

Luna, Mónica Sabrina

Maldonado, María Rosa

Trayectorias escolares e inclusión escolar: estrategias y posibilidades en el tránsito entre niveles. Estudio en la zona sur de la ciudad de Córdoba

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciatura en Ciencias de la Educación**

Directora: Rangone, Claudia Inés

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



**TRAYECTORIAS ESCOLARES E INCLUSIÓN ESCOLAR:
ESTRATEGIAS Y POSIBILIDADES EN EL TRÁNSITO ENTRE NIVELES.
ESTUDIO EN LA ZONA SUR DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.**



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Trabajo final

**TRAYECTORIAS ESCOLARES E INCLUSIÓN ESCOLAR:
ESTRATEGIAS Y POSIBILIDADES EN EL TRÁNSITO ENTRE NIVELES.
ESTUDIO EN LA ZONA SUR DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.**

Autoras:

Prof. Luna, Mónica Sabrina

Prof. Maldonado, María Rosa

Prof. Titular: Lic. Claudia Inés Rangone

Prof. Adjunto: Ángel Robledo

Prof. Alumna adscripta: Lic. Carla Freyre

Córdoba, 2021

Título: Trayectorias escolares e inclusión escolar: Estrategias y posibilidades en el tránsito entre niveles. Estudio en la zona sur de la Ciudad de Córdoba.

RESUMEN:

Esta investigación intenta dar a conocer los posicionamientos de las instituciones educativas frente a la inclusión escolar y cómo se la aborda desde cada una de ellas, visibilizando estrategias de acompañamiento a las trayectorias en el tránsito del nivel primario al nivel secundario.

Por tal motivo, la intención del presente informe es aproximarnos a la realidad de las instituciones de nivel secundarios de la zona sur de la Ciudad de Córdoba en cuanto a la temática de la Inclusión Educativa, iniciando con la conceptualización, tipologías y dimensiones de la articulación desde el paradigma de educación inclusiva y la normativa vigente.

A continuación, para el trabajo de campo se consideró oportuno identificar los conocimientos que tienen los distintos actores escolares sobre la inclusión escolar al momento de acompañar las trayectorias escolares y describir los modos de trabajo, metodologías, estrategias y acompañamiento en los procesos de inclusión durante la articulación entre el nivel primario y Ciclo Básico del secundario. Por último se comparten acciones y estrategias recabadas para su socialización.

Finalmente, se arribó a la conclusión que pretende reflexionar sobre cómo suceden los procesos de inclusión en el paso entre niveles y compartir estas “buenas prácticas” resignificarlas en pos de una educación inclusiva.

Palabras clave:

INCLUSIÓN ESCOLAR-ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN- TRAYECTORIA ESCOLAR- NIVEL PRIMARIO-CICLO BÁSICO DEL SECUNDARIO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN EN EL PASO ENTRE NIVELES,	9
ACCIONES QUE POTENCIAN LOS LAZOS	9
1. 1. Paradigma creciente de la Inclusión y Educación Inclusiva	10
1. 2. Marcos normativos que garantizan la inclusión en Argentina	15
1. 3. Articulación entre niveles: Conceptualización y tipologías, dimensiones institucionales de la articulación y articulación del Nivel Primario al Nivel Secundario	18
2. TRAYECTORIAS ESCOLARES	23
2. 1. Conceptualización. Detectando barreras que obstaculizan y acciones que posibilitan la continuidad en las trayectorias escolares.....	24
2. 2. El Legajo Único del Estudiante como herramienta de continuidad en las trayectorias escolares.	27
2. 3. Estrategias y Proyectos de articulación y de inclusión. Actores intervinientes en el proceso.....	31
3. TRABAJO DE CAMPO	36
3.1. Consideraciones metodológicas, diseño de instrumentos y elección de la muestra.....	37
3.2. Presentación y análisis de los datos.....	39
3.2.1. Análisis comparativo de cuestionarios a directivos.....	39
3.2.2. Análisis comparativo de cuestionarios a coordinadores de curso	44
3.2.3. Análisis comparativo de cuestionarios a docentes del Ciclo Básico.	48
3.2.4. Análisis comparativo de cuestionarios a Docentes de Apoyo a la Inclusión	52
3.2.5. Análisis de documentos institucionales	57
3.3. Socialización de algunas buenas prácticas de las instituciones para el acompañamiento a los estudiantes en proceso de inclusión escolar.....	60
CONCLUSIÓN	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
ANEXOS	72
4.1. Modelo de cuestionario a directivos.....	73
4.2. Modelo de cuestionario a coordinadores de curso	74
4.3. Modelo de cuestionario a profesores de CB de nivel secundario.....	76
4.4. Modelo de cuestionario a Docentes de Apoyo a la Inclusión	78

INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga acerca de los procesos de inclusión escolar en el momento clave de la articulación entre el nivel primario y ciclo básico del secundario. Pretende conocer y acercarse al conocimiento de aquellas estrategias que se implementan en las instituciones para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes en esta transición.

La temática de este trabajo se centra en la inclusión escolar y aquellas estrategias de articulación que permitan dar continuidad a las trayectorias de los estudiantes entre el nivel primario y ciclo básico de secundario.

Cuando hablamos de inclusión educativa decimos que, es una capacidad que el Sistema Educativo debe desarrollar para atender a todos, sin exclusiones de ningún tipo. En relación a este concepto, se desarrolla el de articulación entre niveles que implica superar la idea de discontinuidad en las trayectorias escolares como un continuo de aprendizaje.

Partiendo de estos ejes es que nos propusimos investigar guiadas por los siguientes interrogantes, que nos permitieron acercarnos al conocimiento de cómo se aborda la inclusión educativa hoy en las escuelas.

Las preguntas que dieron origen a este trabajo son:

¿Qué conocimiento se tiene en las instituciones sobre el paradigma inclusivo?, ¿Qué factores y estrategias favorecen la transición del nivel primario al secundario?, ¿Cómo se da continuidad a los procesos de inclusión escolar en el paso del nivel primario al secundario?, ¿Qué acciones se implementan para el acompañamiento a las trayectorias escolares en los procesos de inclusión?, ¿Qué uso e importancia se le da al Legajo del Estudiante? ¿y a los marcos normativos vigentes?, ¿Qué actores intervienen en el diseño y ejecución de las propuestas de articulación e inclusión? ¿Es posible recuperar acciones positivas para socializar y compartir?

Por tal motivo, es que se plantean los siguientes objetivos.

Objetivo general:

-Conocer los posicionamientos de las instituciones en cuanto a la temática de la Inclusión Educativa.

Objetivos específicos:

- Describir conceptos, tipologías y dimensiones de la articulación desde el paradigma de educación inclusiva y la normativa vigente.

-Identificar los conocimientos que tienen los distintos actores escolares sobre la inclusión escolar al momento de acompañar las trayectorias escolares.

-Describir los modos de trabajo, metodologías, estrategias y acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes en procesos de inclusión al momento de articular entre el nivel primario y Ciclo Básico del secundario.

-Socializar, compartir y dar a conocer las “buenas prácticas” de articulación y acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes en proceso de inclusión.

La organización del informe se estructura en tres capítulos. En el Primer Capítulo se detalla el camino de la inclusión en el paso entre niveles, como las acciones que potencian esos lazos. En el mismo se profundiza desde un marco teórico acerca de los conceptos de articulación, inclusión educativa y sobre los marcos normativos vigentes en Argentina.

En el Segundo Capítulo se conceptualizan las trayectorias escolares, detectando barreras que obstaculizan y las acciones que posibilitan su continuidad. Destacamos el uso del Legajo único del estudiante como herramienta de continuidad y la intervención y acompañamiento de los actores institucionales en estos procesos.

En el Tercer Capítulo se describe la metodología empleada en el transcurso de la investigación, la cual es de tipo exploratorio ya que pretende ofrecer una visión general respecto a los procesos de inclusión y articulación entre escuelas de nivel primario y Ciclo Básico de secundario (1º, 2º y 3º años) del sur de la ciudad de Córdoba Capital. También es una investigación de tipo descriptiva ya que intenta especificar algunas características de las buenas prácticas que llevan a cabo dichas instituciones educativas al momento de acompañar trayectorias escolares. Para ello se llevó a cabo el diseño de campo, que permitió recoger datos de interés en forma directa con la realidad. Para cumplir los objetivos propuestos se procedió a la aplicación de encuestas que se diseñaron como instrumento de recolección de datos, dirigidas a diferentes actores institucionales: directivos, profesores, coordinadores de curso y docentes de apoyo a la inclusión. Las mismas fueron aplicadas en escuelas de nivel secundario de la zona sur de la ciudad de Córdoba. Finalmente se analizan todos los datos recabados.

Para culminar este apartado se recuperaron y registraron algunas buenas prácticas para el acompañamiento a las trayectorias escolares en los procesos de inclusión, para su posterior socialización.

Al finalizar se realizaron algunas reflexiones y consideraciones finales a las que arribamos en relación a los objetivos propuestos

Capítulo 1

**EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN EN EL PASO ENTRE NIVELES,
ACCIONES QUE POTENCIAN LOS LAZOS**

1. 1. Paradigma creciente de la Inclusión y Educación Inclusiva

En los últimos años el paradigma inclusivo ha logrado muchos avances. Para comenzar con su conceptualización se retomarán perspectivas que incluyen diversos enfoques, tanto filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico, tomando en cuenta la amplitud del mencionado paradigma, el cual se configura como principio fundamental para la mejora de los entornos en donde todos nos encontremos incluidos.

El cuestionamiento y problematización frente a las miradas acerca de la Discapacidad fueron los impulsores que motivaron el avance en los modelos acerca de su abordaje. Como subraya Agustina Palacios (2008) en su investigación “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, y a partir del estudio profundo realizado sobre la Convención, detalla de manera cronológica e histórica los diferentes modelos en relación al abordaje de la discapacidad.

Un primer modelo, lo denomina “de prescindencia”, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad y porque sus vidas igualmente valiosas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad porque las consideran como sujetos de asistencia.

El segundo modelo lo denomina “rehabilitador”. Considera que las causas que originan la discapacidad son científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Advirtiendo que las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue es “normalizar” a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa.

Finalmente, un tercer modelo, denominado “social”, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales. “Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.” (Palacios, 2008, p. 26).

Este modelo se posiciona desde una perspectiva de derecho de la persona con discapacidad, el cual se centra en la eliminación de barreras propiciando la equidad social.

Esta evolución que fue desde el modelo tradicional y médico, que sostenía una mirada reduccionista y patológica sobre las personas con discapacidad, por lo tanto concebidas como un problema individual, fueron avanzando hacia el modelo social, que comenzó a gestarse ante ciertos cuestionamientos, trasladando el enfoque desde lo individual a lo social.

En la misma dirección y a nivel nacional, la resolución 155/11, en su artículo 21 retoma este concepto del modelo social de la discapacidad garantizado y sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Desde este paradigma, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características del individuo y el contexto social.

Continuando con las afirmaciones de la investigadora Lucía Garay (2015), quien analiza en el artículo “Inclusión social e inclusión educativa” y aborda los problemas devenidos de la globalización y sus efectos en el contexto social advirtiendo las barreras para la inclusión escolar y realizando aportes desde una visión contextual y social. Si bien la investigadora realiza una diferenciación entre la inclusión educativa e inclusión social, concluye en que ambas batallan contra la exclusión generada por la sociedad. Expone y describe que el objetivo y el fundamento de la escuela es la inclusión educativa, siendo ésta a la cultura y a los procesos educativos de mayor y mejor calidad.

En este mismo sentido y de acuerdo a lo que se propone en el Documento del Ministerio de Educación de la Nación. Orientaciones I (2005), la finalidad de la inclusión es: La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela para todos, la definición de políticas que protejan el interés superior de los sujetos de la educación, el desarrollo del sentido de comunidad y pertenencia, la promoción de las alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de los estudiantes, y finalmente una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) define a la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.

Así definida, la inclusión es una visión que viene en crecimiento en el campo educativo, la cual se basa en la diversidad y consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje que posibiliten dar respuesta a las diferentes necesidades de los y las estudiantes.

Según el Ministerio en este concepto se destacan cuatro elementos fundamentales: Por un lado se entiende la inclusión como un proceso, en búsqueda permanente de dar respuesta a las diferencias. En segundo lugar, busca identificar y remover barreras en el aprendizaje y la participación, para lograr sortear dichos obstáculos. El tercer elemento fundamental se refiere a la presencia y a la participación, como el logro de todos los estudiantes. Por último, pone especial atención en los estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, quedando por fuera por no cumplir con los resultados esperados. (Ministerio de Educación de la Nación. Orientaciones I, 2005, p.18)

En este recorrido conceptual, veremos que la noción de Educación Inclusiva está asociada a múltiples interpretaciones, tanto sociales, culturales y políticas, que develan su amplitud conceptual en la que se incluyen diferentes factores como así también actores intervinientes en su concreción.

Rosa Blanco Guijarro (2008) en la Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” realiza una diferenciación en ese sentido, la autora expone que la inclusión tiene diferentes significados de acuerdo a la región y al país. En ocasiones se vinculan a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad en la escuela de nivel. Por lo tanto, al hablar de inclusión y de integración se está refiriendo a dos términos diferentes con distinto enfoque. Esto genera confusiones que muchas veces llevan a decisiones políticas que responsabilizan a la educación especial limitando un análisis más profundo hacia el interior del sistema educativo.

La autora afirma que este principio contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as, supone un paso hacia adelante respecto del movimiento de la integración entendida como estrategia educativa, siendo su finalidad más amplia. La intención de la inclusión es asegurar el derecho al acceso a la educación de las personas con discapacidad, haciéndolo efectivo, brindando una educación de calidad, que se ocupe especialmente de aquellos que se encuentran “en riesgo”.

Este paradigma implica transformaciones profundas en los sistemas educativos, “(...) mejorando la calidad de la enseñanza en todos los niveles y modalidades, con el fin de dar respuesta a todos y a cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus posibilidades.” (Bonetto, 2015, p.1), respondiendo a las necesidades particulares y reconociendo la existencia de diferentes cronologías de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los procesos de cambios de ambos términos y considerando los avances alcanzados al día de hoy que permiten diferenciar claramente la integración de la inclusión, especialmente en el ámbito educativo, sustentado en estudios llevados a cabo en los últimos años en donde diversos autores dedicaron esfuerzos a la investigación y reflexión de la temática, como así también a la confrontación de dichas conceptualizaciones.

La sociedad actual reconoce en su gran mayoría qué prácticas son inclusivas y cuáles son segregadoras. De tal modo que, de aquí en más la presente investigación avanza hacia nuevas reflexiones y análisis, partiendo como base en los mencionados progresos alcanzados y que llevan a la inclusión.

Retomando las definiciones de la UNESCO, se encuentra que conceptualiza de la siguiente manera la Educación Inclusiva: “como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.” (Blanco Guijarro, 2008, p. 7).

De acuerdo a esta definición se hace referencia a la participación y a los logros de todos los alumnos, con especial interés en aquellos que por diferentes razones se encuentran excluidos o en riesgo de ser marginados, estableciendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación Para Todos (EPT).

Desde el posicionamiento de Blanco Guijarro hay una clara diferenciación conceptual. Por un lado plantea que la EPT no lleva implícito el de inclusión. Por el otro, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin discriminación, tanto por dentro como por fuera del sistema educativo. Esto evidencia la necesidad de una transformación más profunda.

En este mismo sentido, Gómez del Castillo S. y Jiménez M. (2011) plantean esta necesidad de cambio: “La educación inclusiva implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.” (p. 5-6).

La EPT y la Inclusión comparten el objetivo de garantizar el acceso a la educación, pero es importante destacar que “Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.” (Blanco Guijarro, 2008, p.7).

