

EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS APOYOS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Autor: SBROLLINI, Zulma E

Procedencia institucional: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación (Unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-) Córdoba-ARGENTINA

Dirección electrónica de referencia: zsbrollini@gmail.com

Número de teléfono celular: 0358155485696

Eje temático: Infancia y educación inclusiva

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación primaria, inclusión escolar, discapacidad.

Resumen

Este trabajo forma parte de un Sub-tema de la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” UCC-CONICET, dirigida por la Dra María Eugenia Yadarola.

El objetivo de este subtema es: analizar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, para realizar propuestas de mejora con un impacto positivo en la institución educativa

El objetivo de este trabajo de investigación es:

-Desarrollar un trabajo colaborativo interinstitucional entre la escuela de nivel y la especial para innovar en los dispositivos de los sistemas de apoyo de todos los estudiantes.

Se trata de una investigación aplicada, que implementó un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, combinado con estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso: una escuela pública de la Provincia de Córdoba.

La unidad principal de observación: la escuela de nivel primario de gestión pública de la provincia de Córdoba

Las unidades de observación secundaria: Directivos; Docentes de 6° grado; Profesionales de apoyo a la integración/inclusión; Estudiantes de 6° grado; Familias de estudiantes de 6° grado; Aula de 6° grado; Proyectos Educativos Instituciones.

Los instrumentos aplicados: Estudios de documentos (Proyectos institucionales); Cuestionario auto-administrado (Extractado del “Índice de Inclusión” de Booth y Ainscow, 2000); Entrevista abierta al Directivo; Observación sistemática.

Integrando el análisis de los datos relevados a partir de la aplicación del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), PEI y PCI, surge que la escuela tiene aspectos fortalecidos: relación escuela -contexto, el reconocimiento por parte de la familia, el trato entre el personal y los estudiantes, el reconocimiento de la comunidad, el acceso de los estudiantes de la localidad, el interés por su trayectoria y su seguimiento y el papel de los profesores de apoyo. En tanto, que otros aspectos son señalados por los encuestados como prioritarios a desarrollar y están ligados con indicadores de la cultura inclusiva, en cuanto a las bajas expectativas y valoración dada a los estudiantes, a la posibilidad de eliminar y/o minimizar las barreras al aprendizaje y la participación, la ayuda entre los estudiantes, la relación con las instituciones y organizaciones del medio.

La propuesta estratégica entonces, pretende desarrollar dispositivos organizativos innovadores de los sistemas de apoyo a partir del trabajo colaborativo entre las escuelas especiales y la escuela de nivel, con el propósito de favorecer el progreso en los aprendizajes de todos los estudiantes y promover la reflexión sobre las prácticas, políticas y culturas inclusivas por parte de los docentes de ambas instituciones.

1. Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco de la línea de investigación *Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: políticas y prácticas* de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC-CONICET).

Refiere a una propuesta de intervención en una escuela estatal de la provincia Córdoba vinculado con el trabajo colaborativo entre la mencionada escuela y las escuelas de modalidad especial de la localidad, que introduce cambios en la organización de los sistemas de apoyos brindados a los estudiantes.

Dicha propuesta surge del relevamiento y análisis de datos obtenidos a partir de la aplicación de los Cuestionarios 1 y 6 del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000) (a veinticinco estudiantes de sexto grado y un directivo, cuatro

docentes, dos maestros de apoyo a la integración y seis familias, respectivamente), de una entrevista a la directora sobre la Dimensión A: crear culturas inclusivas (A.2. Establecer valores inclusivos. Indicador A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos) del mismo Índice y el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Del procesamiento de estos datos que refieren a la cultura, política y prácticas inclusivas se elabora una priorización de necesidades a abordar a través de una propuesta estratégica de intervención que tiene el propósito de contribuir al desarrollo de una escuela inclusiva que propicie la participación y aprendizaje de *todos* los estudiantes.

La propuesta de intervención enfatiza en el trabajo colaborativo interinstitucional y en la posibilidad de modificación y diversificación de los sistemas de apoyo implementados, en función de las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, del grupo y de la escuela. Para su desarrollo se prevén instancias de reflexión, capacitación, diseño e implementación flexible, compartida y oportuna de diferentes dispositivos de apoyo en función al tipo de ayuda requerida por todos y cada uno de los estudiantes.

La propuesta de intervención presentada, junto a otras propuestas que tienen la escuela en el marco de su PEI, se encaminan a la búsqueda de formas atender la diversidad de los estudiantes que supere la perspectiva dominante, integracionista y esencialista en la educación de los estudiantes con discapacidad para trascender a la contextual e inclusiva de la educación (EcheitaySimón,2007,p.7.).

2. Aspectos teóricos-conceptuales

Características de la escuela

La escuela de Nivel Primario de gestión pública de la provincia de Córdoba referida, cuenta con nivel inicial y primario. En el nivel primario, su población escolar es de 360 estudiantes, distribuidos en los 6 grados y en dos turnos. Los estudiantes de los últimos grados concurren a Jornada Extendida.

Los estudiantes pertenecen a la clase baja según refieren los docentes. Los padres tienen en su mayoría nivel primario completo e incompleto. Algunos tienen trabajo estable (en comercios, dueños de pequeños comercios, empleadas domésticas) otros trabajan por su cuenta (pintor, plomero, gasista, etc.), otros (la

mayor parte) son cartoneros, hacen changas, trabajan en la arena, hornos de ladrillos y quintas o bien se encuentran sin ocupación.

La propuesta de mejora

A partir del relevamiento de información realizado a través de la aplicación de los cuestionarios 1 (a docentes, directivos, familias y docentes de apoyo a la integración), 6 (a estudiantes) y entrevista a directivo en base al Índice de Inclusión de Booth y Ainscow, análisis de PEI y PCI de la escuela a la que se hace referencia, se elabora de un listado de prioridades a trabajar en la institución. Con la presente propuesta de intervención se pretende iniciar el abordaje de algunas de ellas.

La selección de la intervención propuesta y la relevancia de los indicadores implicados refiere a la consideración, por un lado, de la importancia de las expectativas depositadas hacia las posibilidades de los estudiantes y de cada miembro de la comunidad educativa como forma de valorar y apostar por el progreso de cada uno y de todos. Y por el otro, en la convicción de que el trabajo junto a otros (docentes, escuela, familias, instituciones, estudiantes) facilita pensar, reflexionar, crear, recrear y desarrollar aspectos de la cultura, las políticas y prácticas inclusivas.

En este sentido, la presente propuesta se vincula con un trabajo colaborativo entre la escuela de nivel primario y las escuelas especiales centrado en la innovación en aspectos organizativos de los apoyos para todos los estudiantes, dentro de lo que Echeita y Ainscow (2010, p.8) llama estructuras y sistemas, y que involucran y se relacionan con los conceptos, prácticas y políticas inclusivas.

Fundamentación

La cultura escolar y sus elementos son indispensables para generar transformación en la escuela hacia un modelo de escuela inclusiva. Para ello, por un lado, es preciso, que toda la comunidad comparta y sostenga *valores inclusivos*. Escobero Piero (2012, p.172) señala que, “serán compartidos en la medida en que sus miembros se hayan cuestionado los valores que hay detrás del cambio y los compartan”. Y por otro, siguiendo el mismo autor, para introducir cambios en la escuela se requiere de otro elemento: *las expectativas*. En este sentido (2012, p.172) señala “es necesario creer en la potencialidad de todas las personas para que realmente la escuela pueda ser de todos sus miembros” (p.172).

Las expectativas depositadas en los estudiantes son productos de las representaciones construidas colectivamente y recreadas en forma permanente a través de la interacción social. Si bien ellas determinan que las interpretaciones sobre la realidad tengan características comunes, no impide la posibilidad de poder preguntarse, repensarlas o recrearlas. Aunque como sostiene Vasilachis (2011, p.138) “tales representaciones, como entretejido de símbolos que son parte del mundo de la vida, constituyen una trama, de la que es difícil desprenderse”.

Así como estas representaciones son producto de construcciones colectivas, su reconocimiento, la identificación y revisión también requiere de la interacción con Otros para compartir, confrontar y desarrollar diferentes modelos interpretativos y de actuación pedagógica. Por ello las escuelas necesitan abandonar el trabajo solitario para promover un trabajo articulado, compartido, involucrando en su proyecto educativo a otras instituciones, organizaciones del barrio, a la comunidad, las familias y los estudiantes, para que, a través de la cooperación, la colaboración y la solidaridad (Torres González 2012, p.50) se minimicen las barreras que obstaculizan el aprendizaje de *todos* los estudiantes.

