



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa

Martínez, Eugenia Cristina; Martínez García, Inmaculada

Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494005>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-314>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa

Proposal for an educational intervention for unspecified learning difficulties in contexts of educational inclusion

Eugenia Cristina Martínez
Fundación Universitaria Iberoamericana, Argentina
eugecristi@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-314>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494005>

Inmaculada Martínez García
Universidad de Cádiz, España
inma.martinez@gm.uca.es

Recepción: 01 Marzo 2021
Aprobación: 19 Marzo 2021

RESUMEN:

El presente artículo parte del supuesto de la presencia en las aulas de necesidades educativas que se invisibilizan por no encuadrarse en un diagnóstico específico. Se configuran dos fases. Una de indagación, en la que se analizan las prácticas de atención de dificultades no especificadas de aprendizaje, por medio de un diseño descriptivo. Los instrumentos aplicados son entrevistas, análisis documental y observación, interpretando la información en el marco de la teoría fundamentada. La segunda, desde un proceso de investigación acción, se diseña y valida un modelo pedagógico de intervención. Se plantean entre otras estrategias: respeto por los procesos evolutivos y ritmos de desarrollo, ajustes necesarios multisensoriales aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011), aportes de neuroeducación, manejo de tiempos y enriquecimiento de los entornos. Además, acerca de la formación de los docentes, se constata que en su mayoría poseen saberes teóricos pero carecen de competencias prácticas de aplicación.

PALABRAS CLAVE: dificultad en el aprendizaje, educación inclusiva, procesos de aprendizaje, estrategias educativas, diversidad.

ABSTRACT:

This article is based on the assumption that the presence of educational needs in classrooms is invisible because it is not included an accurate diagnosis. Two phases are designed. In the first phase, the practices of assistance to unspecified learning difficulties are analyzed by means of a descriptive design. The instruments applied are interviews, documents analysis and observation, interpreting the information within the framework of grounded theory. Secondly, from an activity of research process, a pedagogical intervention model is designed and validated. Other strategies are proposed, like respect for evolutionary processes and developmental rhythms, necessary multisensory adjustments applying the Universal Design for Learning (CAST, 2011), neuroeducation contributions, time management and environmental enrichment. Additionally, as regards teachers' training, it is found that most of them have theoretical knowledge but lack practical application skills.

KEYWORDS: learning difficulties, inclusive education, learning processes, educational strategies, diversity.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa de niños en edad escolar obligatoria, entendida como un derecho, es una realidad que se ha hecho patente en los últimos años (Picornell, 2019).

Sin embargo, se ha podido constatar que los docentes mantienen el desarrollo de estrategias y prácticas educativas típicas o estándar.

En este orden de cosas y en el marco de atención a la diversidad, habitualmente, el trabajo del aula se divide en dos grandes grupos. Por un lado, los alumnos que presentan certificado único de discapacidad, quienes han recibido un diagnóstico a partir del cual la escuela realiza un proyecto pedagógico individual con adaptaciones curriculares específicas. Y por otro lado, los alumnos sin diagnóstico, que presentan reales requerimientos,

necesidades y adecuaciones para el desarrollo de sus saberes. Sin embargo, estos últimos, con habitualidad son considerados un grupo homogéneo, lo que conlleva que las propuestas educativas se desarrollen bajo condiciones similares y en los mismos tiempos.

Así, se parte del supuesto que los docentes solamente desarrollan acciones de atención a la diversidad con alumnos con diagnósticos específicos.

Centrar la mirada y generar propuestas de atención a las dificultades no especificadas de aprendizaje (en adelante DANEs) debe ser parte de las acciones pedagógico-didácticas de los docentes, si se espera desarrollar cabal atención a la diversidad.

En el presente artículo se reflexiona sobre las DANEs presentes en las aulas desde un proceso descriptivo. A la información se accede por medio de entrevistas semiestructuradas (realizadas a docentes, directivos y orientadores psicopedagógicos), las que permiten establecer una relación dialógica que va más allá del simple esquema preguntas/respuestas. Se suman procesos de análisis documental (de diseños curriculares, proyectos educativos, cuadernos de aula, actas), observación con registro en un diario de campo y principalmente por medio de las construcciones discursivas desde la perspectiva de los actores involucrados.

