabajo, en qué cuestiones hay que hacerle más hincapié. Obviamente en escritura le cuesta pero en la parte oral se desenvuelve mejor, entonces a partir de ahí nos dio como una serie de recomendaciones.”</p> <p>E4: “En el colegio no hay gabinete psicopedagógico pero están muy presentes los directivos entonces nos van diciendo “estén atentos con tal chicos que tiene tal cuestión, fíjense de adecuar las evaluaciones”. He tenido que adecuar algunas evaluaciones para que no les genere una dificultad cuando lo pueden resolver de formas mas sencillas.”</p>
	<p>E5: “Fue el diagnóstico psicopedagógico que nos llegó por dirección y nos enviaron algunas indicaciones pero no mucho</p>

	más que eso. Después no hubo un seguimiento a lo largo del tiempo.”	
Tipo de dificultad específica en el aprendizaje que poseen sus estudiantes	<p>E1: “Tuve algunos casos de dislexia, pero muy leve”</p> <p>E2: “Tuve dos o tres casos de dislexia, actualmente uno solo pero la realidad es que es muy tranquilo”</p> <p>E3: “Tuve un caso de disgrafia hace mucho tiempo y después uno de dislexia”</p> <p>E4: “Recién este año tengo actualmente un nene con dislexia en primer año así que estoy aprendiendo con él”</p> <p>E5: “Disgrafia en primer año”</p>	<p>Prevalece la dislexia como dificultad específica en el aprendizaje a excepción de una sola docente quien trabajó con un estudiante con disgrafia.</p> <p>A partir de la pregunta por el trabajo con estudiantes que tengan una dificultad específica en el aprendizaje, aparece un total desconocimiento por parte de los docentes sobre esta clasificación y se dedicó un tiempo de la entrevista para explicar a qué se refería ya que en general, todos vinculaban ese concepto a experiencias con estudiantes que poseían diagnósticos como Asperger, discapacidad intelectual o hasta discapacidades motoras.</p>
Experiencia al tener un/a estudiante con dificultades específicas en el aprendizaje (DEA)	<p>E1: “Los casos de dislexia que tuve en el aula no fueron severos así que todo fue bastante más manejable. El alumno o la alumna podían entrar en la dinámica general con bastante facilidad. Me pasó una vez, tengo un alumno este año con problemas de dislexia, que me olvidé. (se ríe) en un ejercicio de lectura lo hice leer, algo que no tenía que hacer, no me di cuenta, lo hice leer. Y bueno, leyó con dificultad, obviamente y después en una parte le hablé a el... en general no expongo a nadie a una observación, pero después me acuerdo que recibí un mensaje de la mamá en muy buenos términos</p>	<p>Al hacer un recorrido por las experiencias docente de tener un estudiante con DEA aparece casi en su totalidad la comparación otros trastornos considerados “más graves” con los que han trabajado, en donde el proceso de incluir a ese estudiante se volvía más dificultoso ya que o había que realizar modificaciones en el contenido o porque eran muy disruptivos en el aula. Es mencionado en varias oportunidades que al poder seguir la clase sin dificultades como</p>

	<p>refrescándome la memoria (se ríe). Y nada ahí entré otra vez en registro”</p>	<p>cualquier otro estudiante, se vuelve todo mucho más sencillo.</p>
<p>E2: “Una vez me pasó que me llegó un mail de la psicopedagoga de una alumna contándome que tenía dislexia, que de hecho yo algo ya me había dado cuenta porque cuando leí las evaluaciones no pega una B, una V, una C, una Z, una S, nada. Pero por ejemplo me mandó este mail esta profesional que las evaluaciones debían ser de tal o cual manera. Y justo le había corregido la evaluación y la evaluación que le corregí se sacó un 10. Sacando que a ella no le corrijo ni un error de ortografía, porque no se los corrijo... era muy buena evaluación.”</p>	<p>E2: Una vez nos pasó con un alumno que era un chanta, sus papás argumentaban que tenía dislexia y la realidad lo que tenía eran hormigas en el traste porque no se quedaba quieto, no prestaba atención. Todo el tiempo era “sentate, cállate, saca la carpeta”, no estudiaba, le iba mal, se olvidaba las cosas. Era otra cosa, no era la dislexia. La dislexia era la excusa.”</p>	<p>También aparece la noción de que la dislexia se soluciona siendo permisivos en la corrección. El mismo docente quién mencionó que la dislexia de un estudiante era tan leve que hasta lo olvidó y lo hizo leer frente a sus compañeros.</p> <p>La mayoría de los docentes menciona una búsqueda previa para conocer y entender el diagnóstico.</p>
<p>E3: “Con honestidad, en mi materia no aparecían grandes dificultades porque si bien tenían problemas para comprender lo que leían, se solucionaba haciendo enunciados menos retorcidos y ya está. Los procedimientos los aprendían como cualquier otro y eran brillantes”.</p>		

