



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

## **Título:**

**Aportes de la Psicopedagogía en el proceso de la Inclusión Educativa en el nivel medio de una escuela de la provincia de Salta, Capital.**

**Estudiante:** Gutiérrez, Ivana Valeria

**Legajo:** 30759

**Director/es:** Lic. Prof. Gardonio, Patricia Susana

**2023**

## ÍNDICE

RESUMEN: .....	1
Título.....	1
Resumen.....	1
Palabras Claves.....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
Delimitación del objeto de estudio .....	3
Planteo del problema .....	3
Objetivo General .....	4
Objetivos específicos.....	4
Supuesto de la Investigación.....	4
Fundamentación.....	5
ESTADO DE ARTE .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
MARCO TEÓRICO .....	12
La inclusión educativa.....	12
La educación inclusiva y las estrategias pedagógicas.....	16
La inclusión en educación y la legislación que la promueve.....	22
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	26
Diseño del estudio .....	26
Muestra.....	27
Criterios de inclusión.....	28
Instrumentos .....	28
Procedimiento .....	29
RESULTADOS.....	30
DISCUSIÓN .....	39
APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	455
ANEXOS .....	511
Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado.....	521
Anexo 2. Modelo de Entrevista .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

**TÍTULO: Aportes de la Psicopedagogía en el proceso de la Inclusión Educativa en el nivel medio de una escuela de la provincia de Salta, Capital.**

**RESUMEN**

La presente investigación tiene como propósito brindar aportes desde el campo de la Psicopedagogía a docentes y profesionales de apoyo escolar que trabajan la inclusión educativa en un colegio del nivel medio de Salta Capital durante el ciclo lectivo 2023.

Desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, se abordó el análisis de las intervenciones de nueve docentes que trabajan la inclusión educativa. Para ello se recopilaban datos de manera virtual, mediante la aplicación de la herramienta Google Forms.

Los resultados indican que 1 de cada 5 alumnos necesitan de estrategias psicopedagógicas para adquirir los conocimientos brindados por los docentes. Se destaca la existencia de dificultades como el vínculo limitado con los alumnos por las pocas horas cátedras semanales que se comparten, por los cursos numerosos que obstaculizan el seguimiento personalizado y la falta de capacitación docente para el desarrollo de las intervenciones inclusivas que permitan acceder a una educación de equidad, calidad e igualdad.

Palabras claves: *inclusión educativa - nivel medio - estrategias psicopedagógicas - equidad – igualdad.*

## **INTRODUCCIÓN**

### **Delimitación del objeto de estudio**

Es importante destacar que en todas las sociedades hablar de exclusión o de inclusión, remite al acceso que tengan o no las personas a los bienes y servicios, tal como queda planteado en el Manual Básico sobre el Desarrollo Inclusivo (2007). Al respecto, autores como Belgich (2007) y Borsani (2018) mencionan que uno de los aspectos más importantes en materia de cumplimiento de derechos, equidad y justicia social, es la atención a la diversidad en el ámbito educativo.

En los últimos años la educación inclusiva ha pasado a ser el centro de atención en los sistemas educativos al promulgar en su concepción la igualdad de derechos, la aceptación y valoración de las diferencias y la educación obligatoria y de calidad para todos (Finocchiaro *et al.*, 2019).

Dentro de las políticas públicas vinculadas a la promoción de la igualdad y de la inclusión, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que entra en vigor en el año 2008, se ha convertido en un marco guía para las demás normativas que tratan sobre la consolidación de tales derechos (Cartoceti, Martorello y Schiavi, 2020).

En este contexto, resultan claves las propuestas inclusivas y los apoyos especializados necesarios para aquellos estudiantes con alguna discapacidad sensorial, intelectual, motora, con alteraciones en la comunicación o conducta. Todo ello, en el marco de la atención a la diversidad de niños y adolescentes en cualquier contexto educativo, con una educación de calidad y con el pleno reconocimiento de sus derechos para su integración en la sociedad con igualdad de oportunidad.

En ese sentido, y en lo que refiere al ámbito educativo, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en su artículo 42 y la Resolución N° 311/16 (2016), junto a las normativas de la Provincia de Salta, tratan sobre la educación integral para adolescentes y jóvenes con capacidades diferentes. Ejemplo de ello son el Decreto 1754/15, el Decreto 3619/15, y la Resolución 6385/17, en los cuales se destaca el derecho a la inclusión educativa.

Cabe mencionar, que una de las formas de concreción de la inclusión educativa es a través de las diferentes estrategias de abordaje pedagógico que se ofrece a los niños y adolescentes que por algunas condiciones biológicas, psicológicas o sociales han tenido ciertas dificultades en su aprendizaje. Consecuentemente, las iniciativas psicopedagógicas congruentes con esta perspectiva, estarán orientadas a ofrecer las herramientas y recursos que favorezcan la vida autónoma y de integración a la sociedad en igualdad de derechos, en contraposición con las experiencias de vida vinculadas a injusticias sociales y a la exclusión. Por ello, se vuelven necesarias las transformaciones del currículo, de la práctica docente y de las normas organizativas que incluyen a los profesionales que intervienen en los procesos de inclusión.

### **Planteo del problema**

Desde la aprobación de la Ley Nacional de Educación 26.206, y la resolución 311/16, es obligatorio que las instituciones de enseñanza secundaria incluyan a los jóvenes o adolescentes con capacidades diferentes. Según lo estipulado en las normativas, se debe trabajar en conjunto, docente de aula y psicopedagogo o docente de apoyo a la inclusión.

Los colegios secundarios deben abordar el proceso de inclusión de manera conjunta con profesionales que pertenecen al CEI (Centro de Educación Integral para jóvenes y adolescentes con capacidades diferentes N° 9004), creado según Decreto 1754/2015. Como organización de trabajo, la institución envía a psicopedagogos y/o maestros de educación especial a diferentes colegios públicos del nivel secundario para el acompañamiento y apoyo a la inclusión, a partir de las demandas de estudiantes que tengan certificado único de discapacidad (CUD) y que por lo tanto necesitan de atención y acompañamiento en sus trayectorias escolares.

El presente trabajo de investigación pretende aportar una mirada innovadora que acompañe las estrategias de inclusión que realizan los docentes de formación general a través del acompañamiento psicopedagógico en un colegio secundario de Salta Capital.

Sin embargo, el problema se sitúa en el abordaje en el aula, en la cual se deben realizar configuraciones de apoyo y aunar criterios; el trabajo se vuelve

complejo porque no está determinado en el cronograma escolar el encuentro para trabajar en forma interdisciplinaria y delimitar de manera explícita las funciones y abordajes específicos de unos y de otros.

Entonces, ¿cuál es la relación entre las estrategias psicopedagógicas por las que optan los docentes y profesionales de apoyo y la efectividad en las intervenciones inclusivas en el nivel medio?

### **Objetivo General**

- Conocer las estrategias psicopedagógicas empleadas por los docentes y profesionales de apoyo en los procesos de inclusión educativa de un colegio de nivel medio de la ciudad de Salta durante el ciclo lectivo 2023.

### **Objetivos Específicos**

- Conocer el acompañamiento específico de los psicopedagogos durante el proceso de inclusión.
- Identificar las estrategias psicopedagógicas que emplean los docentes de la formación general en el proceso de inclusión.
- Sistematizar las principales estrategias de inclusión educativa en el nivel medio.

### **Supuesto de investigación**

El abordaje de las estrategias psicopedagógicas seleccionadas por los docentes a través del acompañamiento de los profesionales de apoyo, necesarios para los procesos de inclusión educativa de un colegio de nivel medio de Salta Capital durante el ciclo lectivo 2023.

### **Fundamentación**

En la actualidad, las políticas educativas inclusivas, demandan intervenciones coordinadas entre los docentes de aula común y aquellos profesionales especializados en el acompañamiento de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, de manera de favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades más allá de las condiciones individuales. Para ello, las aulas deben estar preparadas

para trabajar con todos (directivos, docentes, estudiantes, familia y la comunidad) y esto se consigue con un trabajo interdisciplinario.

Partiendo del marco normativo, en Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), contempla el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción social de las personas con capacidades diferentes. En consecuencia, hace referencia a diversas medidas de las que deberán disponer las autoridades jurisdiccionales, una de ellas: “Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de escuela común” (art. 44, b).

De igual forma, en la Resolución del CFE N° 155, se explicita que las instituciones educativas deben organizar espacios interdisciplinarios con el establecimiento de tiempos de tareas concretos y de jornadas de reflexión que aborden conceptos afines como discapacidad, inclusión, derechos, entre otros (art. 28, políticas de la modalidad).

A nivel provincial, en Salta, la Resolución N° 8978-19 (2019), establece entre otras cuestiones las pautas para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con capacidades diferentes en todos los niveles obligatorios del sistema educativo y en todos los establecimiento de gestión pública o privada, aprobando el modelo de Proyecto Pedagógico Individual (PPI)<sup>1</sup> y el modelo de Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas.

En el punto 1.4 del Anexo de la Resolución del CFE N° 155/11 se menciona la extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, exponiendo la necesidad de garantizar su educación y sus trayectorias escolares completas. Al respecto, en las instituciones educativas de nivel medio de la Provincia de Salta, existen dos formas de inclusión. La primera, los Centros de Educación Integral para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad creados por Decreto N° 1754/15 (CEI N° 9004 Salta Capital, CEI N° 9005 en Salvador Mazza y CEI N° 9006 en J.V. González), y la segunda, el servicio de apoyo a la inclusión.

---

<sup>1</sup> Proyecto Pedagógico Individual (PPI): es un proyecto que busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los alumnos con capacidades diferentes en el sistema educativo, para favorecer su trayectoria escolar. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución: N° 4513/ MEGC/2017.

Los CEI, pertenecientes a la Dirección General de Educación Secundaria, funcionan para garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes con discapacidad. En apoyo a la inclusión educativa, se espera que los alumnos participen en todos los espacios curriculares en el aula regular, acompañado de un docente de educación especial o psicopedagogo, que cumplirá el rol de docente de apoyo a la inclusión y asesoramiento a los docentes disciplinares; implementando configuraciones de apoyo y elaborando un proyecto pedagógico individual (PPI), para el estudiante que transita la escuela común “será misión del Centro evaluar, definir, articular y acompañar las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes con discapacidad en condiciones de asistir a Centros de Educación Integral, Escuelas de Educación Secundaria y/o en sus Modalidades” (art. 3, Decreto 1754/15)

En este escenario, los profesores disciplinares de las materias de formación general y del trayecto deben trabajar de modo coordinado con el profesional de apoyo a la inclusión acordando y secuenciando los contenidos y las estrategias de enseñanza, en un contexto en el que resulta complicado el establecimiento de tiempos y espacios comunes para coordinar el encuentro. Es por eso, que esta investigación busca conocer cuáles son las estrategias de abordaje pedagógico en el proceso de inclusión de los y las estudiantes del nivel medio en la ciudad de Salta.