Es importante resaltar que se presentan estudios y análisis en la materia, en el marco de las ciencias psicológicas y psicopedagógicas, pero escasos en el ámbito de la didáctica. Por ello, en segundo lugar se busca presentar líneas de acción directa para el trabajo en el aula, en una propuesta concreta de intervención educativa la que se constituye a partir de un proceso de investigación acción participativa. En dicho proceso, desde del análisis de las prácticas in situ, se busca, “la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción” (Ander Egg, 2003, p.1).

En relación con la población objeto de estudio se trabaja con alumnos correspondientes al segundo grado. Se considera que en este año escolar se manifiestan claramente las dificultades de aprendizaje por el avance en el desarrollo y la exigencia de autonomía por parte de los docentes. Asimismo de acuerdo a lo establecido por DGE (Dirección de Educación Especial), con este grado se da por finalizada la unidad pedagógica que busca respetar los procesos de desarrollo en la etapa inicial (DGE, Res. N° 444/2013).

TABLA 1
Datos de los colegios incluidos en el estudio

	Colegio del Carmen N° 29	Colegio Santísima Trinidad N° 155	Colegio San Antonio de Padua N°56
Gestión	Privada	Privada	Privada
Creación	1943	2014	1961
Confesional católico	Si (curricular)	No (opcional)	Si (curricular)
Alumnos por sala	30 a 31	25 a 28	25 a 28
Divisiones	Tres divisiones	División única	División única
Conformación del equipo docente	Maestras por áreas	Maestra única por grado	Maestra única por grado
Divisiones de sala	Tres divisiones	División única	División única
Equipo de orientación	Psicopedagoga por ciclo.	Psicopedagoga por nivel.	Psicopedagoga y asesora pedagógica.

Elaboración propia

La primera fase del estudio y trabajo de campo se desarrolla con la totalidad de los alumnos de segundo grado de las escuelas elegidas. En total, se involucran en el estudio 156 niños de los tres colegios. La segunda fase se desarrolla con los alumnos del Colegio 155P Santísima Trinidad.

Es necesario especificar que se opta por instituciones de gestión privada, porque en el contexto de estudio -Sistema Educativo Argentino, jurisdicción Mendoza-, las mismas cuentan con mayores recursos y cierto margen superior para la implementación de propuestas diferenciadas en el marco de la autonomía institucional.

La propuesta de intervención educativa se lleva a cabo contemplando las experiencias previas de los docentes, la incorporación de pareja pedagógica al trabajo del maestro de grado y el enriquecimiento del entorno. Se propician variaciones en los elementos de plan de estudio (estrategias, recursos, actividades y aplicación de propuestas de innovación tecnológica, entre otras). Los procesos de reflexión se realizan en jornadas de trabajo colaborativo entre docentes, para la generación de propuestas superadoras, comprometidas y ajustadas al contexto.

PROPUESTAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN LAS AULAS INCLUSIVAS

Como se indica precedentemente, en la primera fase de estudio se busca registrar las dificultades de aprendizaje que se hacen presentes en las aulas, en relación con el grupo de estudiantes que no poseen un diagnóstico específico.

En el estudio, se constata que los docentes y diversos actores vinculados con los procesos conocen la normativa, desde lo teórico. Según ellos indican, las resoluciones y propuestas de encuadre según el modelo DUA (CAST, 2011) han sido trabajadas en las jornadas de formación situada y en diversas capacitaciones. Sin embargo, en todas las expresiones de docentes, equipos de orientación y auxiliares quedó explicitado que el trabajo sobre dichos cuerpos es siempre desde la comprensión o asimilación teórico-conceptual. No se desarrollan talleres o capacitaciones que brinden estrategias concretas que formen en competencias.

La normativa se respeta en todos los colegios bajo estudio, en ninguno se generan procesos discriminatorios o exclusiones específicas. Sin embargo, se muestran diversas prácticas en la inscripción de alumnos: inscripción directa, solicitud de estudios previos, entrevistas a estudiantes y familias, cantidad máxima de alumnos por curso, entre otras.

En relación con el paradigma de base, se encuadran las prácticas en los principios del modelo DUA (CAST, 2011). Sin embargo, igual que sucede con la normativa, solo se manejan presupuestos teóricos.