Analizando todas las definiciones anteriores, se hace evidente que, la educación inclusiva es una capacidad que el Sistema Educativo debe desarrollar para atender a todos, niñas

y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Parafraseando a Blanco Guijarro (2008): “La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.” (p.7). Para ello, es necesario abordar las particularidades que presentan los estudiantes y así asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos.

En esta línea, la educación inclusiva insta al análisis y reflexión desde las instituciones educativas, para ello es importante tener en cuenta varios conceptos que el Ministerio de Educación de la Nación establece. Los mismos son “culturas inclusivas”, “derecho a la educación” y “políticas inclusivas”, determinados en el documento Orientaciones I, 2005 como: Crear culturas inclusivas, orientadas hacia la creación de comunidades escolares seguras y acogedoras, para que todos los alumnos tengan mayores niveles de logro. Se pretende desarrollar valores inclusivos compartidos por todos los docentes y estudiantes, con implicancia de todos los miembros de la comunidad escolar.

Con respecto a la elaboración de políticas inclusivas, el documento dispone asegurar que la inclusión sea el corazón de los procesos, el proyecto escolar, para la mejora de los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes, esto permite que los apoyos desde la Modalidad se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.

A propósito del desarrollo de prácticas inclusivas, se pretende asegurar que las actividades en el aula y extraescolares motiven la participación de todos los alumnos, en tanto la docencia y los apoyos se deben integrar de manera tal que faciliten superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En síntesis, debe considerarse que “La inclusión es un proceso no es una meta” (Simón Rueda y Echeita Sarrionandía, 2016, p. 31) el cual debe entenderse como un continuo en revisión, que permita derribar barreras.

Transformar la escuela desde una mirada inclusiva implica establecer propuestas pedagógicas para todo el alumnado, garantizadas por los estados y sus leyes, de modo que sea una escuela permeable a su entorno, que rompa los muros y derribe barreras. Que proponga transformaciones en el entorno para que todos puedan alcanzar las competencias que se requieren en la sociedad actual.

Los cambios sociales nos llevan a concluir que la “escuela del siglo XXI debe ser una escuela inclusiva” (Gómez del Castillo y Aguilera Jiménez, 2011, p. 4) que se funde en una concepción dialógica del aprendizaje, posibilitando un diálogo entre personas y sistemas.

Este modelo de educación pretende la supresión de mecanismos de selección y/o discriminación de ningún tipo, que impidan el acceso a la educación, haciendo efectivos los derechos a su participación y a la igualdad de oportunidades. Implementarlo significa contemplar la diversidad de todos los estudiantes del sistema para poder dar respuestas adecuadas a cada uno desde las propuestas áulicas.

Por lo tanto, percibir y entender las diferencias es aprender a convivir, reconocerlas no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad que permite enriquecer las prácticas de enseñanza como los entornos de aprendizaje.

Entonces, una educación inclusiva es aquella educación que da acogida a todos, sin perder de vista el fundamento real de la escuela, donde su objetivo es la inclusión educativa que deviene de una estructura “macro”, es decir social: “Una escuela socialmente inclusiva es la que logra inclusión educativa” (Garay, 2010, p. 17).

1. 2. Marcos normativos que garantizan la inclusión en Argentina

Desde los marcos normativos, se puede observar que muchos han sido los esfuerzos por garantizar una educación para todos y todas. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948, que en su artículo 26 defiende el derecho a la educación para toda persona, de manera universal, gratuita y obligatoria.

Como este, muchos otros por décadas fueron incorporando el paradigma inclusivo en su contenido, en pos de mayores oportunidades para todos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) compromete a los Estados Partes, a trabajar para garantizar que las personas con discapacidad reciban atención educativa.

A nivel nacional, partiendo desde La Constitución Nacional ya se establece el “derecho de enseñar y aprender” (Art. 14).

Así también, la Ley N° 26.061 de “Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños Y Adolescentes”, en base a la Convención sobre los Derechos del Niño “tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina”. (Art. 5)

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06, especifica que los procesos de inclusión social implican un cambio profundo de actitud, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a la diversidad para garantizar el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad. Estableciendo que la educación y el conocimiento son un bien

público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Hace mención a la obligatoriedad escolar hasta el Nivel Secundario (Art. 16). Garantizando la inclusión educativa mediante políticas universales, fortaleciendo estrategias pedagógicas y asignando recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo requieran (Art. 79 y 80).

Las políticas públicas en relación a la educación de estudiantes con Discapacidad, hoy se centran en un modelo social, destacado de esta manera por Bonetto (2015). Es necesario avanzar en esta mirada que abandona el modelo médico y rehabilitador hacia el “modelo social de la discapacidad” planteado desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), revirtiendo posturas centradas anteriormente en el déficit para ir superando paulatinamente las prácticas educativas cotidianas.

Es preciso identificar barreras contextuales que obstaculizan la permanencia, participación y acceso a aprendizajes significativos de los estudiantes. Este reconocimiento permitirá dar respuestas equitativas a la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Esta Ley define un espacio y un lugar de valor para las Modalidades, entendidas estas como “Opciones curriculares y/u organizativas de educación que se insertan en lo común y que buscan dar respuestas a requerimientos específicos” (Bonetto, 2015, p.1). La Modalidad de Educación Especial toma relevancia a partir de esta normativa, siendo protagonista en el giro de su accionar con la característica de “Transversalidad” (LEN, Art. 45).

La transversalidad amplía el campo de intervención de la Modalidad Especial a todo el sistema educativo, atravesando cada uno de los niveles. Implica desafíos profundos hacia el interior de la Modalidad y principalmente en su vínculo e interacción con las escuelas de nivel.

Entre otros desafíos a los que se enfrenta en la actualidad la Modalidad, es interrogarnos acerca de las condiciones sociales para el aprendizaje, desde una mirada del “modelo social de la discapacidad”. Ello implica el compromiso y responsabilidad por parte de todos los actores sociales: Estado, familia y de la sociedad en general; efectivizando el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes. Continuando con esta perspectiva, es necesario el acompañamiento a los estudiantes en los “procesos de integración escolar” (Bonetto, 2015, p. 2) para superar enfoques individualizados y recortados que llevan acciones estigmatizantes y segregadoras que no contribuyen a la inclusión educativa.

Entre las principales metas planteadas desde la LEN en su Artículo 11, encontramos la continuidad y obligatoriedad de los estudios secundarios, garantizando la inclusión de adolescentes y jóvenes que históricamente no accedían al Nivel. Ingresar a la escuela,

permanecer, transitar por los distintos niveles y culminarlos con aprendizajes significativos, se constituye en un derecho del estudiante.

Generar las condiciones para que esto ocurra es “responsabilidad del Estado; de este modo, se garantiza el derecho a una educación de calidad, inclusiva e igualitaria, comprometiendo directamente al Sistema Educativo en todos sus Niveles y Modalidades” (Ministerio de Educación de la provincia de BS. As. Documento de trabajo conjunto 1/16, p. 1).

El Consejo Federal de Educación (CFE) a través de la Resolución 155/11 reivindica nuevamente el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, exigiendo que todos los/as estudiantes con discapacidad transiten su escolaridad en la institución que los beneficie en mayor medida.

Dicha reglamentación destaca la necesidad de implementar un currículum común y elaborando, y en base a este, aplicar estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, implementando las configuraciones de apoyo que se requieran.

Por su parte, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870/10 en su artículo 5 reza por el derecho a la educación y sus garantías. “El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos.” (Ley N° 9.870/10-Art. 5). Para su cumplimentación, el Estado impulsará el mejoramiento de la calidad educativa generando “políticas de inclusión educativa y protección integral para el crecimiento y desarrollo armónico de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”.

Estas reglamentaciones que dan marco a las políticas públicas, deben procurar, direccionar, desarrollar y acompañar los cambios. Los nuevos marcos legales y políticas deben favorecer la inclusión educativa exigiendo repensar los problemas cotidianos, generando normas jurisdiccionales actualizadas.

Construir una escuela inclusiva requiere del sustento legal que la garantice, siendo un proceso inacabado de mejoramiento permanente que implica aprender a convivir en la diversidad y en la valoración y reconocimiento del otro.

En Argentina, como se describió anteriormente, se cuenta con reglamentaciones en las que se incorpora el modelo inclusivo pero en la práctica aún existe desconocimiento acerca de ellas

por lo que su aplicación es limitada. Esto podrá observarse a través de las encuestas aplicadas en el trabajo de campo.

Es por ello que se hace indispensable que el Estado se replantee sus políticas para encaminarlas hacia una educación realmente inclusiva, con proyectos inclusivos, que sean cimientos para ir desarrollando prácticas inclusivas en la construcción de culturas y valores.

1. 3. Articulación entre niveles: Conceptualización y tipologías, dimensiones institucionales de la articulación y articulación del Nivel Primario al Nivel Secundario

Se entiende por Articulación, según la Real Academia Española (2020), a la “Unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas.”

Al hacer referencia a la unión de partes separadas, cada una conserva su identidad y a la vez, se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de un fin en común, donde ambas se ven involucradas por igual.

Hablar de Articulación entre Niveles en el Sistema Educativo, implica superar la idea de discontinuidad para pensarlo como un todo articulado. En el recorrido escolar se constituyen como “etapas” de un proceso que debiera ser continuo para la enseñanza y el aprendizaje. Esto supone un trabajo en conjunto entre las instituciones escolares, donde necesariamente se debe promover una coherencia que posibilite la continuidad en las diferentes dimensiones, tanto pedagógica, organizativa y curricular entre un nivel a otro.

La articulación aparece entonces como un “entramado sostenido entre todos los actores involucrados” (Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Documento de trabajo conjunto 1/16), entramado que pondrá en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar.

Esta articulación puede clasificarse de acuerdo a los movimientos entre áreas, grados, años e instituciones. Por un lado, la articulación horizontal apunta a los esfuerzos que deben realizarse entre distintas áreas de conocimiento que se cursan en forma simultánea, para lograr un diálogo que facilite a los alumnos el tránsito por las mismas.

La articulación vertical entre niveles se concreta en la gestión institucional, lo cual conduce a centrar la atención en la coherencia y coordinación de las actividades llevadas a cabo en la institución. Para ello, es necesario que los equipos directivos puedan coordinar las acciones, darles unidad y sentido; lo que significa coordinar esfuerzos, generar consensos, orientar las propuestas hacia las metas y objetivos institucionales, direccionando la actividad

de todos los que trabajan en la escuela. (Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Documento de trabajo conjunto 1/16, p. 8).

En efecto, esta articulación vertical, es la continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad que debe existir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje integral. Debe contemplar todos los aspectos comprometidos en dichos procesos, desde estrategias didácticas, contenidos, hasta los aspectos de organización institucional.

Por lo tanto, “Pensar las trayectorias educativas como un continuo de aprendizaje requiere profundizar los objetivos pedagógicos que faciliten el pasaje y la continuidad por los ciclos y niveles del Sistema Educativo, asegurando la articulación vertical entre niveles.” (Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Documento de trabajo conjunto 1/16, p. 2).

Desde un punto de vista más progresista, el pasaje entre un nivel y otro ya no debe entenderse como una barrera en el sentido que lo utiliza Santos Guerra (1990), sino como una continuidad de las trayectorias educativas que contemple la singularidad de los recorridos de cada estudiante. Esto implica que las características y propósitos específicos de cada ciclo y nivel se complementen entre sí.

Así, el concepto de articulación posibilita pensar a sus partes de una manera lógica, es decir que involucra a todos los niveles, modalidades y ámbitos, teniendo en cuenta sus fines y las particularidades de los sujetos. Esta mirada debe constituirse como el horizonte que permite pensar propuestas organizacionales, curriculares y pedagógicas como dimensiones estructurantes de la articulación (Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Documento de trabajo conjunto 1/16).

A partir de una perspectiva teórica, este concepto se constituye en un marco referencial que puede condicionar o viabilizar las prácticas docentes. Por lo tanto, la articulación se presenta como una “visión holística y comprensiva del proceso constructivo del conocimiento” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002) que tiene lugar en la escuela, como una instancia superadora de fragmentaciones que permite transversalizar el sistema mediante este continuo, que es inherente al proceso educativo.

Otro tipo de categorización de la articulación es la que se describe en la “Colección de Cuadernos para Pensar, Hacer y Vivir la Escuela. La Articulación Curricular en tiempos de dispersión”, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, donde define la articulación interna o también denominada intrainstitucional, la cual consiste en la promoción

de vínculos entre actores institucionales, entre los documentos que se producen en ella: PEI, PCI, planificaciones de aula, como así también entre cursos, ciclos y niveles.

La articulación interinstitucional hace referencia a los vínculos y trabajos en red con otras instituciones, organizaciones y/o organismos públicos en proyectos en común.

De acuerdo a esta clasificación, también es importante que desde la gestión institucional se provea de articulaciones tanto internas como externas, siempre siguiendo los principios de unidad, coherencia e integración.

La educación primaria y secundaria se diferencia en la complejidad que entrañan los diversos grados de autonomía, decisión y responsabilidad por parte de los estudiantes. Acompañar el pasaje entre un nivel y otro constituye una necesidad e involucra varias dimensiones: organizativa, pedagógica y curricular.

La articulación en la dimensión organizativa significa implementar modos de acompañamiento tanto la culminación de un nivel y el ingreso al otro, como también del tránsito entre ambos.

La dimensión pedagógica involucra cómo es transcurrida una trayectoria educativa, enmarcada en la obligatoriedad del Sistema.

En el plano de la dimensión curricular, la articulación debe apuntar a lograr la continuidad en relación al currículum, desde un enfoque que permita la construcción de significados desde múltiples perspectivas y disciplinas. La transición cobra así una proyección en la vida social, familiar y privada de los alumnos en una etapa evolutiva delicada, tal como lo describe Sacristán (1996), en la que surge la necesidad de fortalecer los lazos sociales entre pares, se busca mayor independencia y se reestructura la identidad.

La transición entre niveles implica enfrentarse con las divisiones que estructuran el Sistema Educativo. Este traspaso señala algún tipo de discontinuidad a la que se debe enfrentar cada Nivel para dar continuidad a las trayectorias logrando integración y coherencia.

En palabras de Rossano y Terigi (2006), “Toda vez que el Sistema Educativo define un pasaje de nivel se producen quiebres”. Entre el Nivel Inicial y Primario, luego del Primario al Nivel Secundario y por último al Terciario o Universitario. Cada traspaso presenta sus problemas específicos pero tienen algo en común, que es la “puesta del sistema bajo la lupa”; es decir que cada Nivel presenta sus limitaciones al momento de articular, enfrentándose a obstáculos pero también generando posibilidades de continuidad.

El mayor reto en el pasaje del Nivel Primario al Secundario, es afrontar el acercamiento a dos culturas tan diferentes, donde será necesario ciertos cambios de hábitos de incorporación

de rutinas escolares cada vez más desafiantes. Dicho reto que se presenta en este proceso de transición, muchas veces tiene relación con cuestiones sociales, como lo plantea Payá (2019), y de reproducción de desigualdad como lo denominan Rossano y Terigi (2006), que implican una comprensión institucional de ello para garantizar transiciones inclusivas para todos y todas los/las estudiantes.

Las autoras advierten en este paso “un territorio sin jurisdicción” haciendo referencia a la responsabilidad por parte de las familias en la matriculación en el nuevo nivel, presentando en ese momento el abandono, produciendo discontinuidad en esas trayectorias. Por diversas razones a veces las familias dudan sobre la conveniencia de promover la continuidad de la escolaridad, quedando algunos alumnos suspendidos en un espacio sin clara definición.

Estos procesos, como se mencionó anteriormente, implican cambios paulatinos y culturales profundos, en los que las políticas educativas no logran incidir fácilmente en cada sub-cultura y su articulación.

