

¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva



Tutor or support professional? Redefinitions for an inclusive school

Mayluc Kerine Martínez López

<https://orcid.org/0000-0001-7396-4247>

maylucmartinez@hotmail.com

Teléfono de contacto: +56 982742261

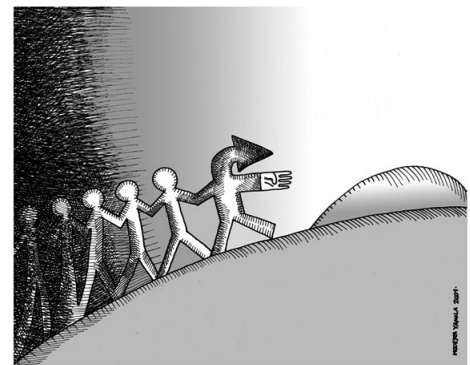
Organización Psicoeducativa TAEO

Santiago de Chile

Fecha de recepción: 26/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 28/08/2020

Fecha de aprobación: 22/09/2020



Resumen

La escuela encontró una rápida solución al complejo proceso de la inclusión del niño: integrar a un tutor para que se encargue del niño o la niña con necesidades educativas especiales (NEE). Su tarea consiste en dar atención individualizada a la diversidad humana y compensar la tradición de homogeneizar el hecho pedagógico. Conocer dónde se menciona la figura de este profesional, precisar su perfil, sus funciones y cómo se vincula con los otros actores del proceso, implicó realizar una revisión documental, con el propósito de elaborar un constructo que trascienda lo planteado hasta ahora para establecer cuál es el deber ser de este profesional de apoyo desde una visión sistémica. Por esta razón, se propone el empleo de una serie de categorías de acción fundamentadas en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2003), que permiten redefinir el perfil de este profesional como un mediador de la transformación educativa inmerso en una comunidad de colaboración y diálogo.

Palabras clave: Escuela inclusiva, profesional de apoyo, docente integrador, maestro sombra, roles y funciones.

Abstract

The school found a quick solution to the complex process of child inclusion: integrating a tutor to take care of the child with special educational needs (SEN). Their task is to give individual attention to human diversity and to compensate for the tradition of homogenizing the pedagogical fact. To know where the figure of this professional is mentioned, specify his profile, his functions and how he is linked with the other actors in the process, it was necessary to carry out a documentary review, in order to elaborate a construct that transcends what has been proposed so far to establish what is the duty of this support professional from a systemic perspective. For this reason, the use of a series of action categories based on the *Index for Inclusion* (Booth and Ainscow, 2003) is proposed, which allow redefining the profile of this professional as a mediator of educational transformation immersed in a collaborative community and dialogue.

Keywords: Inclusive school, support professional, inclusive teacher, shadow teacher, roles and functions.

Author's translation.

Introducción

Este artículo emerge del resultado de un proceso de indagación-reflexión relacionado con el *profesional de apoyo*, para tal fin hemos revisado diversos documentos, publicados en los últimos diez años, en el ámbito hispano y/o iberoamericano. La denominación de este profesional de la educación ha resultado diversa: docente de apoyo, maestro integrador, maestro-sombra, entre otros, pero estos diferentes vocablos refieren a significados similares: un profesional, contratado o no por la escuela, que apoya la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la mayoría de las legislaciones revisadas no existen normativas reguladoras de sus funciones, ni define bajo qué figura laboral o contractual se vincula con la escuela donde presta sus servicios.

Es oportuno reconocer que este estudio es parte de un proyecto más amplio, relacionado con una experiencia desarrollada en los últimos dos años bajo el proyecto denominado *Escuela de Brazos Abiertos*, cuya finalidad ha sido propiciar la transformación institucional orientada al logro de una educación inclusiva, asumida desde un punto de vista sistémico, y concebida como un fenómeno complejo en el cual interactúan todos los factores del proceso: los educandos, la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos y los llamados aquí profesionales de apoyo a la escuela inclusiva, cuya concepción trasciende lo establecido hasta ahora.

Este proyecto se desarrolló con el apoyo de una serie de instituciones educativas de la ciudad de Valencia, Venezuela. Parte de su personal cursó un diplomado de Educación Inclusiva durante seis meses. En función de los resultados de la fase diagnóstica, durante la cual los docentes aplicaron en cada una de sus escuelas unos cuestionarios adaptados del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2015), elaboraron propuestas (proyectos educativos de centro) que permitieron fortalecer la cultura, fomentar políticas e implementar prácticas inclusivas en las instituciones participantes.

En el marco de dicho proceso de transformación surgió la necesidad de clarificar el rol y la figura del profesional de apoyo a la escuela inclusiva; la intención no fue unificar criterios, pues sus perfiles pueden ser tan diversos como los de los estudiantes. El propósito fue comprender esa diversidad de concepciones acerca de dicho profesional y sus funciones para construir una visión prospectiva, lo más amplia posible, acerca de lo que puede y debe ser su praxis, adaptada siempre a la realidad circundante, para que con su participación pueda contribuir a lograr la meta propuesta: crear una escuela verdaderamente inclusiva.

De este modo, el profesional de apoyo se definió como un puente que articula, vincula y media procesos, a través del diálogo y el contacto con el niño o los niños urgidos de apoyo, con sus compañeros de sala, con los padres y representantes, con el educador de aula regular y con los demás profesionales de la institución, incluso con el personal administrativo y gerencial. Sus posibilidades de intervención son múltiples y, aunque en la realidad se circunscriben a cada contexto educativo particular, conviene intentar dibujar sus posibilidades ideales.

Desarrollo

Llegó el momento de esclarecer conceptos asociados, el rol y las funciones del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, seguir configurando una visión prospectiva lo que sin duda será un aporte para mejorar los procesos de inclusión.

Definiciones del profesional de apoyo

Como se indicó, son distintas las denominaciones dadas a los profesionales con funciones de apoyo dentro de la institución educativa. La palabra “apoyo” refiere a ser sostén, soporte, sustento, asiento o andamio de

los procesos de inclusión que, aunque puedan aparecer como individuales pueden trascender a procesos colectivos.

En Chile aluden al maestro sombra, docente de apoyo de curso, profesores de apoyo interno, profesionales de apoyo a la inclusión educativa, maestra de apoyo a la integración. En tal sentido, brinda acompañamiento cercano y hace seguimiento académico.