La tradición pedagógica en educación tiende a fragmentar los ámbitos de actuación docente generando prácticas individualistas y en algunos casos paralelas. En este sentido, las escuelas de nivel y especial que trabajan desde la perspectiva de la integración escolar, en general proponen que el docente de apoyo se “ocupe” del alumno integrado brindándole la ayuda especial que requiere.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, toma relevancia por un lado, el concepto de barreras al aprendizaje y a la participación entendiendo que es preciso identificarlas, removerlas y minimizarlas para que todos los estudiantes puedan aprender con significado y sentido a partir del ofrecimiento de una ayuda eficaz y de sus ajustes oportunos (Echeita y Cuevas, 2011, p.21) y por otro lado, que todos los estudiantes y no solo la persona con discapacidad, puede necesitar de los sistemas de ayuda y apoyos, en diferentes momentos a lo largo de la escolarización (Echeita y Simon, 2007, p.10). Así, a través del trabajo conjunto de los profesionales, “se construye un currículo flexible ajustado a la diversidad, desde enfoque del Diseño Universal” (Yadarola, 2013, p.2.) del cual se desprende la programación áulica ajustada en base de todos y cada uno de los estudiantes, para luego implementar y evaluar dicha programación, reajustando los aspectos de la enseñanza en función de los aprendizajes de todos.

En el mismo sentido, los profesores también deben contar con “las ayudas y apoyos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos” (Echeita-Simon, 2007, p.10). El trabajo colaborativo para el desarrollo de los apoyos no solo es importante y necesario para estudiantes, sino que también incide de manera positiva en los actores intervinientes, tanto a partir del trabajo dentro como fuera del aula. Ambos comparten semejanzas y diferencias, pero cada uno aporta elementos diferentes y enriquecedores. Cuando los docentes trabajan juntos dentro del aula se constituye en una situación privilegiada para mejorar las formas de enseñanza puesto que se incide en la misma fase de ejecución de la enseñanza y se trabaja en las respectivas zonas de desarrollo próximo como docentes (Huguet, 2011, p. 145). Además, se comparten modelos y estrategias de intervención, se aprende del otro, se analizan, revisan y evalúan in situ las actividades, se observan las formas de proceder de los estudiantes y se buscan formas de ayudarlo. Cuando se hace fuera del aula, se propicia la reflexión sobre la práctica, la actualización de los modelos teóricos que sustentan las mismas y se programan nuevas intervenciones.

Objetivos generales

Participar de un proceso de autoevaluación de la escuela en relación a barreras y facilitadores para el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes ligados a las dimensiones de la cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Analizar y modificar los aspectos organizativos de los apoyos a los estudiantes a partir de un trabajo colaborativo entre la escuela de nivel y las escuelas especiales y en función de la perspectiva inclusiva de educación.

Implementar un trabajo colaborativo interinstitucional, para promover el progreso de todos los estudiantes a través de la reflexión sobre la práctica, cultura y políticas inclusivas por parte de los docentes y la diversificación y flexibilización de los sistemas de apoyo.

A través del planteo de objetivos específicos, metas, acciones estratégicas y evaluación oportuna se plantea llevar adelante la propuesta de mejora de modo que impacten y transformen las prioridades visualizadas para avanzar hacia una educación inclusiva que dé respuestas a todos los estudiantes.

3. Aspectos metodológicos

Para diseñar y pensar la propuesta de mejora se recopilaron datos a través de la entrevista a la directora, análisis del PEI y PCI, cuestionarios 1 y 6 a directivos, docentes, maestros de apoyo, familias y alumnos del Índice de Inclusión.

Análisis de la entrevista a la directora (en base a la *Dimensión A. Crear Culturas inclusivas. A.2 Establecer valores inclusivos. Indicador A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas del índice de Inclusión de Booth y Ainscow(2000-p.62).*, **el PEI y PCI.**

El PEI se encuentra actualizado, refleja la situación actual de la escuela. Conformado teniendo en cuenta las dimensiones: organizativa- administrativa, curricular y comunitaria. Además de aspectos más generales (historia, valores sostenidos) se presentan los proyectos a desarrollar. La dimensión comunitaria se desarrolla teniendo en cuenta: los profesionales que trabajan con la escuela, los padres, el contexto, las ONGs, la vecinal, el dispensario, etc. así como la comunidad. Es una dimensión abordada haciendo hincapié en la integración y respeto del contexto de la escuela: cultura, costumbres, fiestas patrias, hechos salientes, actividades. Enfatizan en la inclusión procurando alcanzar, como sostiene Ainscow y Echeita (2010, p. 2)“eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la *etnicidad*, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa”.

Se visualiza que la presencia de un porcentaje importante de estudiantes bolivianos viene impactando en la Institución desde hace varios años y que desde distintas gestiones institucionales se ha trabajado al respecto. Tal vez en algún momento se entendió que el acceso de estos estudiantes constituía “un problema” pero luego pudieron reconocer que, al interpretarlo así, la conformaban como una barrera institucional y que necesitaban trabajarla para facilitar el aprendizaje y la participación de todos. La escuela se muestra conforme con lo realizado. En este

sentido, la dimensión comunitaria se muestra prioritariamente organizada desde este aspecto socio-cultural.

El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Ainscow y Echeita (2010, p.5).

La formulación del PEI da cuenta de la realidad institucional y del modo de funcionamiento de la misma. El PEI aparece como un “instrumento básico de planificación a mediano y largo plazo (...), que hace referencia a todos sus ámbitos de funcionamiento” (Ministerio Educación Provincia Córdoba, 2000, p. 1) en las dimensiones mencionadas, expresando los acuerdos alcanzados sobre planteamientos y líneas directrices generales de la institución.

El PCI está formulado siguiendo los lineamientos del diseño curricular actual de la Provincia. Incorpora la terminología vigente, las concepciones y sugerencias expresadas en este documento. En el PCI están explicitados el *para qué* enseñar, el *qué*, *cómo*, y el *cuándo*. En líneas generales lo planteado no se aparta demasiado

de lo planteado en el Diseño Curricular de la provincia. Por lo que el PCI no da cuenta de una “propuesta global de intervención didáctica, adecuada al contexto” (Ministerio Educación Provincia de Córdoba, 2000 p. 6), acordada por los docentes y directivos desde la realidad propia y singularidad, posicionándose como agentes de especificación curricular.

En función de lo analizado, se visualiza que la escuela trabaja sobre los aspectos del *acceso* y *permanencia* de los estudiantes y lo hace atendiendo a la realidad en la que está inserta. La dimensión curricular institucional, al estar planteada de manera tan semejante al diseño de la provincia, necesita abordar los aspectos ligados con la *participación* y *el aprendizaje* de todos los estudiantes, de modo que el PCI recupere y articule lo trabajado en las otras dimensiones y contenga aspectos distintivos y propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje *de y para* la población escolar presente en la escuela.

La escuela en principio, se va distanciando de “las explicaciones del *fracaso escolar* basadas en las características de niños individuales y de sus familias y se concentra más en el análisis de las *barreras* que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje” (Ainscow y Echeita, 2010, p.7). Puede reconocer que los estudiantes tienen su singularidad, que aprenden de manera diversa y que es necesario acompañarlos en ese proceso con una ayuda eficaz. El modo que han construido hasta el momento, es *dividir* al grupo en subgrupos y darle a cada uno ellos una propuesta ajustada. En esta modalidad subyace probablemente, la idea de homogeneizar la diversidad. Los subgrupos que se forman mantienen características similares y se los organiza en función de ciertos parámetros ligados con los conocimientos previos y posibilidades de cada uno.

Paulatinamente van superando una perspectiva esencialista de la educación para estudiantes con discapacidad para ir incorporando aspectos de la contextual (Echeita y Simon, 2007, p.6). En este sentido, marcan que todos los estudiantes deben estar en la escuela de nivel, aprendiendo de acuerdo a sus posibilidades, destacan la importancia de la enseñanza, no les preocupa el diagnóstico de los estudiantes sino lo que pueden y saben, pero aún mantienen algunos aspectos de la perspectiva esencialista en cuanto enfatizan que los estudiantes con discapacidad necesitan ayudas especiales de profesionales de la educación especial u otros y disponen que el maestro de apoyo a la integración trabaje *solo* con el niño con discapacidad dentro del aula. Consideran, además, que las adecuaciones

curriculares son competencia de la escuela de nivel, pero centran la responsabilidad del progreso del estudiante con discapacidad en el asesoramiento del docente especial. Y finalmente, continúan planteándose la necesidad de adecuaciones curriculares para los niños con discapacidad más que una enseñanza diversificada que atienda las necesidades de todos.

Se diría que es una escuela que trabaja desde un enfoque ligado con la *integración escolar* de personas con discapacidad y que está avanzando hacia un *enfoque inclusivo*. Rosa Blanco (1999, p.7) señala que “la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad”, mientras los demás estudiantes del grado se mantienen con una propuesta homogénea.

La inclusión educativa aparece reflejada en algunos aspectos, como seguir el proceso de construcción de aprendizajes de los estudiantes, reconocer su singularidad, la valoración de las familias y del entorno, el convencimiento de que todos los estudiantes de la zona deben acceder, permanecer y aprender en el ámbito de esa escuela. Pero como se explicita desde UNESCO (2008, p.8):

En la inclusión, por el contrario, el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes.