Payá (2019), a partir de un marco teórico en base a Gimeno Sacristán (1996), confronta rasgos diferenciales que caracterizan a ambas culturas:

CLIMA ESCUELA PRIMARIA	CLIMA ESCUELA SECUNDARIA
Currículum más integrado.	Currículum más especializado
Tareas más circunscritas al centro.	Mayor desplazamiento de tareas al hogar
Clima más englobante más personal	Clima más centrado en lo académico
Seguimiento más directo del alumnado	Mayor autocontrol del alumnado
Trato más personalizado	Clima más despersonalizado
Más participación del alumnado en la enseñanza	Más control del profesorado
Menor peso de la evaluación	Más relevancia de la evaluación
Más participación de las familias	Menos participación de las familias
Organización del espacio-tiempo flexible	Esquemas organizativos más rígidos

Retomando uno de los objetivos de esta investigación el cual pretende indagar sobre el paso del Nivel Primario al Secundario específicamente en los procesos de inclusión escolar, es preciso remarcar la responsabilidad “en los sistemas no en las personas” (López Melero, 2012) tanto en su permanencia en la escuela primaria como en las etapas posteriores, garantizando trayectorias continuas y completas.

La mirada institucional que pueden aportar los Equipos de Conducción de los diversos Niveles es fundamental ya que los directivos son quienes tienen el conocimiento de sus instituciones y pueden percibir las relaciones posibles para articular e identificar las fracturas que lo impiden. Esta articulación debería iniciarse en el interior de los propios Equipos de Gestión, buscando estrategias que permitan la elaboración de proyectos conjuntos en busca de la integración entre niveles.

Capítulo 2

TRAYECTORIAS ESCOLARES

2. 1. Conceptualización. Detectando barreras que obstaculizan y acciones que posibilitan la continuidad en las trayectorias escolares.

Las trayectorias escolares están definidas como las “diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria”. Resolución 188 (2018)

De acuerdo a la clasificación de trayectorias escolares utilizadas por Terigi (2007) se pueden caracterizar las siguientes:

Por una parte, las Trayectorias Teóricas hacen referencia a los recorridos de los sujetos en el Sistema Educativo y se estructuran a partir de su formato. Incluyendo itinerarios que siguen la progresión lineal teniendo en cuenta una periodización estándar.

La autora destaca tres rasgos del Sistema Educativo que los considera relevantes para las trayectorias escolares, los cuales producen determinados efectos en dichos recorridos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Por lo tanto, estas trayectorias implican ingresar a tiempo, permanecer, avanzar en los tiempos esperados.

Por otro lado, la Resolución 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, describe las Trayectorias Reales como aquellas que “expresan itinerarios coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, consecuencia de los modos heterogéneos, variables y contingentes del transitar por el Sistema Educativo.” (2018).

Terigi, también identifica itinerarios que no siguen el cauce de estos tipos de trayectorias descritas, introduciendo una nueva categoría denominándolas "trayectorias no encauzadas". Este tipo incluye trayectorias más heterogéneas, variables y contingentes. La realidad de muchas trayectorias, suele ser la que atraviesan algunos avatares que se presentan a lo largo de la escolaridad.

Para acceder a las trayectorias reales es necesario analizarlas de manera longitudinal, tomando en cuenta las historias de vida como un conocimiento certero de la trayectoria escolar del estudiante.

Los cambios que se han experimentado en relación a las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a reconsiderar cuál es el problema de las trayectorias escolares. Terigi (2007) analiza esta problemática detectando cómo sucede este paso de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido de manera sistemática y planificada a partir de proyectos que consideren la diversidad en las trayectorias educativas.

Entre otras barreras considerables en la continuidad en las trayectorias, suele ser lo que denominan Rossano y Terigi (2006) el “territorio sin jurisdicción” en el que aparecen discontinuidades al momento del paso de un Nivel educativo a otro.

La dimensión pedagógica de la articulación, adquiere centralidad en el concepto de trayectoria educativa, ya que en esta dimensión entran en juego las trayectorias ideales/teóricas con las trayectorias reales de los estudiantes.

Específicamente en la transición del Nivel Primario al Nivel Secundario muchas veces nos encontramos con una imagen “idealizada” por los docentes. En ocasiones, al enfrentarse con otra realidad que no es la esperada, se manifiestan expresiones como: “esto ya lo tendrían que saber”, “no saben estudiar”, “no saben redactar”, entre otros. (Terigi, 2014).

Prevenir que esas distancias impidan el proceso de escolarización de los sujetos, es tarea de todos los actores institucionales. El acompañamiento y animación de las trayectorias educativas de los estudiantes con o sin discapacidad, sean niños, jóvenes, adolescentes o adultos a lo largo de su escolarización obligatoria.

Desde el marco normativo nacional y jurisdiccional se consideran las trayectorias escolares en su contenido con el fin de acompañar y concretar trayectorias más “lineales” y continuas.

La Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios.” (2006)

En la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, se realizan orientaciones de la trayectoria escolar obligatoria de los niños/as con discapacidad desde el comienzo de su escolaridad en el Nivel Inicial. Esta normativa garantiza el trabajo conjunto entre niveles y modalidades, desde un compromiso de corresponsabilidad educativa para el acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes.

La Resolución N° 1114/00 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, aporta para la elaboración de informes del estudiante, la síntesis de las trayectorias escolares de los diferentes Niveles, Ciclos y Modalidades de la Educación Especial, Formal o No Formal por los que ha transitado el estudiante con “Necesidades Educativas Especiales”.

La Resolución N° 1825/19 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, es más actualizada, por lo que deroga e incluye normativas previas. Ésta brinda los lineamientos generales de los diferentes modos de transitar la escolaridad obligatoria destinada a los estudiantes con Discapacidad, ofrece estrategias y formatos para la propuesta pedagógica,

incluye qué información se debe adjuntar en el Legajo Único del Estudiante. También se incorpora el modelo del “Acta acuerdo”, instrumento donde se establecen las pautas para la realización del proceso de inclusión escolar.

En su Anexo IV se describe específicamente el acompañamiento al momento del ingreso al Nivel Secundario para los estudiantes con discapacidad, ya que no sólo es un derecho que se debe garantizar, sino además constituye una obligación en el territorio provincial, mediante distintas opciones educativas, trayectos y recorridos escolares que atiendan a las posibilidades reales y necesidades de los estudiantes. Para los estudiantes con discapacidad que tengan una certificación emitida por una escuela de Nivel Primario en sus distintas Modalidades, podrán ingresar a las escuelas de Nivel Secundario y Modalidades.

En cuanto a los distintos recorridos que pueden realizar los estudiantes con discapacidad en el Nivel Secundario, son en proceso de inclusión, avanzando en su trayectoria cursando y aprobando todos los espacios curriculares del plan de estudio vigente según su PPI, para obtener certificación y titulación del Nivel o Modalidad; pudiendo implementar estrategias, apoyos y adaptaciones, que impliquen la priorización de aprendizajes fundamentales, correspondiente al año que cursa. También podrán cursar el nivel secundario en las escuelas de la Modalidad Especial, atendiendo a la LEN art. 11 y art. 42, cursando con la malla curricular propuesta por dicha modalidad.

La Resolución N° 84/2009 del Consejo Federal de Educación plantea los lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Aquí se menciona la responsabilidad de las autoridades educativas, quienes deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también se acompañe a la construcción de trayectorias escolares relevantes.

Para avanzar hacia la inclusión las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado donde se brindan experiencias educativas en el encuentro con otros y en construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo. (Resolución N° 84/2009, CFE). Para ello se deben identificar y eliminar barreras, a partir de toda la información que se puede recopilar, cotejar y evaluar. Valorando la diversidad de fuentes, desde una mirada integral, con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica.

A partir del año 2009 en las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba se incorporó un nuevo rol que es el de “coordinador de curso”. La tarea de este agente surge de la

necesidad de un acompañamiento más cercano a los procesos de los estudiantes que transitan este nivel y de fortalecer el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes.

Las funciones específicas del coordinador de curso se encuentran establecidas en la Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba N°1613/09, en la que se detalla su función de apoyo y acompañamiento a las trayectorias escolares, especificadas en el Art. 1. La función general implica coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizajes y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar. Mientras que las funciones específicas establecidas consisten en el apoyo y acompañamiento a la trayectoria escolar de los estudiantes, acompañamiento del curso como grupo de aprendizaje y socialización, coordinación y articulación pedagógica y trabajo con las familias de los estudiantes.

A partir de estas reglamentaciones se visualiza un avance e intención de cambio donde se considera la heterogeneidad en las trayectorias. Actualmente las políticas educativas aún se encuentran en una transición en este sentido, quedando parte del camino a recorrer en donde se contemplen las trayectorias únicas como personales de cada estudiante.

2. 2. El Legajo Único del Estudiante como herramienta de continuidad en las trayectorias escolares.

Para profundizar sobre este apartado es fundamental responder ciertos interrogantes que permitan primeramente definir qué son los Legajos Escolares, para qué sirven y cuál es su función, entre otros.

De acuerdo al Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As., define al Legajo Único del Estudiante, de ahora en más LUE, como el “Registro único del estudiante como instrumento de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa, que se inicia en el Nivel Inicial y finaliza en el último año de Educación Secundaria”. (2016)

Por su parte, Ruth Harf (2000) conceptualiza al Legajo Escolar como el “acopio de determinada información sobre un alumno (...) desde aquí el papel en el cual está escrito adquiere significativamente el carácter de vehículo privilegiado de información.” Este documento contiene información sobre procesos y productos, sobre datos demográficos, sobre el contexto familiar, sobre aspectos individuales, como la historia escolar y extraescolar, las características afectivas/ cognitivas/ físicas/motoras y el rendimiento escolar.

La autora plantea algunas preguntas para resignificar el quehacer didáctico-pedagógico en el uso de este instrumento:

¿A quién y para qué sirve el Legajo Escolar?, esta herramienta debe ser el resultado de un proceso institucional donde se interrelacionan actores y dimensiones institucionales, tomando en cuenta la significatividad del legajo para todos y para todo.

¿Cuál es la función del Legajo?. Harf enfoca este interrogante hacia dos procesos importantes como lo son el informar y evaluar. Se considera al LUE como “instrumento de apoyo e información para el quehacer pedagógico de la institución.”

¿Sobre qué informa el Legajo Escolar?. Toda la información contenida en el LUE versa sobre aquellos aspectos de la vida escolar y extraescolar del estudiante, todo lo que se considera necesario informar para posibilitar una escolaridad continua. Allí no deben faltar algunos datos demográficos, del contexto familiar e individual de la trayectoria escolar.

¿Qué hay dentro de un Legajo Escolar? Se refiere a su contenido, en él podemos encontrar duplicados de documentos, certificados de escolaridad y de salud, producciones del estudiante, informes pedagógicos, actas, registros, narrativas, entre otros.

¿Podemos hablar de un modelo único de Legajo Escolar?. De acuerdo a lo que expone Harf, no existe un modelo o no debería existir un modelo único. Al ser una construcción institucional, su confección es particular de acuerdo a los estilos institucionales.

Es importante que en su elaboración se contemple su carácter contextualizado como histórico, donde se responda a necesidades temporales y se actualice cuando se lo requiera.

La información que contenga debe ser pertinente, pensando en el uso de esta herramienta y a quién va dirigida. Esto también lleva a no poder hablar de un modelo único de Legajo.

Debe existir una coherencia entre los datos que contienen, si brindan información relevante en todos los niveles o es un producto institucional, es decir únicamente de un Nivel. También, en este aspecto, debe haber relación con los propósitos y necesidades de los diferentes actores institucionales que acompañan las trayectorias de los estudiantes.

La mencionada pedagoga realiza un análisis sobre la “dimensión ideológica del Legajo Escolar”, remarcando que los LUE son uno de los elementos institucionales que permiten visualizar la dinámica de las instituciones.

“El Legajo Escolar es un producto ideológico”, la autora hace referencia a las posturas y concepciones atravesadas por lo que cada uno y la misma institución sostiene. Dicho instrumento es para toda la institución, lo cual implica transformarlo de un medio en un fin.

El LUE consiste en fundamentar lo que hacemos, advirtiendo que no importa cuán unificado o diversificado, flexible o rígido, cerrado o abierto sea en cada Institución; su

importancia es que tenga un fundamento de lo que se pretende hacer, siendo una guía para la toma de decisiones.

Se pueden considerar dos variables para comprender el LUE y los problemas que se pueden suscitar a su alrededor; es decir, información que hace referencia a lo que contiene y a lo que no contiene, la que debe contener y la que no debe contener. En este mismo sentido, la manera en que circula dicha información la cual responde a los interrogantes: cómo, cuándo, de quiénes y a quiénes.

Algunos obstáculos que menciona Harf en el uso y elaboración de los LUE que muchas veces imposibilitan una continuidad y trabajo intra e inter institucional son, la marginación, estigmatización del estudiante y en lugar de plantearse el conocerlo de manera integral, se centra únicamente en lo que se lee del Legajo Escolar y se forma a partir de allí un prejuicio o prejuicio.

Desde lo legal, al contener y manejar cierta información podría atentar contra la privacidad del estudiante y su familia. La escasa bibliografía sobre la temática genera contradicciones.

La inestabilidad de las plantas funcionales, tanto de equipo de conducción y de ejecución, como plantel docente, dificulta la continuidad y unificación de criterios.

El movimiento de la matrícula escolar es otro aspecto que desfavorece, imposibilitando el encuentro con los LUE y atenta contra la continuidad de la historia escolar. Incluso hay instituciones que no los comparten de una a otra a pesar de la insistencia y pedidos por parte de la institución actual a la anterior.

Resumiendo las ideas principales planteadas por Harf: “el Legajo escolar es un portador de información relevante al servicio del alumno, la institución y la comunidad educativa”, por lo tanto no es un “Prontuario”.

Tomando en cuenta que el LUE es un vehículo que recorre los Niveles del sistema portando información, esta circulación de información sucede en intra-niveles, como inter-niveles e inter-institucionalmente.

Para la elaboración del LUE, cada ciclo o nivel pone el acento en aspectos que considera necesario e importante registrar en este documento, es decir que el Nivel Inicial y Primario se asientan datos referidos al desarrollo madurativo y hábitos adquiridos en el contexto familiar.

Mientras que para el Nivel Secundario, habrá otra información que será relevante, como la autonomía adquirida por el estudiante, entre otros aspectos.

Garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes en el paso de Nivel Primario al Nivel Secundario, requiere de acciones que acompañen este recorrido y aseguren trayectorias educativas continuas, como así también con estudiantes que transiten procesos de inclusión escolar, dando continuidad y sosteniendo estos trayectos particulares.

En los marcos normativos Nacionales y Jurisdiccionales se incorporan aspectos relacionados a las trayectorias escolares y LUE de alumnos en proceso de inclusión.

La Resolución del CFE 311/16 menciona desde su art. 7 al 17 las trayectorias escolares obligatorias de los estudiantes con discapacidad, la cual comienza en el Nivel Inicial. Aquí se remarca la responsabilidad de las jurisdicciones para el trabajo conjunto entre Niveles y Modalidades, garantizando mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Esta resolución también destaca el compromiso de corresponsabilidad por parte de los equipos educativos de todos los Niveles y Modalidades, los cuales orientan y acompañan las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

Para garantizar el óptimo desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en los diferentes Niveles de Enseñanza Obligatoria, dicha normativa menciona los apoyos para el desarrollo del trayecto del estudiante en cada Nivel.

En su artículo N° 32, especifica cómo se debe proceder para el traspaso del Nivel Primario al Nivel Secundario, en donde todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario pueden ingresar al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario.

La Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba N° 1114/00 proporciona información para la elaboración de informes del estudiante, donde se incorpora la “síntesis de la trayectoria escolar”. La misma, en el Anexo I, 1 y 2; brinda un formato de instructivo para la elaboración de informes de “competencias adquiridas”.