Bagnato, González y Córdoba (2017) emplean el término *asistente personal*, advirtiendo que se trata de un constructo emergente; y, con respecto a la figura de Asistentes Personales (AP), explican que su tarea apunta a coadyuvar en la inclusión de niños en situación de dependencia severa por discapacidad; definen al AP como: “una persona capacitada para brindar asistencia a otra que lo requiera en actividades de la vida diaria: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento, trabajo, estudio y recreación, entre otras” (p. 64). En su proyecto piloto, estos autores vinculan la acción del AP con la prevención secundaria, entendida como aquella que: “evita que una deficiencia ya instalada, genere mayores niveles de discapacidad por ausencia de atención adecuada” (p.8). Además, destacan que el AP no requiere una profesionalización, aunque sí una capacitación.

Otras denominaciones pueden aparecer; en la república de El Salvador, por ejemplo, se usa el término *Docentes de Apoyo a la Inclusión* (DAI) después de reformularse el rol ejercido por los/las *Docentes de Aulas de Apoyo* (López, 2015). En otros contextos, entre las denominaciones recurrentes se encuentra la de maestro/a integrador/a, maestra/o de apoyo o maestra/o de integración escolar (Manera, 2015).

Bollorino y López (2015) hacen mención a la figura y rol de este profesional de la siguiente manera:

... acompaña, orienta y ofrece andamiaje dentro del aula, [no] como *Maestro o Docente Integrador*, sino como *Docente de Apoyo*, y esto que puede parecer una sutileza en la elección de las palabras, en realidad tiene un peso y un fundamento esencial. Por un lado, no hablamos de “Maestros” porque en la lógica de la Escuela Secundaria los alumnos ya no tienen maestros, sino profesores, o docentes... Por otra parte, dejamos de lado la palabra *Integrador*, buscando superar el paradigma de la Escuela Integradora, para posicionarnos desde el paradigma de la Escuela Inclusiva. (p. 474)

Eventualmente se observa el uso de: *docente como integrador de niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa* (Colmenárez, 2015). En algunos casos, la falta de una denominación precisa obedece tanto a la diversidad de su rol y, por ende, impreciso como a la misma naturaleza de la labor, que no debe ser ejercida de manera exclusiva, pues se integran otros profesionales que prestan ayuda: psicólogos, asistentes celadores, incluso intérpretes de lengua de señas, entre otros. (Pereyra, 2014)

Así llegamos a tomar postura para referirnos a un profesional de apoyo al aula inclusiva; en el camino preferimos referirnos al *profesional de apoyo a la escuela inclusiva* (PAEI). Dada la diversidad de denominaciones por las cuales nos hemos paseado no basta proponer la propia, ahora es necesario precisar sus funciones.

En esta definición destacamos tres elementos importantes: se trata de un profesional (no es una labor para ser ejercida por personas sin formación); el ejercicio de su rol es cotidiano, no ocasional, lo cual lo diferenciaría eventualmente de un terapeuta. Podría ser externo, sin embargo, Casal y Rocella (2014) manifiestan:

(...) este profesional concurre con cierta regularidad a la escuela, pero no todos los días (...) entendiendo que este proceso debe realizarse institucionalmente y con todos los actores, desde una lógica inclusiva [en la que se superen] las barreras al aprendizaje y participación. (p. 298)

La mayoría de las definiciones apuntan a conceptualizar al docente de apoyo como un profesional con un papel, para muchos determinante en la inclusión (Pereyra, 2014), en virtud de la intermediación o intervención realizada entre el estudiante (sobre todo aquel con necesidades educativas especiales) y los demás docentes de la escuela regular. Lucín (2012) afirma que: “Es el que apoya la inclusión educativa”. Por su parte, López (2015) da una definición más precisa del Docente de Apoyo a la Inclusión: “Es aquel que identifica las condiciones

pedagógicas, biológicas y de contexto que facilitan o dificultan procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en riesgo de exclusión”. (p. 253)

De igual modo, se suele hablar del Docente de Apoyo desde una didáctica de carácter especial, reforzando los procesos de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (en lo sucesivo NEE), de manera personalizada y en función de un trabajo de equipo interdisciplinario de carácter generalmente terapéutico, fuera o dentro de las aulas de las escuelas de modalidad común (Bonino, 2015, p. 495). Al respecto, Martín (2008) expresa:

Para muchos niños diagnosticados con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), es recomendable su inclusión en cursos escolares regulares, acompañados por un profesional que se desempeñe como maestro integrado. Los resultados apoyan la idea de la necesidad de capacitar a los maestros integradores en el uso de técnicas de modificación comportamentales. (p. 2)

Sobre esto suele haber discrepancias y controversias; algunos planteamientos apuntan a que el apoyo debe ser más general, que abarque no solo a aquellos estudiantes con NEE, sino que trate de propiciar acciones tendientes a la inclusión para que se desarrollen en el salón y no en un contexto terapéutico, por lo menos no de manera exclusiva. Esto coincide con lo señalado por Meléndez (2016), quien declara: “el educador especial en su función como docente de apoyo (...) más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, la diversidad y la equidad” (p. 10). Moriña (2008) agrega:

Aunque el profesional de apoyo está formado, está preparado para trabajar en temas de diversidad, no es el único responsable de atender a la diversidad, de atender a grupos con necesidades educativas especiales. Porque entendemos también que el apoyo no deber ir dirigido exclusiva y únicamente a grupos con necesidades educativas especiales (p. 5).

En relación con el perfil del profesional en cuestión debemos destacar cuatro aspectos: a) su condición profesional b) la clase de formación adquirida c) la naturaleza de su relación laboral-contractual, dentro o fuera de la escuela, como miembro de un ente privado o profesional independiente, o como personal de las instituciones educativas o del área de la salud; d) los rasgos, habilidades o competencias necesarias para el ejercicio de sus funciones.