En este sentido, la escuela necesita abordar algunas cuestiones ligadas con la propuesta pedagógico-didáctica buscando formas de enseñanza que representen una ayuda eficaz para todos los estudiantes, eliminando o minimizando barreras que faciliten el acceso a los aprendizajes, desde un currículo flexible y ajustado a la realidad de comunidad educativa. Stainback y Stainback (2001, p.37) enfatizan sobre este tema:

Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las formas en que difieren los estudiantes.

El Índice de Inclusión de Booth y Ainscow

El Índice de Inclusión dispone de “materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una escuela inclusiva” (Ainscow y Booth, 2000, p.3).

Los cuestionarios y entrevistas propuestos en el Índice facilitan la autoevaluación institucional desde la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Permiten recoger información, analizarla y elaborar las prioridades a abordar de manera institucional para alcanzar una mejora en la escuela en relación a los procesos inclusivos.

Para avanzar en el conocimiento de la realidad de la escuela, se aplicó el cuestionario número 6 a los estudiantes de sexto grado, y el cuestionario número 1 a las familias de los alumnos de este grado, a directivos, docentes y docentes de apoyo a la integración escolar.

Cuestionario 6 del Índice de Inclusión a estudiantes de 6to grado

Se aplicó el cuestionario número 6 del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000) a los estudiantes de sexto grado del turno tarde, integrado por 25 alumnos, 16 mujeres y 9 varones. Los estudiantes tienen dos docentes que trabajan los espacios curriculares (de ciencias sociales, lengua y literatura, ciencias naturales, matemática) y docentes de áreas especiales. También hay un docente de apoyo a la integración en algunas horas. Los estudiantes participan además de jornada extendida.

El aula es pequeña, pintadas de color blanco, con muchos trabajos sobre las paredes: algunas son producciones de los alumnos, otros son láminas sobre temas que se están desarrollando. Ingresan luz natural y tienen una buena iluminación. El mobiliario es escaso (un armario, mesas, un escritorio, un perchero) y antiguo. En

las mesas donde pueden acomodarse, según su elección, hasta 6 estudiantes. Las niñas en mesas distintas de los varones. No queda demasiado espacio entre las mesas, pero permite el desplazamiento. La maestra tiene un escritorio al lado del pizarrón. En general no se sienta, sino que camina entre las mesas.

El grupo se manifiesta conversador, dispuesto, necesitan tiempo para organizarse. La docente los acompaña hasta que lo hacen, explicitando algunas cosas, haciendo silencio, mirándolos. Manifiestan un trato amable.

Análisis de las respuestas cuestionario 6.

Analizando los mismos, se visualiza que la mayoría de los estudiantes perciben que al profesor le gusta escuchar sus ideas, que le gusta ayudarlo, que se preocupa por él, cuándo esta triste, que el profesor le pregunta que hace en su casa, y si no ha ido a clase le preguntan dónde ha estado. Manifiestan también tener las metas escritas lo que les permite mejorar sus aprendizajes y entender los deberes que le dan para la casa. El 72% entiende que el profesor arregla en forma justa la situación cuando compañeros se pelean.

Los estudiantes acuerdan que realizan trabajo en parejas y en grupo. Aparecen “no acuerdos” a la hora de brindar ayuda a los compañeros y de recibirla. El 60% acuerda en dar ayuda a los compañeros y el 40% está más o menos de acuerdo en relación a dar esa ayuda. El 48% acuerda en que los compañeros le brindan ayuda, el 48% expresa estar más o menos de acuerdo al respecto y el 4% restante no acuerda.

Lo mismo ocurre con la exposición de los trabajos en las paredes, el 48% acuerda con ello, el 36% no acuerda y el 16 % más o menos de acuerdo.

La mitad de los estudiantes (52%) cree que las reglas son justas (un 20 % que no y un 28% cree que son más o menos justas). Se dan porcentajes similares para las tres categorías en la pregunta que hace referencia a la posibilidad de elegir el trabajo a realizar (32 % está de acuerdo, el 44 medianamente y el 24 no).

La mayoría (88%) se siente contento cuando considera que ha hecho un buen trabajo.

Los estudiantes entienden, además, que aparecen algunas dificultades en el trato interpersonal en cuanto al uso de nombre desagradables (el 40% acuerda que se usan y 44% está más o menos de acuerdo) y solo el 16 % expresa que no está de acuerdo o que no se dan estos sobrenombres. En relación a la intimidación (68%)

manifiesta que no acuerdan o lo que es lo mismo, que no han sido intimidados, en tanto un 24% más o menos acuerda y un 8% no.

Los estudiantes expresan que sus familias consideran que la institución es una buena escuela.

Se observa en general que los aspectos con porcentajes mayores en la categoría “más o menos de acuerdo” o “en desacuerdo” son:

- la ayuda entre compañeros, evidenciándose dificultad tanto para darla como para recibirla.

- el no acuerdo con la exposición de los trabajos para todos lo vean.

- la consideración de reglas de clase como justas por la mitad de la clase y el resto como injustas o no tan justas.

- el uso de apodos o nombres desagradables.

- la no posibilidad de elección por parte de los niños, de algunos trabajos.

Los aspectos donde hay mayor porcentaje de acuerdos:

- la realización de tareas en grupo y en pareja.

- la ayuda del estudiante al profesor y de éste al estudiante.

- la escucha de sus ideas por parte del profesor y de sus situaciones personales

- presentación de las metas escritas.

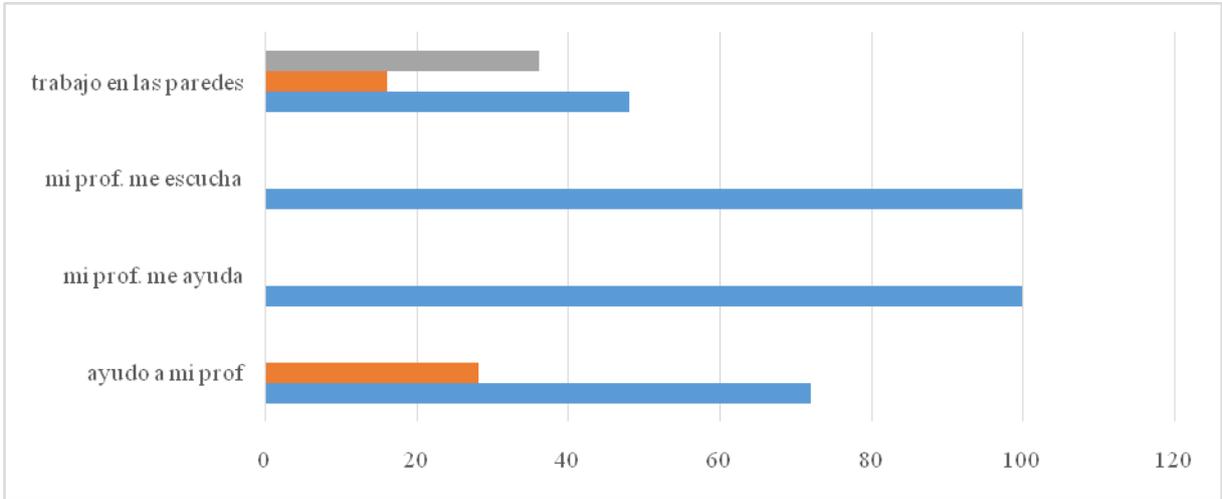
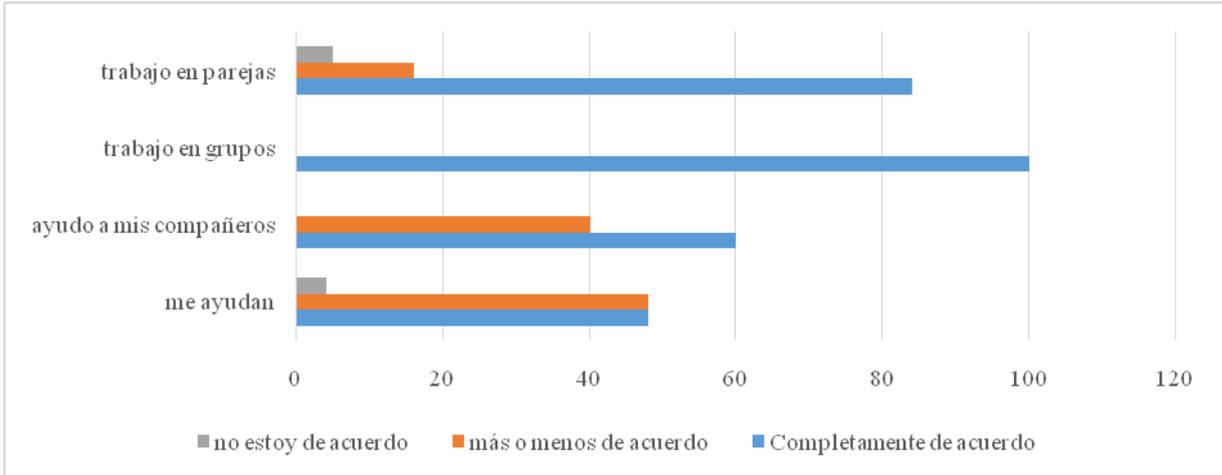
- la comprensión de los deberes para la casa.