Otra reglamentación Provincial es la Resolución Ministerial N° 667/11, en ella se incorpora el formato de “acta acuerdo” en la que se establecen las pautas para la organización y funcionamiento del proceso de inclusión. Esta documentación es fundamental para el LUE. (Anexo I y 4).

La última Resolución Provincial y más actualizada que deroga las resoluciones Nros. 1114/00, 667/11, 712/15 y 311/16, es la Res. N° 1825/19. La misma detalla cómo debe ser el acompañamiento de las trayectorias escolares y recorrido de los estudiantes de los diferentes Niveles de escolaridad. En su Anexo I, punto 11 describe el uso del LUE, garantizando su

construcción, donde conste toda la documentación de acompañamiento e información sobre la trayectoria educativa: ajustes razonables, informes de capacidades, PPI, entre otros; siendo responsabilidad del equipo directivo y su autoridad jerárquica, la existencia y resguardo de dicho registro.

2. 3. Estrategias y Proyectos de articulación y de inclusión. Actores intervinientes en el proceso

La entrada a la educación secundaria implica un despliegue de acciones que acompañan la trayectoria de los estudiantes en el paso del nivel primario a esta nueva etapa escolar. Toscano y Terigi (2006) enumeran características de acciones relevadas en escuelas de Nivel Secundario, en el marco de una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación. En dicho documento se destacan “acciones destinadas a facilitar la participación de los alumnos y sus familias en las escuelas”, “acciones vinculadas a mejorar la relación de la escuela con el mundo del trabajo y otras instituciones”, “acciones destinadas a facilitar la integración de los alumnos con alto índice de ausentismo, incorporación tardía o inasistencia irregular” y “acciones vinculadas a la gestión curricular-institucional”.

Las acciones referidas a la participación de los alumnos y familias son aplicadas mediante microemprendimientos, talleres, entre otros. En cuanto a las acciones para mejorar la relación entre escuela y mundo de trabajo, se viabilizan pasantías, talleres y diferentes experiencias comunitarias.

Para fortalecer la integración de estudiantes con asistencia irregular, tanto padres como alumnos realizan seguimientos de control y se buscan alternativas consensuadas con las familias.

Por último las acciones desde la gestión curricular, se piensan alternativas no convencionales de cursado, apoyos, tiempos y espacios para estos estudiantes.

Uno de los pilares fundamentales de la articulación, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. en su Documento de trabajo conjunto 1/16, es la “construcción de acuerdos”, donde se establezcan acciones compartidas en el ámbito de las instituciones educativas primarias y secundarias, haciéndolos públicos y visibles para toda la comunidad.

Para favorecer estas tareas se requiere del apoyo de las áreas centrales con la participación activa de los supervisores de los niveles y las modalidades implicados.

A continuación, se detallan propuestas de trabajo en términos de orientaciones para acompañar las trayectorias cada vez más abiertas. Se trata de diversas acciones que pueden implementarse como dispositivos de articulación, muchas de ellas relevadas de las escuelas de la provincia de Bs. As.

Las dimensiones institucionales que se ensamblan en la articulación comprenden: lo organizativo, lo curricular y lo pedagógico.

Las siguientes experiencias sirven como precedentes a ser aplicados en proyectos de articulación, constituyéndose como dispositivos permanentes que sostengan y acompañen las diferentes trayectorias escolares principalmente en el paso de un nivel a otro:

- Registro único del estudiante como instrumento de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa. LUE desde el Nivel Inicial hasta el último año del Nivel Secundario.
- Registro con posibles escuelas de destino de los egresados de la escuela primaria que permita conocer y realizar un seguimiento que garantice la trayectoria educativa continua, como así también con alumnos que transiten proyectos de integración.
- Actividades de difusión y promoción de información: Muestras, ferias, talleres, donde se dé a conocer la oferta y propuesta educativa de las escuelas secundarias de la zona.
- Actividades que potencian los aspectos pedagógicos y lazos vinculares: “Pasar un día en la escuela secundaria”
- Acciones de alojamiento en el nivel secundario que implican actividades de recepción, acompañamiento de estudiantes avanzados o profesores como tutores, entre otras.

Otras propuestas donde se pone de relieve lo curricular y la enseñanza:

- Reuniones de equipos docentes de ambos niveles para intercambiar propuestas de enseñanza y elaborar iniciativas innovadoras.
- Planificación e implementación de propuestas de enseñanza por parte de profesores y otros actores institucionales del Nivel Secundario con grupos áulicos del Nivel Primario, acompañados de sus docentes.
- Confección de Cuadernillos con propuestas de trabajo de diversas disciplinas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes y otros. Armados en equipo con los profesores de ambos niveles y para los alumnos de 6to grado de la escuela primaria.
- Planificación de proyectos que comienzan a trabajar en la escuela primaria y continúen en la escuela secundaria.

A partir de lo que plantea Ruth Harf (2001) acerca de los factores que favorecen la articulación, detalla los que tienen que ver con lo técnico-organizativo-estratégico, que se

implementan mediante la observación y reflexión sobre los diferentes dominios de la organización. Otros factores son los saberes “expertos”, que dan la posibilidad de ampliarlos, ahondarlos, profundizarlos y, si es necesario, modificarlos, convirtiendo las capacidades existentes en capacidades adecuadas a las necesidades de la Institución.

En relación con lo ideológico, tiene vínculo con la toma definida de posición y a la actitud positiva frente a la articulación.

El cómo dar continuidad al currículum, es otra preocupación. Gimeno Sacristán plantea que la meta principal en la articulación de niveles, es lograr la continuidad curricular en la experiencia de los alumnos. Esta continuidad vertical entre Niveles tiene como mínimo cuatro dimensiones destacadas por Harf:

Por una parte, la “progresión en los contenidos enseñados”, donde se prevea una secuencia lógica entre los contenidos y aprendizajes.

La “Continuidad en lo referido a la priorización que de diversos aspectos de los conocimientos se hace”, en cada área abordada y en términos de contenidos priorizados. La “Transición adecuada en lo referido a las estrategias metodológicas seleccionadas”, gradualmente más complejas y desafiantes de acuerdo al nivel.

Por último, la “Graduación en lo referido a exigencia en el trabajo de los alumnos y diferenciación en la evaluación”.

La selección de estrategias y acciones para abordar la articulación entre Niveles debe partir de una actitud reflexiva que involucre a los actores tanto del Nivel Primario como del Nivel Secundario, donde se conjuguen la heterogeneidad de culturas profesionales de los docentes. En relación a ello, Harf retoma una expresión realizada por Gimeno Sacristán (Hargreaves, 1994) en donde grafica que durante mucho tiempo, en nuestro sistema educativo los docentes de ambos niveles han vivido y viven en culturas que se ignoran o se miran de lado, sin establecer diálogo alguno.

Desde los proyectos para el acompañamiento en los procesos de inclusión educativa, la Resolución Ministerial N°667/11 de la Provincia de Córdoba explicita cuál es la función del Docente de Apoyo de la Inclusión (DAI), dependiente de la escuela de modalidad especial de gestión estatal o privada. En su Art 9 menciona, cómo debe ser el acompañamiento cuando la tarea de apoyo es brindada por profesionales y/o dependiente de centros privados. En estos casos el seguimiento estará a cargo del equipo directivo y supervisores.

En el Anexo I “Orientaciones para la organización y funcionamiento del proceso de integración escolar de los alumnos/as con discapacidad”, la resolución de la Modalidad Especial

se detalla cómo debe ser el funcionamiento, la organización y la intervención de cada actor durante el proceso. (Resolución 1825, 2019).

En cuanto a los destinatarios, “comprende a los niños/as, adolescentes, jóvenes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad cuya trayectoria educativa integral requiere implementar un proceso de integración.” (Resolución 1825, 2019).

Los responsables involucrados en el proceso son: Los padres y/o tutores del alumno con discapacidad, en conjunto con los equipos de integración que acompañen el Proceso de Integración; la Escuela Común; la Escuela Especial, cuando evalúa al alumno con discapacidad y considera que puede ingresar a la escuela común; los Programas de Integración y equipos privados. (Anexo I, 1.2)

Específicamente acerca de roles y funciones de los docentes en el proceso de integración escolar, en el apartado II de este mismo Anexo, se caracterizan las tareas puntuales de cada actor:

-El equipo docente estará integrado por los supervisores, directivos, profesionales de los equipos técnicos y docentes tanto de escuelas de nivel como de las escuelas especiales. Realizarán el acompañamiento de las trayectorias escolares, evaluando en forma continua los procesos de integración, ordenando los recursos, apoyos y propuestas curriculares necesarias.

-El docente del aula tendrá a su cargo la elaboración de las adecuaciones curriculares atendiendo a las particularidades de los alumnos. Llevará su tarea de manera colectiva, colaborativa e innovadora con el docente de apoyo a la integración según la frecuencia acordada.

-El Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), cumple un rol de mediador y coordinador en las acciones y relaciones interinstitucionales que se establecen en los sistemas de apoyo al proceso de integración.

En relación a la institución escolar, este agente cumple con las siguientes acciones: informar, sugerir, orientar y coordinar las trayectorias escolares de los estudiantes.

En relación al trabajo conjunto con los docentes de la escuela de nivel, es quien asesora y acompaña la labor del docente y participa en la elaboración de las adecuaciones curriculares según las características del alumno y sus posibilidades.

En relación al estudiante se implementa una evaluación donde se detectan sus posibilidades y barreras en el aprendizaje que permitan el acceso y su participación aplicando estrategias para desempeñarse en su contexto educativo con un menor grado de dependencia y mayor autonomía posible.

En relación a los padres y el acompañamiento a las familias, facilita su acercamiento y participación en el proceso de integración, promoviendo un abordaje integral del alumno conjuntamente con el docente del aula.

Las instituciones educativas desde sus proyectos estructurantes, como lo son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), proyectos de gestión, proyectos de coordinación en el nivel secundario, hasta los proyectos curriculares y áulicos, se plantean desde un enfoque de conocimiento o no sobre la inclusión, como así también, contemplando el traspaso de niveles en donde se consideran diversos aspectos para dar continuidad a las trayectorias educativas.

Es importante plantear estos procesos desde acciones bien diseñadas y pensadas, que presenten un carácter amplio, planificado institucionalmente, que constituya un dispositivo sistemático y sostenido en el tiempo, con evaluación permanente, enmarcado en una política que conciba la inclusión de todos y su transitar por todos los niveles de obligatoriedad, en el sentido de un todo articulado, posibilitando trayectorias reales sin interrupciones ni discontinuidades.

Capítulo 3

TRABAJO DE CAMPO

3.1. Consideraciones metodológicas, diseño de instrumentos y elección de la muestra

La metodología empleada en el transcurso de la investigación, es de tipo exploratorio ya que pretende ofrecer una visión general respecto a los procesos de inclusión y articulación entre escuelas de nivel primario y Ciclo Básico de secundario (1°, 2° y 3° años) del sur de la ciudad de Córdoba Capital. También es una investigación de tipo descriptiva ya que intenta especificar algunas características de las buenas prácticas que llevan a cabo dichas instituciones educativas al momento de acompañar trayectorias escolares inclusivas. Para ello se llevó a cabo el diseño de campo, que permitió recoger datos de interés en forma directa con la realidad.

Para cumplir con los objetivos propuestos se procedió a la aplicación de encuestas que se diseñaron como instrumento de recolección de datos, dirigidas a diferentes actores institucionales: directivos, profesores, coordinadores de curso y docentes de apoyo a la inclusión. Las mismas fueron aplicadas en escuelas de nivel secundario de la zona sur de la ciudad de Córdoba, por lo que el muestreo es de tipo intencional ya que los instrumentos se aplicaron en escuelas seleccionadas por las investigadoras.

Las encuestas fueron dirigidas a actores específicos de las instituciones, a través de distintos dispositivos y recursos tecnológicos (email, WhatsApp) utilizando formularios de Google, dada la situación de pandemia por Covid-19 que atraviesa el mundo. Dichos modelos de encuestas se adjuntan en los anexos de este documento.

Los objetivos y ejes planteados fueron los siguientes:

Cuestionarios a directivos:

Los objetivos planteados para este instrumento fueron:

- Indagar acerca de los conocimientos sobre la inclusión educativa, los procesos de inclusión en la escuela y las normativas que los contemplan.
- Indagar los conocimientos al momento de proceder a iniciar los circuitos de acompañamiento a los procesos de inclusión.
- Conocer procedimientos para el acceso a las trayectorias previas de los estudiantes y su acompañamiento durante el recorrido en el nivel.
- Recuperar acciones favorecedoras y estrategias implementadas para acompañar las trayectorias de los estudiantes, como conocer qué actores intervienen en estos procesos.

Los ejes temáticos que se abordaron en este cuestionario fueron los siguientes:

- Concepto de inclusión.
- Acceso a las trayectorias de los estudiantes.

- Actores que acompañan los procesos de inclusión.
- Leyes y normativa vigente.
- Apertura de los docentes frente a los procesos de inclusión.
- Acciones favorecedoras para acompañar las trayectorias escolares.
- Estrategias implementadas.

Cuestionarios a coordinadores de curso:

Los objetivos planteados para este instrumento fueron:

- Indagar acerca de los conocimientos sobre la inclusión educativa, los procesos de inclusión en la escuela y las normativas que los contemplan.
- Indagar los conocimientos al momento de proceder a iniciar los circuitos de acompañamiento a los procesos de inclusión.
- Conocer procedimientos para el acceso a las trayectorias previas de los estudiantes y su acompañamiento durante el recorrido en el nivel.
- Recuperar acciones favorecedoras y estrategias implementadas para acompañar las trayectorias de los estudiantes, como conocer qué actores intervienen en estos procesos.

Los ejes temáticos que se abordaron en este cuestionario fueron los siguientes:

- Concepto de inclusión.
- Acceso a las trayectorias de los estudiantes.
- Actores que acompañan los procesos de inclusión.
- Leyes y normativa vigente.
- Apertura de los docentes frente a los procesos de inclusión.
- Acciones favorecedoras para acompañar las trayectorias escolares.
- Estrategias implementadas.

Cuestionarios a profesores de CB de nivel secundario:

Los objetivos planteados para este instrumento fueron:

- Indagar acerca de los conocimientos sobre la inclusión educativa, los procesos de inclusión en la escuela y las normativas que los contemplan.
- Conocer los canales de comunicación para la socialización de aspectos relacionados a los procesos de inclusión en la escuela.
- Indagar los conocimientos al momento de proceder y dar inicio a los circuitos de acompañamiento a los procesos de inclusión.

- Conocer procedimientos para el acceso a las trayectorias previas de los estudiantes.
- Recuperar acciones favorecedoras y estrategias implementadas para acompañar las trayectorias de los estudiantes, como conocer qué actores intervienen en estos procesos.

Los ejes temáticos que se abordaron en este cuestionario fueron los siguientes:

- Concepto de inclusión.
- Acceso a las trayectorias de los estudiantes.
- Actores que acompañan los procesos de inclusión.
- Leyes y normativa vigente.
- Acciones favorecedoras para acompañar las trayectorias escolares.
- Estrategias implementadas.

Cuestionarios a Docentes de Apoyo a la Inclusión:

Los objetivos planteados para este instrumento fueron:

- Conocer los procedimientos para el acceso a las trayectorias previas de los estudiantes.
- Indagar sobre los actores que acompañan los procesos de inclusión.
- Recuperar acciones favorecedoras y estrategias implementadas para acompañar las trayectorias de los estudiantes, como conocer qué actores intervienen en estos procesos.

Los ejes temáticos que se abordaron en este cuestionario fueron los siguientes:

- Acceso a las trayectorias de los estudiantes.
- Actores que acompañan los procesos de inclusión.
- Apertura de los docentes frente a los procesos de inclusión.
- Acciones favorecedoras para acompañar las trayectorias escolares.
- Estrategias implementadas.

3.2. Presentación y análisis de los datos

3.2.1. Análisis comparativo de cuestionarios a directivos

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Concepto de inclusión.