E4: “Llegué un día a la reunión de principio de año, me informaron que iba a tener un curso con un chico con dislexia, y de ahí en más pura búsqueda. Le pregunté a mi psicóloga, empecé a buscar... y después creo que también está en la empatía de cada uno. Eso es fundamental porque vos podés ser re buen docente para un grupo y ser horrible para otros pero tiene que ver con la empatía y yo siempre digo que la pandemia me ablandó (se ríe) mucho. Siempre fui empática pero como que en estos casos en particular, teniendo en cuenta la cursada que tuvieron el año pasado, que se perdieron su último año de primaria y todo el traspaso de ir un día a la secundaria, recorrer el edificio y ver qué onda y demás, es como que me aflojó el corazón”

E5: “La realidad es que me acuerdo que me costaba mucho corregir lo que él hacía, aunque fuese breve. Porque las palabras estaban mal escritas o estaban todas las letras muy juntas o se le iba para arriba el trazo. Pero más que nada por la falta de letras que tenían las palabras, hacia muchas omisiones. Esa era la dificultad, pero después no sé, cuando tenía que dar una evaluación se desempeñaba bien” .

E5: “Una vez que supimos cuál era el diagnóstico como que ya sabes por qué escribe de esa forma, entonces no es como que “Uy como le cuesta”, es como “qué bueno que puede hacer bien una evaluación” o “qué bueno que pueda escribir, aunque sea menos que el resto de los compañeros.””

	<p>E5: “No lo recuerdo como una experiencia difícil pero la realidad es que no se si desde mi lugar hice todo lo que podía hacer para que pudiera lograr los objetivos.”</p> <p>E5: “Y también la realidad es que después con el pasar de los años, yo solamente lo tuve en primer año. Creo que pasó un poco desapercibido y me doy cuenta porque cuando les pregunté a mis compañeros por esta entrevista decían “no pero yo no tuve ninguno” y la verdad es que todos tuvimos en algún año a ese nene entonces, no se qué pasó pero nadie se acuerda que hayan tenido un estudiante con disgrafía.”</p>	
Estrategias de inclusión utilizadas	<p>E1: “Lo que pasa es que tuve casos leves y no tuve que desarrollar una estrategia, así como muy específica, insisto, de todos modos, la sensación es que como el docente común desconoce, puede registrar la cuestión sintomática. Ah mirá, la escritura separada, esa dificultad con la espacialidad, pero después no recibimos demasiadas indicaciones sobre técnicas posibles... entonces es muy intuitivo el trabajo que hacemos.”</p> <p>E1: “En general lo que me pasó a mi con los casos de dislexia es que tuve que correr ciertas prácticas. Digo, lectura oral no, porque no pueden... Cuando hay un caso de dislexia no puedo exponer a ese pibe o piba a leer porque no pueden sin dificultad.”</p> <p>E1: “Después con respecto a la escritura, hay cuestiones con la espacialidad. Digo atendiendo esa cuestión, puedes ir haciendo</p>	<p>En algunos casos aparece la idea de que no es necesario realizar estrategias específicas de inclusión en el aula, ni utilizar apoyos específicos porque los estudiantes con DEA logran responder adecuadamente a las exigencias de la clase.</p> <p>Prevalece la idea de la estrategia intuitiva y de tomar las orientaciones brindadas tanto por los profesionales como por el equipo directivo e ir experimentando en la propia práctica. Algunos docentes comentan que reciben estrategias sobre cómo evaluar pero no hay orientaciones específicas sobre cómo manejar la situación de clase.</p> <p>En las estrategias elegidas por los docentes, en su gran mayoría, subyace la idea de dejar de lado</p>