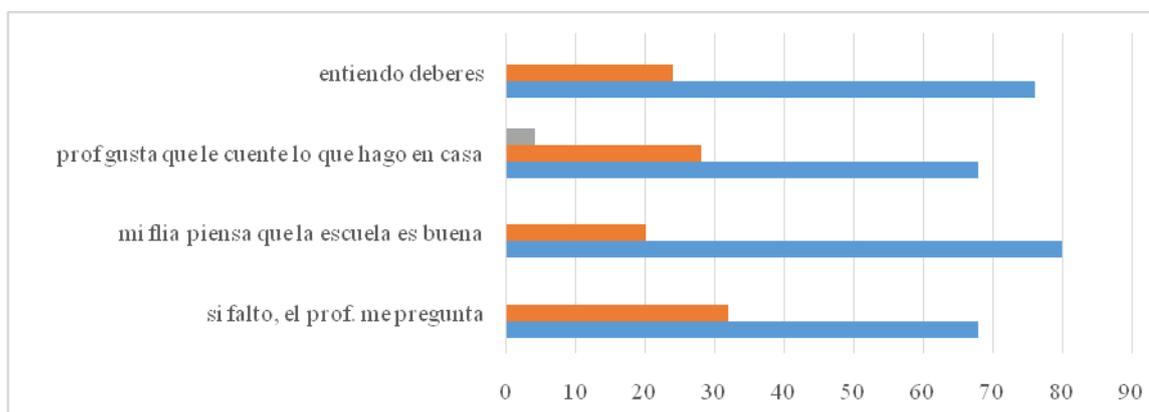
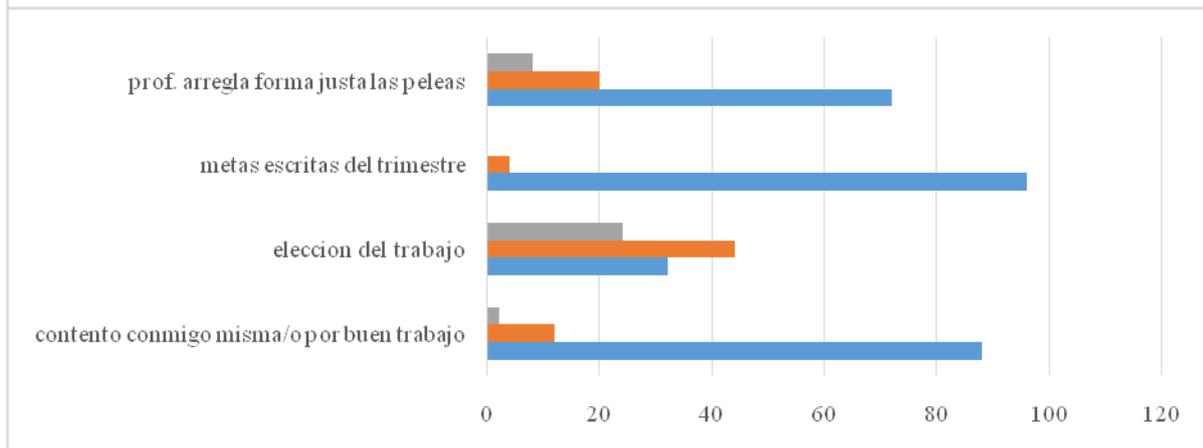
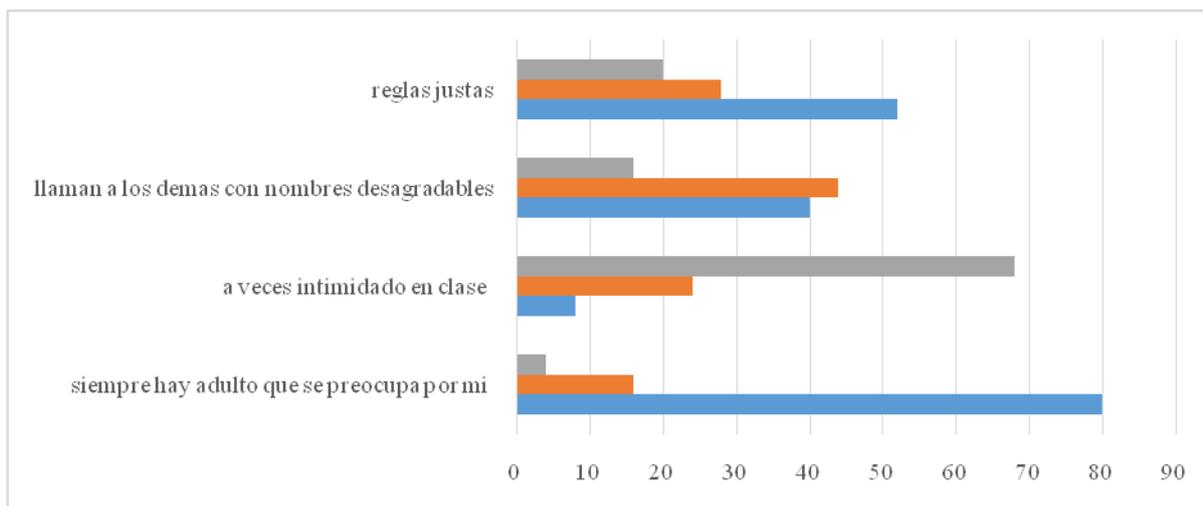
En relación a las cosas que más les gustan, los estudiantes marcan en primer lugar diferentes espacios curriculares (con una leve prevalencia de Matemática, Literatura y Tic), en el segundo distintos deportes, y en el tercero, las señoritas. Luego aparecen con menor frecuencia acciones como jugar, compartir, escribir, leer, ayudar, estudiar, sacar buenas notas. En cuanto a lo que no les gusta, aparecen más “no contesta” que en la anterior categoría. Luego mencionan acciones que ellos hacen o podrían hacer a otros como acciones o hechos que ellos reciben. Dentro de las primeras pelear, insultar, faltar el respeto, pegarles a los chicos, decir cosas feas a los chicos, discriminar a compañeros, decir secretos y no compartir (la frecuencia es de 1 a 3). En cuanto a las segundas, que no los dejen jugar al futbol (lo expresan siete varones), los apodos y algunos espacios curriculares mantienen la misma frecuencia de tres, y finalmente y en menor medida, que los reten, que no los dejen hablar usar la computadora, leer y las malas notas.

En principio pareciera que los encuestados visualizan la relación estudiante-profesor lograda en cuanto son valorados, escuchados, ayudados. En algunos indicadores que refieren a la vida democrática del aula, como elección de tareas, la consideración de las normas como justas, hay más opiniones en desacuerdo o más o menos de acuerdo.

En la relación estudiante-estudiante, aparecen indicadores que muestran la dificultad para ayudarse, trabajar juntos y para tener un buen trato entre ellos ligado con el uso de sobrenombres (esto surge tanto en las respuestas de los cuestionarios tanto en las preguntas como cuando marcan lo que no les gusta). Surge entonces, la necesidad de desarrollar aspectos como la cooperación, la colaboración y convivencia entre los estudiantes.

GRAFICOS I: Respuestas cuestionario 6 del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000) a estudiantes de sexto grado de una escuela estatal de la provincia de Córdoba.





NENAS - 16

COSAS QUE GUSTAN			COSAS QUE NO GUSTAN		
1	2	3	1	2	3
los actos	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta
los juegos	las materias	las señoritas	que peleen	los apodos	que no te dejen hablar
jugar	aprender	Escribir	Pelear	discriminar a compañeros	no contesta
Cs sociales	Lengua	Cs naturales,	Matemática	que no me	que me digan

		literatura y TIC		dejan jugar al futbol	cosas
jugar con losde 4toB	venir a jornada extendida en la mañana	No contesta	decir cosas feas a mis compañeros	pegarle a los chicos de 1,2,3,4,5,	decir cosas en secreto y no compartirlo con los demás chicos
Inglés y básquet	Cs. Sociales, naturales	Literatura y TIC	Matemática	Lengua	no contesta
no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta
estar con mis amigas	las señas	no contesta	leer mucho	las malas notas	no contesta
no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta

VARONES - 9

COSAS QUE GUSTAN			COSAS QUE NO GUSTAN		
1	2	3	1	2	3
Matemática	Literatura y TIC	Educación Física	que no me dejen jugar al futbol	no contesta	no contesta
jugar	estudiar	Ayudar	Pelear	molestar	maltratar
estudiar	Jugar	Compartir	Pelear	faltar el respeto	putear
no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta	no contesta
las señoritas	Ed. Física	vóley y leer	que no me dejen jugar al futbol	no discriminar a nadie	no contesta
Futbol	básquet	hanball	que no nos dejen jugar al futbol	que no nos dejen traer la pelota	no contesta
Matemática	Lengua	Educación Física	Cs. Naturales	las pruebas	no contesta
el recreo	Matemática	Cs. Naturales	Lengua	Cs. Sociales	que me reten
que las maestras sean justas	que dejen jugar al futbol	que le presten atención a los niños	que no me dejen jugar al futbol	que no sean rectos	que no le presten atención a los

					niños
jugar al futbol	recreo	las pruebas de Matemática	que el segundo recreo sea corto	escribir mucho	que me reten
jugar al futbol	Matemática	E. Física	el recreo corto (2do)	que nos reten	que nos peguen
el futbol	sacar buenas calificaciones	Computación	que no nos dejan jugar al futbol	que nos rete la seño	que no nos dejen jugar en la notebook
las reglas	el estudio	la atención	los chicos que rompen las reglas	el recreo corto	dejar las puertas del baño cerradas
las seños buenas	no contesta	no contesta	que no nos dejen jugar al futbol	no contesta	no contesta
no contesta	no contesta	no contesta	no poder jugar al futbol	no contesta	no contesta

3.2.3. Cuestionario 1al personal de la escuela y familias.

Se envía el cuestionario a todas las familias. Seis (6) lo devolvieron completo. Respondieron también siete (7) miembros del personal: un directivo, cuatro docentes, y dos docentes de apoyo a la integración escolar.