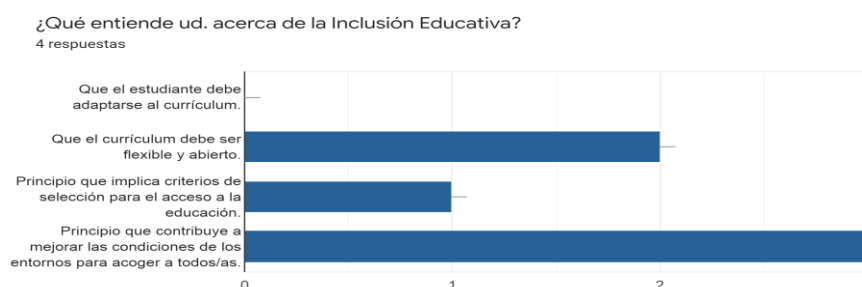


Figura 1:

3 directivos identifican el principio de inclusión como la mejora a las condiciones de los entornos para acoger a todos. 1 lo indica como principio que implican criterios de selección. 2 también señalan que el currículum debe ser flexible y abierto. Ninguno de los encuestados vinculó al principio de inclusión con la opción “Que el estudiante debe adaptarse al currículum”.

De acuerdo a la lectura del gráfico se puede cotejar que la mayoría de los directivos encuestados tienen conocimientos aproximados al principio de inclusión y reconocen que el estudiante no es quien debe adaptarse al currículum, sino que se debe ofrecer un currículum flexible que aporte a la mejora en las condiciones de los entornos para acoger a todos.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acceso a las trayectorias de los estudiantes.

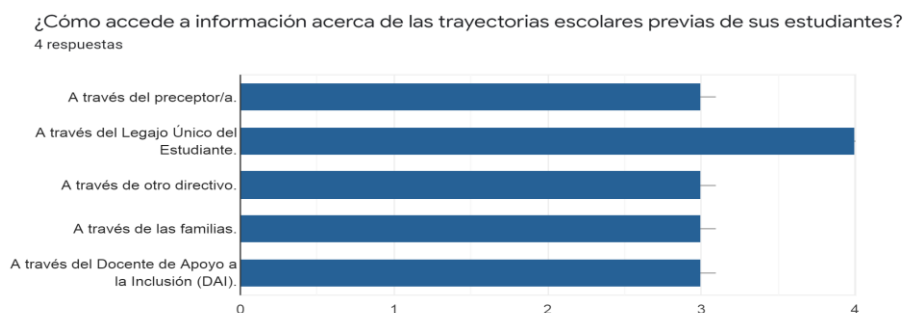


Figura 2:

Todos hacen uso del LUE para acceder a información de las trayectorias escolares de sus estudiantes.

3 indican que reciben información a través de otros directivos, preceptores, familias y DAI.

De acuerdo a la lectura y análisis del gráfico se puede comprobar la importancia del uso LUE como herramienta para el conocimiento y acompañamiento de los estudiantes. También es importante aclarar que se adquiere información a través de los diferentes actores de la institución directivos, preceptores, familias y DAI.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Actores que acompañan los procesos de inclusión.

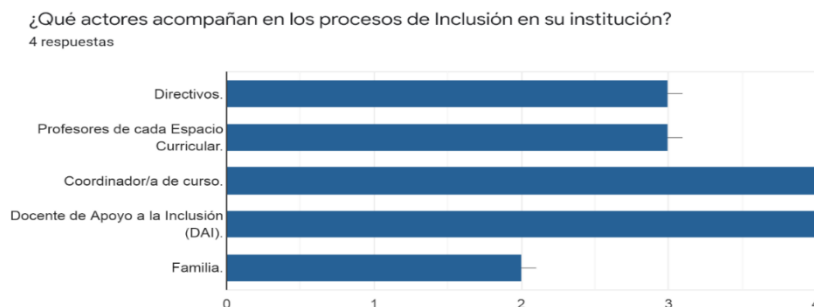


Figura 3:

4 directivos identifican a los coordinadores/as de curso y DAI como los actores que acompañan en los procesos de inclusión. 3 señalan a los directivos y a los profesores. 2 destacan a la familia como actor de acompañamiento.

De acuerdo a la lectura y análisis del gráfico se puede confirmar que los coordinadores/as de curso y DAI son los actores principales para el acompañamiento en los procesos de inclusión. En esta categoría se visualiza que todos los actores de la institución están implicados en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, con mayor participación de los coordinadores de curso y DAI por su función, conocimientos y formación.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Conocimiento acerca de leyes vigentes.

¿Conoce leyes-reglamentaciones que contemplen la Inclusión Educativa?
4 respuestas

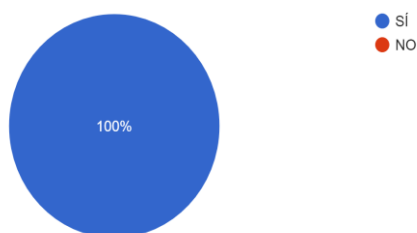


Figura 4:

4 directivos tienen algún conocimiento acerca de normativas vigentes que contemplan la Inclusión educativa. Entre las mencionadas se encuentran: Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Ley de Educación Provincial N° 9.870, Res. Ministerial N° 311/16 y Res. Ministerial N° 1.825/19.

A partir del análisis de la figura se puede corroborar que los directivos tienen un conocimiento principal de la legislación actual tanto a nivel nacional como provincial.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Cómo se da inicio o continuidad a los procesos de inclusión.

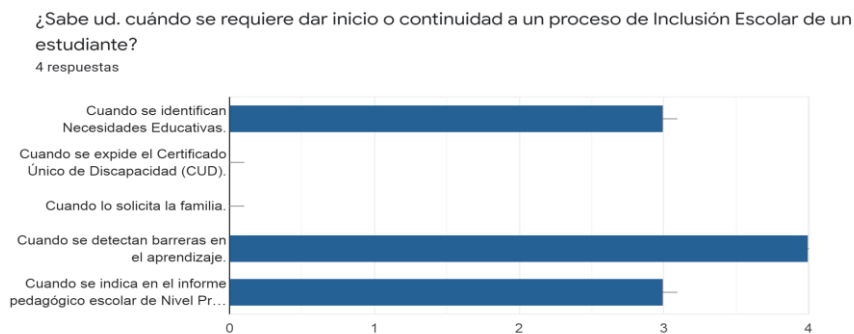


Figura 5:

4 directivos reconocen la necesidad de iniciar o continuar procesos de inclusión cuando se detectan barreras en el aprendizaje. 3 señalan que para iniciar o continuar estos procesos se deben identificar necesidades educativas y también en los casos de ser indicado en el informe pedagógico escolar del nivel primario.

Se puede apreciar en el gráfico que la totalidad de los directivos tienen conocimiento de que para iniciar o dar continuidad a los procesos de inclusión no es requisito contar con el CUD, como así tampoco ante el pedido de la familia del estudiante.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Apertura de los docentes.

¿Observa apertura en los profesores/as para el acompañamiento en los procesos de Inclusión de sus estudiantes?
4 respuestas

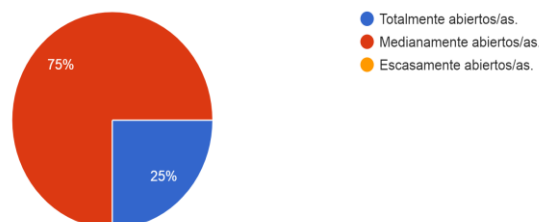


Figura 6:

El 75% considera que los docentes de su institución se manifiestan “medianamente abiertos” ante los procesos de inclusión. Y un 25% indica que los docentes están totalmente abiertos frente a dichos procesos.

De acuerdo a la lectura realizada mediante el gráfico, se puede considerar que hay cierta apertura y predisposición de los docentes para el acompañamiento en los procesos de inclusión y no se observa “escasez” en este aspecto.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acciones favorecedoras.

En la presente categoría los directivos encuestados detallaron las siguientes acciones que favorecen la articulación entre el nivel primario y secundario:

- Reuniones de articulación entre niveles.
- Comunicación entre docentes de sexto grado y primer año.
- Comunicación entre DAI, gabinetistas y coordinadora de curso.
- Acuerdo institucionales sobre criterios básicos de trabajo.
- Reuniones de articulación entre directivos de cada nivel.
- Informes precisos.
- Visitas a las escuelas.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Estrategias implementadas.

En la presente categoría los directivos encuestados detallaron las siguientes estrategias implementadas que favorecen la articulación entre el nivel primario y secundario, dando continuidad a los procesos de inclusión provenientes del nivel primario:

- Solicitud de CUD.
- Reuniones con DAI, docentes, preceptores, coordinadores de curso y familia.
- Es fundamental la comunicación entre docentes, DAI, coordinador de curso y gabinetista.
- Solicitud del PPI del nivel primario proveniente.
- Elaboración de los circuitos de solicitud para el acompañamiento a los procesos de inclusión desde los equipos de la modalidad especial, con informes de nivel primario y de nivel secundario contruidos entre docentes y coordinador de curso
- Informes precisos.
- Visitas a las escuelas.

3.2.2. Análisis comparativo de cuestionarios a coordinadores de curso

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Concepto de inclusión.

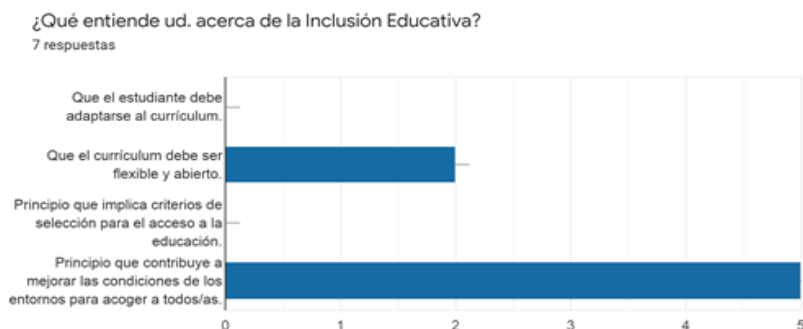


Figura 1:

De 7 coordinadores/as de curso, 5 identifican el principio de inclusión como la mejora a las condiciones de los entornos para acoger a todos. 2 señalan que el currículum debe ser flexible y abierto.

Ninguno de los encuestados vinculó al principio de inclusión con las opciones “Que el estudiante debe adaptarse al currículum” y tampoco al “Principio que implican criterios de selección para el acceso a la educación”.

De acuerdo a la lectura del gráfico se puede visualizar que la mayoría de los coordinadores/as de curso encuestados tienen conocimiento acerca del principio de inclusión, reconociendo que son los entornos los que deben mejorar las condiciones para acoger a todos y no es el estudiante quien debe adaptarse al currículum, sino que se debe ofrecer un currículum flexible y abierto.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acceso a las trayectorias de los estudiantes.

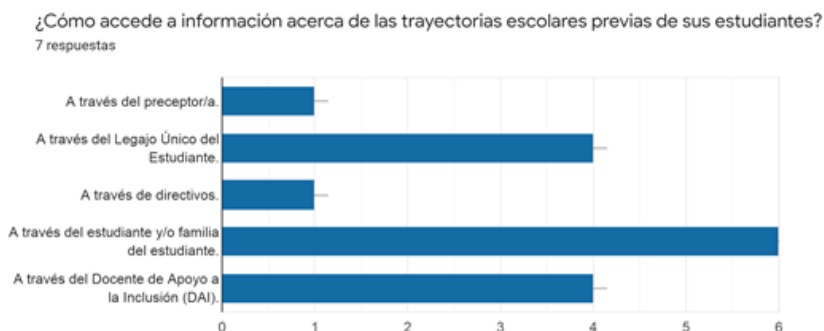


Figura 2:

7 coordinadores de curso acceden a información a través del estudiante y la familia. 4 señalan que hacen uso del LUE y también obtienen información a través del DAI. En menor medida se consigue información mediante preceptores y directivos.

De acuerdo a la lectura y análisis del gráfico se puede destacar la importancia de la comunicación entre el coordinador de curso con los estudiantes y la familia. También se detecta la relevancia del LUE como herramienta para el conocimiento y acompañamiento de los estudiantes. De igual manera se observa que desde el DAI se adquiere información en el trabajo conjunto con los coordinadores de curso.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Actores que acompañan los procesos de inclusión.

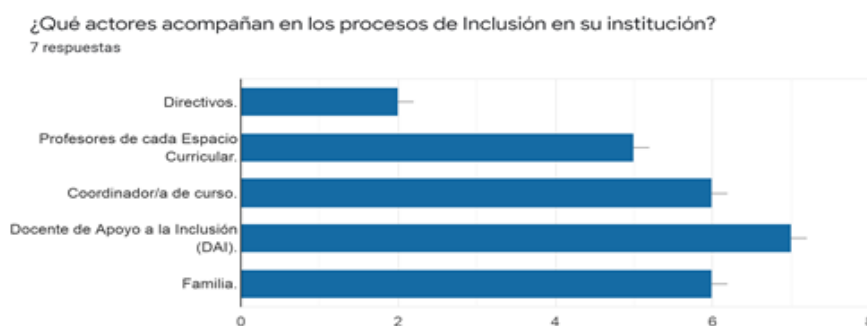


Figura 3:

7 coordinadores/as de curso identifican a los DAI como actores principales que acompañan en los procesos de inclusión en su institución. 6 señalan a los coordinadores/as de curso y a las familias como actores de acompañamiento. 5 indican que los profesores de cada espacio curricular acompañan los procesos de inclusión y 2 reconocen a los directivos.

De acuerdo a la lectura y análisis del gráfico se puede confirmar que los DAI son los actores principales para el acompañamiento en los procesos de inclusión. En esta categoría se visualiza que todos los actores de la institución están implicados en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, con mayor participación de los DAI, los coordinadores de curso y las familias.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Conocimiento acerca de las leyes vigentes.

¿Conoce leyes-reglamentaciones que contemplan la Inclusión Educativa?
7 respuestas

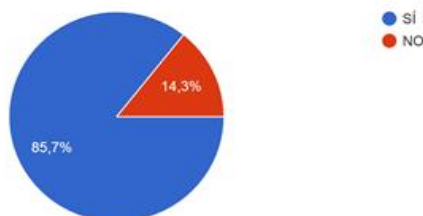


Figura 4:

El 85,7% tienen algún conocimiento acerca de normativas vigentes que contemplan la Inclusión educativa, mientras que un 14,3% responde no tener conocimiento.

Entre las reglamentaciones mencionadas se encuentran: Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Res. Ministerial N° 311/16, Res. Ministerial 667/11, Res. Ministerial N° 1.825/19, Memorándum 001/17

A partir del análisis de la figura se puede corroborar que los coordinadores tienen un conocimiento principal de la legislación actual tanto a nivel nacional y provincial, incorporando a diferencia de los directivos el Memorándum 001/17, el cual aporta el instructivo para la elaboración de los circuitos de acompañamiento de los procesos de inclusión.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Cómo se da inicio o continuidad a los procesos de inclusión.

¿Sabe ud. cuándo se requiere dar inicio o continuidad a un proceso de Inclusión Escolar de un estudiante?
7 respuestas

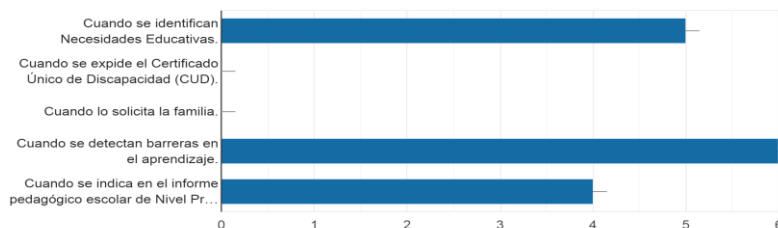


Figura 5:

6 coordinadores de curso reconocen la necesidad de iniciar o continuar procesos de inclusión cuando se detectan barreras en el aprendizaje. 5 señalan que para iniciar o continuar estos procesos se deben identificar necesidades educativas. 4 en los casos de ser indicado en el informe pedagógico escolar del nivel primario.