## **ESTADO DE ARTE**

Resulta conveniente destacar que, si bien se ha producido una amplitud de la escolaridad obligatoria que involucra al nivel secundario, en lo referido a la atención en los procesos de inclusión de jóvenes y adolescentes en cuanto a los distintos modos que se dan en la adquisición del aprendizaje en el nivel medio, las investigaciones empíricas sobre el tema son escasas tanto a nivel internacional como nacional.

En el contexto latinoamericano, Figueroa *et al.* (2011) realizan una investigación titulada *Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas*, para la Universidad Santo Tomás de Colombia cuyo objetivo fue comprender los

significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad. Para ello, planteó una investigación cualitativa empleando para la recolección de datos entrevista a profundidad, comprensión de documentos.

Los resultados indicaron la comprensión de la discapacidad la postura médica (normalidad-anormalidad) y la atención educativa en el aula regular desde el enfoque de integración; dentro de los documentos oficiales de la institución no se explicitan significados sobre discapacidad, integración e inclusión escolar. En los directivos se evidenció la construcción de significados sobre discapacidad condicionada por el medio pero reconociendo el predominio e implicaciones de comprensiones desde el modelo médico; en el caso de los profesores y padres de niños y niñas sin discapacidad observaron comprensiones de la discapacidad como condición del individuo; sin embargo, dentro del aula regular se presentaron negociaciones entre niños y niñas con y sin discapacidad que comienzan a acercarse al enfoque de la inclusión.

Guzmán Lazala (2015) en su investigación *Los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana* presentó como objetivos específicos: identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores en la creación de una cultura inclusiva; conocer los puntos fuertes y débiles de las políticas inclusivas desarrolladas en los centros escolares bajo estudio; detectar las fortalezas y las barreras en el desarrollo de prácticas inclusivas; analizar la posible existencia de diferencias entre las dimensiones referidas a la educación inclusiva (crear cultura, elaborar políticas y desarrollar prácticas); determinar si existe diferencia entre los alumnos, las familias y los docentes en la valoración del desarrollo de la educación inclusiva; establecer si existe diferencia significativa en la valoración de los grupos de interés (alumnos, familias, docentes) con respecto al desarrollo de la educación inclusiva en función del tipo de centro. Para ello, en la realización del estudio se utilizó el enfoque cuantitativo no experimental

Clavijo *et al.* (2016), en su investigación *Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca*, especificaron como su objetivo el hecho de analizar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de la Cuenca, Ecuador. Para ello, eligieron una metodología de tipo transversal cuantitativa, utilizando un cuestionario para una

población de 650 docentes seleccionados en base a un método probabilístico estratificado.

Los resultados revelaron que los profesores en general tienen una actitud indiferente pero favorable hacia la educación inclusive con actitudes más positivas en docentes jóvenes con pocos años de servicio y una asociación con la capacitación, su nivel de educación y experiencia previa con niños de educación inclusiva y el apoyo institucional (público o privado).

En esta misma línea de trabajos, resulta relevante para la presente investigación, el estudio de Omaña y Alzolar (2017), titulado *Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad*, realizado en Venezuela. Los investigadores plantearon como propósito indagar acerca de las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes del Colegio Universitario Francisco de Miranda en los estudiantes con discapacidad. Los objetivos específicos fueron conocer la necesidad de formación de los profesores sobre el proceso de inclusión y seleccionar los tópicos referidos a la inclusión educativa. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo con la modalidad de investigación acción participante aplicada a 15 profesores y alumnos informantes.

A partir de las investigaciones consultadas, se puede observar el desconocimiento y falta de actualización de los docentes sobre la singularidad que posee cada estudiante como así también las limitaciones de no contar con estrategias innovadoras para garantizar un entorno de aprendizaje enmarcado en la inclusión de los estudiantes.

Desde la Psicopedagogía se pretende brindar una mirada amplia e inclusiva con aportes que permitan el desarrollo de cada uno de los actores institucionales, que fomenten aprendizajes significativos y cooperativos que tengan que ver con trabajos en grupos para favorecer el diálogo entre pares y potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del grupo, intensificando la interacción entre los estudiantes.

El artículo científico de González-Rojas y Triana-Fierro del año 2018, titulado *“Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales”* para la Universidad de la Amazonia en Colombia, tuvo como objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los

factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el presente siglo. Como metodología realizaron la revisión de bibliografía a través de Google Académico como motor de búsqueda especializado en publicaciones de contenido y literatura científico-académica, introduciendo las siguientes categorías: actitud del docente, educación especial, necesidades educativas, integración educativa y alumno atípico. Se registraron documentos que incluyeron revistas especializadas y trabajos de grado.

Los resultados indicaron siete factores que según los expertos pueden influenciar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias.

En el plano nacional, Vanesa Casal en el año 2018, realizó un estudio exploratorio sobre la relación entre políticas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. Analizó los discursos de funcionarios y supervisores de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en el marco de tres escuelas primarias comunes de gestión pública. Con respecto a la metodología, se trató de un estudio exploratorio-descriptivo y analítico, en el cual se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos como la recopilación normativa, entrevistas semiestructuradas y algunas observaciones participantes. Se optó por un muestreo intencional con la selección de informantes claves con un criterio de mayor jerarquía política hacia mayor cercanía a los agentes de las escuelas seleccionadas.

Los resultados a los que arribó le permitieron afirmar la existencia de una tensión en la relación entre los marcos normativos y las condiciones dadas para su implementación.

Retomando los estudios latinoamericanos, Albán y Naranjo (2020) en su estudio sobre *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: unos retos pedagógicos para la educación formal establecieron* como objetivo evaluar el proceso pedagógico en la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo formal de Ecuador. Para ello optaron por una investigación cualitativa descriptiva con la revisión de 40 documentos de hasta siete años atrás de países latinoamericanos y europeos indexados en repositorios

digitales de alto impacto (Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus), además de la revisión de los principales marcos legales (La Constitución del Ecuador, Acuerdo Ministerial de Educación 0295-13, la Ley Orgánica de Discapacidad, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y la Ley Orgánica de Educación Intercultural).

Los resultados indicaron que las estrategias innovadoras en el aula resultan beneficiosas y la necesidad de que el docente esté respaldado por el apoyo de familiares, demás actores escolares y otros profesionales especializados en el tema como, por ejemplo, los psicopedagogos. Se considera que existen barreras que impiden desarrollar estrategias favorables para los alumnos con discapacidad por lo que se plantea que los profesores se capaciten e investiguen acerca de los contextos y trabajos cooperativos para implementar actividades que les permitan trabajar con la diversidad en las aulas.

Por otro lado, otras investigaciones a nivel internacional, han servido de antecedente a la presente investigación, como el caso del trabajo de Orozco y Moriño del año 2020, titulado *Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. En él se plantearon como objetivo analizar las estrategias metodológicas que ponen en práctica profesores que desarrollan una pedagogía inclusiva en los niveles de educación Infantil, Primaria y Secundaria. La investigación de tipo cualitativa se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra de 70 docentes de diferentes centros educativos de la provincia de Sevilla.

Los resultados demostraron que el profesorado carece de conocimientos a la hora de utilizar estrategias metodológicas múltiples: activas, participativas, personalizadas, globalizadas y constructivistas. Todas ellas afectando y haciendo a un lado la inclusión al alumno en el aprendizaje en donde no se implementan recursos diversos, como trabajos con proyectos, aprendizaje cooperativo, tutorización entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio.

En el mismo orden de ideas, se encuentra la investigación de Rodríguez y Caucel (2020), titulada *Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa*. La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Granada con el propósito de analizar las políticas de formación de profesionales

para el desarrollo actitudinal docente en relación a la diversidad humana y la inclusión social. Partiendo de un diseño cuantitativo transversal no-experimental, descriptivo y relacional, se aplicaron dos cuestionarios estandarizados a 712 estudiantes universitarios. El primero de los cuestionarios midió tres constructos principales: actitudes o predisposición de la educación inclusiva; sentimientos hacia las personas con diferentes capacidades; preocupaciones por tener alumnos diferentes en clases. El segundo de los constructos, midió: creencias específicas sobre la atención a la diversidad y afrontamiento de demandas para resolver problemas del aula diversa.

Los resultados a los que se arribó indicaron la necesidad de implementar estrategias para hacer efectiva la atención en el contexto académico. La actitud general fue el desconocimiento hacia la inclusión educativa por falta de capacitación de los docentes.

Sagredo Lillo et al. (2020) en su investigación *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa* plantearon como objetivo conocer la gestión del tiempo destinado al trabajo colaborativo por docentes de educación regular y de educación especial de establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar. Metodológicamente, utilizaron un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso múltiple. La muestra se conformó con 10 docentes de ambos sexos, 6 de educación regular y 4 de educación especial de diferentes establecimientos educacionales. Los instrumentos para la recolección de información fueron entrevista semiestructurada y análisis de contenido de los discursos.

Los resultados mostraron que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo es insuficiente y que, en la mayoría de los casos, se realiza en espacios no formales.

Estas investigaciones significan un importante aporte acerca del lugar central que va ocupando la formación respecto a la actitud del docente y su rol en el proceso de inclusión escolar.

## **MARCO TEÓRICO**

### **La inclusión educativa**

A pesar que el concepto de inclusión educativa no tiene una definición unívoca, resulta conveniente situar la presente investigación desde una perspectiva que oriente a la misma y sirva de base a los demás planteos teóricos. Así, por ejemplo, según los planteos de Porter (como se citó en Turneau, 2009), la inclusión escolar significa “que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad” (p. 171).

De acuerdo a Escribano y Martínez, el término inclusión no tiene un único significado, sino por el contrario, se define de múltiples formas, se utiliza en diferentes contextos y por diferentes personas para referirse a situaciones y fines diferentes, pudiendo hablarse de “inclusión laboral, educativa, social o de las personas” (p. 15).

En esta misma línea, la UNESCO (2008), sostiene que “es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje” (p. 5). De esta manera, la educación inclusiva estaría íntimamente vinculada a la educación de calidad para todos. Desde allí se plantea la necesidad de avanzar, en la democratización efectiva de las oportunidades educativas para todos.

La inclusión entendida, entonces, como un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diversos ámbitos económico, político, educativo, cultural, etc., en los cuales tendría derecho a las mismas oportunidades de participación en la comunidad a la cual pertenecen. Y desde la perspectiva educativa, referida a hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades, con participación y con la eliminación de las barreras de aprendizaje (Guzman Lazala, 2015).