Dubrovsky, Clas, Lanza y Torre (2015) plantean algunas recomendaciones para países en los cuales se prevé el personal de apoyo que desarrolla algunas acciones asistenciales:

Las obras sociales y de medicina prepaga deben garantizar los servicios denominados de “apoyo a la integración” para lo cual las familias deben tramitar el certificado de discapacidad para su hijo. Son esas instancias de salud las que costean los honorarios de los profesionales de apoyo seleccionados fundamentalmente por las mismas familias, por los equipos terapéuticos y, en una significativa menor medida, por la escuela. (p. 70)

Esto deja ver que puede haber profesionales de apoyo externos, privados y seleccionados por la familia. Casal y Roccella (2014) mencionan a un profesional de apoyo a la inclusión educativa externo al sistema educativo, también “perteneciente al ámbito de la salud generalmente psicoeducativo que acompaña con mayor asiduidad al niño/a, habitualmente, todos los días” (p. 298). Según la legislación de cada país, e incluso según las condiciones y términos establecidos por las propias instituciones educativas, puede haber profesionales de apoyo tanto externos como internos. (Gallego, 2011)

Del mismo modo, la permanencia de unos u otros puede variar; hay maestros de apoyo permanentemente en el aula y maestros integradores pertenecientes a la institución (Sánchez, Borzi y Talou, 2012); todo esto depende de las condiciones establecidas por la legislación, las instituciones, la necesidad de los mismos estudiantes o, incluso, del poder adquisitivo de los padres. Lo cierto es que, sea cual sea la condición y el tiempo de permanencia, este profesional para la integración estará bajo supervisión de la dirección de la escuela y deberá trabajar conjuntamente con el maestro a cargo del grado, sin olvidar la vinculación con la familia.

Existen otros profesionales en quienes el docente regular puede encontrar apoyo para su labor, para fortalecer su práctica pedagógica, afrontar y solucionar problemas, teniendo siempre como norte la inclusión educativa; entre ellos podemos contar con: el psicólogo, el psicopedagogo, el terapeuta de lenguaje o fonoaudiólogo, el fisioterapeuta, el terapeuta ocupacional, el trabajador social. (Lucín, 2012)

Negri y Leiva (2017) identificaron entre los participantes de sus investigaciones a psicólogos(as), psicopedagogos(as), pedagogos(as), logopedas, maestros(as) de Educación Especial y licenciado(a)s en alguna materia especializada. Esto coincide con lo señalado por Martín (2008): “Este rol es desempeñado por profesionales de diversas formaciones (psicólogos, psicopedagogos, acompañantes terapéuticos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos).” (p. 298)

Por último, en cuanto a habilidades y competencias del profesional del apoyo, Lucín (2012) señala que además de tener:

formación y experiencia en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, buenas relaciones con sus compañeros, para llevar de mejor forma la inclusión, debe aplicar técnicas innovadoras, debe ser optimista en el progreso de los niños incluidos y tener capacidad de liderazgo (p.22).

Dadas las particularidades de la escuela, su organización horaria, distribución de las materias, cantidad de profesores, “cada uno con su personalidad y su estilo de enseñanza, requieren por parte del docente de apoyo una gran flexibilidad” (Bollorino y López, 2015, p. 475). Ante esta gran variedad de perfiles, aun cuando se crea que la acción de un profesional de apoyo es una práctica generalizada, vale la pena revisar los roles, funciones y responsabilidades inherentes para colaborar con un logro educativo de tanta importancia como la inclusión educativa.

Funciones del profesional de apoyo

Para iniciar este aparte comenzamos por preguntar: ¿qué diferencia existe entre la labor del docente y la del profesional de apoyo? Generalmente se afirma que este último debe enfocarse más en el trabajo de la auto-determinación (autonomía) y el docente ocuparse de la parte pedagógica. De acuerdo con Gómez y Valdez (2015) la maestra integradora cuenta con una multiplicidad de funciones, tales como intervenir con ayudas específicas, promover las relaciones con el docente y sus pares, y orientar a los directivos y maestros.

Ahora bien, a los fines de evitar repeticiones, dada la cantidad de propuestas hechas por diversos autores en cuanto a las funciones del profesional de apoyo, todas insuficientes en la particularidad, pero cruzadas, han dado una visión más amplia ya sea en términos del deber ser o de lo que se hace para lograr que la inclusión sea efectiva, hemos conformado un sistema categorial, para resumir y ponderar hacia dónde apuntan las funciones de dicho profesional de apoyo, según los autores consultados:

- **Diagnostica necesidades educativas:** del niño para detectar la necesidad educativa especial, también identifica sus fortalezas y debilidades para informar, asesorar e iniciar una intervención psicopedagógica. (Lucín, 2012; Guerrero, 2011). **Planifica o apoya la planificación:** diseña, organiza y ejecuta junto al director y al equipo pedagógico, la estrategia de atención a la diversidad propiciada por la inclusión de todos los estudiantes (López, 2015; Rodríguez, Hernandorena y González, 2015). **Adapta el currículo:** esta es una de las funciones más recurrentemente analizadas; al respecto diversos autores señalan: “debe modificar los contenidos pedagógicos teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos del niño con necesidades educativas especiales, no descartando las necesidades del grupo”. (Pereyra, 2014, p. 258). “Planificar adaptaciones curriculares junto con la docente integradora y la docente del aula para las actividades, los recursos necesarios y las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Grabina, Aznar y Bergues, 2010, p.451). En fin, labora adaptaciones/ intervenciones para que el estudiante, individualmente o en pequeños grupos, acceda al currículum y planes individualizados. (Casal y Roccella, 2014; Guerrero, 2011; Cifre, 2015; Rodríguez, Hernandorena y González, 2015).