En relación con lo propuesto por el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002), en el que se evalúan instituciones educativas inclusivas, se reconoce la contradicción explicitada por sus autores, quienes al publicar dicho índice establecen que éste no puede tomarse como una norma general, que es lo que sucede en el contexto bajo estudio.

Con respecto a las expresiones de los agentes educativos sobre la temática, aquí se muestra una marcada contradicción con los paradigmas de encuadre. Siempre que se hablaba de inclusión y atención a la diversidad, los actores se referían a niños con dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA) o con situaciones de discapacidad. En ningún caso, hasta que se planteaban específicamente las DANE, se hacía referencia a las mismas.

Cuando describían estrategias, apoyos o ajustes razonables, solo se referían a alumnos con diagnóstico previo, para los cuales se pensaba necesaria algún tipo de adecuación de acceso o significativa. Si bien se asume en los contextos las diferencias, éstas solo son tenidas en cuenta en materia de atención, gestión y desarrollo de estrategias específicas para los alumnos con DEAs.

Las principales acciones se encuadran en lo especificado por DGE, Dirección de Educación Especial (2017), que establece los ajustes razonables, las configuraciones de apoyo y el desarrollo de adaptaciones curriculares significativas o de acceso, entendidas como “aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias

y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular...” (ONU, 2006, art. 2). Sin duda, la reglamentación mencionada se refiere a los alumnos con discapacidad, ya que, como se indicara, es desarrollada por profesionales de dicha modalidad del sistema. Pero visto que no hay otro material de sustento de lo que se realiza en las prácticas áulicas, los diversos actores aplican lo especificado en esa reglamentación.

La práctica que posee mayor habitualidad es la relacionada con generar ajustes menores en cantidad o extensión de un saber y dotar de mayor tiempo al aprendizaje. Las *configuraciones de apoyos* implican establecer franjas horarias, tareas, alternancias entre el docente integrador y el docente de apoyo a la integración. En el presente estudio, se avanza sobre esta noción, considerando necesario el trabajo en parejas pedagógicas, entendiendo el proceso como co-enseñanza (Rodríguez, F., 2017; Durán y Miquel, 2003). Esto permite el trabajo en clases heterogéneas, donde se valoran las diferencias (Perry, 2017) porque existe una relación de escucha mutua.

Continuando con el registro descriptivo de la realidad, otra estrategia vislumbrada fue la de variar el modo de acceso a la información. En segundo grado, la práctica habitual es la copia por parte de los estudiantes de lo planteado por el docente. Dado que la capacidad de copiar es una de las que presenta mayor dificultad entre las DANE, los docentes facilitan por otro medio dicho contenido (entrega de impresiones, copia del docente, facilitación del material, entre otras estrategias). Según se constató, si bien la diversidad de recursos y el uso de los mismos varían entre las escuelas bajo estudio, es necesario reconocer que las mismas cuentan con los materiales necesarios. Sin embargo, el espacio se constituye, en dos de las instituciones, en una herramienta facilitadora, dado que permite variar las propuestas, la organización de los estudiantes, el trabajo colaborativo, el uso de otros recursos. En cambio, en la tercera escuela, el espacio se convierte en un escollo muy difícil de sortear, ya que su reducción rigidiza toda posibilidad de variación.

Contar en la institución con docentes de apoyo a la integración de alumnos con DEA, se convierte en un insumo vital, si los mismos desarrollan empatía con la clase y vínculo con la docente. Los saberes propios para el trabajo con la problemática o discapacidad nutren y son siempre aplicables a otros estudiantes. Asimismo, los docentes de apoyo a la integración trabajan con la docente de aula y el equipo de orientación psicopedagógica en la construcción del proyecto pedagógico individual (DGE, Res. N° 3399/2019). Esto conlleva que la docente repense variaciones a la propuesta curricular, reflexión que en sí misma es importante para concebir el acto educativo como múltiple y no basado en una única y homogénea propuesta. Otra acción habitual es el desarrollo periódico de reuniones con los padres y con los equipos de profesionales que acompañan al niño en sus tratamientos o intervenciones.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE SE UTILIZAN EN EL AULA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El primer aspecto analizado fue el de las *barreras para el aprendizaje* (Ainscow, 2002; Brailovsky, 2019; Calvo y Manteca, 2016). En relación con el abordaje y eliminación de las mismas, los docentes demuestran escasos conocimientos sobre qué se entiende por barreras, por lo que no establecen acciones específicas. Refieren que la principal barrera se relaciona con el acceso al saber por medio de la lectoescritura y frente a ello recurren a medios orales y apoyos gráficos.