Coincidentemente, Blanco (2006), plantea que la educación inclusiva implica eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes “las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar equiparación de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas” (p. 9).

Tomasevsky (2002), señala tres etapas fundamentales que permiten el ejercicio del derecho a la educación: la primera etapa vinculada a conceder el derecho a la educación a todos los excluidos (aquí incluye a las personas con discapacidad), pero en escuelas especiales o programas diferenciados que se incorporan a la educación; la segunda etapa frente a la segregación educativa promueve la integración en las escuelas para todos, pero los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de sus capacidades (son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela), la tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado contemplando sus características individuales, motivaciones, capacidades e intereses para facilitar su plena participación y aprendizaje (el movimiento de la inclusión).

Surgen así políticas y estrategias nacionales que tratan las causas y consecuencias de la exclusión, en este contexto de necesidad de una Educación Para Todos, como la Reunión Regional de Ministros de Educación en Buenos Aires-Argentina (2017), en la cual participaron más de 170 representantes (ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, representantes de la sociedad civil, entre otros), provenientes de 26 países que establecieron los objetivos de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Señala la UNESCO la necesidad de avanzar en la democratización efectiva de las oportunidades educativas para todos, partiendo de políticas y estrategias nacionales que orienten la construcción de sistemas educativos más inclusivos basados en la equidad y la justicia social. En consecuencia, el principio general que

debe servir de guía parte de la educación como derecho fundamental de todos los educandos.

En relación al cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes, Belgich (2007), sostiene que uno de los objetivos principales debe ser el de generar una oferta educativa que atienda a todas las diversidades, las singularidades, las problemáticas personales y subjetivas. Al respecto, García (2019) menciona que en el año 2006 se aprobaron en la Sede de las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo con la promoción de un cambio de paradigma respecto a la discapacidad destacándose el acceso a todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Al respecto Bersanelli (2018), aborda específicamente el artículo 24 de dicha Convención. En su análisis se destaca la mención a la obligación de formar a los docentes para la toma de conciencia del modelo social de la discapacidad y en los derechos de las personas con discapacidad. Con el fin de velar por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad se crea el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad formado por 18 expertos/as independientes de distintos países del mundo. A partir de la recepción de informes de los diversos Estados Parte, el Comité ha definido una serie de preocupaciones como, por ejemplo:

- La persistencia del modelo de educación segregada (escuelas especiales) hacia las personas con discapacidad.
- El predominio de la educación especial con evaluaciones aún basadas en el diagnóstico de las personas.
- Elevado número de estudiantes con discapacidad en la educación especial, por no haber sido incluidos/as en la escuela común.
- La ausencia de planes de transición de estudiantes desde el sistema especial al común o regular.
- La utilización de terminología que refleja el modelo médico de la discapacidad para la clasificación de los niveles de la educación.

- La ausencia de un plan de desarrollo profesional y/o formación de docentes.
- El mantenimiento de formación docente inicial desde la perspectiva de la educación especial, que fomenta la continuidad de la segregación.
- La carencia de entornos accesibles, no solamente en lo edilicio, sino también en las estrategias de enseñanza.

En base a tales preocupaciones emiten recomendaciones como planificar la transición hacia la educación inclusiva de calidad en todos los niveles, hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios para ir construyendo una cultura de educación inclusiva; que se implementen políticas de formación docente en educación inclusiva y en derechos de las personas con discapacidad; modificar la terminología educativa y de clasificación, que aún refleja el modelo médico (Bersanelli, 2018).

Puede mencionarse que existen ciertas condiciones para que los sistemas educativos puedan transformarse en inclusivos. Cobeños y Grimaldi (2018), mencionan la necesidad de analizar las diferentes perspectivas que ocupan un lugar central en los debates referidos a educación inclusiva

- La perspectiva legal que incluye los marcos legales internacionales y nacionales que han colocado a la educación inclusiva como una forma de velar por el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- La perspectiva sociológica y política puesto que los movimientos sociales de las personas con discapacidad y los estudios sociales sobre la misma han conducido las acciones hacia un cambio de paradigma, al modelo social como forma de lucha contra la segregación educativa que a la vez produce segregación social.
- La perspectiva filosófica para entender que la violación del derecho a la educación para todos conlleva al sufrimiento y a prácticas deshumanizantes.

- La perspectiva pedagógica, partiendo de la necesidad de evitar la exclusión educativa en cualquiera de los niveles, los autores sostienen la necesidad de entender que el fracaso escolar y la exclusión educativa son inherentes a los sistemas educativos homogeneizadores.
- La perspectiva didáctica para poder considerar a las problemáticas educativas como inherentes a la enseñanza y a las instituciones escolares y no devenidas de las características de los estudiantes.

### **La educación inclusiva y las estrategias pedagógicas**

Jordan *et al.* (como se citó en Colaciuri, 2022), señalan que, para transformar las instituciones en inclusivas, se debe partir de la atención a los educadores, principalmente, de sus creencias y la vinculación de las mismas con sus acciones y prácticas profesionales, puesto que en una sociedad que excluye podrían ser reproductores de tales discursos en el seno de la escuela.

En este punto, es conveniente mencionar los aportes de Borsani (2018) sobre el cambio que se ha producido en los últimos años respecto a la educación inclusiva al pasar de un modelo educativo integrador donde un alumno diferente es integrado con proyectos integradores, adecuaciones curriculares e intervenciones que buscan compensar sus necesidades educativas especiales; a un modelo de inclusión educativa donde se debe atender a todos sin exclusión en el contexto de una enseñanza diversificada con docentes atentos a los diferentes tiempos y modos de aprender de cada estudiante.

Es así como las intervenciones del docente, y las estrategias que define en este contexto, son unos de los aspectos centrales de concreción de políticas más inclusivas.

Siguiendo con el desarrollo de las teorías que sirven de base al presente trabajo, se considera fundamental, desde un enfoque de la enseñanza para la diversidad, la noción pedagógica de aulas heterogéneas que desarrolla Anijovich (2009). Este concepto incluye tanto la toma de conciencia sobre las variaciones a nivel de inteligencia y logros de aprendizaje, como las diferencias a tener en cuenta en el abordaje de la enseñanza “origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-

económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras” (p. 32).

Anijovich (2009), desarrolla los puntos clave de esta noción que tienen que ver con una convivencia democrática donde se comparte la información entre docente y alumnos, se explicitan las decisiones y los alumnos tienen una participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Agrega, además, que el propósito de este enfoque es lograr la autonomía de los estudiantes, mencionando, como algunos de los modos, los siguientes:

- Ofrecer a los alumnos alternativas para que puedan elegir y justificar sus elecciones en las tareas que se les proponen: la propuesta de preguntas que favorezcan los procesos metacognitivos.
- Enseñar a trabajar de manera cooperativa: la enseñanza de las competencias interpersonales (escuchar, comunicar ideas, etc.) a través del trabajo en grupos, del desempeño de diferentes funciones en los mismos, de la gestión de desacuerdos, de la división de trabajos, etc.
- Incluir la autoevaluación para hacerlos conscientes de sus fortalezas y así superar los déficits.
- Promover interrogantes metacognitivos, estimulando la metacognición.
- Recorrer junto a los alumnos tanto las metas de aprendizaje, como el sentido de las tareas que se les proponen; incluir el para qué, con qué métodos y cómo van a demostrar sus aprendizajes, centrando la enseñanza en el desarrollo de la comprensión.
- Consensuar el encuadre de trabajo. En este punto Anijovich (2009), plantea que, en el momento del inicio, se establecen acuerdos respecto a tiempos de trabajo, modos de organización, recursos posibles y disponibles, productos finales esperados, modos de retroalimentación durante el proceso y criterios de evaluación.
- Enseñar hábitos de estudio y de trabajo: la planificación y organización de la tarea con flexibilidad respecto a los tiempos y espacios para adecuación

al grupo y a las actividades de aprendizaje según la situación; la enseñanza de este modo de trabajar para que los alumnos se apropien de herramientas que promueven el análisis crítico.

- Proponer consignas de trabajo adecuadas “cuanto más claras y explícitas sean las consignas de trabajo que proponemos a nuestros estudiantes, más posibilidades tenemos de que avancen en forma independiente y, de este modo, contribuir a su desarrollo autónomo” (Anijovich, 2009, p. 109)

Sanjurjo (2003), afirma que lo sustantivo de la clase es esta mediación entre el estudiante y el conocimiento, llamando a recuperar la buena enseñanza, aquella que busque generar procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en los alumnos. Es así, como la autora considera de relevancia retomar formas básicas de enseñanza a las que considera estrategias elementales en cualquier estilo de clase.

Consecuentemente, se desarrollan estrategias que se presentan tanto en una clase expositiva como en un trabajo grupal o en aquella basada en recursos tecnológicos. Aebli (como se citó en Sanjurjo, 2003) destaca la narración que permite comunicar y resignificar en la imaginación acciones, hechos y sentimientos a quien escucha, enfatizando el vínculo entre pensamiento y lenguaje tal y como lo considera el constructivismo.

En segunda instancia, la explicación como forma básica de enseñanza, entendida por la autora como una ayuda pedagógica para la transmisión de las relaciones entre conceptos, y vinculada a la perspectiva de Ausubel desde donde sostiene que el conocimiento científico se reconstruye por recepción. Cabe mencionar que Aebli destaca que la explicación se realiza a través de diferentes soportes articulándose con otros recursos como la descripción, la analogía, el uso de ejemplos y de contraejemplos, etc., que permiten la apropiación significativa con el uso operativo de los nuevos conocimientos.

En tercera instancia se puntualiza el diálogo y el interrogatorio didáctico, formas básicas que Sanjurjo (2003) considera como necesarias en cualquier formato que adopte la clase. El diálogo como un modo de transmisión privilegiado, como orientador del proceso de construcción intelectual con las funciones del

descubrimiento y cuestionamiento, vinculado por la autora a la relación pedagógica como relación dialógica de los principios de Paulo Freire para quien el diálogo es el que permite problematizar y transformar el mundo. Agrega Sanjurjo que el diálogo es un instrumento que permite generar un clima participativo a partir de las intervenciones de los alumnos, el establecimiento de lazos sociales, sumado a la información que permite obtener al docente para las futuras decisiones didácticas.