	<p>pequeñas observaciones de puntuación, de uso de mayúsculas... en cuanto a lo más técnico y después trabajar con el contenido de la historia digo, ir más allá de la formalidad de la escritura porque si hay dislexia vos no la vas a modificar, no hay un ejercicio de mejora que puedas hacer entonces bueno, trabajar en un nivel donde el alumno pueda conectar con el contenido. Si es una lectura, concentrémonos en la historia, que escriba como pueda y bueno tratar de trabajar con esas respuestas.”</p>	<p>ciertas prácticas y ser “más permisivo” en las correcciones. Desde ahí que se piensa como estrategia evitar la lectura en voz alta frente a sus compañeros, permitir que graben la clase como sustituto de la toma de apuntes, sugerir que se sienten en los primeros bancos para facilitar la monitorización de la comprensión, al momento de hacer trabajos en grupo mezclarlos con estudiantes que no tienen dificultades, ir despacio en las explicaciones y repreguntar para revisar la comprensión. Otras estrategias utilizadas también son la lectura compartida, ofrecer instancias de resolución de consignas de manera oral y no escritas, pasar por los bancos para leer y resolver las actividades juntos, no pedir que transcriban las respuestas sino que las marque en el libro.</p>
	<p>E2: “La realidad es que ahora que me pongo a pensar, no mandan orientaciones sobre cómo manejar la clase para ellos. Te dicen solamente cómo evaluarlos. Y esto es un garrón porque vos das la clase como si fueran todos iguales y no son todos iguales.”</p> <p>E2: “En términos específicos de estos alumnos con dislexia, creo que las estrategias son muy mínimas y cotidianas del día a día” (...) “No se, no pedirles que tomen apuntes, si quieren utilizar grabadores pueden, cosa que a los demás no los dejo para que ejerciten la toma de apuntes”</p> <p>E2: “A la hora de leer siempre abro la pregunta a quién quiere leer, quién quiere responder... así no expongo a nadie, ni al que tiene diagnóstico ni al que no lo tiene pero igualmente no tiene ganas de pasar por esa situación.”</p>	<p>A nivel más conductual, se expusieron estrategias como apartarlos para comunicarle las notas para que no se sientas expuestos e informar de manera anticipada las fechas de evaluación así tienen más tiempo para organizarse.</p>
	<p>E3: “A veces los aparto para comentarles las malas notas y explicarles que tienen otra posibilidad de recuperación así no los expongo frente a los demás alumnos y pueden comprender</p>	

	<p>sin angustiarse que no pasa nada porque tienen otra posibilidad de volver a rendir... y eso me ha servido porque en general son chicos que tienen muy poca tolerancia a la frustración y un nivel de auto exigencia altísimo y eso les juega muy en contra a nivel autoestima y ansiedad.”</p> <p>E3: “En general, intento sugerir que se sienten adelante, primer o segundo banco, cosa de que no tengan mayores distracciones y puedan ver bien el pizarrón y me tengan cerca por cualquier consulta. Es más fácil también para mi ir monitoreando su comprensión si están cerca y me puedo acercar a ayudar.”</p> <p>E3: “En clase me siento con ellos para explicar las veces que sean necesario, les anticipo las pruebas con bastante tiempo así se pueden preparar.”</p> <p>E3: “Es difícil porque a veces mandan tips pero no todos sirven obviamente y a veces sirven un montón pero no hay nada específico para abordar matemática entonces se vuelve más complicado aún por la especificidad de mi materia.”</p> <p>E3: “En general vamos despacio, a veces me gusta sentarlos mezclados con los que no les cuesta tanto y que humanamente son más comprensivos con las distintas realidades.”</p>
	<p>E4: “Con respecto a las lecturas, hago mucha lectura en clase entonces lo invito a que lea, medio se inhibe y entonces le pido un pedacito, cortito, tres renglones léeme. Y bueno el hace todo eso y listo ya está, tampoco quiero que lo sienta como una</p>

tortura pero también me sirve a mi para ir ayudándolo si hay una palabra que no le sale o alguna frase que no se entiende. Aparte todo el tiempo estoy explicando, todo el tiempo retomo lo que leyeron y vamos con la explicación.”

E4: “Después, muchos trabajos en grupo así de a dos o de a tres que eso también les permite interactuar entre ellos. Ya te digo, es un nene que es muy retraído, habla muy poquito. Creo que pocas veces lo habré visto charlar en clase, entonces como que también trato de que se incluya.”