- **Gestiona recursos para el aprendizaje y de acceso al currículo** conjuntamente con el director/a, identifican los apoyos especializados que los estudiantes y la familia requieran para el fortalecimiento de los procesos educativos. Orienta en la preparación del material didáctico especial y/o adaptado. La gestión de recursos, al atenerse a las características y necesidades del alumno, normalizará el contexto para brindar igualdad de oportunidades y mecanismos compensatorios a la discapacidad, física, sensorial o de cualquier otro tipo. (Guerrero, 2011; Cillis, Gambera y Manco, 2014; Bonino, 2015; López, 2015; Guerrero, 2011)
- **Guía, orienta y apoya**, tanto al estudiante como al docente: “El maestro integrador es el orientador, guía y capacitador” (Pereyra, 2014, p. 258). **Apoya al estudiante en sus tareas:** debe registrar todo lo que los chicos van produciendo para que la maestra pueda hacer las correcciones y el seguimiento necesario (Cillis, Gambera y Manco, 2014). **Socializa:** la mirada debe estar puesta siempre en “facilitar que el alumno pueda establecer vínculos con sus profesores, y con sus pares” (Bollorino y López, 2015, p. 475). El maestro de apoyo trabaja dentro del aula, fortaleciendo el proceso de inclusión socioeducativo del grupo, “contribuye a la creación de relaciones de confianza y cooperación, promueve en los estudiantes la formación de actitudes, procedimientos y concepciones coherentes con dichos valores (la ayuda entre pares, la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje)” (Rodríguez, Hernandorena y González, 2015, p. 611). Favorece la interacción social “involucrándose en juegos que los niños desarrollan y observa cuáles son los intereses para favorecer la inclusión del niño con discapacidad” (Cuomo, Buiatti y Maggarioti, 2010, p. 416).
- **Vincula:** “el profesional de apoyo funciona como un nexo, un vínculo entre el alumno y los demás actores de la Escuela, es decir, que su participación se debe sobre todo a la misma presencia de ese niño con proyecto de integración” (Vélez, 2016, p. 146). Obviamente, esta vinculación debe darse con la familia y, sobre todo, con el docente regular del aula con quien debe conformar un par pedagógico. Aquí el maestro integrador brinda conocimientos acerca de las características del estudiante, al seleccionar estrategias didácticas y facilitar herramientas e instrumentos para el diseño de las tareas de enseñanza y de evaluación. En fin, promueve las relaciones con el docente y otros pares y orienta a directivos y maestros (Gómez y Valdez, 2015; López, 2015). Una profesora (integradora externa) realiza, además, la vinculación de las dos instituciones, “asesora y recoge el material requerido para trabajar en nuestra institución y se lo facilita a la profesora a cargo (integradora interna)” (Desplats y Donadio, 2010, p. 435). Intercambia información con profesionales del sector público o privado, externos al sistema educativo, en aspectos relacionados con el estudiante para “la toma de decisiones pedagógico didácticas, en acuerdo con el equipo de apoyo, con el conocimiento y con la anuencia de las familias”. (Rodríguez, Hernandorena y González, 2015, p. 613)
- **Evalúa:** confecciona el informe de evaluación correspondiente a los estudiantes con discapacidad de manera conjunta con los técnicos, maestros de áreas especiales, maestro de apoyo a la inclusión y otros participantes en el proceso. Participa en las instancias de evaluación, acreditación y promoción del estudiante conjuntamente con el equipo docente. **Favorece la autonomía:** cada cual debe lograr su propio control y la “regulación de su comportamiento (metacognición), como resultado de haber internalizado estos mecanismos (reguladores) a partir de los intercambios sociales específicos que han sido mediados, de antemano, por su docente de apoyo” (Bonino, 2015, p. 495). Organiza el espacio del aula favoreciendo la autonomía y la movilidad de todos los estudiantes (Rodríguez, Hernandorena y González, 2015). En casos de **problemas de conducta o de adaptación** del alumno, ingresa al aula común como docente de apoyo-integrador donde realiza, incluso, contención. (Bonino, 2015; Lichtenstein, 2015)
- **Sensibiliza:** apoya al director y al equipo docente responsable de la realización de acciones de promoción y sensibilización, sobre temas relacionados con la educación inclusiva para que los demás miembros de la institución comprendan y acepten las diferencias, romper los prejuicios y los miedos presentes en un maestro alejado de la problemática de un niño/a con NEE (López, 2015; Cillis, Gambera y Manco, 2014; Vega, 2016). **Programa la formación del centro escolar:** elabora, en corresponsabilidad con el equipo docente (director, subdirector, maestros) un diagnóstico de necesidades de capacitación docente del centro educativo (López, 2015). Diseña, organiza y ejecuta el plan sistemático de capacitación anual para los profesores del centro educativo, retomando los resultados del diagnóstico (López, 2015). Orienta vocacionalmente,

fomenta una enseñanza estructurada, organiza la jornada escolar del alumno. Remite a orientación o a otro profesional para hacer un seguimiento de estrategias sugeridas a la familia (Garzón, 2017, p. 19).

Hemos podido ver hasta aquí, después de esta revisión referencial, las diversas denominaciones, definiciones y funciones del profesional de apoyo. Como dijimos antes, hemos emprendido este proceso de reflexión para tratar de comprender no solo lo que se dice, sino lo que se hace o se quiere hacer desde la propia práctica en el marco del proyecto *Escuela de Brazos Abiertos*. Todo ello nos ha permitido plantearnos y, a la vez, respondernos la pregunta acerca de cómo debe ser y actuar ese profesional dentro de la escuela. Parte de esa respuesta la hemos venido trabajando en un constructo sincrético, tomando en consideración, además de todo lo expuesto anteriormente, lo señalado en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). El siguiente cuadro-síntesis expone ese constructo en referencia todavía en proceso de elaboración.

Cuadro 1. Indicadores y funciones del profesional de apoyo a la escuela inclusiva

1. ¿De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la consolidación de una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas en la institución?	Diagnóstico y proyectos educativos de centro.
2. ¿Cómo se puede apoyar el proceso para que las similitudes y diferencias entre los estudiantes sean tenidas en cuenta en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clases?	Diversidad y heterogeneidad.
3. ¿De qué manera se puede apoyar para que la planificación se haga considerando a todos los estudiantes?	Planificación.
4. ¿Qué clase de actividades y tareas escolares pueden ser propuestas y cómo se puede apoyar en su realización para contribuir con el aprendizaje de cada estudiante?	Actividades y tareas del estudiante.
5. ¿De qué manera se puede apoyar para que se dé la participación de todos los estudiantes en actividades colaborativas de aprendizaje?	Participación y aprendizaje colaborativo.
6. ¿Cómo se puede colaborar con el equipo educativo para que planifique, enseñe y revise en conjunto, desarrollando recursos compartidos para el aprendizaje?	Redes de trabajo y recursos compartidos.
7. ¿Qué clase de actividades de evaluación se pueden modelar para fomentar los logros de todos los estudiantes?	Evaluación.
8. ¿De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la disciplina basada en el respeto mutuo?	Comportamiento.

Fuente: Martínez (2018)

A partir de las categorías emergentes de este instrumento se han derivado diferentes *acciones* a desarrollar por el profesional de apoyo; a continuación, se explicitará una revisión, todavía en construcción, de las presentadas en Martínez (2018).

1. Promueve el diagnóstico institucional

Para conocer en qué aspectos relacionados con la inclusión está fortalecida la institución y cuáles debe consolidar, en el *Indexforinclusion*, Booth y Ainscow (2015) proponen una serie de instrumentos, para su aplicación y revisión por un equipo coordinador del proceso de mejoras dentro de la institución. El profesional de apoyo a la escuela inclusiva es el primer llamado a formar parte del grupo coordinador, realizando tareas tales como: a) la discusión, la adaptación y la reflexión sobre los cuestionarios, de acuerdo con los ámbitos y culturas; b) la colaboración en la aplicación de los instrumentos y en el análisis de sus resultados; c) la participación en el proceso de socialización de los resultados y en la elaboración, aplicación y evaluación del plan de mejoras (proyecto educativo de centro).