En relación a las preguntas, Sanjurjo (2003), las destaca con su rol central en las formas de enseñanza activa haciendo un repaso por las diferentes didácticas menciona que el método socrático opta por las preguntas cuestionadora; la escuela renovadora por aquellas motivadoras y movilizantes; la didáctica tradicional por la indagación de los conocimientos adquiridos; el conductismo como instrumento para el refuerzo de conductas deseadas; el constructivismo para indagar los conocimientos previos, establecer relaciones de semejanza y diferencia, conectar los nuevos conocimientos con los viejos, garantizar la aplicación significativa de los nuevos aprendizajes. Señala la autora que es imprescindible porque moviliza aspectos afectivos, sociales y cognitivos.

Finalmente, menciona las apoyaturas visuales como recurso indispensable para hacer comprensibles los conceptos o procedimientos complejos. Con los medios audiovisuales se produce el aprovechamiento de los sentidos para mejorar los aprendizajes; las imágenes y los sonidos para la difusión de la información y la construcción de conocimientos. En este grupo se incluyen tanto las nuevas tecnologías como las apoyaturas visuales clásicas (ilustraciones, pizarra, maquetas, esquemas, etc.) puesto que más allá de las mismas la buena enseñanza radicarán en el uso que haga de ellas el docente. Desde allí es que Sanjurjo (2003) destaca que en la complejidad de la clase existen ciertas formas de enseñanza básica que permiten el abordaje de la diversidad, la singularidad, la imprevisibilidad para la resolución creativa de las diversas situaciones de enseñanza.

En este contexto de búsqueda de enfoques psicopedagógicos orientados a generar espacios de aprendizaje accesibles para todos, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una de las alternativas más propicias para tal tarea ya que refiere a un proceso intencional y sistemáticamente diseñado para satisfacer las diferencias individuales (CAST, 2008).

Por ello, desde una perspectiva concordante con la premisa de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) respecto a la accesibilidad universal como condición ineludible para el ejercicio de los derechos en igualdad de oportunidades, este enfoque didáctico plantea como principios ofrecer múltiples formas de:

- *Representación*: al momento de presentar la información consiste en un tipo de propuesta que permite diferentes tipos de alternativas de acceso a la misma, incluyendo perceptivas, lingüísticas, simbólicas y comprensivas. Al concebir la idea de que no existe un medio de representación óptimo para todos, parte de estrategias didácticas flexibles para la presentación en diversos formatos (audio, pictogramas, esquemas, imagen, texto, dibujos, objetos concretos, medios audiovisuales, fotos digitales, señas, etc.). Es decir, la presentación del contenido en diferentes formatos y soportes al contemplar que existen diversas vías de acceso y procesamiento de información; estrategias con una intencionalidad pedagógica centrada en el contenido y en la multiplicidad de formas de acceso al mismo.
- *Acción y expresión*: también orientado a ofrecer diversas alternativas a los estudiantes, pero en este caso, múltiples opciones para demostrar lo aprendido según las posibilidades y habilidades de cada uno. Refiere entonces, al uso de múltiples formas de expresión y posibilidades de acción que les permitan interactuar con la información y compartir lo que saben (producción de una escena teatral, una producción visual, un cuento, etc.) siendo las manifestaciones artísticas y las herramientas tecnológicas buenas opciones para la demostración de los procesos.
- *Motivación e implicación*: esta vez las opciones estarían orientadas a captar el interés y mantener el esfuerzo teniendo en cuenta siempre que los estudiantes difieren en los modos en que se motivan y comprometen con el aprendizaje. Este principio promueve el aprendizaje participativo y autónomo; por ello, la intención es presentar las alternativas para que los estudiantes puedan realizar elecciones individuales que mejoren la

atención, la resolución de problemas, la consecución de objetivos personales.

A partir de estos principios la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), sostiene la necesidad de concebir el proceso didáctico desde estas múltiples formas en las que los estudiantes perciben y comprenden a partir de diversas vías (visuales, representacionales, escritas, táctiles, etc.), respetando siempre sus características particulares, estilos de aprendizaje, formas comunicativas, intereses y capacidades, entre otros.

Cabe destacar que se hace mención aparte a la definición y caracterización del *enfoque de las capacidades*, para puntualizar que el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación define a las capacidades como el conjunto de recursos y aptitudes con los que cuenta un individuo para desempeñarse en las diversas situaciones de la vida; el conjunto de recursos internos con los que se cuenta para el logro de determinados desempeños que se ven influenciados por condiciones del contexto, por la acción de otros actores involucrados, por el acceso a los recursos, etc.

Desde allí, se plantea que un enfoque de la enseñanza centrado en el desarrollo de las capacidades debe partir de una mirada integral de las trayectorias de los estudiantes; de aprendizajes de calidad que permitan la participación activa en la sociedad; de propuestas diversificadas vinculadas a los intereses, al desarrollo cognitivo y socioemocional. De esta manera, la propuesta curricular debería organizarse en torno a la resolución de problemas (la capacidad de enfrentar situaciones y elaborar posibles soluciones); al pensamiento crítico (la capacidad de adoptar una postura propia y justificarla valorando la diversidad y las posiciones de los otros); al aprender a aprender (la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje, reconociendo las necesidades personales); al trabajo con otros (la capacidad de interactuar y relacionarse con otros según propósitos comunes, escuchando, compartiendo ideas, respetando y siendo tolerante); a la comunicación (la capacidad de escuchar, comprender y expresar opiniones, conceptos pensamientos, sentimientos, etc., con la producción de información de manera oral, no verbal o escrita); al compromiso y a la responsabilidad (la capacidad de comprometerse e intervenir responsablemente

por el propio bienestar y el de los demás, con el cuidado físico, emocional, del ambiente).

Consecuentemente, para el desarrollo de tales capacidades existen diversas técnicas pedagógicas tal y como las que menciona Ferreyra *et al.* (2011)

El aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el estudio de casos y el aprendizaje cooperativo. Una de las condiciones básicas del desarrollo y adquisición de capacidades es que se ofrezca al estudiante la posibilidad de participación en variadas y asiduas ocasiones de aprendizaje auténticas y situadas (p. 132).

### **La inclusión en educación y la legislación que la promueve**

Si se tiene en cuenta un orden jerárquico en lo que refiere a las normas legales en Argentina, resulta primordial indicar que la Constitución Nacional reconoce en su artículo 14°, el derecho a enseñar y a aprender a todos los habitantes. Agregando, en su artículo 16° la igualdad de todos ante la ley.

Garino (2017), indica que, a partir de mediados del Siglo XX ante una tendencia a la expansión de la obligatoriedad escolar en Latinoamérica, en Argentina y desde el año 2006, se constituye la obligatoriedad legal del nivel secundario completo a través de la sanción de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*, donde se establece que el Estado debe proveer la educación a todos los habitantes de la Nación. En relación a los derechos de las personas con discapacidad, en la mencionada Ley, se propone como política educativa nacional “brindar a todas las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11, inciso “n”).

También, la ley 26.378 del año 2008, aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que en su artículo 24° especifica el derecho de las personas con discapacidad a educarse sin discriminación y con igualdad de oportunidades en todos los niveles. Garino (2017) agrega que esto implica el desarrollo de su potencial, del autovalimiento y de su participación efectiva en la sociedad.

Es así, como en este contexto de políticas más inclusivas, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 311/16, especifica que las instituciones educativas tienen que “contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales” (art. 17°).

En consonancia con lo expuesto, en Salta, la Ley de Educación Provincial N° 7546 del año 2009, establece que la Educación Secundaria es obligatoria, con una extensión de 5 años (art. 28°), y en lo que respecta a la educación especial, en el artículo 50° de dicha ley, plantea entre sus objetivos para la inclusión escolar el hecho de contar con el personal especializado que trabaje en coordinación con los docentes de la educación común. Como lo menciona la Resolución CFE 311/16, los alumnos con discapacidad tienen el derecho de titularizar el Nivel Secundario siendo el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) el documento correspondiente a su trayectoria educativa.

En Salta, también rige el Decreto N° 1754/15 *Creación de Centros De Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad* dependientes de la Dirección General de Educación Especial en articulación con el Nivel Secundario de la Dirección General de Educación Secundaria, con la misión de evaluar, definir, articular y acompañar las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes con discapacidad en condiciones de asistir a Centros de Educación Integral, Escuelas de Educación Secundaria y/o en sus Modalidades (de gestión pública o privada) para garantizar la educación obligatoria de los alumnos con discapacidad (art. 3°).

Para tal tarea se establecen como sede de los Centros: Escuela de Educación Técnica N° 3122 "Martín Miguel de Güemes" de Salta Capital Escuela de Educación Técnica N° 3123 "Enrique Mosconi" de Salvador Mazza (Departamento San Martín) y en la Escuela de Educación Técnica y Centro de Formación Laboral N° 3114 "Tomás Edison" de Joaquín V. González (Departamento Anta), a partir de la fecha de emisión del presente instrumento legal; con los siguientes números respectivamente para cada Centro: 9004, 9005 y 9006 (art. 2°).

En esta misma línea de promoción de la inclusión en el sistema educativo, la Resolución CFE N°311, es un instrumento promotor de la misma, constituye el marco desde el cual se abordan las estrategias de inclusión partiendo del principio de corresponsabilidad educativa entre los equipos educativos. Los mismos son integrados por equipos interdisciplinarios jurisdiccionales según normativa jurisdiccional; equipos inter y transdisciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional; supervisores, directivos y docentes.

Teniendo en cuenta este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE N° 79) menciona los principales problemas de la educación obligatoria y que se hacen presentes en todos los niveles educativos, ámbitos y modalidades “[...] el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema”.

En este sentido, se puede agregar lo referido al abordaje de la enseñanza manifestado en la Resolución CFE N° 155/11:

Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran (art. 18°).

Para la puesta en marcha de tales principios, se indica que los docentes de las escuelas de educación especial y común, deben apuntar a la construcción de estrategias didácticas diversificadas que reconozcan y respeten las diferencias, los tiempos y espacios que requieran los alumnos con discapacidad (Resolución CFE N° 155/11, 2011, art. 29°)

Como lo plantea Blanco (2006), las modificaciones en la legislación escolar implicaron la ampliación de la educación obligatoria, el aumento de la cobertura, y como resultado de ello, la incorporación de una mayor diversidad de alumnos, especialmente en el nivel secundario. La autora menciona, que, sin embargo, la

mayoría de los sistemas educativos de América Latina se ha caracterizado por dar respuestas homogéneas a las necesidades y situaciones particulares y distintas de los estudiantes, obviando la necesidad de un enfoque basado en la heterogeneidad como parte fundante de la educación inclusiva.

Inclusion educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación orientada a analizar las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018) que conceptualizaron y problematizaron la inclusión educativa en el nivel secundario, a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. El estudio sistemático de una base conformada por 51 artículos de autores basados en instituciones argentinas, publicados en revistas académicas argentinas y extranjeras especializadas en educación, permite dar cuenta de cómo se ha entendido y abordado el problema de la inclusión educativa en este contexto. Finalmente, nuestras conclusiones proponen la posibilidad de explorar nuevos caminos de investigación a partir del concepto de justicia educativa.