Sin embargo, todos los docentes establecen la necesidad de mediación personalizada y el trabajo por medio del apoyo de auxiliares docentes (Arnaiz, 2012; León, 1999; Perry, 2017), entendida ésta como la estrategia propicia, aun cuando no cuentan con ellos.

En algunos alumnos con diagnóstico se establecen procesos de medicalización. Generalmente se corresponde con el suministro de Ritalina® o Rubifen®, administradas antes del ingreso a la escuela. En algunas escuelas toman en consideración el ajuste de los horarios. En otras se respetan las parrillas horarias fijadas, lo que conlleva que algunas materias no cuenten con el estímulo adicional de la droga, lo que significa una pérdida significativa de la estrategia.

Sobre los procesos de evaluación, en todas las instituciones se establece la necesidad de variar los tiempos. Se fraccionan o clarifican las consignas, se establecen indicadores y/o se trabaja en entornos tranquilos fuera del aula, con el apoyo generalmente del equipo de orientación, y se aplican métodos orales.

ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES EN LA MATERIA Y EL MANEJO DE NORMATIVAS

En relación con la formación inicial, la constante en la expresión de los docentes es la absoluta carencia de saberes y capacidades para la atención a la diversidad.

Con respecto a la formación permanente, post egreso, los docentes indican haber realizado escasas capacitaciones en la materia. En su mayoría, establecen haber asistido a congresos. Indican que los mismos solo les brindan elementos teóricos, pero no se desarrollan líneas específicas de acción o intervención. Los docentes de las tres instituciones exponen que se trabaja en jornadas obligatorias sobre normativa y documentos o marcos teóricos (Booth y Ainscow, 2002; CAST, 2011; DGE, Res. N° 3399/2019).

Asimismo, expresan que se desarrollan diversos talleres al interior de las escuelas (a veces con profesionales invitados), con los equipos de orientación, sobre todo en el momento del ingreso de un alumno con algún problema particular. En estos encuentros se repiensen líneas de acción y algunas opciones para el aula (Arnaiz, 2012).

LOS DIAGNÓSTICOS COMO PROCESOS CLAVES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Repensar la inclusión como un hecho que supera pensar la integración de alumnos con DEAs es necesario para estructurar una propuesta de acción concreta fundada.

El paso inicial se vincula a los procesos diagnósticos, que docentes atentos y comprometidos desarrollan en instancias diversas. Estos constituyen una herramienta central y valiosa ya que permiten vislumbrar las dificultades o situaciones particulares y dar dirección a los procesos.

El documento de apoyo a las DEA brinda al docente pistas para estar atentos sobre la posible presencia de situaciones que requieran especial atención:

Desorganización y pérdida de útiles. Distracción y dificultad para organizar tareas. Desprolijidad y desorganización espacial en la hoja. Dificultad para aprender a leer y escribir. Retraso. Lectura silabeante incluso al final de 2° grado. Producción escrita pobre, que contrasta con lo oral. Dificultad para evocar palabras. Escaso disfrute de tareas que implican lectura y escritura. Posible impulsividad y tendencia a evadir tareas escolares (MEN, 2019, p. 13)

Así, en los procesos de aprendizaje es central advertir estos indicadores, para su abordaje. Frente a situaciones que se estimen de mayor complejidad, los gabinetes de orientación psicopedagógica generan derivaciones a profesionales que se encargan del desarrollo de los diagnósticos específicos. La situación ideal es que el mismo se aborde de forma multidisciplinaria y que responda a un proceso contextualizado, no a instrumentos estándar, protocolos o una simple consulta. Esto garantiza, según Rello (2019), que el diagnóstico sea diferencial, es decir, que contemple la discriminación entre trastornos que poseen generalmente co-morbilidad.

Es necesario el desarrollo de una anamnesis completa. Tener en cuenta las circunstancias e historial personal integral del alumno puede dar pistas certeras. Además, el diagnóstico ha de ser dinámico, longitudinal y participativo, involucrando a todos los actores. Debe brindar estrategias o líneas de acción para la intervención posterior. Su sola enunciación carece de sentido en sí misma.