De acuerdo con lo planteado por Meléndez (2016), el profesional de apoyo a la escuela inclusiva debe convencer al personal administrativo y docente acerca de la importancia de un centro inclusivo y ofrecerse como asesor en las formas de establecer indicadores para definir cuán inclusivo es o puede ser el centro para el cual laboran.

2. Defiende la diversidad y la heterogeneidad

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva contribuye con el diagnóstico de la diversidad en el salón de clases. Considera los distintos estilos de aprendizaje predominantes en el estudiante, al reconocer las inteligencias múltiples más y menos activadas, entre otros rasgos y perfiles: todo con el objeto de conocer el aula heterogénea y poder construir planificaciones ajustadas a sus talentos, habilidades y necesidades e incrementar la participación y el aprendizaje. El profesional de apoyo puede identificar tanto la presencia de barreras al aprendizaje y a la participación, como los trastornos del neurodesarrollo y estilos de aprendizaje con el fin de tomar en cuenta las características particulares y sus fortalezas, no para discriminar sino para relacionar sus habilidades con los aspectos de la clase.

Asimismo, colabora con el docente en el diagnóstico del grupo, ayudándole a propiciar situaciones que fomenten la comprensión de las diferencias de origen, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual, creencias, religión y política; y motiva a los estudiantes a reconocer las similitudes con aquellos que son distintos y las diferencias con los similares.

3. Favorece la planificación

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva comparte la responsabilidad, con el docente, en la elaboración de una planificación multimodal, cuya información responda a diversas maneras de presentación, mediante los distintos medios de expresión y acción, sin descartar la motivación e implicación en el aprendizaje, por parte del estudiante, tal como se señala en el DUA. Más específicamente, durante la planificación de las actividades vela por su adecuación al dar respuestas a todos los estilos y necesidades al contemplar las distintas formas de agrupamientos.

El profesional de apoyo puede colaborar con la clase a través de la revisión, el ajuste y la adecuación de los planes cuando se requiera, de forma consensuada con el docente, entre otras acciones. En suma, con respecto a la planificación, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva debe: a) conocer y tomar en cuenta la edad, el interés y la realidad sociocultural de todos los miembros del grupo, b) intercambiar ideas frecuentemente con los docentes sobre la importancia de la participación activa de los estudiantes en la selección de los proyectos a ser realizados en el aula, c) apoyar al docente en la selección de los contenidos, en la determinación de la duración y la frecuencia de las diversas actividades, a fin de evitar fatiga o desmotivación en los estudiantes, d) brindar los apoyos necesarios para asegurar que la planificación contemple las necesidades de los alumnos con algún tipo de limitación auditiva, visual o motora, e) tomar en cuenta los conocimientos previos acerca de los diferentes temas, los aspectos tanto cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes al considerarlos como punto de partida en el diseño de las estrategias a utilizar. Finalmente, f) debe fomentar el trabajo coordinado entre los docentes y la familia para la planificación de las actividades escolares de la jornada diaria.

4. Fomenta tareas y actividades centradas en el estudiante

Aquí se persigue la activación de la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido, el tema a tratar o la tarea a ejecutar. Para ello, se debe mostrar la información nueva, a partir de los conocimientos previos del aprendiz, de forma sorprendente, innovadora y hasta incongruente. Cuando se nos presenta una situación no acorde con el modo como siempre la hemos pensado, hacemos un replanteamiento, lo cual nos lleva, por supuesto, a un nuevo aprendizaje. Igualmente, se sugiere la enseñanza a través de la resolución de problemas. En este punto el profesional de apoyo puede intervenir en el esclarecimiento de metas y actividades orientadas a la culminación de la tarea y a la autorregulación del estudiante.

Por otra parte, las tareas siempre deben implicar más una contribución al aprendizaje y menos una rutina; puesto que el su objetivo al asignarlas es desarrollar las habilidades y los conocimientos de todos los aprendices. En este orden de ideas, para el diseño de las mismas se debe tomar en cuenta el tiempo de ejecución de cada una, su relación con la planificación, su pertinencia para cada estudiante, el fomento de la colaboración entre ellos y si existen diversas formas de presentarlas o realizarlas en función de los diferentes estilos de aprendizaje. Es imperativo el trabajo conjunto del docente y el profesional de apoyo a la escuela inclusiva con los padres para revisar el enfoque de las tareas, de modo que estas constituyan una forma de alentar a

los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como también, brindar la asistencia necesaria a quienes no tienen ayuda en casa.

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva, en relación con las tareas y actividades del estudiante, puede trabajar en el diseño de tareas multinivel, adaptadas al objetivo, al contenido y a las características del grupo en conjunto con el docente de aula. Modelar estrategias de atención educativa desde el diseño universal de aprendizaje (DUA), el aprendizaje colaborativo y otros enfoques curriculares en favor de la equidad educativa y la atención a la diversidad. Estimular tanto al docente como al estudiante a utilizar cada momento de la jornada diaria con un fin determinado. Brindar apoyo en la comprensión y en el desarrollo de las actividades y tareas, sea con claves visuales o verbales. Reservar un espacio para revisar las tareas con los estudiantes que así lo requieren y con los que carecen de ayuda en la casa. Atender requerimientos particulares del aprendiz con necesidades educativas especiales, solo cuando sea estrictamente necesario, siempre dentro del aula. Velar para que en las actividades se conceda igual importancia a los aspectos tanto cognitivos como emocionales y sociales de los estudiantes. Propiciar espacios de participación donde todos puedan expresar sus puntos de vista y emociones, fortaleciendo y estrechando lazos entre ellos y desarrollando mecanismos de autorregulación en el aula para posibilitar la convivencia amena. Monitorear formas de interacción entre alumnos y alumnos-profesores, motivar y mediar en los conflictos. Observar, indagar y proponer tareas alternas si fuese necesario.

5. Impulsa la participación y el aprendizaje colaborativo

Según se señala en el *Index* (Booth y Ainscow, 2015), en un concepto amplio, el apoyo debe ser entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad como una manera de valorar a todos los estudiantes por igual. De esta forma, descubrir y reducir barreras para el aprendizaje y la participación ya es considerada una actividad de apoyo; del mismo modo que la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje con una orientación inclusiva.