La investigación académica de la Universidad de Matchala en torno a las NEE y la Educación Inclusiva, que facilitó la construcción del marco teórico referencial y el direccionamiento donde las acciones que conforman la estrategia diseñada por el grupo investigativo encaminada al Desarrollo efectivo de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas.

En el ámbito educativo, se utiliza con mucha frecuencia el concepto de necesidades educativas especiales, para distinguir a cualquier estudiante que presenta dificultades para progresar en el aprendizaje y vencer los objetivos curriculares, por lo que necesitan recibir ayuda y apoyo especial, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. (Moreno, 2018).

La presente investigación sistematiza los referentes teóricos y metodológicos de la educación inclusiva y su incidencia en la formación integral de niñas y niños estudiantes de la educación inicial. Responde a un llamado del Ministerio de Educación de Perú dirigido a realizar propuestas para transformar la práctica del docente desde el programa de maestría cursado en la Universidad San Ignacio de

Loyola. La metodología utilizada es cualitativa educacional de tipo aplicada, se vale de los procesos cualitativos y cuantitativos que ayudan a obtener la información, analizarla, interpretarla e identificar las categorías emergentes para proponer la transformación. Se emplean diferentes métodos, técnicas e instrumentos que como parte del diagnóstico de campo permitieron constatar el estado actual del fenómeno investigado en la práctica pedagógica. El estudio aborda los referentes teóricos acerca del enfoque de sistema, el socioformativo, el sociocultural y la didáctica general que le dan rigor científico a la propuesta. Como resultado se propone un modelo educativo que integra, desde la gestión y el liderazgo compartido, un sistema de estímulos conducidos por especialistas en permanente aprendizaje, que se concreta en acciones inclusivas orientadas al trabajo cooperativo y desarrollo temprano de las técnicas de intervención a favor del alumnado. Finalmente, se propicia el fortalecimiento de las habilidades diferentes al reorganizarse las aulas con mayor espacio que facilita la realización de las actividades pedagógicas más creativas y estimulantes. Míriam Encarnación Velázquez-Tejeda [3] Universidad San Ignacio de Loyola Instituto de Investigación, desarrollo e Innovación, Perú

## **MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

### **Diseño del estudio**

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, no se manipularon variables; las mismas se observaron tal cual se presentaron en el contexto natural para después analizarlas.

Al respecto, Agudelo y Aigner (2008), mencionan que en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones que ya existen. En la investigación no experimental el investigador no interviene, las relaciones se observan tal y como se han dado en la realidad.

La presente investigación se inscribe en un enfoque de naturaleza cualitativa, “Proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández Sampieri, 2014, p. 16).

Asimismo, siguiendo los aportes de Yuni y Urbano, el tipo de investigación es descriptivo dado que su finalidad es “describir las características de un fenómeno a partir de la definición de variables” (p.15). En este caso se buscó conocer cómo se realiza la inclusión educativa en el nivel medio desde la mirada de los docentes.

Bajo un enfoque cualitativo la investigación de tipo descriptivo, según Arias, “Consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p.24).

## Muestra

En base a un trabajo de naturaleza cualitativa, se consideró de una población de 103 docentes de un colegio de nivel medio de Salta Capital una muestra pequeña y finita, no probabilística, seleccionada en forma intencional. Solamente nueve docentes de la Formación General del Nivel Medio (Matemática, Prácticas del Lenguaje, inglés, Educación Artística, Biología, Física, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Educación Física, Historia y Educación Tecnológica), que trabajan en cursos en los cuales hay alumnos incluidos.

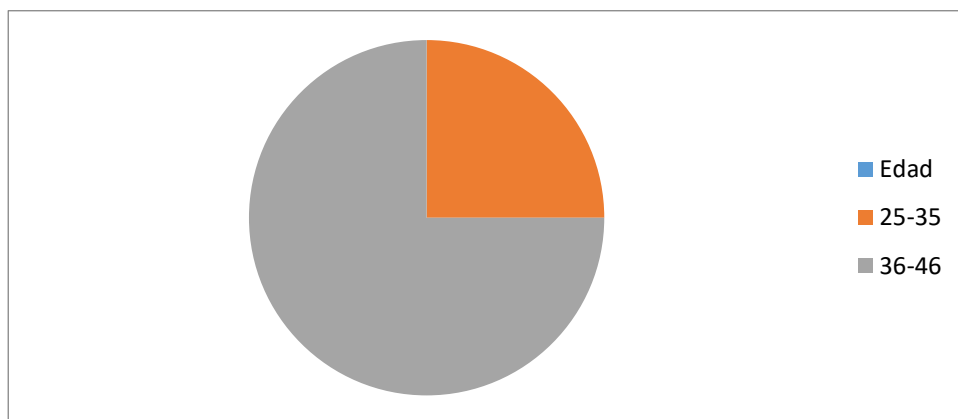


Gráfico N° 1: Edad de los docentes

La muestra quedó conformada por 9 docentes con edades comprendidas entre los 25 y los 45 años de edad.

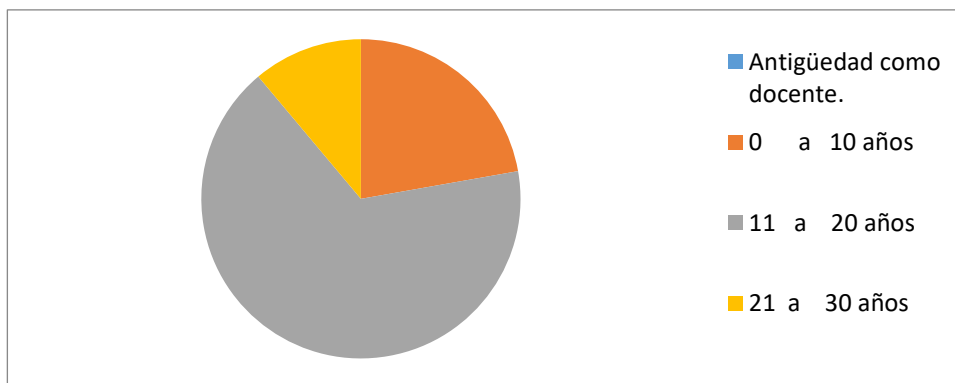


Gráfico N°2: Antigüedad docente.

El gráfico N° 2; muestra que un mayor porcentaje de antigüedad docente oscilante entre los 11 y los 20 años con un 66,7%.

### **Criterios de inclusión.**

Los criterios de selección de los docentes que componen la muestra fueron:

- Ser titular en sus horas.
- Trabajar actualmente con alumnos incluidos en el nivel medio.
- Tener experiencia de más de 2 años con el servicio de inclusión.

En relación al profesional de apoyo a la inclusión del CEI N°9004 (Centro de Educación Integral para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad):

- Ha sido enviado desde el (C.E.I) Centro de Educación Integral para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad N°9004, que brinda el servicio de inclusión en el colegio.
- Tiene un mínimo de tres años de experiencia en inclusión educativa.
- Ofrece el apoyo escolar al/los alumno/s incluido/s en el nivel medio del colegio seleccionado.

### **Instrumentos**

El presente estudio se corresponde con un tipo de investigación descriptiva. Hernández Sampieri (2014), plantea que en las investigaciones con estas características se busca especificar cómo es y cómo se manifiesta un hecho particular, como es el caso de las estrategias psicopedagógicas que se implementan

en nivel medio para acompañar la intervención de la inclusión en un colegio de Salta Capital.

En relación a este planteo, Taylor y Bogdan (1998), consideran que la investigación cualitativa es la que produce los datos descriptivos al buscar las propias palabras de las personas, habladas o escritas. Para recopilar esta información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas debido a las características que menciona Hernández Sampieri (2014) y que cobran relevancia a los fines de esta investigación. Dicho autor las define como aquellas que se basan en una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Además, se analizaron ciertos documentos pertinentes como legislaciones nacionales y provinciales, puesto que el uso de la información disponible en las mismas, de carácter documental, trata sobre los antecedentes que dan cuenta del fenómeno, condición necesaria para comenzar cualquier tipo de investigación.

## **Procedimiento**

En relación a los primeros contactos, se entabló una comunicación vía telefónica, con personal administrativo del colegio correspondiente, a fin de acordar una reunión con los directivos para exponer los objetivos de la investigación y presentar el consentimiento informado. Seguidamente, se solicitó la autorización para la administración de los instrumentos a los docentes.

La administración de los instrumentos se realizó de manera virtual. Para ello, se optó por los Formularios de Google (Google Forms) que permiten recopilar información de manera más fácil y eficiente a través del almacenamiento y consulta de la cuenta de correo de Google. El cuestionario se elaboró con una serie de preguntas distribuidas en tres dimensiones (profesión, inclusión educativa, estrategias psicopedagógicas).

Tanto en el consentimiento, como al momento de establecer el vínculo con los entrevistados, se manifestó el anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización sólo con fines de investigación.

## RESULTADOS

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación, a continuación, se presentan los resultados obtenidos según la dimensión la que pertenecen: profesión, inclusión educativa, estrategias psicopedagógicas.

<b>DIMENSIÓN: PROFESIONAL</b>	
<b>1. ¿Cuál es su profesión?</b>	
DOCENTE 1	Profesora y Doctora en Historia
DOCENTE 2	Docente
DOCENTE 3	Profesora de Arte en Teatro. Licenciada en Gestión y Producción Teatral
DOCENTE 4	Profesor de Historia
DOCENTE 5	Profesora en Artes Visuales
DOCENTE 6	Licenciada en Historia
DOCENTE 7	Profesora en Ciencias de la Educación
DOCENTE 8	Psicopedagoga
DOCENTE 9	Profesora en Ciencias de la Educación y Educación Física
<b>2. ¿Cuántos años de servicio tiene y desde qué año forma parte de la actual institución?</b>	
DOCENTE 1	15 años. Entré en 2015
DOCENTE 2	18 años
DOCENTE 3	20 años. Desde el año 2015
DOCENTE 4	16 años
DOCENTE 5	2 años
DOCENTE 6	21 años
DOCENTE 7	17 años y trabajo en la institución hace 13 años
DOCENTE 8	3 años
DOCENTE 9	15 años de servicio y 8 en la institución

En relación a la dimensión referida a la profesión, ocho de los profesionales entrevistados se desempeñan como docentes de Formación General (Docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9) y una de ellos como docente de apoyo con el título de

psicopedagoga (Docente 8). Es destacable mencionar, que de estos docentes, seis de ellos cuentan con una antigüedad en docencia superior a los diez años (Docentes 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9), una con 3 años (Docente 8) y una con dos años (Docente 5).