En este campo, se hacen presentes aun posturas contrapuestas, que versan sobre la posibilidad de los diagnósticos de dar información para la toma de decisiones o la generación de etiquetas apresuradas vinculadas con procesos de estigmatización, patologización o medicalización temprana e innecesaria,

evitables, si son desarrolladas de forma inapropiada. Al respecto, es necesario remarcar este riesgo particular, ya que diversos autores denuncian cómo, a partir de los años noventa, se viene produciendo la expansión en América Latina de los procesos de patologización y medicalización de la infancia temprana. (Janín, 2018; Levin, 2010; Untoiglich, 2013, 2014; Vasen, 2017).

La búsqueda continua de posibles vías de acción frente a las dificultades educativas conduce a padres, docentes y profesionales a pensar, muchas veces, que la única salida se halla en la generación de una etiqueta diagnóstica y, a partir de ella, la asignación de diversas prestaciones. Al respecto Vasen (2010, 2013, 2016, 2017) establece que este diagnóstico se convierte en una contraseña para acceder a servicios. Esta postura es apoyada por otros autores, que consideran que se encuadra en diagnósticos médicos a niños que no poseen ninguna patología comprobable (Dueñas, 2014; Levin, 2010; Untoiglich, 2014).

Vasen (2017) establece que la posesión del diagnóstico, en muchos casos sólo otorga un nombre a un síntoma y no brinda ninguna línea de acción sobre cómo intervenir (Vargas, 2015; Vaello, 2011). En este punto es necesario repensar (sobre) la patologización. En ésta, procesos naturales, inherentes al ser humano, se asumen como patológicos y son tratados como enfermedades (Korinfeld, 2005, Untoiglich 2014). En el presente estudio, remarcamos la centralidad de considerar la problemática para evitar que, desde el trabajo áulico y profesional docente, se habilite el desarrollo de la misma.

DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El Sistema Educativo Argentino se desarrolló en el marco del paradigma técnico positivista, bajo la noción de conformar colectivos de alumnos agrupados por edad supuestamente equivalentes en desarrollos. Un docente, según este modelo, es capaz de atender a un grupo numeroso de alumnos con estrategias y prácticas homogéneas que logran aprendizajes preestablecidos.

Siguiendo la crítica de Baquero (2001), negamos hoy la posibilidad de que se pueda organizar un régimen de trabajo sincrónico, en el que el desarrollo del aprendizaje se logre por la implementación de las mismas actividades, en los mismos entornos y con los mismos recursos “la homogeneización es espíritu y letra en nuestras escuelas, casi al modo expresado por McLuhan (1967), cuando establece que el pez es ignorante del agua, medio en el que vive y no es para nada percibida por éste” (Skliar, 2018, p. 175).

Los procesos contemporáneos que buscan la inclusión de todos en el sistema, con sentido de universalidad, nos llevan a cuestionar la homogeneidad. Desde esta afirmación se reconstruyen los procesos considerados pertinentes en el trabajo con DANE. Vasen (2017) plantea que, en el paradigma que se abre a la educación obligatoria, se hace inconcebible pedir a todos los alumnos lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con idéntica evaluación. Supuestos de base que también son remarcados por otros autores, los que revisan la necesidad de pensar la inclusión de todos, no sólo de alumnos con necesidades educativas especiales (Gardner, 2016; Terigi, 2012; Meirieu, 2009; Ramírez, 2016; UNESCO, 2017).

La inclusión educativa y la atención a la diversidad en el aula no son una opción educativa, sino una realidad que debe ser atendida.

Tenti Fanfani (2011) plantea que se hace necesario el despliegue de una pedagogía de la presencia, centrada en procesos de responsabilidad, compromiso, apertura, de reciprocidad entre el docente y otros adultos con el fin de construir inclusión basada en procesos multicausales y complejos.

Las interacciones han de ser diversas, aceptando y propiciando múltiples métodos de respuestas y comunicación y el desarrollo de las funciones ejecutivas, con herramientas tradicionales y/o digitales.