En este punto no se debe pensar en la ayuda individual, pues si las actividades de aprendizaje se diseñan para lograr la participación de todos los estudiantes, dicha ayuda individual se reduce. tarea del profesional de apoyo en este sentido debe orientarse a asegurar la participación igualitaria de todos los estudiantes en todas las tareas y, en caso de no ser de esta manera, colaborar, junto con el docente, en el desarrollo de los mecanismos para que esto suceda, propiciando el trabajo colaborativo.

El aprendizaje colaborativo consiste en el desarrollo de actividades en grupos pequeños, donde los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio proceso y el de los demás. Lo ideal es que los estudiantes sientan y comprendan que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo en la medida en que los demás integrantes también lo alcanzan, tal como sucede con los equipos deportivos: los logros de uno, son los logros de todos.

Además de sugerir actividades para el desarrollo del trabajo cooperativo dentro del aula, el profesional de apoyo comparte con el docente la responsabilidad en relación con la forma de agrupar a los estudiantes para realizar las actividades según diversos criterios: grupos afines, grupos de interés, grupos heterogéneos, grupos interactivos, tutoría entre pares. El profesional de apoyo debe velar por la garantía de la participación y el aprendizaje de los niños en cada grupo.

A tales fines, se deben organizar actividades promotoras de la construcción de un entorno de aceptación y valoración de todos los estudiantes, ampliando sus oportunidades de interacción personal, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y apoyando a aquellos necesitados de la ayuda de los más competentes para determinadas tareas específicas. El profesional de apoyo, por tanto, colabora en la mediación del aprendizaje de habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: el diálogo, la argumentación, la tolerancia a las diferencias, la responsabilidad y el liderazgo compartidos.

Para maximizar las ventajas del trabajo colaborativo, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva puede supervisar cada grupo para explicar, en caso de dudas, las tareas y actividades y convenir con el docente los criterios de éxito. Monitorear la efectividad del trabajo en los grupos, respondiendo y haciendo preguntas. Ayudar a incrementar las habilidades interpersonales de los miembros del grupo. Propiciar cierres y

procesos de metacognición para hacer conscientes los aprendizajes y hacerlos más duraderos. Insistir en la aplicación de la evaluación participativa, como un espacio en donde todo el grupo valora sus esfuerzos, y el de los demás con retroalimentación permanente.

En el caso de estudiantes con algún trastorno o condición, o incluso de niños neurotípicos con dificultades en la interacción, se deben desarrollar e implementar los mecanismos necesarios para favorecer la participación, modelando conductas, jugando con los niños (juego paralelo adulto-niño), explicando reglas (juego paralelo niño-niño) y fungiendo de árbitro (juego cooperativo), coadyuvando en todo momento en la asignación de roles, en la resolución de conflictos y otorgando incentivos positivos ante las conductas deseadas.

6. Beneficia las redes de trabajo y los recursos compartidos

Los materiales usados en clases deben responder a la diversidad, para ayudar a los estudiantes a reconocer sus diferencias y similitudes con lo demás; estos recursos deben vincularse con la vida, no solo con el entorno del aprendiz, sino también con situaciones de las personas en otros países. A su vez, los recursos deben generar experiencias propicias a los estilos y maneras de aprender de cada uno, para disminuir las desigualdades y favorecer la inclusión. Debe dedicarse tiempo y espacio a reflexionar sobre cuáles materiales se requieren para desarrollar las experiencias de aprendizaje en las aulas, así como disponer de los recursos y emprender o realizar los esfuerzos para adquirirlos, diseñarlos, o construirlos. En estos procesos puede participar el profesional de apoyo. En tal sentido, colabora en la identificación e inventario de los recursos disponibles en la sala, en la escuela y en la comunidad, sugiriendo su utilización según el nivel del contenido, la actividad a desarrollar, características de los aprendices o según puedan ser utilizados como elementos reforzadores o motivadores.

Una de las maneras de poder conocer, acceder y disponer de variedad de recursos para dar respuesta a la diversidad, es a través del desarrollo y creación de recursos compartidos para apoyar el aprendizaje por parte del equipo educativo, a través de redes de trabajo para su intercambio. Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de apoyo a la educación a los que se puede acceder y utilizar libremente, modificándolos y adaptándolos.

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva es un elemento vinculante con redes dentro y fuera de la escuela. Como enlace con los padres de los estudiantes, maneja y provee información de la situación familiar. Simultáneamente se enlaza con los distintos docentes a quienes brinda apoyo: su labor es un vaso comunicante en las prácticas escolares.

7. Impulsa la evaluación como un proceso clave

El docente, con la ayuda del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, debe disponer y aplicar diversos instrumentos y formas amplias de evaluación; otorga prioridad a los mecanismos y modalidades que proporcionan una visión comprehensiva y múltiple de los procesos de aprendizaje y de reconocimiento del esfuerzo y progreso por parte de los estudiantes y docentes, lo cual propicia una adecuada toma de decisiones acerca de cómo mejorar el desempeño de los estudiantes.

El fin de la evaluación consiste en proporcionar información acerca de habilidades y competencias desplegadas por los aprendices. Para que todo esto ocurra, la información producto de la evaluación debe presentarse de forma descriptiva, no limitándose solo al uso de un número o una letra, que no es más que otra etiqueta; por ello, el profesional debe colaborar con el educador para elaborar informes evaluativos descriptivos detallados de cada aprendiz.

En el proceso de evaluación, el profesional de apoyo se debe asegurar de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de revisar y mejorar sus trabajos, con énfasis en los procesos de metacognición, por medio del ofrecimiento de correcciones cualitativas, al reconocer oportunidades de avance y darse cuenta de las razones de sus desaciertos. Del mismo modo, el profesional de apoyo coadyuva en el reconocimiento de los logros de los estudiantes, al darles mensajes sobre sus progresos en el proceso de aprendizaje, evitando el favoritismo, la descalificación, y la exclusión, aspectos gravemente impactantes en la autovaloración del aprendiz.

En su papel de acompañar la evaluación y el proceso diagnóstico son funciones del profesional de apoyo: elaborar perfiles de los estudiantes de acuerdo con procesos de aprendizaje, habilidades de pensamiento y formas de razonamiento empleadas. Identificar barreras experimentadas por los estudiantes para la expresión y acción de lo aprendido. Promover estrategias para garantizar el aprecio por la calidad del aprendizaje de los estudiantes, por medio de evaluaciones de las diferentes destrezas de cada uno de ellos al momento de expresar sus conocimientos. Asegurarse de que las evaluaciones jamás representen una barrera para la expresión o representación de lo que los niños saben. Sugerir estrategias de evaluación de conocimientos previos y de indagación de los procesos de motivación de los estudiantes. Compartir con los docentes diferentes mecanismos de incorporación de la evaluación continua dentro del aula. Realizar observación diaria y registro del desenvolvimiento de los estudiantes en las actividades planteadas, a fin de que la sistematización de estos aspectos aporte la información de los logros y que la evaluación no se base solamente en los resultados obtenidos en un examen aplicado de forma aislada.