E4: “Si veo que está sentado solo me acerco, voy y le pregunto “Bueno, ¿Cómo venimos? ¿acá que pondrías?”. Por suerte es un grupo chico también, no son tantos... creo que son 25 con toda la furia, entonces como que me puedo dedicar más o darle más tiempo a él porque el resto del grupo va y va rápido, entonces como que si obviamente le prestó atención a todos pero como que a él le dedico un ratito más.”

E4: “Capaz que le doy más tiempo para que pueda terminar, no lo presiono. En general les digo, “bueno, tienen diez minutos” y después se convierten en 20, 25 porque me quedo charlando con alguno, re explicando algo, viendo cómo solucionar algún asunto.”

E4: “Recuerdo que la psicopedagoga nos había dicho que si era mucho le adelantemos las lecturas unas semanas antes pero la realidad es que esa no la puse en práctica porque les mando

poca lectura en casa porque me gusta que lo trabajemos en clase”

E4: “Lo que hago mucho también, que armé el año pasado y ya me quedaron para este año, son power points con la información importante que yo quiero que ellos tengan. Entonces les pongo imágenes y la explicación al lado cortita o hago algún cuadro conceptual. Cosa de que puedan, todos en general y en este caso en particular, como visualizar que es lo importante, para que no se abataren tanto con el tema de los textos largos. Entonces mecho un poco de lo que yo armé en mi casa con el libro y bueno ahí van trabajando.”

E4: “Abordamos todos los temas que a ellos les interesan, no solamente lo que está relacionado con la materia. Incluso a veces han traído hasta comics para relacionarlos y eso los invita un montón a participar y desinhibirse”.

E4: “Hablarles simple para que puedan comprender

todos.” E4: “Darles el tiempo, cada chico tiene su tiempo”

E4: “En general, cuando lo veo medio perdido yo voy y me siento al lado de él y leemos juntos, y vamos trabajando de todo un poco quizás subrayando ideas principales. Vamos leyendo y frenamos y le pregunto “Bueno, de acá ¿qué entendiste? ¿Qué te pareció lo importante? Bueno lo marcamos. Tal pregunta, ¿la entendiste? Bueno como la

	<p>respondes, no importa que no la escribas, respóndemela oralmente”. Entonces en mi caso yo al menos lo voy incentivando como para que lo que no pueda escribir, igualmente me lo diga oralmente porque es muy introvertido entonces como que le juega en contra también. Es todo chiquito y habla muy bajito y no lo escuchas jamás, pero se esfuerza un montón y se nota que en casa hay un acompañamiento enorme. Porque viene con la tarea hecha, por más que haya que corregir cosas, siempre viene con todo hecho entonces se nota que hay un seguimiento atrás y eso es re importante.”</p> <p>E5: “No muchas realmente, prestar atención a la forma en la que copia, que trate de no copiar mucho, tratar de aprovechar más al nene en instancias orales y no tanto en escrito. Tenerle paciencia cuando estaba escribiendo, darle más tiempo si así lo requería.”</p> <p>E5: “No recuerdo de haber tenido que hacer nada más digamos, porque él podía acceder sin problema a los textos y leer y comprender entonces al no haber dificultades para acceder a la información, no se ponían en juego muchas estrategias. Realmente su dificultad se encontraba específicamente ahí en la escritura.”</p>	
Estrategias de evaluación utilizadas	E1: “No hubo necesidad de adaptar porque no se presentó la dificultad en la respuesta, en el examen, en el trabajo, no hubo necesidad”	En cuanto a las estrategias de evaluación hubo muchos puntos en común pero también hubo docentes que no utilizaban estrategias específicas de evaluación porque los estudiantes respondían adecuadamente ante las exigencias.