El entorno debe ser optimizado, minimizando la posible generación de sensación de inseguridad y distracciones. Lo que se busca es que el mismo permita múltiples formas de implicación. Facilitar opciones de esfuerzo, trabajar sobre la persistencia, el cumplimiento de metas y desafíos que sean concebidos como tales por el propio estudiante. Posibilitando que se transfiera a la realidad lo aprendido en la reflexión sobre situaciones problemáticas.

Sin lugar a dudas una formación específica del profesorado en atención a las diferencias se hace vital si se pretende que los docentes asuman la realidad de la diversidad y su responsabilidad frente a la misma (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Gisbert y Climent, 2017; Perrenoud, 2001; Terigi, 2012). Este proceso, si es continuo, ha de permitir al docente generar flexibilización y capacidad de cuestionamiento, estudio y creatividad. Adecuando las propuestas y entornos para hacer accesibles las prácticas y facilitar el aprendizaje. Al respecto es importante repensar, con Stigliano y Gentile (2006) que los docentes han de “respetar el momento madurativo del alumno...estimular el pensamiento reflexivo o multicausal...estimular los vínculos interpersonales” (p. 9).

Es una realidad que los alumnos poseen capacidades, intereses y motivaciones diferentes, lo que conlleva la necesidad de pensar itinerarios educativos diferentes.

Otra variable es la relación directamente proporcional entre el número de alumnos y la capacidad del docente para entregar tiempo de calidad y mediar los aprendizajes (Dockendorff, 2015). Es, según el autor, el tiempo el que termina determinando la cantidad de interacciones entre el docente y el alumno. Asimismo es el número el que posibilita o limita el trabajo individualizado y la atención a la diversidad, el trabajo colaborativo, la variación de actividades o la generación de debates (Philip, 1992; Rodríguez, J., 2017).

Para completar esta mirada sobre la inmensa responsabilidad docente, y sin intentar ser exhaustivos, para que la inclusión sea una realidad en el aula, en la escuela y en la sociedad, podemos afirmar, siguiendo a Gimeno (2000):

todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que... pueda hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad (p. 2).

Así, en materia escolar, la inclusión supone que el estudiante no ha de adecuarse a los requerimientos del sistema sino más bien que este último dé respuesta a sus necesidades. Cada niño, sin importar su punto de partida, su procedencia, su constitución, requiere ser atendido. La concepción de una escuela inclusiva se centra en una perspectiva que se corre del eje de que el individuo es quien debe ser transformado; más bien es misión de las prácticas educativas y los contextos dar respuestas a cada uno.

El desafío de la inclusión educativa es modificar a las escuelas, sus prácticas, lo que sucede en las aulas, el trabajo individual y cooperativo, para que los niños se sientan felices y protegidos, cómodos para desarrollarse y crecer.

Un modelo acorde es el denominado DUA (CAST, 2011) que presenta una serie de principios a considerar si se repiensa una educación inclusiva.

Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje). Los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información para el aprendizaje. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Los estudiantes difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). Los estudiantes difieren en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender (p. 123).

Cada uno de los principios tiende al desarrollo de alternativas que ponen el foco en la atención a la diversidad como una premisa de partida, dando respuesta a los interrogantes: ¿cómo recogen la información los estudiantes?, ¿cómo comunican expresan e interactúan con dicha información?, ¿cómo fueron invitados e involucrados en el aprendizaje? y ¿cómo transfieren lo aprendido a su contexto?

La propuesta de DUA (CAST, 2011) conlleva la necesidad de pensar entornos educativos variables, flexibles, que propongan objetivos, métodos, recursos y procesos de enseñanza y evaluación diversificados. Esto implica un compromiso adicional por parte de los educadores, quienes se disponen a atender a todos los

estudiantes en su especificidad (Álvarez y López, 2015). Generar diseños flexibles y robustos, con apertura para variar el plan de educación y disposición para seguir aprendiendo de acuerdo a los emergentes.

Podemos afirmar que no existe un alumno promedio para el que pueda desarrollarse una clase estándar (Parra, 2017). Aceptando esto, si la escuela no emprende el proceso y la cultura de inclusión, ¿para cuántos alumnos podemos decir que está pensado el sistema?

Con los adelantos de las ciencias que iluminan el hecho educativo, se puede pensar en propuestas que den cierta personalización, con profesores que piensen y ayuden a los niños a lograr el máximo respetando sus ritmos.