8. Atiende al comportamiento

La disciplina debe ser concebida por el profesional de apoyo como el manejo efectivo de las relaciones en el grupo escolar y de los recursos a disposición, a fin de promover un ambiente de respeto para el aprendizaje, donde también se consideren las necesidades del grupo en particular. Esto significa la formulación de normas reguladoras de la convivencia en general, dentro de un marco de respeto promotor del crecimiento personal de cada uno de los miembros y propicie un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje.

Así como se establecen las normativas, consensuadamente, se ha de establecer una rutina a seguir durante la jornada escolar. Tales medidas favorecerán el desarrollo de conductas ausentes o descendidas, tales como el seguimiento de instrucciones, la adopción de conductas esperadas según la sugerencia de la imagen, iniciar y culminar las actividades, ejecuciones con mayor independencia, incremento de los períodos de trabajo sostenido, comprensión de la instrucción, al tiempo que disminuirán los comportamientos inapropiados contextualmente, generados por otros como recurso de escape o de evasión, o de naturaleza autoestimuladora, en la medida en que se genera un ambiente predecible.

De igual forma, el profesional de apoyo despliega procedimientos para incrementar conductas descendidas que se presenten o mantengan en el repertorio conductual de los estudiantes, a pesar de la enseñanza estructurada (estímulos visuales); en este sentido, presenta los apoyos necesarios (visuales, gestuales, posicionales, de modelo, físicos o verbales) y, una vez que aparece la habilidad, refuerza positiva o negativamente, de manera continua, si la habilidad apenas se adquiere; o intermitentemente, si se persigue mantenerla. Por otra parte, si se suscitan conductas problemáticas, este profesional posee las competencias para aplicar procedimientos para disminuirlas, tales como el Reforzamiento Diferencial de Otras conductas RDO, el Reforzamiento Diferencial de conductas Alternativas RDA, o su versión RNDA, si las conductas problemáticas están reforzadas negativamente, aplica el Reforzamiento Diferencial de conductas incompatibles RDI, entre otras intervenciones.

Hay muchos otros momentos, situaciones o eventualidades, donde el profesional de apoyo puede intervenir para impulsar el trabajo del educador, ya sea referido a este aspecto del comportamiento o tantos otros de los eventos y procesos propios de ese fenómeno tan complejo como la educación inclusiva. Hay otras competencias, habilidades y conocimientos que debe manejar, por ejemplo, con respecto a otros sistemas de comunicación (lengua de señas, sistema Braille) o tecnologías asistidas personales (sillas de ruedas, antiparras, implantes cocleares) y tecnologías de apoyo o de asistencia, referido a cualquier recurso o dispositivo (equipos, software, instrumentos), diseñados para superar las barreras de acceso, en especial a las tecnologías digitales, y para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales, como la comunicación de personas con discapacidad (aunque no están limitadas solo a ellas, por su diseño universal).

Consideraciones finales

Después de haber planteado nuestra propuesta, se comprende que el profesional de apoyo debe estar enfocado no solo en superar y trascender la visión o el modelo terapéutico, sino en dar un completo giro de timón

a su actividad hacia la educación plena y verdaderamente inclusiva, que ya no está centrada en él sino en la conformación de una comunidad colaborativa. A tales propósitos, su esfuerzo no puede estar limitado, por su alcance, a solo unos miembros de la institución; el impacto es mayor si se trabaja desde una visión más amplia, sistémica. La única manera de lograr un cambio es que surja desde adentro, que la escuela se transforme y genere sus propios mecanismos y se redimensione para ir más allá de un niño a la vez. Por lo tanto, el profesional de apoyo ahora tiene que verse a sí mismo dentro de ese sistema que es la educación (incluso más allá de la escuela) y entender a cabalidad su funcionamiento.

Si bien es cierto que, como dicen Biedma y Moya (2015), sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria para apoyar a los estudiantes con necesidades específicas que desafían su neurodesarrollo, nos hacemos eco de las palabras de Negri y Leiva (2017), quienes confirman la importancia del papel de los profesionales de apoyo para el desarrollo personal, educativo y social de los estudiantes, con NEE o no. También coincidimos con Gallego (2011), en la idea de que el apoyo como tal no puede ser dado y recibido solo en una parcela de la educación, por parte del docente de apoyo o de otros profesionales dentro de la institución; y aunque en la actualidad, como dicen Gómez y Valdez (2015): “se recurre a la figura del maestro integrador porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas para disminuir barreras al aprendizaje y la participación” (p. 76), se aspira a superar esa visión de manera tal que los miembros de la institución, sin excepción, participen estimulando y acompañando a todos los estudiantes por igual.

Entonces, este es el gran reto por afrontar; en palabras de Moriña (2008): “cómo pasar de un modelo de apoyo terapéutico a un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional” (p. 5), centrado, no en las personas con necesidades educativas especiales, sino en las necesidades educativas de todas las personas. De ser así ya no será necesario referir a los alumnos incluidos ni integrados, no será necesario un profesional de apoyo ni una maestra integradora, la palabra inclusión estaría sustituida por la convivencia en el marco de una naturaleza heterogénea.

Esto será posible en un clima dialógico y de confianza en el trabajo común (Biedma y Moya, 2015); todo esto pasa por la necesaria transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela, desde una perspectiva colaborativa, si consideramos que la educación inclusiva no es un asunto exclusivamente de la educación especial ni de los terapeutas, sino de todas aquellas personas y entes involucrados en el fenómeno educativo. Después de todo, los profesionales de apoyo a la escuela inclusiva, deberían compartir un punto de coincidencia: el amor incondicional a sus estudiantes, siempre diversos.®

Mayluc Kerine Martínez López. Técnico Superior en Educación del Niño Excepcional, mención Retardo Mental. Egresada del Colegio Universitario Monseñor Talavera, Valencia estado Carabobo- Venezuela. Licenciada en Educación Especial, mención retardo mental. Universidad José María Vargas, Valencia – estado Carabobo- Venezuela. Magister en Lectura y Escritura Universidad de Carabobo. Cursante del Doctorado en Educación (en curso tesis doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-Valencia- Especializada en ABA. Programa Máster sobre intervención ABA en Autismo y otros Trastornos del desarrollo. España. Fundadora y Directora General de la Organización Psicoeducativa TAE0 2010-2020.