<p>E1: “La mirada sobre los trabajos es una mirada particular, más relajada pero nada más.”</p>	<p>En cuanto a las estrategias sugeridas por los profesionales sucede lo mismo que aquellas estrategias de clase. Se toman las orientaciones brindadas tanto y se experimenta en la práctica hasta tener certezas de qué estrategia es útil para cada estudiante.</p>
<p>E2: “En mi caso las evaluaciones siempre son avisadas con 15-20 días de anticipación, no se evalúa nada que no se haya trabajado en clase. Me baso mucho en las actividades que trabajamos en clase y eso lo saben, entonces eso siento que favorece que todos lleguemos a tiempo independientemente de las dificultades de cada uno.”</p>	<p>Las estrategias utilizadas en su mayoría por los docentes tenían que ver con anticipar las fechas de las evaluaciones, evaluar únicamente lo trabajado en clase y desde el libro, no utilizar los apuntes de clase. Contemplar las faltas de ortografía, favorecer instancias de evaluación oral, armar grupos con estudiantes que no presentan dificultades en su desempeño, de ser necesario, brindarles tiempos más extensos para resolver las evaluaciones.</p>
<p>E2: “En lo específico de la dislexia, que se yo.. contemplar las faltas de ortografía. Preguntas orales, evaluaciones fraccionadas, ponerlos en grupo con estudiantes que suelen tener desempeños brillantes. (...) A veces es una cuestión de tiempos, así que si lo necesitan, se les dan tiempos más extensos para hacer las evaluaciones. Evaluar solamente lo que está en el libro, no quedarme con los apuntes de clase, como si hago con los demás porque estoy únicamente en superior”.</p> <p>E2: “A veces te dicen que es necesario tomarle solo a desarrollar, no choice, preguntas cortas y evaluación fraccionada al mismo tiempo, la verdad es que depende de cada profesional y cada alumno.”</p>	<p>En ocasiones también fraccionan las evaluaciones y se van entregando por partes. En el caso de matemática, la docente mencionó que se basa mucho en el desempeño en clase y al momento de evaluar, no les brinda aquellos ejercicios que sabe, por su desempeño en clase, que no van a poder resolver para evitar situaciones de frustración.</p>
<p>E3: “A veces les divido la evaluación que algunos hacían en una hora, en dos partes.”</p> <p>E3: “A veces me tomo las libertades de no tomarles los ejercicios más complicados, quizás les tomo los que son un poco más mecánicos, aquellos que se que pueden resolver sin</p>	

	<p>problema. Si bien el problema con dificultad lo pueden entender, a veces les cuesta horrores plasmar en la hoja eso que tienen en la cabeza, entonces directamente evitaba esa frustración.”</p>	
	<p>E4: “En este caso y transitando este año en particular con la virtualidad y todo... este año armé evaluaciones que sean de resolución sistemática, como multiple choice o capaz un análisis de texto, que eso los fue resolviendo bastante bien.”</p> <p>E4: “Desde la pandemia la verdad es que mucho trabajo oral. Por ejemplo, ahora tenían que hacer un trabajo grupal de roma y el lunes tienen la defensa oral. Ahí veremos, pero ellos tienen total libertad de hacerlo como ellos quieren, como ellos lo sientan. Si se quieren disfrazar, quieren traer maquetas, afiches con información con imágenes, que lo hagan. Todo lo que a ellos les sirva para después dar la lección oral, o que les sirva para disparador... todo es bienvenido. No quiero que pierdan esa cosa de lo creativo.”</p> <p>E4: “La realidad es que este marzo adecue todo el programa para que sea más integrador entre todos e intentando relacionar todos los temas... para que no piensen que pasó una cosa, después otra... sino como que entiendan que la historia es todo un proceso... y que entiendan que la historia es un proceso, es todo un proceso (se ríe).”</p> <p>E4: ‘Intento no mandar muchas preguntas a casa. A lo mejor si yo les mando diez preguntas, lo veo como que se queda duro viste, lo ve como mucho para hacer y se abatata. A veces lo</p>	

	<p>mando igual porque es un ejercicio también, pero con él quizás le digo que no lo escriba sino que lo marque en el libro así le queda, no le pido que lo transcriba” .</p> <p>E5: “Las evaluaciones eran sin adecuación específica pero después obviamente cuando uno conoce lo que pasa bueno, es como que si tienes en consideración algunas cosas. No voy a pretender lo mismo de alguien que no tiene ninguna dificultad para escribir. Se vuelve más flexible la corrección en cuanto a faltas de ortografía, prolijidad, extensión, profundidad en el desarrollo”.</p>	
<p>Motivos de la elección de las estrategias</p>	<p>E1: “No fue más que sentido común”</p> <p>E2: “La realidad es que las elijo en principio porque intuitivamente creo que va a servir y después es prueba y error, se va modificando sobre la marcha”</p> <p>E2: “Lo mismo pasa con las orientaciones que nos dan los profesionales, uno las toma, prueba y si funcionan se continúan usando... si no, se modifican”</p> <p>E3: “Y... mirá, una va y empieza a leer y a preguntar a psicólogos, psiquiatras con qué podemos trabajar y con qué no, o a psicopedagogos que herramientas tenemos, pero muchas veces te agarra de sopetón y por más que te hayan dado toda la teoría, al estar en la práctica uno a uno se maneja con la coherencia y el sentido común y la experiencia, y a veces hasta como mamá (se ríe) uno trata de manejar todas las situaciones y elige las estrategias desde ahí”</p>	<p>En primera instancia no hubo muchas respuestas frente al motivo de la elección de las estrategias porque los docentes se manifestaban seguros de que no estaban utilizando ninguna en específico. Con el correr de la entrevista fueron percibiendo que en realidad sí utilizaban estrategias y que muchas veces eran las mismas para todo el curso.</p> <p>La mayoría de los docentes eligió esas estrategias de manera intuitiva, a través del sentido común, de la propia experiencia como mamás o a partir de la experiencia previa de estudiantes con otros diagnósticos, pero similares dificultades.</p> <p>Todos mencionaron la posibilidad de probar y errar en la elección o en la puesta en práctica de la estrategia, tanto las elegidas de manera</p>