Se realiza el análisis de los datos de los directivos, docentes y docentes de apoyo por un lado y por otro de las familias. Se toma esta decisión puesto que los cuestionarios de familias mostraban muchas respuestas en la categoría “necesito más información” y “de acuerdo” y por la cantidad incidían en la posibilidad de efectuar análisis más pormenorizado de cada indicador.

Análisis de las respuestas al cuestionario 1 dedirectivos, docentes y docentes de apoyo

En función de la opinión de estos actores encuestados de la escuela, aparecen los siguientes indicadores en las dimensiones cultura, políticas y prácticas, planteadas en el Índice de Inclusión, con menor porcentaje de *acuerdo*. Ellos son:

Dimensión A. Crear culturas inclusivas

A.1.Construir una comunidad.

- los estudiantes se ayudan unos a otros.

-el personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.

-todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.

-la existencia de relación entre el personal y la familia.

-los nombramientos y las promociones del personal son justas

A.2 Establecer valores inclusivos

-se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.

-se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

-el personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación

Dimensión B Elaborar políticas educativas inclusivas

B.1 desarrollar una escuela para todos

- la escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.2 Organizar el apoyo para atender la diversidad

-no se ha reducido el ausentismo escolar

Dimensión C Desarrollar Prácticas inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

-los deberes para la casa no contribuyen al aprendizaje de todos.

-las evaluaciones estimulan los logros de los estudiantes.

-no todos participan en las actividades complementarias y extra-escolares.

C.2 Mover recursos

-no se consignan indicadores "en descuerdo".

Siguiendo con lo considerado por los directivos, docentes y docentes de apoyo, en los cuestionarios y de modo general, en lo referido a la cultura inclusiva, estos agentes consideran que la escuela ha podido trabajar algunos aspectos relacionados con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, de respeto con los alumnos y entre el personal. Necesitando afianzar el trabajo con los miembros del Consejo Escolar, las familias y con las instituciones de la zona. Opinan también, que los estudiantes tienen dificultades para ayudarse entre ellos. Lo que es importante para alcanzar una comunidad colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, como señala Booth y Ainscow (2000, p.61).

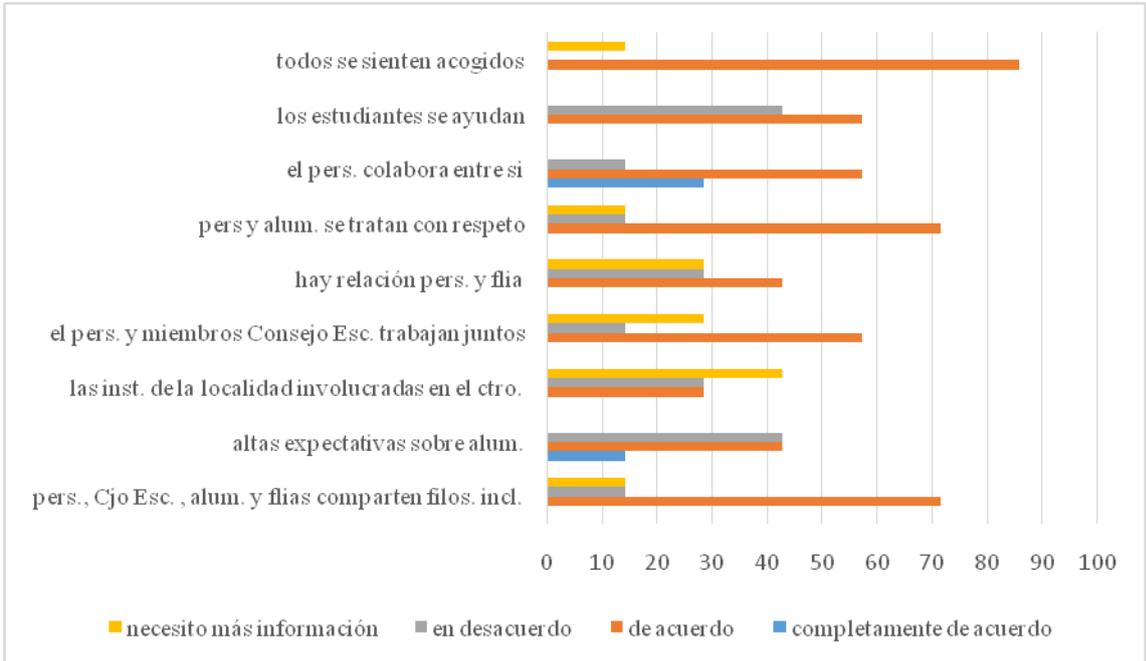
En relación a los valores inclusivos y más específicamente a las expectativas y valoración de los docentes hacia el estudiantado, consideran los encuestados que

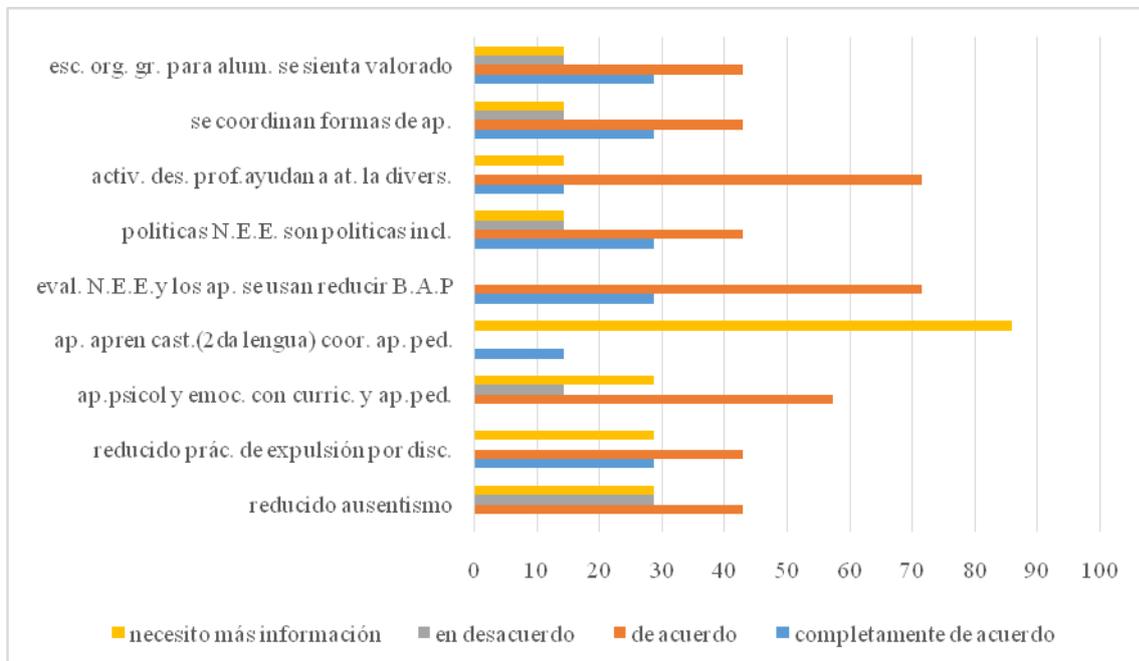
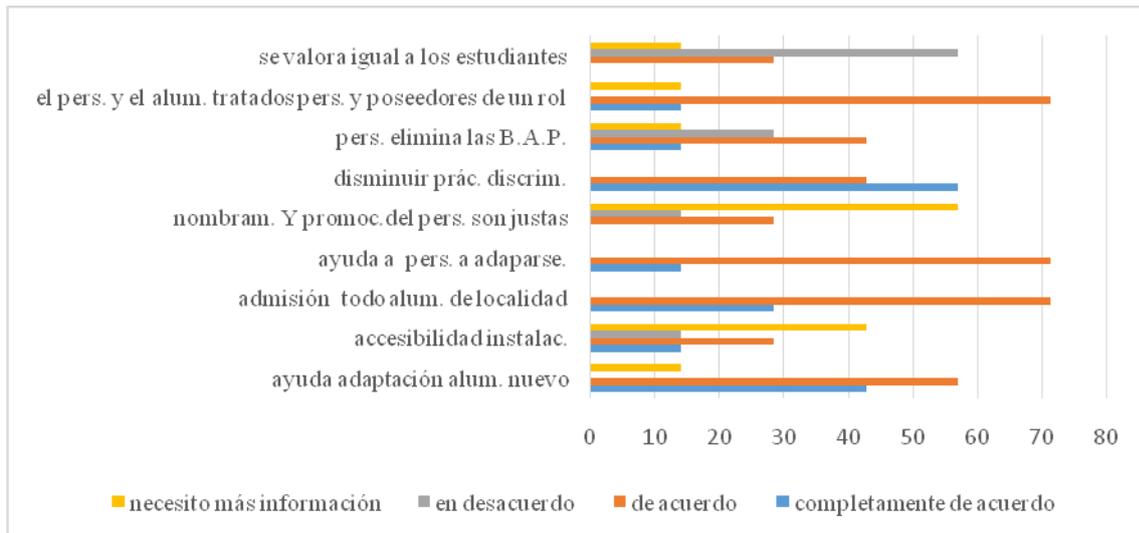
no se tienen depositadas altas expectativas sobre sus posibilidades y que la valoración de los estudiantes no es igual para todos.