Se puede apreciar en el gráfico que la totalidad de los coordinadores tienen conocimiento de que para iniciar o dar continuidad a los procesos de inclusión no es requisito contar con el CUD, como así tampoco ante el pedido de la familia del estudiante.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Apertura de los docentes.



Figura 6:

El 85,7% considera que los docentes de su institución se manifiestan “medianamente abiertos” ante los procesos de inclusión. El 14,3 % indica que los docentes se muestran “escasamente abiertos” frente a dichos procesos.

De acuerdo a la lectura realizada mediante el gráfico, se puede considerar que hay cierta apertura y predisposición de los docentes para el acompañamiento en los procesos de inclusión. Desde la visión de los coordinadores, no hay una apertura total detectada.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acciones favorecedoras.

En la presente categoría los coordinadores encuestados detallaron las siguientes acciones que favorecen la articulación entre el nivel primario y secundario:

- Proyectos de articulación.
- Proceso de ambientación para trabajar el oficio de estudiante.
- Visita a las escuelas.
- Solicitud de informes puntuales.
- Reuniones de articulación entre niveles.
- Comunicación entre docentes de sexto grado y primer año, entre escuelas aledañas.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Estrategias implementadas.

En la presente categoría los coordinadores encuestados detallaron las siguientes estrategias implementadas que favorecen la articulación entre el nivel primario y secundario, dando continuidad a los procesos de inclusión provenientes del nivel primario:

- Planificaciones en función de los estilos de aprendizaje de cada estudiante.
- Solicitud de informes.
- Comunicación con la escuela primaria.
- Participación de las olimpiadas de matemáticas con la participación de estudiantes de sexto grado e ingresantes de primer año.
- Talleres docentes y encuentros con padres, DAI y coordinadores.
- Articulación entre disciplinas: lengua y matemática.
- Seguimiento continuo de los estudiantes.
- Revisión de estrategias con DAI y docentes.
- Comunicación y diálogo constante con los estudiantes.
- Entrevista con las familias, DAI, docentes, coordinadores y estudiantes.
- Elaboración de cuadernillos comunes de trabajo para la articulación de la finalización de un nivel y comienzo de otro.

3.2.3. Análisis comparativo de cuestionarios a docentes del Ciclo Básico.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Concepto de Inclusión

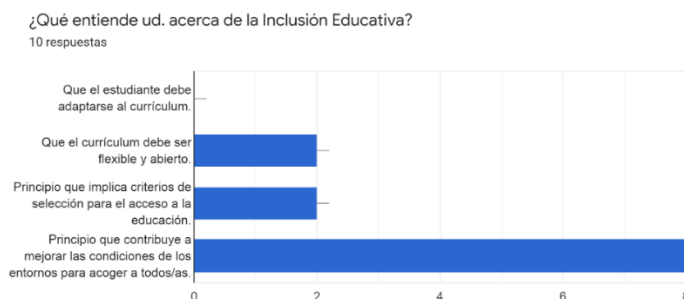


Figura 1:

De 10 profesores de ciclo básico de nivel secundario, 8 identifican el principio de inclusión como la mejora a las condiciones de los entornos para acoger a todos. 2 también señalan que el currículum debe ser flexible y abierto. 2 indicaron que la inclusión consiste en un “Principio que implican criterios de selección para el acceso a la educación”.

De acuerdo a la lectura del gráfico se puede visualizar que los profesores en su mayoría identifican el principio de inclusión, reconociendo que son los entornos los que deben mejorar las condiciones para acoger a todos y no es el estudiante quien debe adaptarse al currículum. Solo algunos responden que el currículum debe ser flexible y abierto e identifican que no es el estudiante quien debe adaptarse a él. También se observa que algunos docentes consideran que este principio implica criterios de selección para el acceso a la educación.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acceso a las trayectorias de los estudiantes

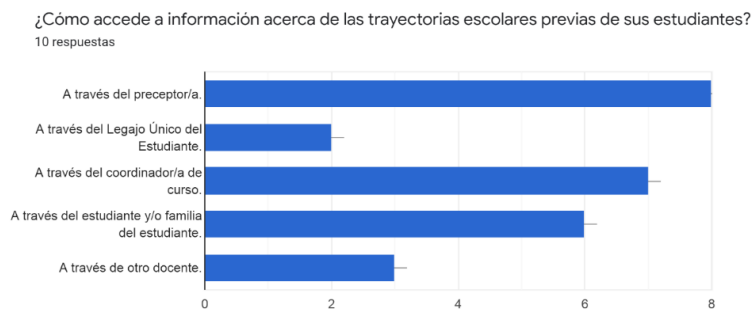


Figura 2:

De 10 profesores, 8 indican que acceden a la información sobre las trayectorias escolares de sus estudiantes a través del preceptor/a, 7 a través del coordinador/a de curso, 6 a través del estudiante y/o de su familia, 3 a través de otro docente y 2 acceden mediante el LUE.

De acuerdo a la lectura y análisis del gráfico se puede observar que los docentes obtienen información acerca de las trayectorias de los estudiantes principalmente por medio de los preceptores y coordinadores de curso.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Actores que acompañan los procesos de inclusión

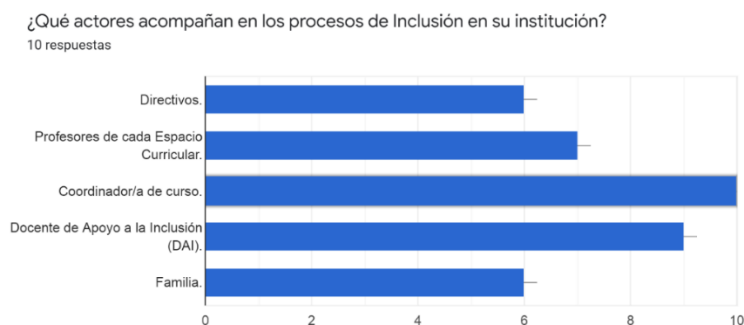


Figura 3:

10 identifican a los coordinadores/as de curso y a los DAI como los actores principales que acompañan en los procesos de inclusión en su institución. 7 señalan a los profesores de cada espacio curricular, 6 a los directivos y familia.

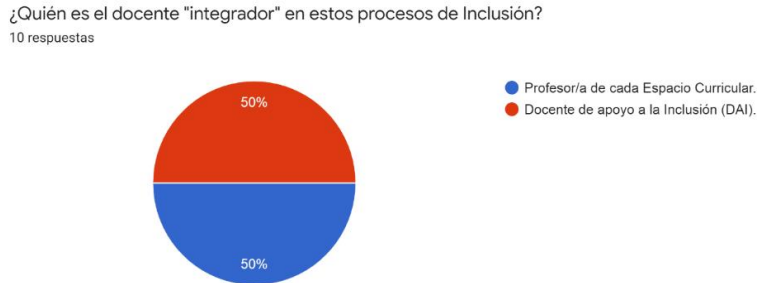


Figura 4:

El 50% de los profesores consideran que el docente “integrador” es el de cada espacio curricular y el otro 50% indican que quien cumple ese rol es el DAI.

De acuerdo al análisis de ambos gráficos se puede leer que los coordinadores/as de curso y DAI son los actores principales para el acompañamiento en los procesos de inclusión, siguiendo por los docentes, y en menor medida los directivos y familias. También se interpreta que en igual proporción los docentes consideran “docente integrador” al profesor de cada espacio curricular y en igual porcentaje al docente de apoyo de inclusión.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Canales de comunicación

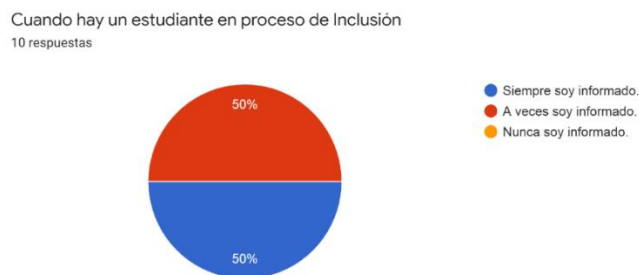


Figura 5:

El 50% responde que siempre son informados cuando hay estudiantes en procesos de inclusión y el otro 50% responden que a veces son informados.

En caso ser notificado acerca de los procesos de Inclusión en su institución ¿Cómo es el canal de información?
10 respuestas

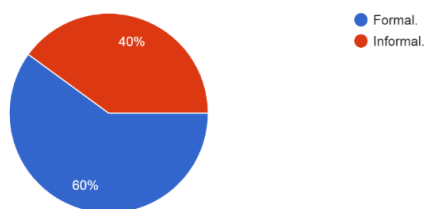


Figura 6:

El 40% señala que los canales de información utilizados son informales y el 60% indican que los canales utilizados son formales.

Entre los canales de información mencionados por los profesores/as, se encuentran: canales verbales e informales, diálogo entre colegas en los recreos, grupos de WhatsApp de profesores, en reunión de distintas áreas curriculares, reuniones con las familias, comunicación con las DAI, correo electrónico y WhatsApp de la institución, comunicación con la preceptora, notificaciones escritas o por canales de comunicación formales, información en sala de profesores, los canales son formales cuando existe la presencia de las DAI u otro profesional mediante un diagnóstico, canales informales: a través de reuniones con directivos, circulares institucionales y mediante la coordinadora de curso de manera informal.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Conocimiento acerca de las leyes vigentes

¿Conoce leyes-reglamentaciones que contemplen la Inclusión Educativa?
10 respuestas

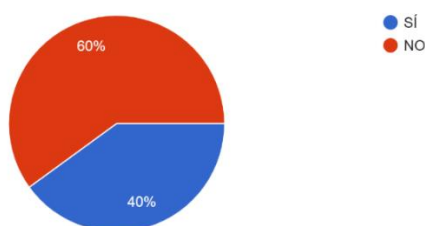


Figura 7:

El 40% dicen conocer leyes y reglamentaciones que contemplan la inclusión educativa y el 60% desconocen estas normativas.

Entre las mencionadas se encuentra únicamente la Ley de Educación Nacional.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acciones favorecedoras

Entre las acciones favorecedoras que destacan los profesores de ciclo básico se citan: Análisis del ingreso del alumno, reducción de carga horaria, reuniones periódicas con DAI, trabajo conjunto entre DAI y profesores para la planificación, donde se confeccionan las secuencias de aprendizaje “según la dificultad de cada niño”, realización de adecuaciones de material, escasas estrategias visualizando poca comunicación con el nivel primario y en ese sentido no se puede acceder LUE, adecuación de contenidos, apoyo a las familias, trabajo con las DAI, algunas veces se logra el trabajo conjunto, otras no, llevadas a cabo por la coordinadora de curso e informes, certificados de discapacidad y articulación con nivel primario (cuando se puede).

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Estrategias implementadas

Entre las estrategias implementadas que mencionan los profesores de ciclo básico de nivel secundario: conocimiento sobre el estudiante y su situación, contacto con la familia, seguimiento del proceso de aprendizaje, adecuaciones de acceso y adecuaciones significativas, reducción de la carga horaria, trabajo conjunto entre DAI y profesores para la planificación, donde se confeccionan las secuencias de aprendizaje “según la dificultad de cada niño”, intervención del DAI, “acompañando más y mejor al alumno”, trabajo minucioso para adecuar las planificaciones para ese/a estudiante que no cuenta con maestra/o integrador, “atención personalizada a estudiantes”, trabajo conjunto entre docente y coordinadora, trabajo colaborativo entre todos los actores de la institución. “Para las DAI es un trabajo complejo ya que tienen muchas escuelas y dentro de ellas muchos/as estudiantes lo cual dificulta el seguimiento”.

3.2.4. Análisis comparativo de cuestionarios a Docentes de Apoyo a la Inclusión

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Acceso a las trayectorias de los estudiantes

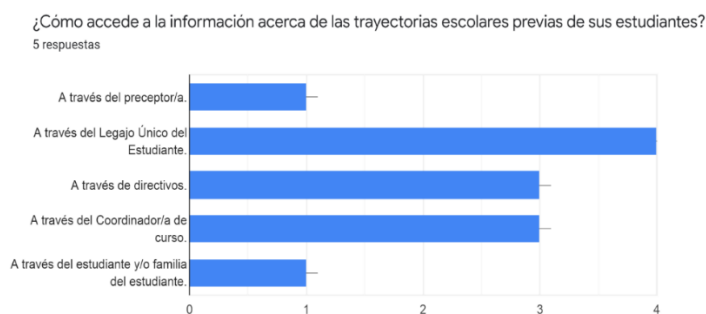


Figura 1:

De 5 DAI, 4 acceden a la información sobre las trayectorias escolares de los estudiantes a través del LUE, también indican que obtienen información mediante los directivos y coordinadoras/es de curso. Escasamente se adquiere información a través del preceptor, del estudiante y /o su familia.

De acuerdo a la lectura y análisis del gráfico se puede observar que los DAI obtienen información acerca de las trayectorias de los estudiantes principalmente por medio del LUE, siguiendo por los coordinadores de curso y directivos.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Apertura de los docentes



Figura 2:

El 100% considera que los docentes de las instituciones donde realizan acompañamiento, se manifiestan “medianamente abiertos” ante los procesos de inclusión.

Se puede considerar que existe mediana apertura y predisposición por parte de los docentes de los espacios curriculares para el acompañamiento en los procesos de inclusión.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		DAI 1	DAI 2	DAI 3	DAI 4	DAI 5
Información que aportan los docentes para su valoración diagnóstica		La información que acercan los profesores muchas veces tiene que ver más con la conducta observada del estudiante, que con el proceso. Los profes informan aspectos como, habla poco, no copia nada, no trae los materiales para trabajar. Algunas veces expresan "no me presenta las actividades".	En general tengo acceso a las planificaciones y diagnósticos grupales a través de la carpeta docente.	Observaciones pedagógicas de lecto- comprensión, modalidad de trabajo áulico, razonamiento y vínculo con pares.	Las respuestas a las actividades, lo que NO puede hacer.	Los docentes brindan información sobre contenidos y aprendizajes y, a través de planillas ofrecidas por mí o entrevistas con los docentes, la información que me brindan es sobre estilo de aprendizaje, pero en general no es la primera información que ellos pueden recuperar de sus estudiantes.
Estrategias implementadas Para la inclusión		El acercamiento del docente de apoyo a los profes de curso; llevando propuestas y puntos de vista, trabajando de forma conjunta y comprometida.	Instancias de reunión para planificar actividades. Reuniones con las familias y equipos para valorar los procesos.	Encuentros virtuales, reuniones por área, reuniones entre instituciones de nivel cercanas con situaciones similares, comunicación personal con cada profe, comunicados institucionales.	Comunicación continua entre corresponsable, acciones sistematizadas, acuerdos entre las partes, etc.	Trabajar con los docentes con las estrategias de enseñanza. Trabajar de manera colaborativa en la escritura de secuencias didácticas, proponiéndole a las docentes las sugerencias de implementación mientras se construye.