	<p>E4: “En general tomo todo lo que me sugiere la profesional y voy probando a ver qué funciona y qué no. Después también me apoyo un montón en mi propia experiencia y algo del sentido común.”</p> <p>E4: “Al principio es muy incierto y seguís lo que te dicen a raja tabla pero después los vas conociendo en el día a día y vas pudiendo pensar tus propias estrategias”</p>	<p>intuitiva como las que son sugeridas por los profesionales.</p>
<p>Recursos didácticos utilizados para incluir</p>	<p>E5: “Fueron las indicaciones que nos llegaron de la psicopedagoga.”</p> <p>E1: “Yo creo que no tuve recursos específicos porque lo ya te digo, era muy leve. La utilización de recursos era igual para todos... asique no eran específicamente para incluir.”</p> <p>E1: “Lo que usamos con todos, lectura de textos compartida, exposición oral, a veces algunos videos o audiolibros, mucho debate y problematización compartida... me gusta hacerlos parte a todos de lo que está pasando”</p> <p>E2: “Al ser profe de historia la realidad es que me apoyo mucho en la oralidad y eso a ellos los beneficia un montón. Mucho video de youtube y películas, volver el relato algo visual también ayuda a conceptualizar mejor todo lo leído”</p> <p>E3: “Creo que los recursos son los mismos para todos. Mucho cuadernillo de ejercitación, material de lectura que armo donde les sistematizo toda la parte más teórica. Creo que nada más, mucho pizarrón y resolver juntos”</p> <p>E4: “Libro de texto, power, fragmento de alguna película que también les fascina, mucho cuadro sinóptico en la carpeta para</p>	<p>Los docentes utilizan los mismos recursos para todos los estudiantes ya que los estudiantes con DEA con los que ellos trabajaron no presentaron dificultades para acceder al contenido.</p> <p>En general, se utilizan recursos que favorezcan los apoyos visuales como ser videos de youtube, presentación de powerpoint o fragmento de películas. La exposición oral del docente y el apoyo en el pizarrón como centro de todas las prácticas y a partir de ahí fomentar el debate y la problematización compartida. A modo de cierre de los temas trabajados se ponen en común las respuestas de todos los estudiantes, se realizan sopa de letras o acrósticos con conceptos importantes.</p> <p>La construcción de un cuadro sinóptico en el pizarrón a modo de resumen en sus carpetas.</p>

	<p>que a ellos les quede el resumen. Después tienen que hacer alguna actividad como para terminar de fijar todo lo que trabajamos. A veces hago sopa de letras, actividades así que se me van ocurriendo... no se, verdadero y falso. Ya te digo, cosas que sean sistemáticas que requieran una concentración y al mismo tiempo no se les dificulte realizarlo.”</p> <p>E4: “A lo mejor si yo les mando diez preguntas, lo veo como que se queda duro viste, lo ve como mucho para hacer y se abataata.”</p> <p>E4: “Después controlamos la tarea todos juntos como para ir completando lo que a lo mejor ellos no hicieron o les faltó.”</p>
	<p>E5: “No recuerdo de haber tenido que pensar en recursos específicos para incluirlo. Insisto que él podía acceder sin problema a los textos y comprender todas las actividades entonces al no haber dificultades para acceder a la información, no se ponían en juego recursos específicos... eran los mismos para todos”</p>