Personalidad, fortalezas, entorno, intereses, perfil cognitivo, motivación en cada área, sinergias con el grupo, soft skills, preferencias de aprendizaje y expresión, y su propia trayectoria, su background personal, incluso las actividades que hizo este último verano... son muchos los factores a tener en cuenta y que construyen para cada alumno un perfil único de aprendizaje. Un perfil que además no es fijo, sino evolutivo y que se ve afectado por el entorno y las nuevas experiencias de aprendizaje formal e informal (Bánfaldi, 2019, p. 1).

No existen individuos abstractos, éstos siempre son concretos, con un nombre, una singularidad que los hace irrepetibles y allí su importancia vital. Singularidades que tiene que atender el maestro, asistir y desarrollar en la buena enseñanza (Bonals y Sánchez, 2007; De Redondo y Vega, 2006; Flórez, 1994; Untoiglich, 2014). Para ello se ha de entender y respetar la plasticidad neuronal. Comprender y aceptar que el cerebro se recrea continuamente, gestando caminos y conexiones cerebrales nuevas, reciclando o generando un bricolaje de circuitos neuronales que se hallan en desuso (Dehaene, 2014, 2015, 2016; Guillén, 2017; Mora, 2013). Una escuela inclusiva ha de aceptar y reconocer la importancia de la presencia, la participación y los logros de cada uno de los estudiantes.

Para cerrar este sustento es necesario resaltar que, frente a cada emergente, la escuela ha de registrar y atender a las barreras que se hagan presentes. Sean metodológicas o prácticas, las que se desarrollan propiamente por la tarea del docente en planificación o ejecución. Las barreras socioeconómicas, relacionadas con los recursos tanto del centro como de las familias. Las situaciones que obturen el aprendizaje desde lo actitudinal o volitivo. Las barreras propias de la infraestructura o del uso del tiempo y los espacios. Las limitaciones de tipo comunicacional.

Superar barreras, implica una cultura que ha de transmitirse en cada espacio a cada persona relacionada con la vida institucional. Siguiendo a Leire, Fernández y Goicoechea (2010), podemos afirmar que la inclusión es un proceso, un continuo, ya que no hay, como hemos indicado, un único modo, lo que conlleva una búsqueda que no concluye, sino más bien comienza, cuando se encuentra una respuesta a una necesidad evidenciada.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El proceso de intervención y de análisis de la realidad permitió construir una serie de propuestas de atención a DANE.

Uno de los principales resultados se centra en el reconocimiento de la importancia de dar continuidad a las prácticas reflexivas por parte de los diversos actores, entendiendo a la Investigación Acción Participativa como la estrategia adecuada y oportuna para trabajar desde los emergentes que, a diario, nos interpelan en el aula. Aunque se comprende el tiempo y el esfuerzo adicional que requieren estos procesos, lo que constituye un escollo a superar.

La cultura institucional en inclusión, es una fortaleza encontrada en la implementación de la propuesta, ya que todos los actores se hallaban dispuestos a ser parte de ella. Esta se considera un requisito para que sean reales los procesos de atención a DANE, lo mismo que la incorporación de recursos y personal que pueda brindar respuestas a los requerimientos. La variación en las estrategias curriculares y la aplicación de propuestas multisensoriales que logren la afectación real de los alumnos en función de los aprendizajes.

Otro supuesto de base es el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes. Se entiende que el saber se desarrolla siempre en un acto de vinculación y co-producción.

La sociedad actual está basada en el desarrollo de la imagen, lo que conlleva la necesidad de incrementar los apoyos visuales. Para el desarrollo de aprendizajes específicos, se proponen diversas estrategias que involucren sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.

La anticipación es otro de los recursos que organiza a todos los alumnos, más aun a aquellos que tienen dificultades. La construcción de entornos predecibles, amigables y seguros, como factor que genera confianza. El reconocimiento de los tiempos propios de cada niño. La plena confianza y la asunción de la plasticidad como basamento para el aprendizaje.

El empleo de técnicas de estudio, que generan paulatinos procesos de autonomía. El trabajo en procesos de comprensión de textos mediados por el docente. El desarrollo de anticipaciones e hipótesis y la modelización e institucionalización del saber.