	Para la articulación	<p>Contar con un informe del estudiante de su trayectoria y el proceso realizado. (No sólo la libreta). Y que pueda ser compartido con la escuela que luego recibe al estudiante en nivel secundario.</p>	<p>Tomar contacto con personal de ambas instituciones para comunicar sobre las características del estudiante y lo trabajado a lo largo del proceso. (No siempre se logra) Asesorar a las familias respecto del perfil institucional que se considera más apropiado para el estudiante.</p>	<p>Comunicación entre escuelas, DAI y familia.</p>	<p>Reunión de escuela primaria con secundarias de la zona.</p>	<p>El legajo único, compartir la información sobre los estudiantes, no solamente a través del PPI, sino con informes de docentes. Que la DAI de los niveles pertenezca al mismo equipo de apoyo también es favorecedor, ya que la información fluye de manera fácil y no sólo se recurre a lo escrito.</p>
--	-----------------------------	---	---	--	--	--

	Para dar continuidad a los procesos de inclusión	Se busca información sobre la trayectoria escolar del estudiante poniéndose en contacto con las escuelas de las que el estudiante ha egresado o proviene y luego se establecen las acciones para que el estudiante tenga una docente de apoyo en la escuela en donde está inscripto.	Reuniones de equipo en el caso de pertenecer ambos niveles a la misma institución. En caso de ser diferentes instituciones ocasionalmente se toma contacto con los diferentes equipos de trabajo (no siempre se logra) En caso de procesos que se acompañan de manera particular en general el centro o la DAI toman contacto con la institución y en reunión plantean la modalidad de abordaje implementada.	Comunicación con escuelas que acompañaron, con la familia.	No sé, solo estoy en primaria.	Trabajar con los informes del nivel y PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión), en caso de que haya. En el caso en que la DAI es del mismo equipo, se recupera la información que ya se tiene.
--	---	--	---	--	--------------------------------	---

De acuerdo a lo expresado por las DAI encuestadas se puede observar que la información que los docentes aportan para la valoración diagnóstica inicial mucha veces se centra más en lo conductual que en el aprendizaje propiamente. Si bien aporta información mediante diferentes instrumentos, sobre los estilos de aprendizajes, las DAI destacan que no es la primera información que los profesores pueden recuperar de sus estudiantes. Por lo general informan aspectos negativos enfocados a las limitaciones por sobre las capacidades: “habla poco” “no copia nada”, “no me presenta las actividades”, “lo que no puede hacer”.

En cuanto a las estrategias implementadas para el acompañamiento a los procesos de inclusión mencionan el trabajo conjunto entre DAI y profesores, instancias de reuniones para la planificación ,reuniones entre familias y equipos, reuniones entre instituciones de nivel cercanas y con situaciones similares, comunicación continua entre corresponsables, es decir

actores intervinientes. También se destaca el trabajo cooperativo sobre estrategias de enseñanza y construcción de secuencias didácticas, posibilitando el intercambio y sugerencias por parte de la DAI.

En relación a las estrategias para la articulación entre nivel primario y secundario se destacan: realización de informes de los estudiantes sobre sus trayectorias y el proceso realizado para ser compartidos con la escuela que lo recibe, tomar contacto con personal de ambas instituciones para comunicar características del estudiante y lo trabajado a lo largo del proceso, asesorar a las familia respecto del perfil institucional más apropiados para el estudiante, reuniones entre escuelas primarias y secundarias de la zona, uso del LUE para compartir información, es decir no solamente a través del PPI Y por último que los DAI pertenezcan al mismo equipo de apoyo, esto es favorecedor para la circulación de la información.

Finalmente en relación a estrategias para dar continuidad a los procesos de inclusión en el paso del nivel primario al secundario las DAI consignan las siguientes: poner en contacto a las escuelas de ambos niveles para luego establecer las acciones para solicitar el docente de apoyo, reuniones de equipo que intervienen en el acompañamiento del proceso, comunicación con las escuelas que acompañaron previamente y con las familias y trabajar con los informes del nivel y PPI (si se cuenta con ello).

3.2.5. Análisis de documentos institucionales

A continuación se presenta un breve desglose de la lectura de documentos de planificación directiva y de coordinación de dos escuelas de nivel secundario de la zona sur de la ciudad de Córdoba Capital encuestadas para la presente investigación, las cuales pertenecen a la gestión estatal.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ESCUELA 1		ESCUELA 2	
	PLAN DE GESTIÓN DIRECTIVA	PLAN DE COORDINADOR DE CURSO	PLAN DE GESTIÓN DIRECTIVA	PLAN DE COORDINADOR DE CURSO
OBJETIVOS DONDE SE RECONOZCA	Sí se observa el principio de inclusión en la	Sí se observa el principio de inclusión en la	Sí se observa el principio de inclusión en la	Sí se observa el principio de inclusión en la

LA INCLUSIÓN	formulación de los objetivos.	formulación de los objetivos.	formulación de los objetivos.	formulación de los objetivos.
<p>ACCIONES DONDE SE EVIDENCIA EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES</p>	<p>Sí se observan acciones de acompañamiento a los estudiantes en adecuaciones de contenidos y asesoramiento personalizado.</p>	<p>Sí se observan las siguientes acciones: -Tutorías donde se acompaña a los estudiantes. - Comunicación permanente con las familias donde se informan los avances. -Acompañamiento entre pares.</p>	<p>Sí se observan acciones de apoyo y acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes mediante el afianzamiento en la articulación entre niveles y acompañamiento en la transición y trayectoria de los nuevos estudiantes. -Reuniones de personal docente. - Revisión de planificaciones, comprobando sus adecuaciones y los nuevos formatos curriculares. -Acompañamiento a los docentes en su desempeño áulico a los fines de concretar los acuerdos didácticos construidos. -Instancias de autoevaluación de los procesos de</p>	<p>Sí se observan acciones de apoyo y acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes mediante el diálogo, la reflexión y el trabajo socioeducativo. Acciones detalladas: -Acompañamiento al equipo directivo (reuniones periódicas) -Colaboración en la sistematización y análisis de información cuantitativa de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. -Trabajo conjunto con directivos, docentes y preceptores en procesos de ambientación a los fines de fortalecer las trayectorias escolares de los</p>

			enseñanza y aprendizaje. -Comunicación fluida entre actores.	estudiantes que ingresan al nivel. -Uso de cuaderno de seguimiento por curso y por estudiante. -Acompañamiento a los procesos de inclusión: detección de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, nexo con el DAI, coordinando espacios, cronogramas, seguimiento conjuntamente con los docentes y registro de las necesidades como de estrategias implementadas.
TRABAJO EN RED PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN	No se observa registro del trabajo en red entre instituciones para el acompañamiento a los procesos de inclusión.	No se observa registro del trabajo en red entre instituciones para el acompañamiento a los procesos de inclusión.	No se observa registro del trabajo en red entre instituciones para el acompañamiento a los procesos de inclusión.	No se observa registro del trabajo en red entre instituciones para el acompañamiento a los procesos de inclusión.

A partir de la lectura y análisis de los planes de gestión directiva y coordinadora de curso se puede identificar cómo se contempla la articulación entre niveles, el principio de inclusión y su vinculación en el tránsito del nivel primario al secundario.

En ambas instituciones se detallan acciones llevadas a cabo para el acompañamiento de las trayectorias escolares. En la “Escuela 2” se mencionan puntualmente acciones destinadas al acompañamiento en los procesos de inclusión.

Desde el trabajo en red, no se observa registro de la tarea que se realiza de manera colaborativa con otras instituciones.

3.3. Socialización de algunas buenas prácticas de las instituciones para el acompañamiento a los estudiantes en proceso de inclusión escolar

Existen numerosas instituciones educativas que llevan adelante experiencias significativas que ponen como prioridad el acompañamiento a las trayectorias escolares de sus estudiantes. Muchas veces algunas prácticas se pierden o naturalizan en la cotidianidad escolar, por ello es importante identificarlas, reconocerlas y propiciar su multiplicación que las convierta en nuevas oportunidades.

A partir de las encuestas aplicadas se identifican diversidad de estrategias implementadas en las instituciones de nivel secundario de la zona sur de la ciudad de Córdoba para el acompañamiento a estudiantes en proceso de inclusión en el paso del nivel primario al nivel secundario.

Entre las acciones que se detallan y aparecen de manera más recurrente en las respuestas, se destacan:

- Proyectos de articulación entre nivel primario y secundario: Reuniones de articulación entre directivos de cada nivel, proceso de ambientación para trabajar el oficio de estudiante, comunicación entre docentes de sexto grado y primer año entre escuelas aledañas y reuniones de articulación entre niveles.
- Comunicación constante y fluida entre DAI, gabinetistas y coordinadora de curso.
- Acuerdos institucionales sobre criterios básicos de trabajo.
- Solicitud de CUD.
- Solicitud de informes y/o PPI del nivel primario proveniente.
- Elaboración de los circuitos de solicitud para el acompañamiento a los procesos de inclusión desde los equipos de la modalidad especial, con informes de nivel primario y de nivel secundario construidos entre docentes y coordinador de curso.
- Planificaciones en función de los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Revisión de estrategias con DAI y docentes. Trabajo cooperativo sobre estrategias de enseñanza y

construcción de secuencias didácticas, posibilitando el intercambio y sugerencias por parte de la DAI.

-Talleres y entrevistas con docentes y encuentros con padres, DAI y coordinadores.

-Articulación entre disciplinas: lengua y matemática. Elaboración de cuadernillos comunes de trabajo para la articulación de la finalización de un nivel y comienzo de otro.

-Reducción de carga horaria.

-Realización y trabajo sobre informes y PPI de los estudiantes, sobre sus trayectorias y el proceso realizado para ser compartidos con la escuela que lo recibe.

-Construcción y uso del LUE.

-Tomar contacto con personal de ambas instituciones para comunicar características del estudiante y lo trabajado a lo largo del proceso.

-Asesorar a las familia respecto del perfil institucional más apropiados para el estudiante.

-Dar continuidad al acompañamiento de los procesos desde el mismo equipo de inclusión.

CONCLUSIÓN

Partiendo del propósito de indagar en el conocimiento que tienen las instituciones acerca del paradigma inclusivo y cómo éste es aplicado en el acompañamiento a las trayectorias escolares durante el tránsito entre niveles, es que se reflexionó y analizó cómo suceden estos procesos, mediante la utilización del marco teórico y el trabajo de campo. Así también se identificaron praxis que las instituciones ponen en juego para poder desarrollar prácticas más inclusivas.

Si bien a nivel social y actual se ha logrado reconocer qué acciones son inclusivas y cuáles son segregadoras, el presente trabajo se planteó avanzar hacia nuevas reflexiones que favorezcan la inclusión, principalmente en el traspaso del nivel primario al nivel secundario.

Mediante el análisis de los datos recabados en esta investigación a través de las encuestas a distintos actores se observa que es entre los directivos y coordinadores de curso donde hay mayor conocimiento acerca del principio de inclusión y sobre normativas vigentes que lo garantizan.

Es importante la mirada de los equipos de conducción, ya que son quienes aportan una visión institucional macro y pueden identificar tanto posibles modos de articular como barreras en este proceso, ya que son ellos quienes tienen un conocimiento más profundo sobre sus instituciones.

De acuerdo a lo extraído desde las encuestas, se vislumbra el escaso conocimiento por parte de los profesores de ciclo básico del nivel secundario en cuanto a aspectos relacionados a los procesos de inclusión al momento de la articulación entre niveles, puesto que entre lo informado mediante las respuestas pocos dieron cuenta de conocer sobre normativas, roles, proyectos y estrategias aplicadas. Esto se puede atribuir a la dinámica misma del nivel, en donde las funciones específicas de acompañamiento pedagógico muchas veces recaen más sobre el coordinador de curso que sobre los docentes.

Es importante destacar la figura del coordinador de curso, ya que en las respuestas obtenidas se evidencia un conocimiento específico para el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes desde los marcos normativos y estrategias diversificadas. Del mismo modo, se observa también cómo se involucran y se posicionan como actores principales de sostenimiento en los procesos de inclusión y articulación al ingresar al nivel secundario.

Allí se advierte el cumplimiento de su rol y funciones, como reza la Res. N° 1613: en el apoyo y acompañamiento a la trayectoria escolar de los estudiantes, en la coordinación y articulación pedagógica y en el trabajo con las familias de los estudiantes.

La tarea de este agente es fundamental también en el acompañamiento y trabajo colaborativo con el equipo directivo, en el trabajo conjunto con los DAI y profesores, asistiendo en la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitan la construcción de aprendizajes significativos. Es así, que el coordinador de curso se instituye como el nexo esencial entre todos los actores.

En relación a lo abordado acerca de la articulación, creemos que se constituye en un puente que une dos culturas muy diferentes, en donde el “clima de la escuela primaria” y el “clima de la escuela secundaria” son disímiles al interior de las mismas, realizándose el pasaje a un seguimiento más indirecto y “despersonalizado” hacia los estudiantes. (Payá, 2019). Esta transición, abordada de manera articulada permitirá mayor movilidad a estudios superiores, dando continuidad a las trayectorias educativas en donde se garantice mayores niveles de calidad y disminución en la desigualdad.

Luego de la lectura sobre los documentos de los planes de gestión y coordinación, y del análisis comparativo de las encuestas implementadas, se visualizan aspectos registrados en algunas respuestas de directivos y coordinadores, pero que no se encuentran asentados en la mayoría de sus planes de acción. Este es el caso del trabajo en red realizado entre instituciones para dar continuidad al acompañamiento en los procesos de inclusión y articulación, puesto que entre las respuestas obtenidas se mencionan acciones conjuntas entre directivos y docentes de diferentes instituciones, tanto de nivel primario como de nivel secundario. Este es un modo de trabajo que consideramos valioso, el cual debería estar plasmado en todos los planes de trabajo desde la gestión directiva y coordinación.

A raíz de las respuestas brindadas por los actores encuestados es que se pudo registrar una serie de estrategias y acciones consideradas significativas para ser compartidas y socializadas, con el fin de reflexionar sobre las mismas y resignificarlas en las distintas instituciones educativas.

En concreto, el trabajo de campo permitió recopilar acciones positivas aplicadas en las escuelas encuestadas, sirviendo éstas como precedente e instaurándose como dispositivos de sostenimiento a las diferentes trayectorias escolares en el paso del nivel primario al nivel secundario, acompañando los procesos de inclusión.

Algunas estrategias compartidas fueron coincidentes entre instituciones y consideramos importante enfatizar:

-Trabajo en red, de manera inter-institucional entre niveles y modalidades (Modalidad Especial). Elaboración de los circuitos de solicitud para el acompañamiento a los procesos de

inclusión desde los equipos de la modalidad especial, con informes de nivel primario y de nivel secundario construidos entre docentes y coordinador de curso.

-Construcción y comunicación del LUE, como instrumento de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa. Incorporación de informes y/o PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión) del nivel primario proveniente.

-Proyectos de articulación entre nivel primario y secundario: Reuniones de articulación, proceso de ambientación, comunicación entre docentes de sexto grado y primer año entre escuelas aledañas. Asesoramiento a las familia respecto del perfil institucional más apropiado para el estudiante.

-Actividades que potencian los aspectos pedagógicos y lazos vinculares: Articulación entre disciplinas como lengua y matemática. Elaboración de cuadernillos comunes de trabajo para la articulación de la finalización de un nivel y comienzo de otro. Talleres y entrevistas con docentes y encuentros con padres, DAI y coordinadores. Desde el rol del DAI, tomar contacto con personal de ambas instituciones para comunicar características del estudiante y lo trabajado a lo largo del proceso.

Si bien este banco de estrategias resulta útil para ampliar modos de intervención, es necesario continuar trabajando en propuestas pedagógicas que den respuesta a todos y a cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta que la inclusión es un proceso en constante revisión y no una meta, donde se deben proponer transformaciones en los entornos para que todos puedan acceder y participar de una educación de calidad.

Al mismo tiempo, pudimos identificar algunas barreras que no facilitan la transición entre niveles. Por un lado existen dificultades de índole administrativo y “burocrático” que imposibilitan dar continuidad a los procesos de acompañamiento con el mismo equipo de inclusión. Así lo manifiestan las DAI en sus respuestas, indicando que muchas veces esto se ve interrumpido y remarcan la importancia de que sean los mismos profesionales quienes continúen el asesoramiento en el nuevo nivel que transitan los estudiantes.