En vinculación a los objetivos referidos a detallar las principales características de intervención inclusiva en el nivel medio y describir el rol específico de los profesionales de apoyo a la inclusión, en la segunda dimensión se caracteriza el abordaje de la inclusión educativa.

<b>DIMENSIÓN: INCLUSIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>1. ¿Con cuántos estudiantes integrados trabaja? ¿Cómo se determina al estudiante con el cual se debe iniciar un trabajo de inclusión?</b>	
DOCENTE 1	3 estudiantes. No sé. Vienen al curso las psicopedagogas o maestras especiales y nos avisan quienes son.
DOCENTE 2	Este año son 10 aproximadamente entre todos los cursos. En estos últimos años el número aumentó significativamente en nuestra institución, hay una falsa idea que los jóvenes de nuestra escuela dibujan mucho y es más fácil el secundario. Por los informes que presentan sus padres.
DOCENTE 3	Actualmente 3. Por la información que posibilita la institución y por la observación directa de las conductas de los estudiantes.
DOCENTE 4	6. En acuerdo con la docente acompañante.
DOCENTE 5	En el año con 1 o 2, en el proyecto con 10 o más (proyecto "integrarte" del Taller de Cerámica.
DOCENTE 6	En promedio uno o dos por curso, a veces hasta 10 (2022) en un mismo curso. Esto depende mucho de la cantidad de alumnos, en los cursos más bajos los grupos son de hasta 30 chicos, lo cual hace muy necesario que los alumnos tengan un docente tutor que pueda realizar el seguimiento y acercar el informe del estudiante; muchas veces los estudiantes no tienen un perfil extrovertido y ello complica un reconocimiento mucho más rápido. La cantidad depende de la orientación del establecimiento en el colegio hay

	mucho más de los que se pueden atender de modo correcto, el año pasado en un 3ero me ha tocado tener sobre un total de 43 alumnos, 10 con diferentes requerimientos, lo cual hizo muy complicado el año lectivo, actualmente los chicos se encuentran en 4to 2da, en otros cursos son en promedio 1, 2 o 3 alumnos.
DOCENTE 7	Entre 1 y 5 dependiendo el curso. Llega al colegio con un diagnóstico realizado por los profesionales y es derivado por la escuela especial.
DOCENTE 8	Sólo tengo dos. Son variadas las cantidades en algunas aulas hay uno en otras 3 no más de eso por lo general en cada aula. En toda la escuela entre 10 y 12.
DOCENTE 9	3, de acuerdo al diagnóstico realizado por el equipo POE y coordinación pedagógica de la institución. En el curso el 8%
<b>2. ¿Existe un trabajo interdisciplinario para el abordaje de la educación inclusiva?</b>	
DOCENTE 5	Proyecto "Integrarte" del Taller de Cerámica
DOCENTE 6	Existe un trabajo de adecuación y supervisión de contenidos dentro de la disciplina, no un trabajo interdisciplinario en el nivel secundario. Si se charla con los docentes de las otras materias respecto a las estrategias.
DOCENTE 8	No hay precisamente para los alumnos incluidos, pero nuestro trabajo es para los alumnos en general. Tratamos de trabajar en equipo para cada caso abordando la necesidad de cada niño.
DOCENTE 9	Si
<b>3. En caso de ser afirmativo ¿Podría dar una descripción sobre dicho trabajo: su frecuencia, participantes, objetivos, ¿entre otros aspectos?</b>	
DOCENTE 1	El trabajo se hace muy difícil. Son cursos muy numerosos y encima nos agregan 3 o 4 estudiantes que necesitan un seguimiento muy estricto y personalizado. Las maestras especiales ayudan, pero no alcanza. La inclusión parece más bien una manera de NO ayudarlos.

DOCENTE 2	No
DOCENTE 3	No
DOCENTE 4	Sin respuesta
DOCENTE 5	Taller de Cerámica en donde los alumnos del Aula CEI comparten el taller con alumnos de 5to del CS. Inclusive los de 5to año colaboran con los chicos incluidos.
DOCENTE 6	Es muy importante el docente que ayuda en la vinculación con los docentes y en especial con los otros estudiantes porque el profesor sólo tiene un contacto muy restringido, 3 hs cátedras a la semana y en cursos muy numerosos eso dificulta el seguimiento y hasta la vinculación con esos estudiantes.
DOCENTE 7	Sin respuesta
DOCENTE 8	Implica un alumno más como los demás, sólo se adaptan las actividades, poniendo nuestro tiempo, dedicación para desarrollar su aprendizaje. Como su profesional de apoyo, mis frecuencias son tres veces por semana, el objetivo de mis niños es fortalecer su aprendizaje en lengua y matemáticas.
DOCENTE 9	Adecuación de los contenidos y de las tareas a realizar por los estudiantes.

Siete docentes mencionan que trabajan en un rango de 1 a 5 alumnos incluidos durante el presente año (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9), dos de ellos destacan haber trabajado con hasta 10 alumnos en otros años lectivos (Docentes 5 y 6); uno con 6 alumnos (Docente 4); y una con 10 alumnos (considerando a todos los cursos del colegio, Docente 2).

Respecto al trabajo interdisciplinario, para el abordaje de la educación inclusiva, tres de los docentes afirman que no se realiza (Docentes 1, 3, 4), mientras que los seis restantes responden de manera afirmativa (Docentes 2, 5, 6, 7, 8, 9) *“Existe un trabajo de adecuación y supervisión de contenidos [...] se charla con los docentes de las otras materias respecto a las estrategias”* (Docente 6), *“Implica un*

*alumno más como los demás, sólo se adaptan las actividades, poniendo nuestro tiempo, dedicación para desarrollar su aprendizaje” (Docente 8); “Adecuación de los contenidos y de las tareas a realizar por los estudiantes” (Docente 9) y dos de ellas, destacan el trabajo conjunto sobre las estrategias para el tratamiento de las necesidades particulares de cada alumno, más allá de aquellos incluidos (Docentes 6 y 8) “no hay precisamente para los alumnos incluidos, pero nuestro trabajo es para los alumnos en general. Tratamos de trabajar en equipo para cada caso abordando la necesidad de cada niño” (Docente 8).*

Los entrevistados mencionaron los informes y diagnósticos como las maneras en la que toman conocimiento de los alumnos que necesitan iniciar un proceso de inclusión. Los mismos son brindados por los profesionales de apoyo, educación especial, psicopedagogas (Docentes 1, 4, 6, 7, 9), desde la institución (Docente 3) o por los padres (Docente 2). Una de las docentes menciona la observación directa (Docente 3) y otra docente agrega, en contraposición, que si el alumno es introvertido para el docente del espacio se complica el reconocimiento de los factores que determinan la inclusión *“muchas veces los estudiantes no tienen un perfil extrovertido y ello complica un reconocimiento mucho más rápido” (Docente 6).*

Resulta conveniente mencionar que dos docentes, la primera de ellas con 18 años de antigüedad en la institución (jefa de departamento) y la segunda con 21 años de antigüedad en la institución, mencionan el imaginario que existe sobre la orientación del colegio en dibujo que hace a las familias optar por la institución considerando que el cursado de la escuela secundaria es más fácil en la misma *“hay una falsa idea que los jóvenes de nuestra escuela dibujan mucho y es más fácil el secundario” (Docente 2).*

Sobre el vínculo con los alumnos incluidos, mencionan un conjunto de dificultades tales como un contacto restringido con los mismos por las pocas horas cátedras semanales y cursos numerosos que dificultan el seguimiento personalizado *“El trabajo se hace muy difícil. Son cursos muy numerosos y encima nos agregan 3 o 4 estudiantes que necesitan un seguimiento muy estricto y personalizado. Las maestras especiales ayudan, pero no alcanza” (Docente 1); “el profesor sólo tiene un contacto muy restringido, 3 hs cátedras a la semana y en*

*cursos muy numerosos eso dificulta el seguimiento y hasta la vinculación con esos estudiantes” (Docente 6).*

Finalmente, en lo vinculado al objetivo de identificar las estrategias psicopedagógicas que emplean los docentes de la formación general en el área de trayectorias escolares singulares de los alumnos integrados, se obtuvieron los siguientes datos:

<b>DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS</b>	
<b>1. ¿Cuáles son las estrategias psicopedagógicas inclusivas que emplea? ¿Qué objetivos guían esa elección? ¿Cuáles serían los riesgos y beneficios de las mismas?</b>	
DOCENTE 1	No soy psicopedagoga. No hay ninguna estrategia. Trato de adaptarles y simplificar las tareas, los siento conmigo a hacer algunas tareas, leemos juntos y desatiendo al resto.
DOCENTE 2	Nosotras no estamos preparadas para esta tarea, cada vez se vuelve más difícil el trabajo áulico y las adecuaciones no siempre llegan en tiempo y forma. En detrimento del resto de alumnos, puesto que los contenidos mínimos implican menos aprendizaje. La facultad recibe luego alumnos que no están a la altura de estas casas de estudio, siendo alto el grado de fracaso.
DOCENTE 3	El juego teatral y dinámicas de grupo.
DOCENTE 4	Trabajo con cartillas y la docente acompañante realiza las adecuaciones.
DOCENTE 5	La estrategia consiste en proponer el trabajo con orientación individualizada. Se realiza modelos en arcilla, de figuras simples y se va complejizando de a poco la técnica. Por ello es importante la colaboración de los alumnos de 5to año.
DOCENTE 6	Esto por supuesto depende del estudiante y sus necesidades, no todos responden a las mismas dinámicas, en el caso de alumnos con hipoacusia el hablar modulando lentamente, escribiendo en la pizarra todas las indicaciones.

DOCENTE 7	Que trabajen en grupo, escribir la información en la pizarra, considerar sus tiempos, flexibilizar tiempos y formas, adecuar actividades, simplificar consignas para que puedan apropiarse de habilidades, competencias más que saberes conceptuales. Ninguna estrategia y actividad tendría riesgo, lo importante es que aprenda, aunque sea lo mínimo, ya representa un progreso para ellos.
DOCENTE 8	Mis estrategias pedagógicas es la agenda de actividades, remarcación de hábitos y horarios para cada materia y anticipación de tareas.
DOCENTE 9	Adecuación de los contenidos y de las tareas a realizar por los estudiantes.
<b>2. ¿Cómo describiría el desarrollo de una clase ideal en el marco de una educación inclusiva?</b>	
DOCENTE 1	No me parece que sea inclusiva esta educación. De todas formas, la clase ideal debería ser con no más de 15 o 20 estudiantes.
DOCENTE 2	Desconozco
DOCENTE 3	Primero hay que capacitar a los docentes.
DOCENTE 4	Sin respuesta
DOCENTE 5	Creando primeramente un espacio en donde se compartan experiencias, procesos y resultados, entre los alumnos del Aula CEI y los alumnos del Bachillerato, correspondiente al Espacio Curricular Producción Cerámica.
DOCENTE 6	El desarrollo ideal tendría que contar con el alumno integrado como participante que hable y sea capaz de establecer un vínculo afectivo con sus compañeros.
DOCENTE 7	No existen clases ideales, lo acertado es comprender que tienen sus tiempos para aprender y que lo hacen de diversas formas y como docentes tenemos que descubrir de qué forma lo hacen y en función a eso vamos proponiendo.