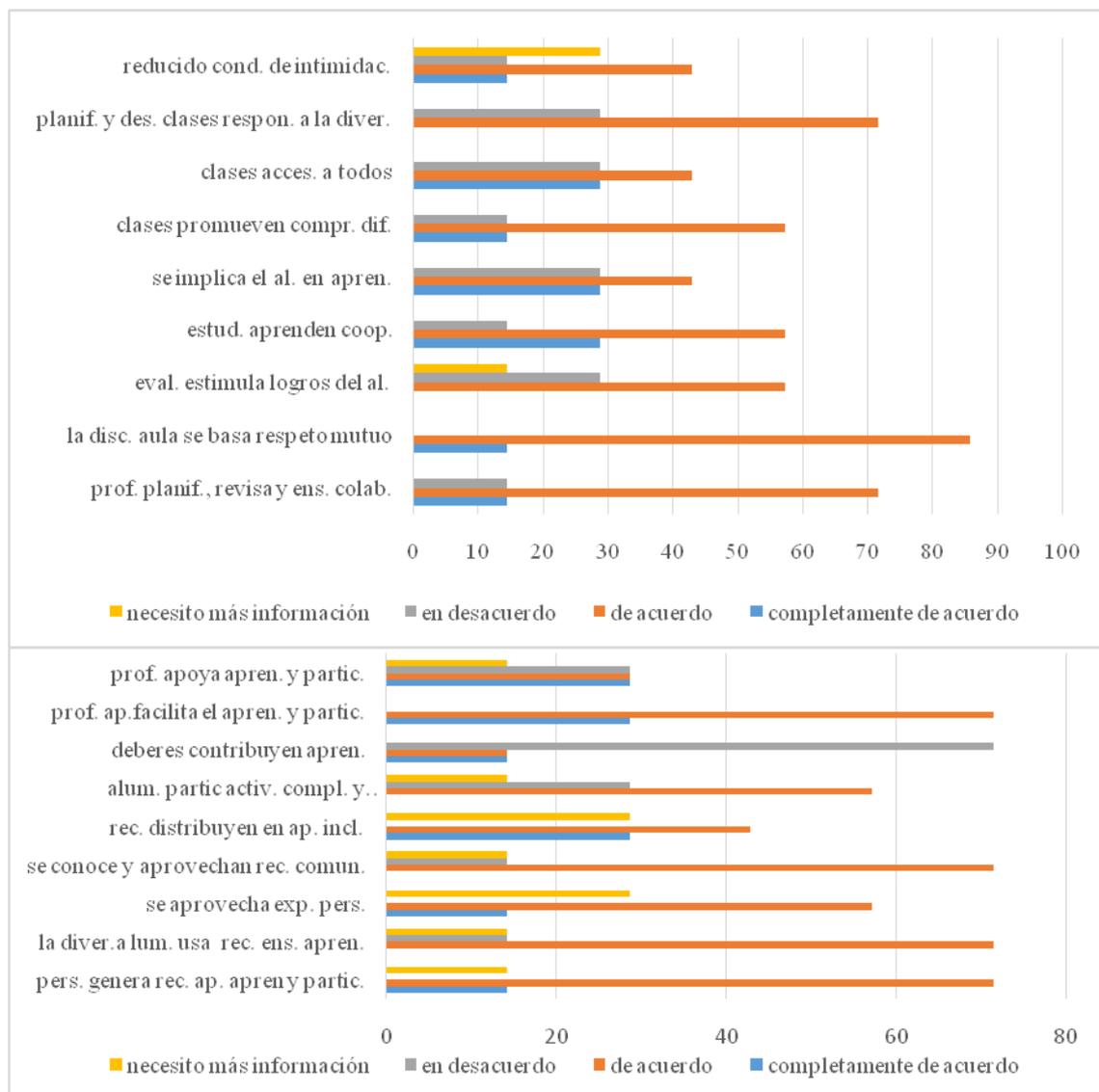
En lo relacionado con la política inclusiva como menciona Booth y Ainscow(2000-p.61) la escuela según los datos obtenidos, ha podido plantearse mejoras en el aprendizaje y la participación del alumnado, organizando apoyos diferentes que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Entienden que la escuela no ha podido reducir los índices de ausentismo y no logra facilitar las condiciones de accesibilidad física al edificio.

En relación a las prácticas, que reflejan las políticas y culturas inclusivas, los encuestados aseguran que las actividades en el aula promuevan la participación y aprendizaje de todo el alumnado. Los deberes para la casa opinan que no contribuye al progreso en los aprendizajes y que la mayoría de los estudiantes no participan de actividades extracurriculares que complementen la tarea escolar.

GRAFICO II Respuestas cuestionario 1 del Índice Inclusión de Ainscow y Booth (2000) Docentes, directivos y docentes de apoyo a la integración escolar de una escuela estatal de la provincia de Córdoba







Análisis de las respuestas al cuestionario 1 de las familias.

En varios indicadores colocan que necesitan más información como en los indicadores vinculados con si los nombramientos y promociones del personal son justas, si el personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela, si el personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol, si las políticas relacionadas con NEE son políticas de inclusión, si el apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.

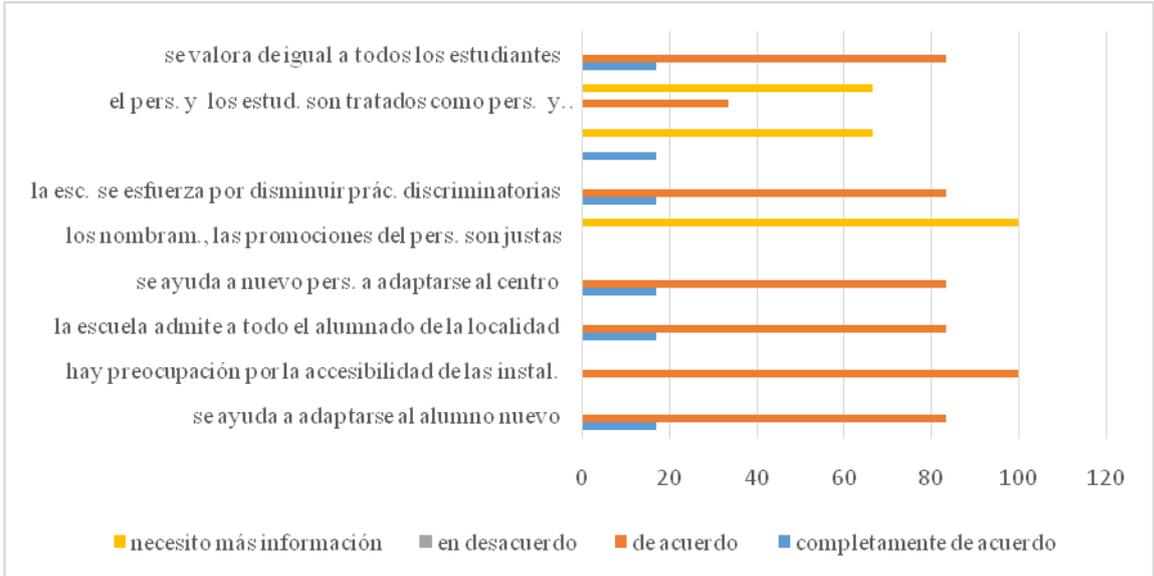
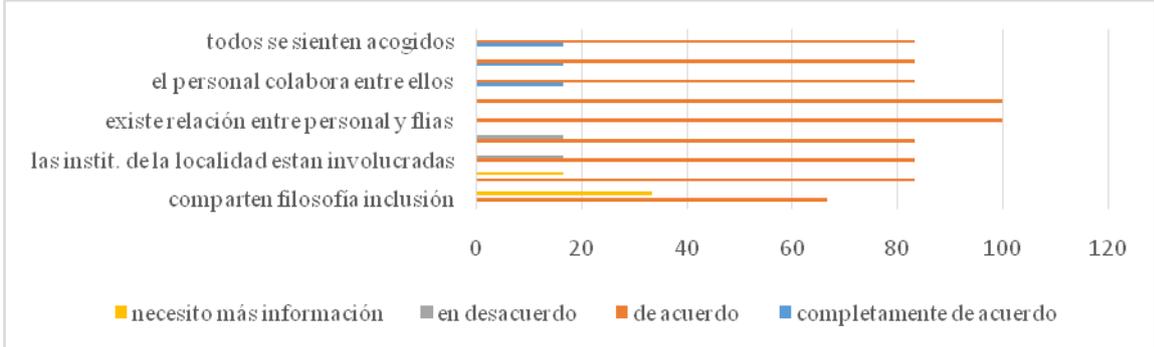
En los demás indicadores las familias acuerdan o acuerdan completamente. No marcan en general, desacuerdos. Solo un 50% señala que no está de acuerdo que la disciplina en el aula se base en el respeto mutuo.