Por otro lado, es necesario mejorar las vías de comunicación para la construcción y socialización del LUE. Es decir, que al ingresar el estudiante al nivel secundario lo haga junto con su legajo, instrumento que refleja el seguimiento y acompañamiento a su trayectoria educativa.

Sería oportuno revisar y mejorar las formas en que llega la información (LUE) de un estudiante de un nivel a otro, como derecho inclusivo, ya que “el Legajo escolar es un portador

de información relevante al servicio del alumno, la institución y la comunidad educativa”. (Harf, 2000).

En este sentido, nos interrogamos cómo generar dispositivos que permitan la circulación de esta información entre niveles e instituciones, en favor de mejoras en el acompañamiento a los procesos de inclusión en la articulación al ciclo básico del secundario.

Si bien la Res. N° 1825/19 garantiza la construcción del LUE con discapacidad, consideramos que este vehículo privilegiado de información es indispensable para el acompañamiento a todos los estudiantes y sus trayectorias. No obstante, las instituciones no logran elaborarlo de manera articulada, por lo que al ingresar al nivel secundario se re-elabora.

Actualmente, en la Provincia de Córdoba se ha comenzado con la digitalización de información de cada estudiante a través del Ciudadano Digital, pero aún no se ha avanzado en la carga de información de las trayectorias escolares en los LUE digitales, contando únicamente hasta el momento con informes de evaluación y progreso escolar a partir del ciclo lectivo 2020.

Un correcto uso de este recurso, una vez disponible y actualizado, permitiría una mejor circulación de la información entre niveles e instituciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares.

En base a lo investigado, y pensando que a partir de aquí se presentan nuevas preguntas, resultaría interesante indagar acerca de las dificultades que existen en el registro de acuerdos institucionales. Pues muchas de las estrategias implementadas para el acompañamiento en la articulación e inclusión no se ven reflejadas en los planes de gestión y coordinación, quedando bajo un “currículum oculto”: ¿qué hace que no se registren todas las líneas de acción en estos planes?, ¿existen momentos e instancias para su revisión, en donde se plasmen ajustes, observaciones y nuevas acciones?

Pensamos que es de suma importancia el registro de los modos de trabajo de cada institución educativa en términos de retroalimentación, donde se piensen y diseñen intervenciones que puedan ser revisadas y ampliadas. Es por esa razón que resulta necesario generar los tiempos y espacios para el trabajo reflexivo sobre lo planificado, lo aplicado y hacia dónde continuar.

Estamos convencidas de que las fortalezas de cada institución educativa pueden potenciar los lazos entre niveles y modalidades, ampliarse a partir de más conocimiento que garantice una educación inclusiva y para todos. Es imprescindible que todos los actores reconozcan la importancia de la corresponsabilidad e identifiquen los roles y funciones de cada uno para el acompañamiento en los procesos de inclusión y en el traspaso entre niveles.

Para hacer frente a este desafío de la inclusión en el momento clave de la transición a un nuevo nivel educativo debemos apostar por mayor formación, trabajo colaborativo y en red entre actores e instituciones, donde el norte sea una educación que dé acogida a todos. Para ello, es preciso que la labor de cada actor se sostenga a partir del conocimiento sobre las trayectorias reales de sus estudiantes y se reflejen en estrategias que contemplen sus capacidades y los diferentes estilos de aprendizaje, para dar continuidad a los recorridos que no sólo deben limitarse al ingreso, permanencia y egreso sino también al acompañamiento en la construcción de trayectorias escolares relevantes.

En conclusión, trabajar por una educación en donde todos estén comprometidos e involucrados favorecerá el desarrollo de valores en pos de mayor respeto y justicia educativa, eliminando barreras y posibilitando equidad desde el accionar de los estados, las instituciones y toda la comunidad educativa, donde se generen culturas, políticas y prácticas cada vez más inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Guijarro, R. Aguerro, I. Ouane, A. Sheldon, Ch. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. (Conferencia Internacional de Educación).
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Consejo Federal de Educación de la Nación (2011). *Resolución CFE N°155/11*.
- Consejo Federal de Educación de la Nación (2016) *Resolución CFE N°311/16*.
- Consejo Federal de Educación. *Resolución del CFE N° 84/2009. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*.
- Dirección General de Cultura y Educación - Subsecretaría de Educación (2016). *Documento N° 1: Articulación entre la Educación Primaria y Secundaria. Acompañando las trayectorias*. Buenos Aires, Argentina.
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/articulacion_entre_primaria_y_secundaria.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular Primer Ciclo-Segundo Ciclo. Educación inclusiva*.
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Dirección general de cultura y educación grupo art. 24 por la educación inclusiva (2019). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*.
http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_y_de_calidad_un_derecho_de_todos.pdf
- Garay, L. (2010). *Inclusión social e 'inclusión educativa*. Revista Educar en Córdoba N°24.
<https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2012/11/educar24web.pdf>
- Garay, L. (2015). *Así ¿quién quiere estar integrado?*. *La cuestión de la inclusión en la escuela Argentina*.
 Revista Electrónica De Divulgación Científica de la infancia y la juventud (DESidades) N° 12. Diniz, M. 2016. http://desidades.ufrj.br/es/bibliographic_info/asi-quien-quiere-estar-integrado-la-cuestion-de-la-inclusion-en-la-escuela-argentina-de-lucia-garay/
- Gimeno, S. (1996) *La transición a la educación secundaria*. Morata. España.
- Gómez del Castillo, S. Aguilera, M. T. Jiménez, A. (2011). *¿Qué escuela necesitamos para el siglo XXI?*.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/98023/que%20escuela%20necesitamos.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Harf, R. (2000). *Legajos escolares. ¿Portadores de información o prontuarios?*.
<https://docplayer.es/66898898-Legajos-escolares-portadores-de-informacion-o-prontuarios.html>
- Harf, R. (2001). *La articulación interniveles: un asunto institucional ¿Utopía o realidad?*.
Novedades Educativas. Año 9, N° 82. Buenos Aires, Argentina.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5481
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N°26.206/06.*
- Ministerio de Educación de la Nación. OEI. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I.*
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2000) *Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba. N°1114/00.*
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2002). *Cuaderno 13: La articulación curricular en tiempos de dispersión.* Revista del Ministerio de Educación.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009) *Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba N° 1613/09.*
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N°9870/10.*
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011) *Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba. N°667/11.*
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015). *Construyendo miradas sobre la educación Especial. Fasc. 13.* Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018) *Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba. N°188/18. Régimen académico de la educación secundaria de la provincia de Córdoba.*
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2019) *Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba. N° 1825/19.*
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Ediciones Cinica. Madrid.

- Payá, M. A. (2019). *El reto de la transición a la Educación Secundaria. Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares*. En López, B. (Coord.), *Educación y Refugio* (pp.47-55). CCOO. Madrid.
<https://www.researchgate.net/publication/332112720> El reto de la transición a la Educación Secundaria Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares The challenge of the transition to Secondary Education Barriers to continuity between sc
- Rossano, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana III foro latinoamericano de educación, jóvenes y docentes.
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Metas Educativas*. Revista del Ministerio De Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

ANEXOS

4.1. Modelo de cuestionario a directivos:

1. ¿Qué entiende ud. acerca de la Inclusión educativa?
 - a. Que el estudiante debe adaptarse al currículum
 - b. Que el currículum debe ser flexible y abierto
 - c. Principio que implica criterios de selección para el acceso a la educación.
 - d. Principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as.
2. ¿En su escuela actualmente hay estudiantes en proceso de inclusión?
 - a. Si
 - b. No
3. ¿Cómo accede a información acerca de las trayectorias escolares previas de sus estudiantes?
 - a. A través del preceptor/a
 - b. A través del Legajo Único del Estudiante
 - c. A través del directivo
 - d. A través de las familias
 - e. A través del docente de apoyo a la inclusión
4. ¿Sabe ud. cuándo se requiere dar inicio o continuidad a un proceso de inclusión escolar de un estudiante?
 - a. Cuando se identifican necesidades educativas
 - b. Cuando se expide el Certificado Único de Discapacidad (CUD)
 - c. Cuando lo solicita la familia
 - d. Cuando se indica en el informe pedagógico escolar de Nivel Primario
5. ¿Qué actores acompañan en los procesos de inclusión en su institución?
 - a. Directivos
 - b. Profesores de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso
 - d. Docente de Apoyo a la inclusión (DAI)
 - e. Familia
6. ¿Conoce Leyes-Reglamentaciones que contemplen la Inclusión Educativa?
 - a. Si
 - b. NO
 - c. ¿Cuáles?

7. ¿Qué actores son responsables de acompañar los procesos de inclusión escolar?
 - a. Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)
 - b. Profesor/a de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso
 - d. Directivos
 - e. Familia
8. ¿Quién es el Docente “*integrador*” en estos procesos de Inclusión?
 - a. Profesor/a de cada espacio curricular
 - b. Docente de Apoyo a la Inclusión
9. ¿Observa apertura en los profesores para el acompañamiento en los procesos de inclusión de sus estudiantes?
 - a. Siempre
 - b. En ocasiones
 - c. Nunca
10. ¿Qué acciones fortalecen la articulación y el paso del Nivel Primario al Nivel Secundario?
11. ¿Qué estrategias se implementan en su institución para dar continuidad a los procesos de inclusión provenientes del Nivel Primario?
12. ¿Qué estrategias ha implementado ud. o conoce que se han aplicado en su escuela, para acompañar los procesos de inclusión y que hayan dado buenos resultados?

4.2. Modelo de cuestionario a coordinadores de curso:

1. ¿Qué entiende ud. acerca de la Inclusión educativa?
 - a. Que el estudiante debe adaptarse al currículum
 - b. Que el currículum debe ser flexible y abierto
 - c. Principio que implica criterios de selección para el acceso a la educación.
 - d. Principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as.
2. ¿En su escuela actualmente hay estudiantes en proceso de inclusión?
 - a. Si
 - b. No
3. ¿Cómo accede a información acerca de las trayectorias escolares previas de sus estudiantes?

- a. A través del preceptor/a
 - b. A través del Legajo Único del Estudiante
 - c. A través de directivos
 - d. A través del estudiante y/o familia del estudiante
4. ¿Sabe ud. cuándo se requiere dar inicio o continuidad a un proceso de inclusión escolar de un estudiante?
- a. Cuando se identifican necesidades educativas
 - b. Cuando se expide el Certificado Único de Discapacidad (CUD)
 - c. Cuando lo solicita la familia
 - d. Cuando se indica en el informe pedagógico escolar de Nivel Primario
5. ¿Qué actores acompañan en los procesos de inclusión en su institución?
- a. Directivos
 - b. Profesores de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso
 - d. Docente de Apoyo a la inclusión (DAI)
 - e. Familia
6. ¿Conoce Leyes-Reglamentaciones que contemplen la Inclusión Educativa?
- a. Si
 - b. NO
- En caso de ser positivo, ¿Cuáles conoce?
7. ¿Qué actores son responsables de acompañar los procesos de inclusión escolar?
- a. Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)
 - b. Profesor/a de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso
 - d. Directivos
 - e. Familia
8. ¿Quién es el Docente “*integrador*” en estos procesos de Inclusión?
- a. Profesor/a de cada espacio curricular
 - b. Docente de Apoyo a la Inclusión
9. ¿Observa apertura en los profesores para el acompañamiento en los procesos de inclusión de sus estudiantes?
- a. Totalmente abiertos/as
 - b. Medianamente abiertos/as

- c. Escasamente abiertos/as
10. ¿Qué acciones fortalecen la articulación y el paso del Nivel Primario al Nivel Secundario?
 11. ¿Qué estrategias se implementan en su institución para dar continuidad a los procesos de inclusión provenientes del Nivel Primario?
 12. ¿Qué estrategias ha implementado ud. o conoce que se han aplicado en su escuela, para acompañar los procesos de inclusión y que hayan dado buenos resultados?

4.3. Modelo de cuestionario a profesores de CB de nivel secundario:

1. ¿Qué entiende ud. acerca de la Inclusión educativa?
 - a. Que el estudiante debe adaptarse al currículum
 - b. Que el currículum debe ser flexible y abierto
 - c. Principio que implica criterios de selección para el acceso a la educación.
 - d. Principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as.
2. ¿Cómo accede a información acerca de las trayectorias escolares previas de sus estudiantes?
 - a. A través del preceptor/a
 - b. A través del Legajo Único del Estudiante
 - c. A través del/la coordinador/a de curso
 - d. A través del alumno y su familia
 - e. A través de otro docente
3. ¿En su escuela actualmente hay estudiantes en proceso de inclusión?
 - a. Si
 - b. No
4. Cuando hay un estudiante en proceso de inclusión...
 - a. Siempre soy informado
 - b. A Veces soy informado
 - c. Nunca soy informado
5. En caso de ser informado acerca de los procesos de inclusión en su institución, ¿Cómo es el canal de información?
 - a. Formal

- b. Informal
 - ¿Puede describirlo brevemente?
- 6. ¿Considera que ese diagnóstico le provee de pistas para identificar y detectar dificultades o barreras en los procesos de aprendizaje?
 - a. Si
 - b. No
- 7. ¿Qué aspectos observa y considera en su diagnóstico/valoración pedagógica inicial de su grupo clase?
 - a. Capacidades
 - b. Contenidos fundamentales
 - c. Dimensión social
 - d. Dimensión personal y emocional
 - e. Estilos de aprendizaje
- 8. ¿Sabe Ud. cuándo se requiere dar inicio o continuidad a un proceso de inclusión escolar de un estudiante?
 - a. Cuando se identifican necesidades educativas
 - b. Cuando se expide el Certificado Único de Discapacidad (CUD)
 - c. Cuando lo solicita la familia
 - d. Cuando se indica en el informe pedagógico escolar de Nivel Primario
- 9. ¿Qué actores acompañan en los procesos de inclusión en su institución?
 - a. Directivos
 - b. Profesores de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso
 - d. Docente de Apoyo a la inclusión (DAI)
 - e. Familia
- 10. ¿Conoce Leyes-Reglamentaciones que contemplan la Inclusión Educativa?
 - a. Si
 - b. No

En caso de ser positivo, ¿Cuáles?
- 11. ¿Qué actores son responsables de acompañar los procesos de inclusión escolar?
 - a. Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)
 - b. Profesor/a de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso

- d. Directivos
 - e. Familia
12. ¿Quién es el Docente “*integrador*” en estos procesos de Inclusión?
- a. Profesor/a de cada espacio curricular
 - b. Docente de Apoyo a la Inclusión
13. ¿Qué estrategias ha implementado Ud. o conoce que se han aplicado en su escuela, para acompañar los procesos de inclusión y que hayan dado buenos resultados?

4.4. Modelo de cuestionario a Docentes de Apoyo a la Inclusión:

1. ¿Cómo accede a información acerca de las trayectorias escolares previas de sus estudiantes?
- a. A través del preceptor/a
 - b. A través del Legajo Único del Estudiante
 - c. A través del/la coordinador/a de curso
 - d. A través de directivos
 - e. A través del estudiante y/o familia
2. ¿Qué información le brindan los docentes de su valoración /diagnóstico grupal, que le permiten conocer cómo aprenden los estudiantes que se encuentran en proceso de inclusión?
3. ¿Qué actores acompañan en los procesos de inclusión en las instituciones donde trabaja?
- a. Directivos
 - b. Profesores de cada espacio curricular
 - c. Coordinador/a de curso
 - d. Docente de Apoyo a la inclusión (DAI)
 - e. Familia
4. ¿Qué estrategias ha implementado Ud. o conoce que se han aplicado en sus escuelas, para acompañar los procesos de inclusión y que hayan dado buenos resultados?
5. ¿Qué acciones observa que fortalecen la articulación y el paso del Nivel Primario al Nivel Secundario?
6. ¿Qué estrategias se implementan en las instituciones para dar continuidad a los procesos de inclusión provenientes del Nivel Primario?