En el sistema estudiado, si se pretende la atención personalizada, variación de estrategias, tutorización y uso de TIC, el trabajo en pareja pedagógica es imprescindible, con propuestas de co-enseñanza. Quedó claramente establecido que el apoyo de otro docente en el aula es central, dado el número de estudiantes de las aulas.

Al igual que se indicara con anterioridad, estos aportes requieren de los docentes, comprometidos en su desarrollo e implementación. Desde el trabajo atento, escucha, generación de diagnósticos pedagógicos y toma de decisiones reflexivas y fundadas.

Por último, la inclusión de los padres en los procesos es entendida como una variable clave para el desarrollo integral de alumnos con DANE. Sin embargo, cuando la familia no da respuesta, es el colegio el que ha de gestionar estrategias para responder a las necesidades del niño y evitar frustración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (327), 68-82. Recuperado de <https://bit.ly/3k6WKRN>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmanitas
- Álvarez, P. y López, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Educación y educadores*, 18 (2), 193-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429691>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Educación inclusiva*, 10 (2), 195-210. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Bánfaldi, P. (24 de Abril de 2019). *Despidamos al alumno medio*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ined21.com/despamos-al-alumno-medio/>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 4 (9), 71-85. Recuperado de <https://bit.ly/31gkom7>
- Bonals, J. y Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España: Grao.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Recuperado de <https://bit.ly/3i3Rexh>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Calvo, S. y Manteca, F. (2016). Ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 49-64. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2707>

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Traducción al español versión 2.0. Recuperado de http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- De Redondo, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Dehaene, S. (2016). *El cerebro matemático*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Dirección de Educación Especial (2017). *Documento de apoyo: diversidad*. Recuperado de <http://www.mendoza.edu.ar/semana-de-la-inclusion-educativa/>
- Dirección General de Escuelas (2013). *Resolución N° 444. Primer y el segundo año de la escolaridad como Unidad Pedagógica*. 4 de Abril de 2013.
- Dirección General de Escuelas (2019). *Resolución N° 3399. Actualización normativas inclusión educativa personas con discapacidad*. 05 de Febrero de 2019.
- Dockendorff, M. (2015). *Número de alumnos por curso* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2Dt9bGO>
- Dueñas, G. (2014) *¿Niños o síndromes?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, (331), 73-76.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Mc Graw Hill.
- Gardner, H. (2016). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* N° 81 y 82. Recuperado de http://altascapacidadescsc.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Gisbert, D. y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (41), 31-44. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/260>
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid, España: Alianza.
- Janín, B. (2018). *Infancias y adolescencias patologizadas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Korinfeld, D. (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia. En Langer, E.; et al (Ed.), *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias*, (pp. 88-104). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Leire, A., Fernández, J. y Goicoechea, P. (2010, 14 de septiembre). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? *Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/30zMWYB>
- León, M. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 3 (2), 11-38. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf>
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- MEN (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_dificultades_especificas_del_aprendizaje.pdf
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parra, A. (2017). El alumno promedio no existe. *Grupo educar*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/alumno-promedio-no-existe/>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. París, Francia: GRAO.

- Perry, A. (2017). Co-teaching: cómo hacerlo funcionar. *Cultofpedagogy*. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/co-teaching-como-hacerlo-funcionar/>
- Philip, J. (1992). *La vida en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Morata.
- Picornell, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación. *Revista Direito Práx*, 10 (2), 1176-1184. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000201176
- Ramírez, I. (Coord.) (2016). *Voces de la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: Praxis.
- Rello, L. (2019). *Supera la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, F. (2017). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Educrea*, 8 (2), 219-233. Recuperado de https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez, J. (2017). *Las ventajas del aprendizaje cooperativo en educación inclusiva* (tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Almería, España.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2012). *El currículum en acción*. Recuperado de [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZBCMvew0TSY>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida. *Nuances*, 25 (1), 20-38. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2743/2515>
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, España: Santillana.
- Vargas, J. (2015). *El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas*. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349231>
- Vasen, J. (2010). *Niños, padres y maestros hoy*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vasen, J. (2013). *Una nueva epidemia de nombres improprios*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vasen, J. (2016). *Autismos, ¿Espectro o Diversidad?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vasen, J. (2017). *Niños o cerebros*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.