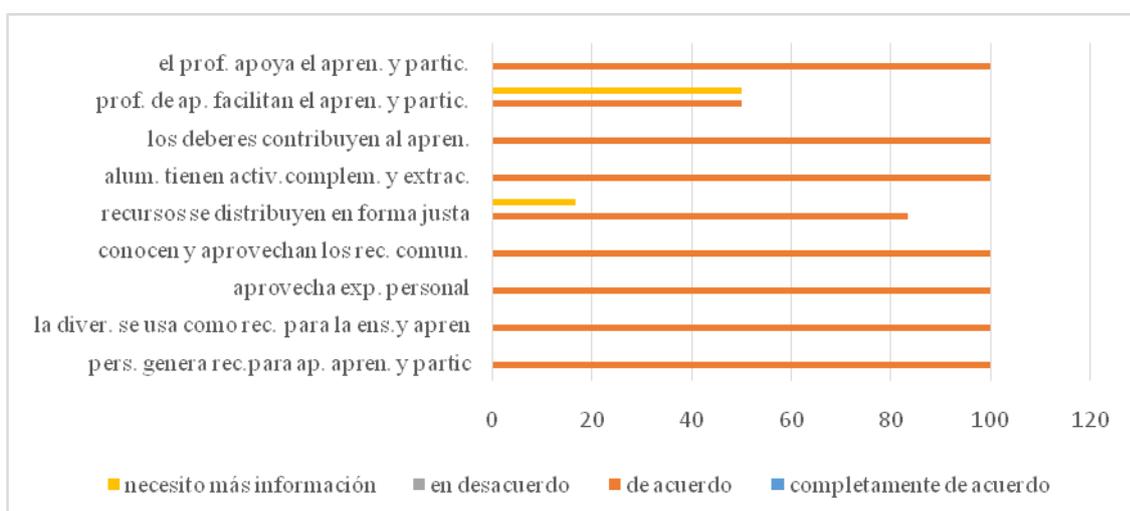
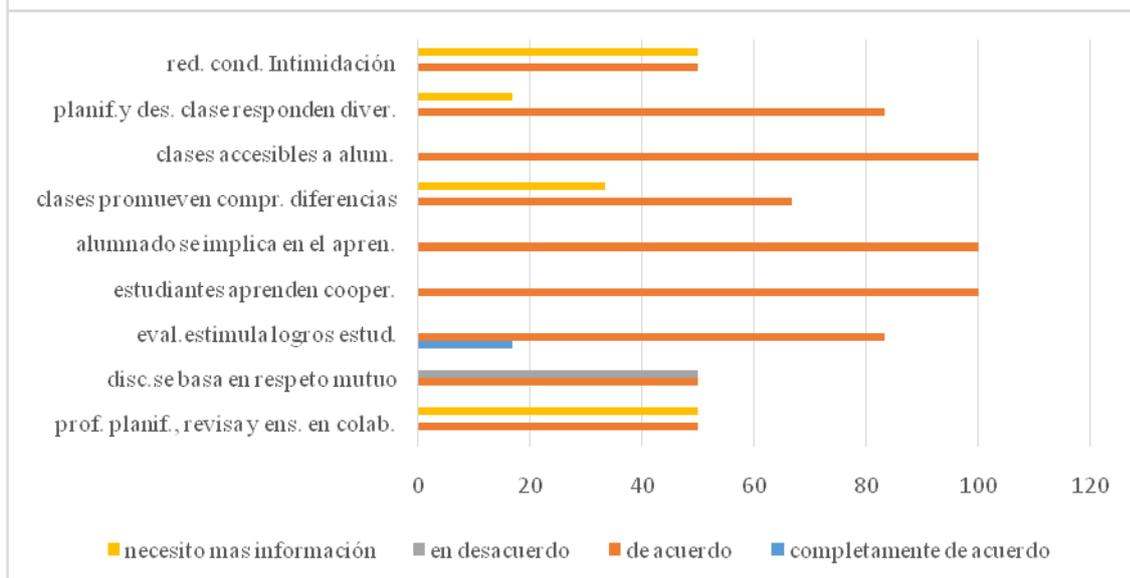
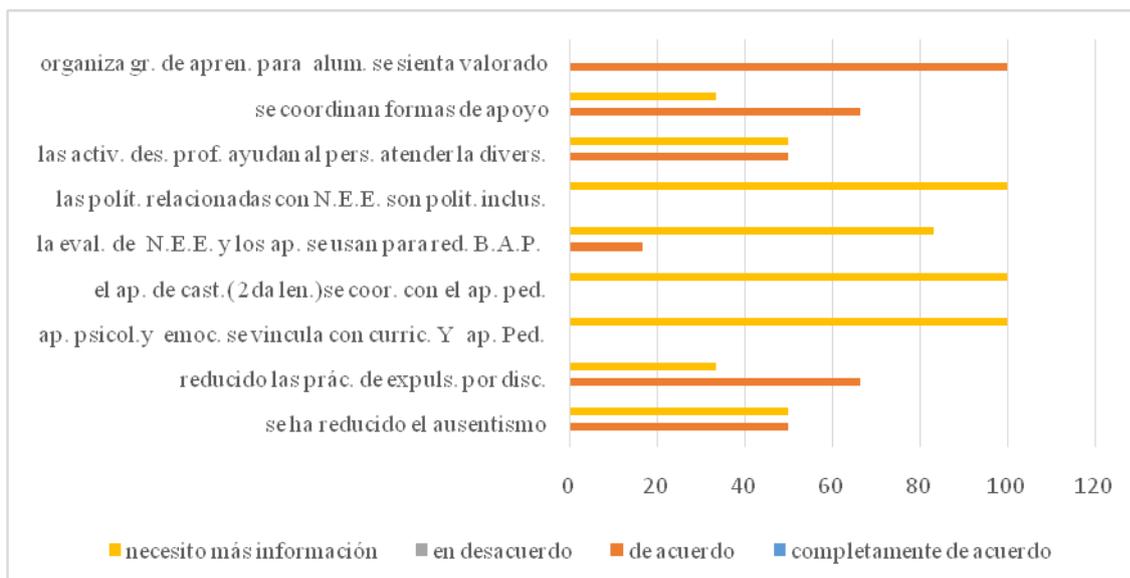
En cuanto a los aspectos vinculados con la cultura inclusiva, las familias, por una parte, acuerdan que la escuela es una comunidad donde se vinculan con respeto y colaboración las familias, el personal, los estudiantes, las organizaciones de la zona, los miembros del Consejo Escolar. Y por la otra, consideran que se respetan los valores inclusivos, que se valoran a todos los estudiantes, que los docentes procuran eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación. Lo cual difiere con la opinión del personal. También marcan como aspecto a trabajar la disciplina basada en el respeto mutuo.

En relación a las políticas, las familias consideran que se favorece la integración, adaptación de todos sus miembros y que se organizan los apoyos necesarios para atender la diversidad.

En cuanto a las prácticas, las familias entienden que se plantean y desarrollan todos los aspectos necesarios favorecer los aprendizajes de los estudiantes, así como que se movilizan los recursos para ello.

GRAFICO III: Respuestas cuestionario 1 del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000) a familias (seis) de estudiantes de 6to grado de una escuela estatal de la provincia de Córdoba.





Priorización de los indicadores

Teniendo en cuenta las respuestas de los cuestionarios por parte de los miembros de la comunidad educativa: familias, estudiantes, docentes, directivos y docentes de apoyo a la integración escolar se priorizan como aspectos a desarrollar:

En cuanto a la *cultura inclusiva*

-mejorar el trato entre los estudiantes (el uso de nombres desagradables entre los estudiantes)

-desarrollar formas de fomentar el aprendizaje cooperativo (la ayuda entre los estudiantes para dar y recibir esa ayuda.

-abordar aspectos de la vida y convivencia democrática en el aula y la escuela para que las reglas de la clase puedan ser consensuadas y aceptadas y la disciplina se base en el respeto mutuo.