DOCENTE 8	Se adaptan las clases para el niño y trabaja con los mismos contenidos de los demás.
DOCENTE 9	Es una clase en la cual todos los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades atendiendo a las particularidades de cada uno.
<b>3. ¿De qué manera contribuye a la educación inclusiva?</b>	
DOCENTE 1	Colaborando y escuchando a las psicopedagogas.
DOCENTE 2	Trato de hablar con las maestras especiales, con sus tutores, exijo los informes de diagnóstico, investigo sobre las dificultades que el joven presenta en síntesis un largo trabajo que no siempre se logra.
DOCENTE 3	Buscando nuevas estrategias y leyendo material teórico.
DOCENTE 4	Dándole los tiempos que necesitan para desarrollar sus actividades.
DOCENTE 5	Gestionando proyectos y generando nuevos espacios alternativos, en consenso con los docentes Especiales, con el personal directivo, con los Padres de los alumnos especiales y con alumnos de 5to año.
DOCENTE 6	Cuando tenemos alumnos que son capaces de integrarse con sus compañeros y hasta pueden realizar aportes de lo aprendido.
DOCENTE 7	Reconociendo que son sujetos con derechos a la educación y al conocimiento, pensando en alternativas que hagan posible ese derecho en función de sus posibilidades y limitaciones.
DOCENTE 8	Con dedicación, tiempo y paciencia.
DOCENTE 9	Atendiendo a la diversidad de mis estudiantes.

Las estrategias psicopedagógicas por las que se opta en relación a los procesos de inclusión son diversas en la mayoría de los casos, siendo destacables la adecuación de contenidos (Docentes 1, 2, 4, 7, 9), el empleo de dinámicas y trabajos grupales (Docentes 1, 3, 5, 7), la simplificación de consignas y tareas (Docentes 1, 2, 7), orientación individualizada (Docentes 5 y 6), anticipación de tareas (Docente 8).

Deben mencionarse las expresiones vinculadas a la falta de preparación para el desarrollo de los procesos de inclusión *“No soy psicopedagoga. No hay ninguna estrategia”* (Docente 1); *“Nosotras no estamos preparadas para esta tarea, cada vez se vuelve más difícil el trabajo áulico”* (Docente 2); *“Primero hay que capacitar a los docentes”* (Docente 3). Por otro lado, la consideración de la posibilidad de una clase ideal en el marco de la educación inclusiva basada en la participación y consideración del alumno incluido *“Creando primeramente un espacio en donde se compartan experiencias, procesos y resultados, entre los alumnos del Aula CEI y los alumnos del Bachillerato”* (Docente 5); *“contar con el alumno integrado como participante que hable y sea capaz de establecer un vínculo afectivo con sus compañeros”* (Docente 6); *“Es una clase en la cual todos los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades atendiendo a las particularidades de cada uno”* (Docente 9).

En consecuencia, se mencionan acciones que contribuyen a la inclusión como el diálogo y consenso con el personal de apoyo (Docentes 1, 2, 5); la investigación (Docentes 2, 3, 8); la gestión de proyectos y alternativas (Docentes 5 y 7); la búsqueda de espacios de diálogo con padres y alumnos del aula común (Docente 5) y el trabajo con la diversidad *“Dándole los tiempos que necesitan para desarrollar sus actividades”* (Docente 4), *“Cuando tenemos alumnos que son capaces de integrarse con sus compañeros y hasta pueden realizar aportes de lo aprendido”* (Docente 6) *“Atendiendo a la diversidad de mis estudiantes”* (Docente 9)

Así, entre las principales contribuciones que advierte la necesidad en la mayoría de los docentes, de generar espacios que permitan mayor comunicación y potencializar el trabajo en equipo con los profesionales de apoyo psicopedagógicos, maestras especiales (1, 2, 5), con capacitación (Docentes 2 y 3), con la consideración del alumno incluido como sujeto de derecho, con respeto y atención a la diversidad (Docentes 7 y 9).

De esta manera, se puede sintetizar que desde la perspectiva de la mayoría de los docentes del aula común y la profesional de apoyo a la inclusión, se considera la falta de capacitación y el trabajo en equipo como las intervenciones necesarias para conducir los procesos de inclusión escolar hacia mejores resultados en el nivel medio.

## DISCUSIÓN

Siguiendo los objetivos de la presente investigación, orientados a la caracterización del proceso de inclusión en el nivel medio, se puntualiza a partir de los resultados obtenidos, la incorporación de alumnos con capacidades diferentes en el nivel medio en un colegio de la ciudad de Salta.

Es una realidad que los docentes de la enseñanza general reciben un rango que va de 1 a 5 alumnos, dato que permite afirmar los dichos de Blanco (2006) referidos a que la ampliación de la educación obligatoria, ha favorecido la incorporación de una mayor diversidad de alumnos, especialmente en el nivel secundario. Cabe destacar que cobra relevancia el hecho de que 6 de los 9 docentes entrevistados cuenta con más de 10 años de antigüedad lo que permite conocer cómo han ido forjando la construcción de las propuestas inclusivas en un lapso de tiempo que incluyó diversos procesos de cambios en legislación escolar referida a la inclusión y diversas necesidades vinculadas a la atención a la diversidad.

Se debe recordar, entonces, que teniendo en cuenta la Ley Nacional de Educación 26.206 y la Resolución 311/16, resulta obligatorio que todas las instituciones de enseñanza secundaria incluyan a jóvenes o adolescentes con capacidades diferentes; Turneau (2019) menciona que la inclusión escolar significa la incorporación de todos los alumnos a las aulas ordinarias, incluidos aquellos con alguna capacidad diferente. Pero, en esta transición hacia instituciones más inclusivas surgen situaciones que reflejan lo que Jordan *et al.* (como se citó en Colaciurus, 2022) define como reproducciones de discursos excluyentes en el seno de las escuelas a través de ciertas creencias que luego se vinculan a las acciones y las prácticas. Respecto a este planteo, las docentes de mayor antigüedad en la institución destacan que existe un imaginario sobre la orientación de la escuela en dibujo, que hace que las familias opten por la misma por considerarla más fácil para los estudiantes con capacidades diferentes.

Resulta muy importantes destacar que el simple hecho de una mayor apertura, con los cambios incorporados en la legislación escolar, no significa la presencia en las aulas de una real inclusión. La Resolución del CFE N° 79 del Plan Nacional de Educación Obligatoria menciona una serie de problemas que se hacen

presentes en todos los niveles, ámbitos y modalidades educativas entre los que menciona las condiciones organizacionales y pedagógicas, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema, hecho que se vislumbra en los dichos de las docentes entrevistadas cuando mencionan los cursos numerosos que dificultan el seguimiento personalizado en los procesos de inclusión, como así también, las pocas horas cátedras en las que pueden establecer vínculos con los estudiantes.

Autores como Anijovich (2009) plantean, desde un enfoque de la enseñanza para la diversidad, la noción pedagógica de aulas heterogéneas en la que debe compartirse la información entre docentes, planteo que puede vincularse al principio de corresponsabilidad educativa entre los equipos educativos (Resolución CFE N° 311). Al respecto, 6 de los 9 docentes entrevistados afirman la realización de trabajos interdisciplinarios con colegas de las diferentes materias (acuerdos sobre actividades, estrategias, contenidos, tareas), y el trabajo con informes y diagnósticos brindados por los profesionales de apoyo, de educación especial y psicopedagogas al inicio del proceso. Asimismo, dos docentes mencionan que el trabajo en equipo se realiza para el tratamiento de las necesidades particulares de todos los alumnos y no sólo de aquellos con alguna capacidad diferente coincidente con el modelo de la inclusión que define Borsani (2018), en el que se atiende a todos con una enseñanza diversificada con docentes atentos a los diferentes tiempos y modos de aprender de cada estudiante. En consecuencia, se determinan, entre las principales contribuciones a una educación inclusiva, la comunicación y el trabajo en equipo con los profesionales de apoyo, psicopedagogas y maestras especiales en la búsqueda de consenso; la investigación; la gestión de proyectos; la búsqueda de espacios de diálogo con los padres y la atención a la diversidad.

Sin embargo, deben destacarse datos expresados sobre la falta de preparación, de capacitación para el desarrollo pleno de los procesos de inclusión lo que podría vincularse con dificultades de aplicación del art. 50° de la Ley de Educación Provincial N° 7546 que plantea entre sus objetivos el hecho de contar con personal especializado para trabajar en coordinación con los docentes de educación común, la falta de especificación respecto a los tiempos y espacios para tal coordinación podría ser uno de los factores influyentes sobre la sensación negativa en este aspecto, enunciada por las docentes entrevistadas.

En este contexto, y en el marco del Decreto N° 1754/15 sobre los CEI y su misión de evaluar, definir, articular y acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes con capacidades diferentes, las estrategias psicopedagógicas destacadas por las docentes de aula común y la profesional de apoyo entrevistadas son:

- Dinámicas y trabajos grupales. Anijovich (2009) señala que desde un enfoque de la enseñanza para la diversidad es fundamental enseñar a trabajar de manera cooperativa para el desarrollo de competencias interpersonales como escuchar, comunicar ideas, gestionar desacuerdos, entre otros. Ferreryra *et al.* (2011) destacan también el aprendizaje cooperativo como técnica pedagógica clave para el desarrollo de capacidades. Ejemplo de ello son las capacidades mencionadas por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en el marco del enfoque de las capacidades: la capacidad de interactuar y relacionarse con otros, escuchando, compartiendo ideas, respetando y siendo tolerantes en el trabajo con otros; la capacidad de escuchar, comprender y expresar opiniones y sentimientos a través de la comunicación; la capacidad de comprometerse e intervenir responsablemente por el bienestar propio y de los demás.
- Orientación individualizada. En este punto es clave uno de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que indica el trabajo sobre la motivación e implicación, partiendo del concepto de que tanto los intereses como las elecciones que realizan los estudiantes son individuales, su atención, resolución de problemas y consecución de objetivos también personales, de allí la necesidad de orientarlos hacia la autonomía, compromiso y aprendizaje participativo. Debemos recordar que el DUA es un proceso intencional para satisfacer las necesidades individuales (CAST, 2008).
- La adecuación de contenidos, simplificación de consignas y anticipación de tareas. Tomasevsky (2002) diferencia tres etapas que permiten el ejercicio del derecho a la educación para todos; lo antes dicho correspondería a la tercera etapa vinculada al modelo de inclusión en el

que se adapta la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes contemplando sus características individuales, capacidades, etc. para facilitar su aprendizaje y participación.