Referencias bibliográficas

- Bagnato Núñez, María José; González, Romanela y Córdoba, Julia (2017). Inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en primera infancia. El rol de los asistentes personales. *Pasajes*.4, 63-80.
- Biedma Aguilera, Pilar Elisa y Moya Maya, Asunción (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Educación Inclusiva*. 8 (2), 153-170.
- Bollorino, Marina y López Gay, María Elisa (2015). Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). Recuperado el 8 de marzo de 2019. En http://www.unife.edu.pe/facultad/educacion/revista_edu_2018_2.pdf
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/FUHEM.
- Casal, Vanesa del Carmen y Roccella, Lidia Beatriz (2014). Tematizar la inclusión educativa desde la formación inicial de educadores y durante la práctica docente. En Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Cifre Carrillo, María Lorena (2015). El uso de TICs con personas con discapacidad, un nuevo acceso a la inclusión. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). Recuperado el 22 de enero de 2020 en <https://www.sociedadescomplejas.org.ar/eventos/P17/P17-actas-digitales.pdf>
- Cillis, Natalia; Gambera, Clarisa y Manco, Gilda (2014). Informe sobre discapacidad. Niñez-territorio y trabajo. Dirección General de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.
- Colmenárez Sequera, Wladimar Carolina (2015). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria. Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Cuomo, Lidia; Buiatti, Alberto; Buiatti, Ruth Elisa y Maggarioti, Cecilia (2010). El equipo interdisciplinario y su rol en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado el 27 de noviembre de 2019 en https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf
- Desplats, Lilia María y Donadio, Ana (2010). Acciones, práctica y emociones en el proceso educativo institucional: metodologías aplicadas según el sujeto. Experiencia en una escuela especial - nivel inicial. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado el 12 de octubre de 2019 en https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf
- Dubrovsky, Silvia; Clas, Mayra; Lanza, Carla y Torre, Gisela (2015). Educación inclusiva en escuelas secundarias. Avances de una investigación. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). Recuperado el 09 de junio de 2019 en <https://www.sociedadescomplejas.org.ar/eventos/P17/P17-actas-digitales.pdf>.
- Gallego Vega, Carmen (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25 (1), 93-109. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 16 de julio de 2019 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426249>.

- Garzón Martínez, Sandra Liliana (2017). Educación inclusiva en el colegio. Documento en línea: Recuperado el 8 de mayo de 2018 en <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/SAN-DRA-LILIANA-GARZON-MARTINEZ.pdf>
- Gómez, Liliana y Valdez, Daniel (2015). Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII. Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Grabina, Silvia; Aznar, Andrea Silvana y Bergues, Magdalena (2010). El terapeuta ocupacional como profesional de apoyo en la escuela común. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Guerrero, Lautaro Elías (2011). Integración de alumnos con discapacidad. Resolución n°4635/11. Recuperado el 7 de octubre de 2019 en <https://docplayer.es/72305319-Integracion-de-alumnos-con-discapacidad-resolucion-n-4635-11.html>
- Lichtenstein, Adriana Rut (2015). Apoyo pedagógico: sus diferentes modos de intervención. III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias).
- López Guzmán, Alfredo (2015). Factores que han facilitado la implementación de la estrategia del Docente de Apoyo a la Inclusión – DAI en los centros escolares. En Educación eje transversal. Educación inclusiva. Universidad Evangélica de El Salvador. El Salvador: Universidad de El Salvador. Recuperado el 13 de julio del 2020 en <http://dsuees.uees.edu.sv/xmlui/bitstream/handle/20.500.11885/296/EDUCACI%C3%93N.%20Factores%20que%20han%20facilitado%20la%20implemetaci%C3%B3n%20de%20la%20estrategia%20del%20docente%20de%20apoyo%20a%20la%20inclusi%C3%B3n-DAI%20en%20los%20centros%20escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lucin Borbor, Ketty Violeta (2012). El profesional de educación general básica y su participación en el proceso de las adaptaciones curriculares de la lectoescritura en la escuela Gladys Peet de Arosemena del Cantón la Libertad, provincia de Santa Elena. Diseño y elaboración de un manual de estrategias inclusivas. Universidad de Guayaquil, Ecuador. Tesis de Maestría. Recuperado el 2 de abril de 2020 en <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/4184/1/El%20profesional%20de%20educaci%C3%B3n%20general%20b%C3%A1sica%20y%20su%20participaci%C3%B3n%20en%20el%20proceso%20de%20las%20adaptaciones%20curriculares.pdf>
- Manera, Patricia (2015). *Pensar y decir en la Educación Especial*. Curso Propedéutico 2015. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Martín, Leticia (2008). Integración escolar y técnicas de modificación de conducta en un niño con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 28 de mayo de 2019 en <https://www.aacademica.org/000-032/328>
- Martínez López, Mayluc Kerine (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: acciones desde una visión sistémica. Constructores por parte de la Organización psicoeducativa Tanto en el marco del proyecto Escuela de brazos abiertos. Revista *Educación*. Universidad femenina del sagrado corazón. 24 (2) 2018. 169-186
- Meléndez Rodríguez, Lady (2016). El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana. Texto de la ponencia presentada en el marco del II Congreso. “Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas”. TAE0/CEUJAP/Fundación Venezuela Nueva. Valencia, Venezuela.
- Moriña Díez, Anabel (2008). La inclusión educativa: una responsabilidad compartida. Ponencia presentada en el marco de las V Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e

- inclusión educativa. Cartagena de Indias, Colombia, 27 al 31 de octubre de 2008. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO,
- Negri Cortés, María Isabel y Leiva Olivencia, Juan José (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Vol. 1 (11), pp. 62-81.
- Pereyra, Cristina del Valle (2014). Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en contexto de pobreza. En Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Rodríguez, Silvina Norma; Hernandorena, Gladys Haydeé y González, Norma Beatriz (2015). Singularidad en la escuela. Itinerarios particulares. III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias).
- Sánchez Vázquez, María José; Borzi, Sonia Lilián y Talou, Carmen Lydia (2012). La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase 41. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 11 (11) pp.41-48.
- Vega, Gloria Elizabeth (2016). Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2014-2015 y la intervención del trabajador social. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Tesis de Grado. Recuperado el 14 de octubre de 2019 en <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/12845>
- Vélez Pachón, Valentina (2016). Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado el 22 de agosto del 2019 en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10469/9563/>