-modificar la valoración y las expectativas hacia todos los estudiantes de modo que todos sean valorados por igual y se tengan altas expectativas sobre sus posibilidades.

-revisar, minimizar y/o eliminarlas barreras al aprendizaje y la participación.

-mejorar la relación (sentido, alcance) del personal de la escuela con los miembros del Consejo Escolar y las familias a partir del trabajo conjunto.

-mejorar la relación (sentido, alcance) con las instituciones de la localidad de modo que estén involucradas en la vida de la escuela y colaboren con el proyecto de la escuela.

En Políticas inclusivas

-mejorar la accesibilidad a la escuela

-promover estrategias que favorezcan la disminución del ausentismo.

-revisar y mejorar el PCI institucional de modo que se constituya y representa la propuesta educativa de la escuela.

-revisar el trabajo realizado con las instituciones de la zona (entre ellas las escuelas especiales)

-desarrollar nuevas y diferentes formas de organizar el trabajo realizado con ellas.

En Prácticas inclusivas

-revisar la entrega de deberes de modo que favorezcan el aprendizaje de los niños.

-incorporar diferentes metodologías y estrategias de enseñanza.

Cabe señalar que teniendo en cuenta todas las respuestas a los cuestionarios, se evidencian algunas diferencias en las respuestas dadas en los cuestionarios por los distintos miembros de la comunidad. En relación a las ligadas a los deberes para la casa, las familias y alumnos opinan son entendidos y que contribuyen al aprendizaje. En tanto el personal docente no acuerda con ello. También sobre el indicador la organización de la disciplina en base al respeto mutuo, la mitad de las familias opina que no se hace desde ese lugar, en tanto los docentes respondieron, en su mayoría que sí. En cuanto a la relación de la escuela y la familia, aproximadamente la mitad del personal, considera que hay relación, en tanto que la mayoría de las familias lo consideran así. Y finalmente en relación a la ayuda entre estudiantes, la familia opina que se da esta ayuda, el personal tiene opinión dividida al respecto y los estudiantes también.

Integración de los datos relevados en los cuestionarios del Índice y el análisis del PEI, PCI.

Finalmente, integrando el análisis del PEI, PCI, la entrevista con la directora y los datos de los Cuestionarios 6 y 1 del Índice de Inclusión Booth y Ainscow (2000), surge que en la escuela, aparecen indicadores que se encuentran más fortalecidos: relación escuela-contexto, el reconocimiento de la escuela por parte de la familia, el trato hacia el personal y los alumnos, la relación docente-estudiantes, reconocimiento de la comunidad, el acceso de los estudiantes de la localidad, el interés por su trayectoria y el seguimiento y el papel de los profesores de apoyo.

Dentro de los aspectos señalados como prioritarios a desarrollar, se destacan los ligados con algunos indicadores de la cultura en cuanto a las bajas expectativas y valoración dada a los estudiantes, a la posibilidad de eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación, la ayuda y el trato entre los estudiantes, la relación con las instituciones y organizaciones del medio y la accesibilidad.

Estos datos relevados se pueden vincular con el análisis del PEI y PCI, en cuanto que, la dimensión curricular institucional no se la visualiza ideada y acordada a partir de las particularidades y necesidades de la población (en cuanto a que el PCI es semejante al Diseño Curricular provincial). Las expectativas y valoración docente hacia su alumnado son elementos centrales para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, tanto en el planteo de las intenciones educativas como de las ayudas ofrecidas.

En este sentido, el abordaje de estos aspectos ligados con la cultura inclusiva y la dimensión curricular institucional son necesarios para avanzar en la transformación de la escuela en una escuela inclusiva, que pueda pensar en el aprendizaje y enseñanza de todos los estudiantes, recuperando el aporte que pueden hacer otras instituciones u organizaciones del medio, la comunidad, las familias, y los estudiantes entre sí.

Aunque pareciera desde las encuestas que la comunidad educativa se siente cómoda con los apoyos ofrecidos, se hace necesario reflexionar y repensarlos, en cuanto sus destinatarios, responsables, tipo y alcance para avanzar en consolidación diversos dispositivos organizativos del apoyo que atiendan la diversidad de los estudiantes y que trasciendan el enfoque integracionista.

La tarea es compleja y por ello requiere de la optimización de los recursos humanos disponibles que ya trabajan en la institución, la interacción con otras instituciones y el trabajo conjunto, para ofrecer a todos los estudiantes la enseñanza que les permita aprender lo más y mejor posible, tal como se sostiene desde una perspectiva inclusiva.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Ante la complejidad de la tarea y los desafíos de la educación actual, la escuela necesita crear redes de colaboración mutua, que le permita elaborar una propuesta para atender las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes.

La apertura al entorno, el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la optimización de los recursos disponibles son elementos claves para promover cambios que desafíen e innoven en los cuatro aspectos que propone Ainscow y Echeita (2010, p.8): los conceptos, las prácticas, las estructuras y sistemas y las políticas, que interaccionan dinámicamente para condicionar el valor de la inclusión educativa en relación a la presencia, la participación y el aprendizaje.

Las mejoras propuestas en este trabajo promueven la posibilidad de dar una respuesta educativa coherente, eficaz y oportuna a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes a partir del desarrollo de dispositivos organizativos de los apoyos aplicados de manera flexible, diversificada y ajustada a lo requerido para facilitar el progreso en los aprendizajes.

Las formas organizativas de los apoyos diseñadas e implementadas de manera colaborativa entre la escuela de nivel y la escuela especial, buscan, por un lado, reducir al mínimo la implementación rígida o de elementos únicos. Por otra, tener una disponibilidad institucional de dispositivos referidos a los apoyos a implementar según la necesidad de los estudiantes y la reorganización de los recursos humanos presentes en la institución y en el entorno.

5. Bibliografía

AVILA DURAN, A.L y ESQUIVEL CORDERO V. (2009). *Educación Inclusivas en nuestras aulas*. San José, Costa Rica: Editorama S.A.

ARROYO GONZÁLEZ, R. (2010). *Enfoque didáctico para la interculturalidad*. En: MEDINA RIVILLA, A. y MATA, Francisco Salvador (Coords.). *Didáctica General*. Madrid, España: UNED y Pearson Prentice Hall.

BLANCO, R. (1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Recuperado el 13 de noviembre de 2003, de UNESCO: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/48-3.pdf>

BLANCO, R. (2009): *La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas*. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C. y COLL, C. Madrid, España: Fundación Santillana.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Indexfor inclusión. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

ECHEITA, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea

ECHEITA, G., SANDOVAL, M., SIMÓN, C. (2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas*. Libro de Actas en CD del IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down: Salamanca, España.

ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia en II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down organizado por Down España en Granada, España.

ECHEITA, G y SIMÓN, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión*

social. En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) Tratado sobre Discapacidad. Madrid, España: Thomson y Aranzadi.

ECHEITA, G (2015) *¿Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales*. “*Quien bien te quiere te hará llorar*”. Salamanca, España: IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad Libro de Actas en CD.

FERREYRA, H. A. y EBERLE, M.J. (2008) *La Evaluación: una estrategia para repensar las prácticas institucionales*. Magistro. Vol. 2 . No. 4. 2008. pp. 13-24.

ESCOBERO PEIRO, SALES CIGES, A., FERNANDEZ BERRUECO, R (2012) *La cultura escolar en el cambio hacia La escuela intercultural inclusiva*. Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas. Vol.41, p.163-175).

GRADEN J.L y BAUER A (1999). *Enfoque colaborativo para ayudar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas*. En Aulas Inclusivas. Stainback, S y Stainback, W. Madrid. España: Narcea

LÓPEZ MELERO, M. A (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012

MARTIN, E. y MAURI, T (2011) *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. España. Grao.

MARTIN, E. y ONRUBIA, J.(2011) *Orientación educativa. procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. España. Grao.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA (2000). *El proyecto curricular institucional. Documento de asistencia socio-pedagógica*.

PARRILLA, A. (2002) *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 327, p. 11-29. <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327.html>

SACRISTÁN, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España. Morata.

STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (2001). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea.

TORRES GONZALEZ J.A. (2012) *Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje*. En Revista Educatio Siglo XXI. Vol 30, nro 1, p.47-70.

UNESCO. (2008): *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, España.

VASILACHIS DE GIALDINO I. (2011) *Nuevas formas de conocer, de representar y de incluir: el paso de la ocupación al dialogo*. En Revista Discurso y Sociedad. Vol. 5, p.132-159.

YADAROLA, M. E. (2015) *Educación Inclusiva y Diseño Universal para el aprendizaje de todos*. Ponencia VII Congreso Argentino de Síndrome de Down "Participando sin barreras". Ciudad de Tigre, Argentina

YADAROLA, M. E. (2013) *Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja*. Ponencia Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. Ciudad de Tigre, Argentina.

YADAROLA, M. E. (2013) *Capacitación del docente común y el profesional de apoyo para una tarea coordinada en el aula común, diversa e inclusiva*. Ponencia Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. Ciudad de Tigre, Argentina.