- La promoción de la participación. Guzmán Lazala (2015) concibe la inclusión como un proceso de participación igualitaria en todos los ámbitos. Respecto al educativo, al igual que Blanco (2006) destacan que la educación inclusiva necesariamente debe eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y una de esas formas es asegurando la equiparación de oportunidades a través de la participación.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, puede afirmarse la intencionalidad de los profesionales por la planificación de clases más inclusivas más allá de la falta de capacitación específica para el abordaje de los adolescentes con discapacidad en el aula común, hecho que implica la consideración del alumno incluido como un sujeto de derecho. Un trabajo si se quiere artesanal en pos de la atención a la diversidad. Esto permite afirmar que, más allá de las individualidades de cada estudiante, a mayor empleo de estrategias psicopedagógicas inclusivas, se obtendrá mayor eficiencia en los procesos de inclusión al momento de considerar los diferentes ritmos de aprendizaje, individualidades, posibilidades y limitaciones particulares en cada caso.

Finalmente, se destaca en los docentes y los profesionales de apoyo, la visión positiva del trabajo interdisciplinario en equipo y de la capacitación continua, para las intervenciones necesarias que permitan enfrentar el abordaje de la inclusión en la institución escolar.

## **APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los datos surgidos de la investigación, así como su análisis, dejan entrever la importancia de aportes y acompañamiento psicopedagógico a los docentes en la implementación de estrategias educativas que faciliten los procesos de aprendizaje en el alumnado.

Cobra relevancia la falta de acompañamiento continuo, por no contar con el tiempo suficiente para identificar las incumbencias necesarias para desenvolverse en tal tarea, sin respaldo suficiente para los docentes en la selección y desarrollo de estrategias y aportes personalizados de acuerdo a las características y necesidades particulares de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. a fin de garantizar y concreter los principios mencionados en los lineamientos de las políticas inclusivas, que se han venido planteando en las últimas décadas con un enfoque de atención a la diversidad.

De esta manera, queda en evidencia las carencias de espacios de intervención psicopedagógicas en las escuelas comunes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, con respecto a la inclusión escolar.

A partir del trabajo realizado desde el campo de la Psicopedagogía, se proponen los siguientes aportes y actividades:

- Expresión corporal: esto tiene como objetivo el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación, la espontaneidad, la creatividad, que permitira un enriquecimiento de las actividades cotidianes y del crecimiento personal.
- Ilustraciones: la representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico. (fotografía, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, entre otras)
- Debate: intercambios de ideas e información sobre un tema, promoviendo la lógica, reflexión y argumentación.

A través de los aportes desde la psicopedagogía, se pretende que las clases cotidianas dentro del aula se realicen de manera dinámicas, desestructuradas, que permitan la participación espontánea entre docentes y alumnos.

## **LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN**

Si bien la presente investigación visibiliza un caso particular sobre las estrategias psicopedagógicas utilizadas por los profesores del aula común para trabajar la inclusión de los alumnos del aula CEI, en un colegio de nivel medio de

la ciudad de Salta, su limitación está dada en un análisis enfocado a la falta de entornos más inclusivos con la atención a la diversidad en todas sus expresiones como género, raza, religión, cultura, entre otros.

Cabe destacar, también como limitación metodológica el estudio de un número pequeño de unidades de análisis del presente estudio. A ello se suman las dificultades de contacto con los directivos de la institución y las modificaciones imprevistas del cronograma de trabajo estipulado, a raíz de las continuas posposiciones de las fechas de presentación de entrevistas por parte de los informantes.

Finalmente, luego de realizar el análisis de datos y arribar a las conclusiones, se considera que el método para la recolección de datos no permite una evaluación exhaustiva de los resultados que se obtuvieron de las entrevistas realizadas.

***“Somos iguales a todo, iguales a nada.***

***Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros”.***

Carlos Skliar (2013). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/JULIWS/educacin-inclu-prc-secundaria>
- Agudelo Viana, L. G. y Aigner Aburto, J. M. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental.
- Albán, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula. *Aique Educación*
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Belgich, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bersanelli (2018) La situación del derecho a la educación inclusiva en América Latina. En ciclo de webinarios sobre educación inclusiva, Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI), Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Borsani, M. (2018). De la integración a la inclusión educativa: Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho. Homo Sapiens.
- Carletti, G. (2014). *Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión*. *Revista RUEDES*, Año 3- Nº 5- 2014, ISSN: 1853-5658, p.

27-44. Obtenido de

[https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitaes/5540/carlettiruedes5.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitaes/5540/carlettiruedes5.pdf)

Cartoceti, R., Martorello, V. y Schiavi, S. (2020). *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Buenos Aires - Argentina.*

Obtenido de

<https://www.unicef.org/argentina/media/9236/file/La%20resoluci%C3%B3n%20311-16%20en%20la%20Argentina.pdf>

Casal, V. (2018). La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. *Revista Ruedes*, (8).

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13–22.

<https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>

Cobeñas, P., y Grimaldi, V. (2018). Construyendo una educación inclusiva II. *Aportes para repensar la enseñanza. La Plata: Asociación Azul.*

Colaciuri, J. L. (2022). *Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa. SaDe-REVISTA DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE. AÑO V | N° 2 | ABRIL DE 2022.* Obtenido de

<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/download>

Decreto 1754/15 (2015). *Gobierno de la Provincia de Salta.* Obtenido de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/decretos/5646-dcto-n-1754-15>

Decreto 3619/15 (2015). *Gobierno de la Provincia de Salta.* Obtenido de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/disenos-curricular-para-educacion-secundaria/4439-dcto-3619-15>

Decreto N° 1754/15 (2015). *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.* Obtenido de

<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/modalidad-educacion-especial>

- Escribano, A. y Martínez-Cano, A. (2012). *La formación inclusiva del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ferreya, H., Peretti, G. y Vidales, S. (2011). Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. *Revista Hallazgos*, Año 8, núm. 15 / Bogotá, D.C. / Universidad Santo Tomás / pp. 119-135.
- Figuroa Ángel, M. X. (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 7(2), 321-333.
- Figuroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 13(1), 13-26.
- Fuentes, A. R., y Cara, M. J. C. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).
- García G. J. (2019). *La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina*. En Educación, salud y discapacidad. 1a ed. [http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/esd/educacion\\_salud\\_discapacidad.htm](http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/esd/educacion_salud_discapacidad.htm)
- Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Páginas de Educación*, 12(1), 98-119.
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 2, pp. 200-218, 2018. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>

- Guzmán Lazala, T. D. C. (2015). *Los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill, México. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investiagacion.pdf>
- Ley de Educación de la Provincia N°7546 (2009). *Gobierno de la Provincia de Salta*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006396.pdf>
- Ley N° 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. . Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Omaña, E., & Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educ@ción en Contexto*, 3(6), 83-109.
- Organización de las Naciones Unidas -O.N.U.- (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Suiza: ONU.
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1).
- Ponce-Solórzano, M. J. y Barcia-Briones, M. (2020). *El rol del docente en la educación inclusiva*. *Dom. Cien., ISSN: 2477-8818. Vol. 6, núm. 2, Especial junio 2020, pp. 51-71*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Resolución N°311/16. Consejo Federal de Educación. República Argentina. Recuperado de: <http://www.infoleg.gov.ar>
- Resolución N° 8978-19 (2019). *Pautas para el acompañamiento, acreditación, certificación y titulación de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del Sistema Educativo Provincial*. *Gobierno de la Provincia de Salta*. Obtenido de [http:](http://)

<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/5640-res-min-8978-19/file>

Resolución 6385/17 (2017). *Gobierno de la Provincia de Salta*. . Obtenido de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/5647-res-min-n-6385-17>

Resolución CFE 142/11 (2011). *Consejo Federal de Educación* . Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15198>

Resolución CFE 155/11 . (2011). *Consejo Federal de Educación*. Obtenido de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_155-11.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf)

Resolución N° 311/16 (2016). *Consejo Federal de Educación*. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Rodríguez Fuentes, A., y Cauzel Cara, M. (2020). *Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. Volumen 26 N° 1 (2020)*. Obtenido de <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>

Sanjurjo, L. (2003) *Volver a pensar la clase*. Presentación al 2º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés "Nuevas perspectivas didácticas en el aula".

Taylor y Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos

Tuneu, N. (2009). *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*. Dialnet.unirioja.es, 171-179.

UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional de Educación*. Obtenido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)

UNESCO (2017). *Declaración de Buenos Aires. Educación 2030. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. 24-25 de enero de 2017, Buenos Aires, República Argentina*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286?posInSet=658&queryId=50ce7668-e66c-4abb-aefe-be91c64352cb>

Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar*. Córdoba: Brujas, 2da edición.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Modelo de Entrevista**

Con la aplicación del presente instrumento se pretende conocer el trabajo interdisciplinario y las estrategias de abordaje psicopedagógico que se emplean en los procesos de inclusión educativa.

#### **DIMENSIÓN: PROFESIONAL**

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿Cuántos años de servicio tiene y desde qué año forma parte de la actual institución?
3. ¿Cuáles son las funciones que desempeña?

#### **DIMENSIÓN: INCLUSIÓN EDUCATIVA**

1. ¿Con cuántos estudiantes integrados trabaja? ¿Cómo se determina al estudiante con el cual se debe iniciar un trabajo de inclusión?
2. ¿Existe un trabajo interdisciplinario para el abordaje de la educación inclusiva?
3. En caso de ser afirmativo ¿podría dar una descripción sobre dicho trabajo: su frecuencia, participantes, objetivos entre otros aspectos?

#### **DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS**

1. ¿Cuáles son las estrategias psicopedagógicas inclusivas que emplea? ¿Qué objetivos guían esa elección? ¿Cuáles serían los riesgos y beneficios de las mismas?
2. ¿Cómo describiría el desarrollo de una clase ideal en el marco de una educación inclusiva?
3. ¿De qué manera contribuye a la educación inclusiva?

## **Anexo 2. Formulario de Consentimiento Informado**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer los procesos de inclusión educativa. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el trabajo interdisciplinario y las estrategias educativas que se emplean en los mismos. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos en Congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar) (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor: