



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) como figura de asesoramiento para la transformación de los centros escolares en una dirección inclusiva en Paraguay

Marianela Cantero Aguirre

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) como figura de asesoramiento para la transformación de los centros escolares en una dirección inclusiva en Paraguay

Tesis doctoral presentada por:

Marianela Cantero Aguirre

Director: Dr. Javier Onrubia Goñi

Universitat de Barcelona

Facultad de Psicología

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación

Programa de doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE)

Barcelona, 2024

Nota

A lo largo del texto, y para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (asesor/asesora, director/directora, profesor/profesora, alumno/alumna, etc.). Con todo, cuando se refiere a asesor, profesor, etc., debe entenderse que se hace referencia a ambos géneros, sin que ello implique algún tipo de discriminación.

A María Luisa y César, mis padres, y mejores compañeros de vida.

AGRADECIMIENTOS

En estos primeros párrafos quiero expresar mi sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con paciencia, cariño y respeto han contribuido de manera significativa a la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis, el Dr. Javier Onrubia Goñi, por su inmensa paciencia, respeto y apoyo constante a lo largo de este arduo proceso de trabajo conjunto. Muchas gracias por confiar en mí y en mi trabajo, he aprendido no solo conocimientos profundos, sino también la importancia de la perseverancia y el esfuerzo. Ha sido un verdadero privilegio contar con su acompañamiento, gracias por brindarme la oportunidad de crecer y desarrollarme. Este logro es el resultado de su valiosa orientación.

Agradezco profundamente a mi familia, en especial a mis padres, por su amor y apoyo emocional durante todos estos años de estudio. Sin su aliento, este logro no habría sido posible.

También agradezco a mis amigas y compañeras de estudio que compartieron este viaje académico conmigo brindándome su apoyo constante. Amigas que Barcelona y este doctorado me han regalado y que ahora forman parte de mi vida. También agradecer a mis amigos de Paraguay que aun en la distancia han estado muy presentes durante este proceso.

Agradezco al Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior “Don Carlos Antonio López” BECAL del gobierno paraguayo por confiar en mi formación y proporcionarme recursos financieros para desarrollar esta investigación en una universidad de prestigio como es la Universitat de Barcelona.

Por último, pero no menos importante, agradezco a todos los participantes de este estudio por su colaboración y contribuciones que fueron fundamentales para este trabajo.

Muchas gracias a cada

ÍNDICE DE TABLAS.....	8
RESUMEN.....	13
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UN MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO.....	21
1.1. La intervención psicopedagógica desde un modelo educacional constructivo	21
1.1.1. Sustentos teóricos que justifican el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica	22
1.1.2. Elementos de la intervención que caracterizan al modelo	25
1.2. Funciones del asesor psicopedagógico desde un modelo educacional constructivo	26
1.3. La colaboración entre asesor y asesorados desde un modelo educacional constructivo.....	29
1.3.1. Elementos clave de la colaboración	29
1.3.2. Una propuesta de estrategia colaborativa de asesoramiento desde un modelo educacional constructivo	31
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA	37
2.1. La educación inclusiva	37
2.1.1. Elementos que definen la educación inclusiva	39
2.1.2. Referentes psicopedagógicos que sustentan la educación inclusiva.	41
2.2. Transformar los centros escolares para mejorar la respuesta educativa a la diversidad.	43
2.2.1. Centros inclusivos, aulas inclusivas: una imagen de conjunto	46
2.2.2. Procesos de transformación de las escuelas en una dirección inclusiva: la propuesta del “Index for Inclusion”	49
2.3. Los centros de apoyo a la inclusión como recursos especializados de apoyo a la transformación de las escuelas	52
2.3.1. La aportación de los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión ...	53
2.3.2. La doble función de los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión	54
2.3.3. El rol de los profesionales de los centros de apoyo a la inclusión.	56
CAPÍTULO 3. ASESORAMIENTO PSICOEDUCATIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO.....	59
3.1. Sistema educativo paraguay.....	59
3.1.1. La reforma educativa paraguaya en el proceso de transición	60
3.1.2. Estructura del sistema educativo paraguay en la actualidad	63
3.1.3. Modelo educativo inclusivo en Paraguay	65
3.2. Asesoramiento psicoeducativo en el sistema educativo paraguay	67
3.2.1. Apoyos para el logro de un modelo educativo inclusivo: figuras relacionadas al asesoramiento	68

3.3. Consideraciones sobre el asesoramiento en Paraguay: una mirada desde la experiencia.....	75
CAPÍTULO 4. PROCESOS DE ASESORAMIENTO PARA LA INCLUSIÓN: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS RECIENTES.....	77
4.1. Estudios empíricos recientes relacionados con el rol y funciones de los asesores psicopedagógicos	77
4.2. Estudios empíricos recientes relacionados con la transformación y el nuevo rol de los Centros de Educación Especial y su dimensión asesora.....	92
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	105
CAPÍTULO 6. MÉTODO.....	108
6.1. Enfoque metodológico de la investigación	108
6.2. Participantes.....	109
6.2.2. Características de los CAI seleccionados	112
6.2.3. Profesionales (asesores y asesorados) participantes.....	114
6.3. Recogida de datos.....	115
6.4. Análisis de datos	119
CAPÍTULO 7. RESULTADOS RELATIVOS A DELIMITAR LAS FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO DESARROLLADAS POR LOS PROFESIONALES DE LOS CAI EN EL MARCO DEL CONJUNTO DE FUNCIONES QUE REALIZAN.....	124
7.1. Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales del CAI	124
7.2. Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones asesoras.	147
7.3. Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares.....	154
7.4. Síntesis de los resultados presentados	158
CAPÍTULO 8. RESULTADOS RELATIVOS A DESCRIBIR Y CARACTERIZAR LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO QUE DESARROLLAN LOS PROFESIONALES DEL CAI.....	160
8.1. Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente por los profesionales de los CAI.....	160
8.2. Desarrollo del proceso de asesoramiento.....	168
8.3. Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento.....	175
8.4. Síntesis de los resultados presentados	182
CAPÍTULO 9. RESULTADOS RELATIVOS A CARACTERIZAR LA VALORACIÓN Y LA SATISFACCIÓN QUE EXPRESAN LOS PROFESIONALES DE LOS CENTROS DE APOYO A LA INCLUSIÓN CON RESPECTO A LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO QUE DESARROLLAN.....	183
9.1. Valoración global del proceso de asesoramiento desarrollado entre el CAI y las escuelas regulares	183
9.2. Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión.....	193
9.3. Satisfacción que expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento	201
9.4. Valoración que expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento.	204
9.5. Síntesis de los resultados presentados	209

CAPÍTULO 10. RESULTADOS RELATIVOS A CARACTERIZAR LA VALORACIÓN Y LA SATISFACCIÓN QUE EXPRESAN LAS ESCUELAS ASESORADAS POR LOS PROFESIONALES DEL CAI CON RESPECTO A LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO QUE DESARROLLAN.	211
10.1. Valoración global de los docentes y directivos sobre el proceso de asesoramiento desarrollado por el CAI con las escuelas	211
10.2. Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión.	221
10.3. Satisfacción que expresan los asesorados con respecto a los procesos de asesoramiento	224
10.4. Síntesis de los resultados presentados	227
CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN.....	228
11.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación.....	228
11.1.1. Las funciones y tareas de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los CAI.....	228
11.1.2. Los procesos de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas. ..	232
11.1.3. Caracterizar la valoración y satisfacción de los profesionales del CAI sobre sus funciones de asesoramiento.	236
11.1.4. Caracterizar la valoración y satisfacción de los profesionales de las escuelas asesoradas sobre el proceso de asesoramiento.....	238
11.2. Aportaciones e implicaciones para la práctica.....	240
11.2.1. Aportaciones del estudio empírico con respecto a las funciones asesoras de los profesionales de los CAI.....	240
11.2.2. Implicaciones para la práctica: la descripción de las tareas de intervención de los profesionales de los CAI	242
11.2.3. Implicaciones para la práctica: una propuesta de extensión y priorización de funciones.....	244
11.3. Limitaciones del trabajo y líneas abiertas a partir de los resultados obtenidos.....	247
CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES.....	250
REFERENCIAS.....	253

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Funciones prioritarias del asesor en un modelo educacional constructivo.....	28
Tabla 1.2. Caras de la colaboración dentro del proceso de resolución conjunta de problemas.....	31
Tabla 1.3. Fases y procedimientos dentro de la construcción de las mejoras.....	32
Tabla 1.4. Tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de los contenidos de mejora.....	34
Tabla 1.5. Recursos discursivos del asesor	35
Tabla 2.1. Ideas clave sobre la educación inclusiva.....	40
Tabla 2.2. Ideas clave para la transformación educativa.....	45
Tabla 2.3. Características de los centros y aulas inclusivas.....	47
Tabla 2.4. Dimensiones del Index for Inclusion.....	50
Tabla 2.5. Las cinco etapas que propone el Index.....	51
Tabla 2.6. El nuevo rol de los docentes de educación especial en la educación inclusiva.....	57
Tabla 3.1. Niveles y estructura de la educación general formal	63
Tabla 4.1. Selección de estudios empíricos recientes relacionados con el rol y las funciones de asesoramiento.....	78
Tabla 4.2. Ideas clave de la revisión de trabajos empíricos relacionados al rol y las funciones de asesoramiento.....	91
Tabla 4.3. Selección de estudios empíricos/experiencias y propuestas recientes relacionados con el nuevo rol de los Centros de Educación Especial	93
Tabla 4.4. Ideas clave sobre el nuevo rol de los centros de educación especial dentro de un modelo educativo inclusivo	102
Tabla. 6.1. Distribución final de participantes.....	112
Tabla. 6.2. Estructura de bloques y sub-bloques para las entrevistas semi estructuradas realizada a los asesores	116
Tabla. 6.3. Estructura de bloques y sub-bloques para las entrevistas semi estructuradas realizada a los asesorados	117
Tabla. 6.4. Cronograma del proceso de recogida de datos.....	118
Tabla. 6.5. Ejemplo de tabla del primer ciclo de análisis.....	121
Tabla. 6.6. Ejemplo de tabla del segundo ciclo de análisis, con la organización de categorías, códigos y descripción	122
Tabla. 6.7. Ejemplo de la tabla con las categorías, frecuencias, cantidad de participantes y de centros	123
Tabla. 7.1. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a “Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales del CAI”	124
Tabla 7.2. Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a “Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales del CAI” .	127
Tabla 7.3. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a sus funciones.....	129

Tabla 7.4. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes sobre casos específicos”	131
Tabla 7.5. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas”	134
Tabla 7.6. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Apoyo educativo individual al alumno en el CAI”	137
Tabla 7.7. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de estudio y seguimiento de casos entre el CAI y las escuelas”	138
Tabla 7.8. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de capacitación a los docentes y equipos técnicos de las escuelas regulares” ...	140
Tabla 7.9. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos”	142
Tabla 7.10. Número de citas y de participantes que conforman el código correspondiente a la categoría de “Apoyo clínico individual al alumno en el CAI”	144
Tabla 7.11. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de apoyo a las familias”	145
Tabla 7.12. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Modificaciones emergentes por la pandemia”	147
Tabla. 7.13. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones de asesoramiento”	148
Tabla 7.14. Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones de asesoramiento”	149
Tabla 7.15. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones de asesoramiento”	150
Tabla 7.16. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Representación que los asesores tienen de sus funciones”	150
Tabla 7.17. Número de citas y de participantes que conforman la categoría de “Representación que los asesores tiene sobre cómo mejorar el asesoramiento”	152
Tabla. 7.18. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”	154
Tabla 7.19. Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”	155
Tabla 7.20. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos para los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”	155
Tabla 7.21. Número de citas y de participantes que conforman la categoría “Referentes sobre funciones de asesoramiento”	156
Tabla 7.22. Número de citas y de participantes que conforman la categoría “Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI”	157

Tabla. 8.1.Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente con las escuelas regulares”	160
Tabla 8.2.Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente con las escuelas regulares”	161
Tabla 8.3.Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente con las escuelas regulares”	163
Tabla 8.4. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los asesorados”	164
Tabla 8.5.Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Asesoramiento sobre los ajustes razonables”	165
Tabla 8.6. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Destinatarios del asesoramiento”	167
Tabla. 8.7.Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Desarrollo del proceso de asesoramiento”	168
Tabla 8.8.Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Desarrollo del proceso de asesoramiento”	169
Tabla 8.9. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Desarrollo del proceso de asesoramiento”	170
Tabla 8.10. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Planeamiento del asesoramiento CAI – Escuelas”	171
Tabla 8.11. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a las “Desarrollo del proceso de asesoramiento”	173
Tabla 8.12.Número de citas y de participantes que conforman la categoría de “Técnicas de recolección de datos que ayudan al proceso de asesoramiento”	174
Tabla. 8.13. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento”	175
Tabla 8.14.Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento”	176
Tabla 8.15. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento”	177
Tabla 8.16. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Características del proceso de colaboración CAI- Escuelas”	178
Tabla 8.17.Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Características de los participantes que influyen en la relación asesora”	180
Tabla. 9.1.Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares” ...	184
Tabla 9.2. Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”	185
Tabla 9.3.Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”	187

Tabla 9.4. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos débiles del proceso de asesoramiento”	188
Tabla 9.5. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Desafíos del proceso de asesoramiento”	190
Tabla 9.6. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos fuertes del proceso de asesoramiento”	192
Tabla. 9.7. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	194
Tabla 9.9. Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	195
Tabla 9.10. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales del CAI con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	196
Tabla 9.11. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría del “Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	197
Tabla 9.12. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a las “Limitaciones del proceso de asesoramiento con relación a la inclusión educativa”	199
Tabla. 9.13. Código obtenido a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Satisfacción que expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento”	201
Tabla 9.14. Categoría donde se visualiza el código obtenido a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Satisfacción que expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento”	202
Tabla 9.15. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Satisfacción del asesor por ayudar a mejorar las prácticas inclusivas”	202
Tabla 9.16. Número de citas y de participantes que conforman el código correspondiente a la categoría de “Satisfacción del asesor sobre el proceso de asesoramiento”	203
Tabla. 9.17. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración que expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento”.	204
Tabla 9.18. Categoría donde se visualizan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales del CAI con relación a la “Valoración que expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento.”	205
Tabla 9.19. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Elementos que se destacan en la valoración del asesor sobre sus funciones de asesoramiento”	206
Tabla 9.20. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Reflexión del asesor sobre sus funciones de asesoramiento”	206
Tabla. 10.1. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas asesoradas en relación con la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas”	212
Tabla 10.2. Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas asesoradas en relación con la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas”	213
Tabla 10.3. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas asesoradas en relación con la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas”	215

Tabla 10.4. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos fuertes del proceso de asesoramiento”	215
Tabla 10.5. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Demandas y necesidades de los asesorados”	219
Tabla 10.6. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos débiles del proceso de asesoramiento”	220
Tabla. 10.7. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	221
Tabla 10.8. Categoría y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	222
Tabla 10.9. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	222
Tabla 10.10. Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría del “Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”	223
Tabla. 10.11. Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación a la “Satisfacción que expresan con respecto a los procesos de asesoramiento en el que participan”	224
Tabla 10.12. Categoría donde se visualiza los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación a la “Satisfacción que expresan con respecto a los procesos de asesoramiento en el que participan”	225
Tabla 10.13. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación a la “Satisfacción de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento”	225
Tabla 10.14. Códigos, número de citas y de participantes que conforman la categoría de “Satisfacción de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento”	225
Tabla 11.1. Finalidades, tareas y ámbitos de intervención que desarrollan los profesionales del CAI	242
Tabla 11.2. Propuesta de delimitación de funciones de los profesionales de la intervención, basada en el modelo educacional constructivo (Onrubia & Minguela, 2020).....	245

RESUMEN

Entendemos la inclusión educativa como un proceso de cambio sistemático y complejo de las políticas, prácticas y la cultura de las instituciones escolares, con la finalidad de eliminar las diferentes barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. La transformación educativa que se propone desde este modelo pone en debate el rol que deben cumplir los centros de educación especial. En este contexto, y en el caso de Paraguay, surgen los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) como una forma de reconsiderar el papel y las funciones que deben desempeñar los centros de educación especial a favor de la inclusión educativa. El proyecto de investigación que se presenta a continuación está centrado en explorar funciones, tareas y procesos de asesoramiento desarrollado por los profesionales de estos Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI), así como también en identificar la valoración y satisfacción que los profesionales implicados (asesores y asesorados) otorgan a estos procesos. Más específicamente la investigación pretende explorar las funciones y tareas relacionadas con el asesoramiento que realizan los CAI dentro de sus contextos de actuación con las escuelas regulares para el logro de mejoras relacionadas a la inclusión educativa, y la percepción del impacto del asesoramiento del CAI desde una perspectiva inclusiva. Para profundizar en procesos de asesoramiento hemos utilizado como referente al modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica (Solé & Martín, 2011), lo cual nos ayudó a enmarcar el asesoramiento como un proceso de cambio progresivo en la forma en que los profesionales de la intervención psicopedagógica abordan y llevan a cabo su actuación en el contexto escolar desde una mirada inclusiva. Centrarnos en como desarrollan los CAI estos procesos de asesoramiento nos parece pertinente y relevante, atendiendo a que estamos hablando de una figura de asesoramiento emergente y poco estudiada dentro del contexto educativo paraguayo, y que podría configurarse como un recurso importante en el proceso de creación de un sistema educativo más inclusivo.

Atendiendo a los objetivos, se planteó una investigación cualitativa, concretada como un estudio fenomenológico descriptivo basado en entrevistas semiestructuradas en profundidad, donde participaron 16 profesionales del CAI (asesores), de cuatro CAI distintos, así como ocho profesionales de las escuelas con las que trabajan (asesorados). A partir de este estudio, buscamos aportar de forma significativa a la construcción y reconocimiento de estas figuras de asesoramiento dentro del sistema educativo paraguayo.

De acuerdo con el enfoque metodológico y los objetivos establecidos, así como a las preguntas de investigación que concretan cada uno de ellos, las entrevistas se analizaron mediante un análisis de contenido cualitativo. Para esto, se realizó una codificación inductiva para cada uno de los bloques de interés asociados a nuestros objetivos y preguntas de investigación: caracterización general de los procesos de asesoramiento desarrollados por los CAI, referentes que orientan la función asesora, ideas sobre el asesoramiento, valoración y satisfacción del proceso de asesoramiento. El análisis se organizó en función a cada pregunta de investigación, es decir que, el levantamiento y definición de categorías se generó a partir de estas preguntas, lo cual ayudó a ordenar todos aquellos datos relacionados a los bloques de interés dentro de las entrevistas.

Desde los resultados se puede constatar que los profesionales de los CAI en la actualidad se encuentran desarrollando múltiples funciones orientadas a distintos destinatarios. Dentro de estas funciones, aquellas que se consideran de asesoramiento tienen la característica de responder a demandas e inquietudes específicas relacionadas al proceso de incorporación de los alumnos con mayores necesidades de apoyo a las escuelas regulares. Esto nos permite concluir que, aunque los destinatarios prioritarios son los profesionales de las escuelas, estos asesoramientos están muy centrados en casos específicos, demostrando estar en una etapa de transición de un modelo de integración a un modelo inclusivo.

Los resultados también describen que la colaboración se considera fundamental para el proceso de asesoramiento y para la creación de un trabajo conjunto y coordinado entre los CAI y las escuelas regulares, pero que en la actualidad está determinada por características del contexto y los participantes. En particular, se evidencia la necesidad de contar con un modelo de asesoramiento ajustado a un modelo educativo inclusivo, que oriente el trabajo y permita a los profesionales de los CAI delimitar sus funciones, establecer prioridades y destinatarios, y promover un trabajo conjunto con tareas bien explícitas que les permita sistematizar el trabajo de asesoramiento.

Finalmente, se deja ver que uno de los principales impactos del asesoramiento está relacionado a avances hacia una educación más inclusiva. Aun cuando se observan limitaciones en todo el proceso y necesidades de cambios, el trabajo de apoyo y asesoramiento del CAI apunta resultados positivos en la escuela, en las prácticas de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos.

ABSTRACT

We understand educational inclusion as a process of systematic and complex change in the policies, practices and culture of school institutions, with the aim of eliminating the different barriers that limit the presence, participation and learning of all students. The educational transformation that is proposed from this inclusive educational model puts into debate the role that special education centers must play. In this context, and in the case of Paraguay, the Inclusion Support Centers (CAI) emerged as a way of reconsidering the role and functions that special education centers should play in favor of educational inclusion. The research project presented below is focused on exploring the functions, tasks, and counseling processes carried out by the professionals of these Inclusion Support Centers (CAI), as well as on identifying the assessment and satisfaction that the professionals involved (advisers and advisees) give to these processes. More specifically, the research aims to explore the functions and tasks related to the counseling carried out by the CAI within their contexts of action with regular schools to achieve improvements related to educational inclusion, and the perception of the impact of CAI counseling from an inclusive perspective. To delve deeper into counseling processes, we have used the constructive educational model of psychopedagogical intervention (Solé & Martín, 2011) as a reference, which helped us frame counseling as a process of progressive change in the way in which psychopedagogical intervention professionals approach and carry out their actions in the school context from an inclusive perspective. Focusing on how CAIs develop these advisory processes seems pertinent and relevant to us, considering that we are talking about an emerging and little-studied advisory figure within the Paraguayan educational context, and that could be configured as an important resource in the process of creating a more inclusive education system.

In accordance with the objectives, a qualitative investigation was proposed, materialized as a descriptive phenomenological study based on in-depth semi-structured interviews, in which 16 CAI professionals (advisors) from four different CAIs participated, as well as eight professionals from the schools with which they work. (advised). Based on this study, we seek to contribute significantly to the construction and recognition of these advisory figures within the Paraguayan educational system.

In accordance with the methodological approach and the established objectives, as well as the research questions that specify each of them, the interviews were analyzed through a qualitative content analysis. For this, an inductive coding was carried out for each of the blocks of interest

associated with our objectives and research questions: general characterization of the advisory processes developed by the CAIs, referents that guide the advisory function, ideas about the advisory, assessment and satisfaction with the counseling process. The analysis was organized according to each research question, that is, the survey and definition of categories was generated from these questions, which helped to order all the data related to the blocks of interest within the interviews.

From the results it can be seen that CAI professionals are currently developing multiple functions aimed at different recipients. Within these functions, those that are considered advisory have the characteristic of responding to specific demands and concerns related to the process of incorporating students with the greatest support needs into regular schools. This allows us to conclude that, although the priority recipients are school professionals, these assessments are highly focused on specific cases, proving to be in a transition stage from an integration model to an inclusive model.

The results also describe that collaboration is considered essential for the counseling process and for the creation of joint and coordinated work between the CAI and regular schools, but that currently it is determined by characteristics of the context and the participants. In particular, there is evidence of the need to have a counseling model adjusted to an inclusive educational model, which guides the work and allows CAI professionals to delimit their functions, establish priorities and recipients, and promote joint work with well-defined tasks. that allow them to systematize the advisory work.

Finally, it is shown that one of the main impacts of counseling is related to progress towards a more inclusive education. Even when limitations are observed in the entire process and changes are needed, the CAI's support and advisory work points to positive results in the school, in teacher practices and in student learning.

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que se presenta tiene como finalidad explorar las tareas y procesos de asesoramiento que desarrollan los/as profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) en Paraguay, e identificar la valoración de estos procesos y de su impacto en términos de una educación más inclusiva por parte de estos profesionales y los docentes a quienes asesoran. Para ello, se ha realizado un estudio fenomenológico descriptivo basado en entrevistas semiestructuradas en profundidad donde participaron 16 profesionales de cuatro Centros de Apoyo a la Inclusión y ocho docentes de cuatro escuelas regulares asesoradas por estos profesionales pertenecientes a diferentes ciudades del Paraguay, tanto de zonas urbanas como de zonas rurales. Los datos se han analizado mediante análisis de contenido cualitativo.

El interés por investigar esta cuestión se asocia al intento de aportar conocimiento relevante para apoyar los procesos de transformación educativa hacia una educación inclusiva y de calidad, en la línea que se propone en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), más concretamente en el ODS 4. Entre otros aspectos, este nuevo paradigma educativo ha hecho plantear la cuestión del rol que deben cumplir los Centros de Educación Especial (CEE) dentro de esta transformación, y ha llevado a plantear la transformación del modelo de enseñanza especializada y segregada bajo el que se crearon los CEE, reorientándolo hacia un modelo de trabajo colaborativo entre profesionales. Este nuevo modelo convierte los CEE en centros de apoyo a la inclusión que puedan ofrecer asesoramiento y recursos al servicio de la educación regular para apoyar el proceso de transformación y mejora de las prácticas educativas ordinarias en una dirección inclusiva.

Centrándonos en el caso de Paraguay, en la actualidad existen en el país CEE que se están transformando en centros de apoyo a la inclusión, con el fin de ofrecer apoyo y asesoramiento a las escuelas regulares que están en proceso de convertirse en contextos más inclusivos. Desde este nuevo rol, los CAI se establecen como figuras de asesoramiento que buscan ayudar a mejorar la respuesta educativa que las escuelas brindan a la diversidad de sus estudiantes a través de un trabajo colaborativo y enfocado en dar una respuesta contextualizada a las diferentes necesidades de las escuelas. El sistema educativo paraguayo, a través de la Ley nro5.136/13 de Educación Inclusiva, garantiza la matriculación en los centros escolares de educación regular a todos los estudiantes sin distinción ni discriminación, lo que obliga a las escuelas no solamente a abrir las puertas a la diversidad de estudiantes sino también, y fundamentalmente, a mejorar significativamente la respuesta educativa y a incorporar apoyos

que puedan ayudar en este proceso. Sin embargo, hoy en día no existen normativas claras que ayuden a identificar y delimitar las funciones que los CAI deben desempeñar en el trabajo conjunto con las escuelas. Esta ausencia de normativas hace necesaria la revisión del proceso de trabajo que actualmente están desarrollando los CAI. Desde esta premisa, creemos prioritario poder identificar y articular todas aquellas tareas y procesos de asesoramiento y apoyo que los CAI están desarrollando con las escuelas, y contribuir, desde la definición y descripción de las funciones específicamente asesoras que desarrollan en conjunto con las escuelas regulares en el proceso de incorporar a los estudiantes con mayores necesidades de apoyo, al reconocimiento de los CAI como una figura de asesoramiento que aporta al modelo educativo inclusivo paraguayo. Por lo mismo, también nos interesa saber cuál es el impacto de estas tareas y procesos de asesoramiento desde una perspectiva inclusiva.

La revisión de estudios, propuestas y experiencias recientes con relación a las funciones de asesoramiento y al nuevo rol que los CEE deben desempeñar dentro de un modelo educativo inclusivo nos ha ayudado a conocer la situación actual de estos temas dentro de la investigación educativa, y nos ha proporcionado las coordenadas en que se enmarca nuestra investigación. Así, por ejemplo, desde esta revisión:

- se constata que el estudio del rol y las funciones de asesoramiento es un tema actual y relevante, cuya profundización sigue vigente y abierta;
- se caracteriza el asesoramiento como una tarea de apoyo colaborativo y de trabajo conjunto con los docentes y los centros educativos; ello es plenamente coherente con el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica que sustenta conceptualmente nuestra investigación y desde el cual entendemos, en términos teóricos, las tareas y procesos de asesoramiento;
- se constata que la transformación de los Centros de Educación Especial a centros de apoyo a la inclusión es igualmente un tema actual y vigente, entendiendo que la educación inclusiva es la apuesta actual de transformación educativa de la mayoría de los países comprometidos con el objetivo 4 de los ODS;
- se reconoce el aporte que ofrecen las experiencias y propuestas desde diferentes contextos sobre cómo se está realizando la transformación de los CEE y cuáles son las funciones que deben cumplir a partir de esta transformación;
- se evidencia que la evidencia empírica sobre el tema es aún escasa, y que se necesita investigación adicional al respecto.

El trabajo se ha desarrollado en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE), coordinado por la Universidad de Barcelona. En concreto, se ubica en la sublínea de investigación del programa 1.2., denominada “Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje de los docentes en comunidades profesionales para la innovación y mejora de las prácticas educativas”, y desarrollada en la Universidad de Barcelona desde el grupo de investigación GRINTIE (Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa), con la participación de la Dra. Rosa Colomina y el Dr. Javier Onrubia. Dentro de esta sublínea, esta tesis doctoral se inscribe en el ámbito de investigación centrado en el “Asesoramiento colaborativo para la innovación y mejora de las prácticas educativas en dirección inclusiva”.

Formalmente, el presente informe de tesis se estructura en 12 capítulos.

Los capítulos 1, 2, 3 y 4 corresponden al marco teórico que sustenta la investigación. En el capítulo 1, presentamos el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica en el que se enmarca la concepción del asesoramiento psicopedagógico que preside la investigación, caracterizamos la acción asesora, y destacamos el carácter colaborativo de la relación entre asesor y asesorados como uno de los elementos centrales y distintivos del modelo. En el capítulo 2, presentamos la educación inclusiva como proceso de transformación de la escuela, y planteamos la cuestión del papel de los CEE como centros de apoyo a la inclusión y su aporte en la creación de un modelo educativo inclusivo. En el capítulo 3, nos situamos en el contexto educativo donde se realiza esta investigación, y por ello nos ocupamos de destacar algunos rasgos que delimitan la intervención psicopedagógica y los procesos de asesoramiento psicopedagógico dentro del sistema educativo paraguayo. En el capítulo 4, último del marco teórico, nos centramos en la revisión de estudios empíricos recientes sobre procesos de asesoramiento para la inclusión. Realizamos esta recopilación atendiendo a dos focos: estudios relacionados con procesos de asesoramiento colaborativo para la inclusión en contextos educativos; y estudios relacionados con el proceso de transformación de los CEE en centros de apoyo a la inclusión, que aporten elementos para comprender su situación actual, el nuevo rol que están desempeñando, y cómo configuran sus roles y funciones asesoras dentro de un modelo educativo inclusivo.

En el capítulo 5, presentamos los objetivos que guían la investigación y las preguntas de investigación que se incluyen dentro de cada objetivo.

El capítulo 6 describe todos los aspectos relacionados al marco metodológico utilizado para esta investigación: enfoque de la investigación, proceso y criterio de selección de los participantes, procedimiento de recogida de datos (entrevistas semiestructuradas) y procedimiento de análisis de datos (análisis de contenido cualitativo).

Los capítulos 7, 8, 9 y 10 describen los resultados de la investigación. Cada uno de los capítulos recoge los resultados correspondientes a cada uno de los cuatro objetivos planteados para el trabajo.

En el capítulo 11 se presenta la discusión de los resultados, y se plantean algunas implicaciones prácticas que se desprenden de los mismos. El capítulo se cierra con las limitaciones del trabajo y la propuesta de nuevas líneas de investigación a partir del trabajo realizado. Y para finalizar este trabajo, en el capítulo 12 presentamos las principales conclusiones.

CAPÍTULO 1. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UN MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO

En este primer capítulo, presentamos el marco conceptual de la intervención psicopedagógica desde el que se posiciona nuestra investigación: el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica. Para ello, el capítulo se organiza en tres apartados. En el primero, se presentan las ideas que definen la intervención psicopedagógica desde el modelo educacional constructivo y los referentes teóricos que guían esta intervención, enfocándonos en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y en la concepción interaccionista de las diferencias individuales. En el segundo apartado describimos la importancia de la acción asesora, caracterizando las principales funciones y los ámbitos prioritarios de intervención. Finalmente, en el tercer apartado profundizamos en el carácter colaborativo de la relación entre asesor y asesorados, como uno de los elementos centrales y distintivos del modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica.

1.1. La intervención psicopedagógica desde un modelo educacional constructivo

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica se enmarca en un proceso de cambio progresivo en la forma en que los profesionales de la intervención psicopedagógica abordan y llevan a cabo su actuación en el contexto escolar. Este cambio intenta romper con un tipo de intervención centrada en resolver casos específicos de forma directa e individualizada, para posar a un modelo que apuesta por mejorar las prácticas educativas, atendiendo a los diferentes sistemas que conforman las instituciones educativas y desde una visión más preventiva y que beneficie al conjunto de la comunidad. Se entiende a este respecto que la institución escolar es un sistema abierto, complejo y expuesto a las relaciones que se desarrollan entre los diferentes participantes como por ejemplo: alumnos, familias y profesionales (Solé, 1997); relaciones que, dentro del proceso de consecución de sus objetivos educativos, presentan diferentes demandas y necesidades de apoyo por parte de los profesionales de la intervención con el fin de mejorar y reorientar el proceso.

La intervención que se plantea desde el modelo educacional constructivo está basada en una determinada concepción del desarrollo y el aprendizaje. Desde esta concepción, el proceso de aprendizaje se entiende como el resultado de la interacción entre las diferentes características del individuo y de los contextos en que participan, y se considera al asesor psicopedagógico como un profesional útil y estratégico capaz de guiar y apoyar las tareas de mejora educativa

desde una intervención orientada a potenciar los procesos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los alumnos (Onrubia & Minguela, 2020). Solé (1997) describe al asesor como un agente de cambio dentro del proceso de mejorar las prácticas educativas, que debe darse a la tarea de crear espacios de análisis y reflexión conjunta con los profesionales de las escuelas con el fin de generar un cambio en la representación que tienen ante determinadas situaciones de la práctica. Generar estos momentos de colaboración favorece la revisión crítica de las prácticas entre los diferentes implicados y genera la creación de propuestas de cambio adecuadas a las diferentes necesidades (Huguet, 2006). Por tanto, dentro de este modelo de intervención, la acción asesora se caracteriza por ser influyente y determinante en la mejora educativa, promoviendo procesos de reflexión, construcción y colaboración entre los diferentes participantes del proceso.

En lo que sigue, señalaremos, en primer lugar, los sustentos teóricos que justifican el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica de manera a profundizar y comprender la importancia de plantear una intervención que apuesta a la mejora educativa desde una mirada global y contextualizada de las demandas. Y en segundo lugar, identificaremos aquellos elementos de intervención que caracterizan y guían al modelo. Todo ello se abordará teniendo como referencia los trabajos de Armengol (2019); Coll (1990, 2001, 2002); De la Oliva et al.; (2005a, 2005b); García et al.;(2003); Huerta (2017); Huguet (1993, 2006); Huguet et al.; (2022); Lago & Onrubia (2008, 2011a, 2011b, 2022); Martín y Solé (1990, 2011); Monereo y Solé (1996); Monereo y Pozo (2005); Roca (2019); Sánchez (2000); Sánchez y García (2011) y Solé (1997, 1998).

1.1.1. Sustentos teóricos que justifican el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica

Para iniciar la comprensión de los sustentos teóricos que hacen al modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, hemos desarrollado dos puntos centrales. Por un lado, partimos de la importancia de los procesos sociales y su influencia en el aprendizaje, desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje; y por otro, nos centramos en comprender la finalidad de la intervención desde una mirada sistémica a los centros escolares y en el marco de una concepción interaccionista de las diferencias individuales.

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje se constituye como el referente teórico más importante del modelo, que enfatiza la función de las relaciones interpersonales y

de los diferentes contextos dentro del proceso de aprendizaje. Esta concepción, siguiendo a Coll (1990, 2001, 2002), se organiza en torno a una estructura jerárquica de tres niveles en cuyo marco se formulan los principios psicoeducativos básicos para entender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

En el primer nivel jerárquico, se define la educación escolar como una práctica social y socializadora, como un instrumento para promover el desarrollo y la socialización de forma sistemática, planificada y continuada que, a su vez, ayuda en la construcción de una identidad personal situando al alumno en el medio social y cultural del que forma parte. Esta práctica ofrece un marco inseparable de ambos procesos, desarrollo y socialización, que se articulan en los procesos de construcción del conocimiento en la escuela por parte de los alumnos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se configura desde la actividad mental constructiva del alumno, explicada por Coll (2001) como una actividad propia del estudiante en el contexto escolar que se desarrolla ante los contenidos escolares y que debe ser orientada a la construcción de significados compartidos a nivel social y cultural.

En un segundo nivel, encontramos los tres elementos que vertebran el propio proceso de construcción del aprendizaje dentro de la escuela, y que se describen como “triángulo interactivo”. Este triángulo está formado, en primer lugar, por los propios alumnos y su actividad mental, como proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es característico de cada alumno, está orientado a la adquisición de nuevos significados, y funciona como mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que finalmente los alumnos realizan. Un segundo elemento del triángulo lo conforman los contenidos escolares, que definen los aprendizajes culturales enseñados en la escuela. Y como tercer elemento, nos encontramos con el profesor, que enseña guiando los procesos mentales constructivos de sus estudiantes con la finalidad de lograr aprendizajes significativos de los contenidos escolares. Los profesores deben ejercer un papel de mediadores en el proceso de construcción de nuevos significados utilizando propuestas pedagógicas y materiales didácticos que sirvan de apoyo en el proceso de incorporación de saberes significativos.

En el tercer nivel de la jerarquía, se describen más en detalle los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos e intrapsicológicos en el aprendizaje escolar, los que están directamente relacionados, respectivamente, con los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa. Los procesos de construcción del conocimiento se describen desde el punto de vista intrapsicológico como procesos de construcción de

significados y atribución de sentido a las experiencias y contenidos escolares. Se entiende, así, el aprendizaje deseable de los alumnos como un aprendizaje significativo, basado en establecer relaciones entre el “estado inicial” del alumno y el nuevo contenido a aprender: “Los aprendizajes significativos dependerán, por tanto, en gran medida, de los conocimientos previos, motivaciones, actitudes y expectativas de los alumnos” (Coll, 2002, p.11). Por su parte, la enseñanza se concibe en base a ciertos procesos interpsicológicos referidos a mecanismos de influencia educativa, que condicionan, promueven y orientan los aprendizajes. Se describen tres fuentes de influencia educativa: la ejercida por el profesor, la interacción con otros alumnos y la propia institución educativa. En cada caso, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza detalla mecanismos concretos de influencia. Destacan, entre ellos, los mecanismos de influencia educativa que operan en la interacción entre profesor y alumnos, como los procesos de cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad, y de construcción progresiva de significados compartidos entre profesor y alumnos.

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica parte entonces desde la importancia de comprender la naturaleza interactiva del aprendizaje, y también la influencia de los diferentes sistemas durante este proceso. Estas ideas ayudan a entender tanto el objeto de la intervención (los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar) como el propio proceso de intervención (la interacción entre asesores y asesorados) (Martín & Solé, 2011).

Se entiende, así, que las instituciones educativas son sistemas complejos dirigidos a apoyar el aprendizaje de los alumnos, formadas por distintos subsistemas y en interacción con otros contextos de desarrollo y aprendizaje. Huguet (2006) describe al centro educativo como una comunidad compleja donde se desarrollan relaciones, comunicaciones, redes y barreras que van cambiando según las necesidades y la diversidad de cada subsistema. De esta misma manera, el modelo educacional constructivo se configura desde una visión dinámica de la escuela, donde los cambios se van desarrollando en diferentes momentos y según las expectativas que la sociedad proyecta sobre ella (Monereo & Solé, 1996). Entendiendo esto, el modelo plantea una intervención colaborativa centrada en modificar prácticas educativas, como también mejorar y optimizar los recursos y las condiciones propias del centro (Lago & Onrubia, 2011a, 2022); es decir, la intervención psicopedagógica debe orientarse a construir mejoras ajustadas a las necesidades del contexto.

Es así como la intervención desde un modelo educacional constructivo debe plantearse de forma contextualizada, preventiva y optimizadora, en donde la finalidad del asesoramiento

psicopedagógico sea contribuir a una enseñanza ajustada, diversificada y de calidad. Para profundizar en esto, Onrubia (2009) describe la concepción interaccionista de las diferencias individuales, señalando que la intervención debe tener en cuenta tanto las características propias de los individuos como las características de las ayudas que recibe y el ajuste entre unas y otras. Si planteamos el aprendizaje desde una concepción individual y estática, las dificultades de aprendizaje y desarrollo se enfocarán en las propias limitaciones del alumno y la intervención tomará una forma correctiva individual, y el modelo será de carácter clínico o asistencial. Si, en cambio, asumimos una concepción social e interactiva del aprendizaje, el énfasis no solo se dará a las características particulares de los alumnos, sino a la interacción entre estas características y las ayudas y apoyos que el alumno reciba dentro de los diferentes contextos en los que participa. Desde esta concepción interaccionista de las diferencias individuales, la atención a la diversidad y la promoción de prácticas educativas inclusivas se hace presente como algo natural dentro de la intervención psicopedagógica.

1.1.2. Elementos de la intervención que caracterizan al modelo

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica adopta como finalidad mejorar la calidad educativa a través de la transformación escolar (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b, 2022; Solé & Martín, 2011;). Es dentro de esta transformación, que el asesor psicopedagógico asume como un agente de cambio, que ayuda en la creación de espacios de reflexión conjunta con el fin de generar significados compartidos orientados a promover y optimizar una enseñanza diversificada y de calidad. Para que esta intervención se desarrolle dentro del marco de un modelo educacional constructivo se debe tener en cuenta ciertos elementos que guiaran la intervención y que describimos a continuación:

- La intervención debe estar centrada en el docente y en mejorar sus prácticas a través de la promoción del trabajo en colaboración, la construcción de significados compartidos, la reflexión, y la revisión de ideas y concepciones. De esta manera, se logra incidir de forma indirecta en los alumnos y en los contextos de enseñanza a través de las propuestas de mejoras que van surgiendo dentro de los procesos de asesoramiento.
- La intervención debe centrarse en el contexto, respondiendo a las necesidades específicas del centro y de sus integrantes. Debe partir del estado inicial del centro y

operar en la zona de desarrollo institucional, como punto de partida para realizar intervenciones, plantear retos de mejora, y lograr la capacitación y la autonomía del centro y de sus profesionales.

- La intervención debe tener una visión preventiva y optimizadora, donde asesor y asesorados puedan anticiparse a posibles dificultades, a través del análisis y la reflexión conjunta, proponiendo planes que tengan como finalidad mejorar las prácticas y la calidad educativa.

Dentro de la finalidad general de la intervención desde un modelo constructivo que pone el foco en la transformación y mejora de la calidad educativa existe un elemento transversal que debe guiar todo el proceso, que es la intervención desde una mirada inclusiva. Desde esta mirada, la mejora de la calidad educativa se concibe como la capacidad de mejorar la respuesta a la diversidad, entendiendo que la respuesta a la diversidad es la respuesta de todos los miembros de la institución para el conjunto del alumnado y no sólo para aquellos cuyas necesidades requieren recursos excepcionales. Esta mirada inclusiva también entiende que la diversidad está presente en las diferencias individuales de cada uno de los alumnos, y que el trabajo debe estar orientado a la búsqueda y construcción constante de mejores formas de responder a la diversidad atendiendo a los intereses y las necesidades de sus miembros (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b, 2022; Solé & Martín, 2011).

1.2. Funciones del asesor psicopedagógico desde un modelo educacional constructivo

El rol y las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica han estado relacionadas por mucho tiempo a actividades centradas en diagnósticos y en abordajes clínicos orientados a dar respuestas directas e individualizadas a casos que necesitaban de alguna “solución”, o como lo describen Huerta y Onrubia (2016), a funciones esencialmente informativas, jerárquicas, de entrega y transmisión de información. En la actualidad, influido por los procesos de transformación educativa y la evolución hacia el modelo educacional constructivo de intervención que hemos descrito, estas funciones están pasando por una revisión de sus intervenciones, promoviendo un trabajo más contextual y colaborativos con los centros escolares. Desde la nueva mirada de la intervención psicopedagógica que supone el modelo educacional constructivo, las funciones del asesor psicopedagógico deben estar orientadas a buscar mejorar las prácticas educativas a partir de la reflexión y construcción conjunta de mejoras entre asesor y asesorado desde una mirada más global y contextualizada (Lago &

Onrubia, 2022; Martín & Solé, 2011). Ello supone también ofrecer ayudas para la construcción, revisión o modificación de ciertos esquemas de conocimientos de los diferentes participantes con el fin de lograr representaciones más compartidas (Solé, 1997).

Dentro de este proceso de mejora, la figura del asesor, como pilar fundamental, tiene a su cargo orientar el proceso de construcción colaborativa de las mejoras desde un trabajo sistemático entre asesor y asesorado, analizar el contexto y las demandas, elaborar objetivos y establecer un plan de actuación conjunta. Huguet (2006) añade que, como asesores se debe tener en cuenta dos niveles de intervención, el relativo al contenido de mejora y el relativo a las relaciones, destacando que atender el ámbito relacional entre asesor y asesorados ayudará en el proceso de introducir cambios y mejoras en los contenidos, de manera más dinámica y colaborativa. Es decir, que este profesional estratégico y con conocimiento académico en el área de intervención y asesoramiento también debe contar con habilidades para promover un clima de seguridad, aceptación, motivación y compromiso por parte de los asesorados durante el proceso de asesoramiento. Solé (1997), aporta en este sentido que la intervención también puede contribuir a la construcción de relaciones más funcionales y la cohesión entre el profesorado y el equipo de asesores.

Por su parte, Lago y Onrubia (2011a, 2011b) describen que el rol del asesor debe ser el de experto de proceso para la construcción y puesta en práctica de mejoras educativas, ayudando en la identificación de la problemática, guiando y orientando los procesos reflexivos, ofreciendo informaciones y herramientas que ayudarán en la toma de decisiones para las propuestas de soluciones o mejoras. Señalan que el asesor debe intervenir desde dos ámbitos fundamentales:

- la atención a la diversidad, orientada a promover centros escolares eficaces, ayudando en la construcción de un proyecto educativo inclusivo; generando un clima de seguridad, confianza, y convivencia democrática entre los diferentes integrantes; impulsando la colaboración y la coordinación entre sus miembros; y evaluando la propia práctica.
- la acción tutorial, orientada al apoyo de los estudiantes con el fin de mejorar su forma de aprender, de relacionarse, su autonomía y su capacidad de toma de decisiones.

Para Onrubia y Minguela (2020), la atención a la diversidad y la acción tutorial son contenidos de intervención unidos desde una relación circular, entendiendo que la atención a la diversidad

tendrá mejores resultados si se asocia al acompañamiento personalizado a los estudiantes, y que, asimismo, la acción tutorial necesitará de propuestas curriculares flexibles y diversificadas para poder acompañar al desarrollo de los alumnos dentro de todas las propuestas educativas del centro. La atención a la diversidad debe darse desde la implementación de estrategias abiertas, flexibles y diversificadas, y la acción tutorial debe apoyar a través del acompañamiento personalizado al desarrollo integral del alumno en el marco de estas propuestas diversificadas. Esta combinación aportará mayores probabilidades de éxito del proceso.

Los mismos autores realizan una propuesta detallada, que asumimos, sobre los ámbitos de intervención y las funciones prioritarias que concretan la intervención del asesor psicopedagógico. Esta propuesta se recoge en la tabla 1.1.

Tabla 1.1.

Funciones prioritarias del asesor en un modelo educacional constructivo

Ámbitos de intervención	Funciones
Institucional	<p>Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes estratégicos de centro y a la mejora de la organización y funcionamiento institucional.</p> <p>Asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de proyectos curriculares de centro.</p> <p>Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes y programas de atención a la diversidad en el centro, y a la mejora de la organización y coordinación de apoyos y recursos ordinarios y extraordinarios para la atención a la diversidad.</p> <p>Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes y programas de acción tutorial y orientación académica y profesional en el centro, y a la mejora de la organización y coordinación de las mismas.</p>
Equipos de profesores	<p>Asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de las programaciones de aula.</p> <p>Asesoramiento a la detección y supresión de barreras de aprendizaje en la práctica educativa en el aula para grupos de alumnos específicos.</p> <p>Asesoramiento para la mejora de la tutoría grupal e individual y las actividades específicas de orientación</p>

Alumnos	Coordinación y participación en los procesos de evaluación psicopedagógica. Asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de planes educativos personalizados y medidas de apoyo educativo individualizado.
Familias	Asesoramiento al establecimiento de vínculos sustentadores entre familia y escuela.
Comunidad	Colaboración y asesoramiento para el desarrollo de vínculos sustentadores entre la escuela y la comunidad y de un trabajo en red con otros agentes educativos y servicios de la comunidad.

Nota. Adaptado de Onrubia & Minguela (2020).

1.3. La colaboración entre asesor y asesorados desde un modelo educacional constructivo

Como hemos descrito en apartados anteriores, el proceso de asesoramiento desde un modelo educacional constructivo de asesoramiento apuesta por un trabajo de construcción conjunta de las mejoras entre los diferentes participantes del proceso. Huguet (2006) resalta que en el proceso de asesoramiento es necesario contar con nuevas formas de relación y trabajo, creando culturas de colaboración con base en el respeto y potenciando el crecimiento profesional. A este respecto, para construir un asesoramiento colaborativo es clave para el asesor estar presente y acompañar. También ayudar a comprender que colaborar, dentro de un proceso de asesoramiento, supone entender que el trabajo conjunto y la implicación activa de todos ayudará a resolver mejor las situaciones complejas, convirtiendo a los participantes del proceso en verdaderos agentes de cambio que será fundamental para el logro de cambios más significativos. La colaboración también será clave al momento de analizar en conjunto las diferentes situaciones a ser modificadas, de manera a acercar posiciones, compartir significados y modificar concepciones para dar lugar a nuevas representaciones sobre las problemáticas a ser abordadas (Martín & Solé, 2011).

1.3.1. Elementos clave de la colaboración

La colaboración dentro del modelo educacional constructivo se concreta atendiendo a un trabajo sistemático de elaboración conjunta de propuestas de mejoras (Lago & Onrubia, 2011b, 2022).

En este proceso, el asesor debe ser capaz de ofrecer ayudas a los asesorados en relación con (Sánchez, 2000):

- Identificar los problemas y delimitar las metas: construcción del espacio del problema.
- Buscar, seleccionar y organizar los medios disponibles para alcanzarlas: construcción de soluciones.
- Evaluar los resultados y reformular las metas de cambios inicialmente formuladas: supervisión y evaluación del proceso.

Ofrecer un proceso estructurado a los asesorados que les permita implicarse de forma activa y promueva la responsabilidad compartida durante el tiempo que lleve el trabajo será el trabajo que el asesor debe realizar desde el rol de experto de proceso. Para ello, el asesor combina colaboración y dirección (Armengol, 2018; Lago & Onrubia, 2011a, 2022), y planifica y guía algunas características del asesoramiento de manera que permitan ir traspasando el control sobre el proceso a los asesorados. El asesor debe así utilizar estrategias que direccionen y guíen el asesoramiento, promoviendo el empoderamiento y la autonomía de los propios asesorados.

En este proceso de colaboración se identifican dos elementos o caras interrelacionadas, que se describen como las caras “fría” y “cálida” del asesoramiento (Armengol, 2019; Lago & Onrubia, 2011a, 2011b; Luna, 2011; Sánchez, 2000; Sánchez & García, 2011). La cara fría está relacionada a la comprensión conjunta entre asesor y asesorados de la situación problemática y a la construcción de las mejoras. La cara cálida está relacionada a los elementos motivacionales y afectivos que intervienen dentro del propio proceso de asesoramiento.

Sánchez y García (2011) describen al asesoramiento como un proceso de resolución conjunta de problemas, que se desarrolla en tres fases: comprensión-deliberación; resolución-volición y evaluación. Dentro de estas fases los procesos fríos y cálidos no solamente están presentes, sino que están en constante interacción. En la Tabla 1.2. se pueden observar de forma sintética estas fases de la resolución de problemas, y los procesos fríos y cálidos que interviene en cada una, desde la propuesta de estos autores.

Tabla 1.2.

Caras de la colaboración dentro del proceso de resolución conjunta de problemas

Fases del proceso de asesoramiento / Resolución de Problemas	Cara fría	Cara cálida
Comprensión deliberación	Comprensión o definición de la situación problemática: Estado inicial, intermedio – sub meta y final. Plan de acción.	Motivación: Valorar la deseabilidad. Valorar la viabilidad.
Resolución – volición	Desarrollo de un plan de acción	Volición: proteger la meta durante el desarrollo del plan.
Evaluación	Revisión de los resultados alcanzados con el plan de acción respecto del estado inicial, el estado intermedio – sub meta y el estado final.	Explicación para uno mismo de los resultados obtenidos: a qué cabe atribuirlos.

Nota. Sánchez & García (2011).

En la Tabla 1.2 es posible observar que, en cada momento o fase, las caras fría y cálida se relacionan, interactúan y se desarrollan de forma equilibrada, dando lugar al proceso de colaboración. El asesor debe “entender ese complejo tránsito de estados mentales para ayudar a fraguar tanto una buena definición del problema como un compromiso para resolverlo” (Sánchez & García, 2011, p.37).

1.3.2. Una propuesta de estrategia colaborativa de asesoramiento desde un modelo educacional constructivo

En los puntos anteriores hemos desarrollado tanto el rol del asesor como la colaboración y sus elementos dentro de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica. A continuación, siguiendo a Lago y Onrubia (2008, 2011a, 2011b), describiremos una estrategia

que busca concretar los elementos señalados de forma que orienten un proceso concreto de asesoramiento.

Para comenzar la descripción, consideramos relevante ubicarnos desde el propio concepto de “estrategia de asesoramiento”, que los autores caracterizan como un conjunto de criterios, condiciones y orientaciones referidos a cuatro niveles que se proponen como cruciales para analizar y comprender los procesos de asesoramiento, y que se consideran necesarios para la adecuada planificación, desarrollo y evaluación de estos procesos.

El primer nivel corresponde a la definición de los contenidos de mejora sobre los que se centra un determinado proceso de asesoramiento, es decir, a aquellos cambios y mejoras en la práctica que los docentes acuerdan y persiguen con el asesoramiento. Se destaca al respecto que las mejoras se producen cuando las decisiones y actuaciones establecidas logran estar presentes al final del asesoramiento dentro de las prácticas educativas.

El segundo nivel remite a un conjunto de fases del asesoramiento, que parten de las demandas o necesidades, y que están orientadas al análisis conjunto de las problemáticas y a la construcción de las mejoras. A su vez, cada una de estas fases cuenta con un conjunto de procedimientos que ayudan a su desarrollo. Las fases están consideradas como el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como contenidos de mejora y los procedimientos como las actuaciones clave que ayudan al desarrollo específico de cada fase. Las fases y los procedimientos ofrecen un marco de orden y consistencia para determinar con mayor precisión las actuaciones para la construcción de las mejoras. En la Tabla 1.3. se presentan de manera esquemática las fases y procedimientos que proponen los autores.

Tabla 1.3.

Fases y procedimientos dentro de la construcción de las mejoras

Fases	Procedimientos
Análisis y concreción del problema y la demanda de mejora del objetivo de plan de orientación y negociación de las responsabilidades individuales y compartidas del asesor y los otros participantes en la construcción de la mejora.	Promover en diferentes espacios la comprensión y formulación de la tarea que se va a realizar como una necesidad compartida y como una tarea de colaboración entre todos los participantes guiados por el orientador. Negociar y delimitar el rol del orientador y de cada uno de los participantes individualmente y como grupo.

	<p>Definir y concretar el problema que genera el contenido de mejora – el objetivo del plan de orientación – que se va a trabajar.</p> <p>Delimitar los componentes de las prácticas educativas que se están dando actualmente que se relacionan con el contenido en los que se pretende introducir mejoras.</p>
<p>Análisis conjunto de las prácticas del profesorado respecto al contenido de mejora que señala el objetivo del plan de orientación y de los referentes teóricos o experiencias de otros centros respecto a esa mejora.</p>	<p>Recoger prácticas del profesorado relacionadas con el contenido de mejora y análisis conjunto de las mismas.</p> <p>Analizar documentos con modelos teóricos sobre el contenido de mejora y con ejemplos de experiencias sobre mejoras como las que nos proponemos.</p> <p>Elaborar propuestas sobre las mejoras o innovaciones concretas a introducir en aquellos planos de la práctica más necesarios y asequibles.</p>
<p>Diseño de las innovaciones y mejoras a introducir en las prácticas educativas del profesorado vinculadas al contenido de la mejora que recoge el objetivo del plan de orientación.</p>	<p>Delimitar cada una de las propuestas de mejora.</p> <p>Analizar y concretar los cambios concretos en la práctica que supone cada una de las propuestas de mejora.</p> <p>Seleccionar o elaborar materiales e instrumentos para apoyar y facilitar la introducción de la mejora.</p> <p>Acordar el proceso de introducción y evaluación de las mejoras.</p>
<p>Colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste de las mejoras.</p>	<p>Apoyar la implantación, seguimiento y valoración de las mejoras.</p> <p>Identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras.</p>

Evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implantación de la mejora y de la continuidad o reformulación del objetivo del plan de orientación	<p>Evaluar el proceso de trabajo conjunto, la implementación de la mejora en las prácticas del profesorado, y la incidencia en el aprendizaje del alumnado.</p> <p>Establecer acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora, y como resultado de todo ello, reformular eventualmente el objetivo del plan de orientación que había guiado la mejora.</p>
--	---

Nota. Elaborado a partir de Lago & Onrubia (2011b).

Como tercer nivel de la estrategia de asesoramiento, se ubican las tareas propias del asesoramiento. Estas tareas son entendidas como formas de acción de los participantes en el marco de las diversas fases y procedimientos descritos anteriormente, dirigidas a la construcción conjunta de la colaboración y de los contenidos de mejora. Por ello, estas tareas se describen desde dos dimensiones: como tareas de construcción de la colaboración y como tareas de construcción de los contenidos de mejora. Desde la caracterización que realizan los autores, la construcción de la colaboración está dirigida a regular las intervenciones de los participantes en cada una de las fases del proceso de asesoramiento, mientras que la construcción de los contenidos de mejora apunta a revisar, reformular, proponer y decidir respuestas a los problemas planteados en cada una de las fases. En la Tabla 1.4. se caracterizan estas tareas.

Tabla 1.4.

Tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de los contenidos de mejora

Tareas de construcción de la colaboración	Tareas de construcción de los contenidos de mejora
Tareas A: tareas que realiza individualmente el orientador como asesor.	Tareas 1: tareas de recogida de prácticas educativas
Tareas B: tareas que realizan los profesores individualmente o en grupos sin ayuda del orientador o asesor.	Tareas 2: tareas de análisis de prácticas vinculadas al contenido de mejora
Tareas C: tareas que el orientador realiza junto con los participantes.	Tareas 3: tareas de elaboración de propuestas de mejoras prácticas educativas

Nota. Lago & Onrubia (2011b).

El proceso de asesoramiento se desarrolla en un marco de construcción de la colaboración, en donde el asesor, como guía de este proceso, cuenta con elementos que ayudan en la definición del problema, de generación de las propuestas de mejoras, y de traslado de estas propuestas a la práctica del aula y el centro. Para ello, y como subrayan Soto y colaboradores (2022), las habilidades comunicativas del asesor juegan un papel fundamental. En esta línea, en el cuarto nivel de la estrategia de asesoramiento se sitúan los recursos discursivos que utiliza el asesor para favorecer la participación y colaboración de los participantes dentro del proceso de asesoramiento.

Los recursos discursivos del asesor se entienden como “un conjunto de recursos semióticos y estrategias discursivas del asesor relacionados con las intervenciones de los demás participantes” (Lago & Onrubia, 2011b, p.108). Estos recursos constituyen un instrumento básico que ayuda tanto a solución de posibles conflictos dentro del proceso de asesoramiento, así como en la generalización de las fases y tareas de la estrategia de asesoramiento de forma eficaz. Roca (2019) afirma que los recursos discursivos favorecen el logro de los objetivos de asesoramiento, ya que ayudan a la representación compartida de contenidos y a la regulación de las relaciones interpersonales. Lago y Onrubia (2008) proponen ocho recursos discursivos, que, al utilizarse de forma combinada y planificada en las diferentes fases del asesoramiento, podrían lograr procesos comunicativos y participativos más asertivos y eficientes. En la Tabla 1.5. se recoge el detalle de los recursos discursivos planteados por los autores.

Tabla 1.5.

Recursos discursivos del asesor

Recursos discursivos del asesor
Presenta un problema o subproblema nuevo.
Señala una tarea a realizar.
Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración.
Aporta información complementaria: respondiendo a pregunta, complementa una intervención anterior, aclara una duda.
Acepta, confirmar, repite parte de intervención para confirmar: interpretación, pregunta comentario
Relaciona, justifica, argumenta incorporando reflexión sobre actividad de enseñanza-aprendizaje
Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto una aportación de otros, una justificación de una propuesta.
Formula una síntesis o propone una conclusión

Nota. Lago & Onrubia (2008).

Finalmente, es importante señalar dos puntos relevantes de la intervención psicopedagógica como herramienta de transformación de las prácticas escolares. Primeramente, destacar la importancia del asesor como profesional estratégico dentro de todo el proceso de mejora educativa, capaz de combinar habilidades personales y profesionales para la creación de redes de trabajo entre los diferentes profesionales y de estimular un trabajo colaborativo y de compromiso de todos los participantes con la transformación y mejora educativa. Como segundo punto, también consideramos importante subrayar la consideración de la intervención psicopedagógica como un proceso de transformación e innovación que apuesta a la mejora educativa desde una visión inclusiva. Tal y como lo describen Onrubia y Minguela (2020), la intervención psicopedagógica debe tener un papel fundamental en los procesos de innovación e inclusión, ya que ambos procesos van unidos. Para esto es importante transformar la mirada de la intervención, enfocando el trabajo en la reflexión conjunta de las diferentes barreras, necesidades y demanda presentes en el centro y que son necesarias de abordar para lograr cambios más profundos y avanzar hacia prácticas más inclusivas y de calidad.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

En este segundo capítulo del marco teórico nos centraremos en describir el proceso de transformación educativa que se propone desde un modelo educativo inclusivo. Entendemos la educación inclusiva como un proceso de cambios, transformación e innovación de los centros educativos orientado a mejorar la manera de responder a las necesidades educativas de la diversidad de sus estudiantes. Desde esta idea, la escuela, como espacio a transformarse, debe darse a la tarea de valorar las diferencias individuales de sus estudiantes y utilizarlas como un elemento que enriquece el proceso educativo y que desafía a la mejora constante de las prácticas profesionales.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado, realizaremos la caracterización de la educación inclusiva, atendiendo a su definición, a los elementos que la componen y a los principales referentes psicopedagógicos en los que se sustenta. En el segundo apartado, describiremos el proceso de transformación de las escuelas hacia entornos más inclusivos, recogiendo cuáles son sus características y cuáles son los factores que determinan el “buen camino” de esta transformación; asimismo, se describe cómo son los centros y las aulas que desarrollan prácticas desde un modelo educativo inclusivo; terminaremos este segundo apartado presentando la propuesta concreta de transformación del *Index for Inclusion*, que resalta procesos, dimensiones y fases implicadas en la transformación de las escuelas. En un tercer apartado, y para finalizar el capítulo, nos centraremos en analizar el papel que pueden jugar los Centros de Educación Especial (CEE) como recurso específico de apoyo a la inclusión.

2.1. La educación inclusiva

Para iniciarnos en la comprensión de la educación inclusiva es fundamental entender la educación como un derecho humano fundamental con base en la equidad y la inclusión (UNESCO, 2017). A partir de esto, se concibe la educación inclusiva como un modelo educativo que busca garantizar el acceso a la educación y la participación de todas y todos a través de la promoción de mejores oportunidades de aprendizaje, y en particular a aquellos grupos que, por características como género, cultura, discapacidad, orientación sexual, situación socioeconómica, etc., puedan estar en riesgo de discriminación o exclusión del sistema educativo. Dentro de este planteamiento, las diferencias individuales no son vistas como características a evitar o segregar; por el contrario, se entiende la diversidad como

elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como una oportunidad para transformar las escuelas en entornos más inclusivos. Desde este marco, Blanco (2006) describe que educar en la diversidad ayudará al desarrollo de nuevas formas de convivencia, desde el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas como elementos fundamentales para la creación de un contexto educativo que valora las diferencias y reduce las situaciones de exclusión.

La educación inclusiva pone la mirada en las diferentes barreras y dificultades presentes en el contexto al momento de responder a las necesidades de los alumnos; por tanto, el énfasis no está en las características y limitaciones de los alumnos, sino en las características de las escuelas. Esto describe la influencia del propio contexto al momento de dar una respuesta ajustada a las necesidades de los estudiantes y supone tomar conciencia que las limitaciones para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes tienen que ver con la propia organización y funcionamiento del contexto educativo y no solo con las características particulares de los alumnos (Marchesi, 2017). Por tanto, hay que pensar en un modelo ecológico y actuar atendiendo a todos los elementos que configuran el propio sistema educativo (Echeíta, 2022), y como describe Ainscow (2023), atender a la “ecología de la equidad”, haciendo referencia a que las experiencias y resultados de los estudiantes no sólo dependen de lo que pasa dentro de la escuela, sino que está condicionado por procesos interactivos dados desde el exterior de estas.

Avanzar hacia nuevas prácticas educativas y a la creación de escuelas inclusivas demandará una transformación estructural del sistema educativo actual (ONU, 2008, 2020). Por tanto, entendemos que la finalidad es la reforma profunda de los sistemas educativos, tanto en la legislación, las políticas y los mecanismos de financiación, administración, diseño, entrega y seguimiento de la educación, como en la cultura, la política y la práctica de los entornos educativos; en definitiva, fortalecer la capacidad del sistema educativo (UNESCO, 2016).

En esta línea, para Onrubia (2009), la mejora en la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos es inseparable a la transformación global de las escuelas y las aulas. Por tanto, la escuela debe darse a la tarea de convertirse en un espacio capaz de ofrecer oportunidades educativas y apoyos para el logro académico y personal de sus estudiantes desde el ajuste de los diversos elementos: las ayudas, las actuaciones, los tipos de apoyos y las características de las interacciones. Autores como Ainscow (2004, 2021), Booth y Ainscow (2002, 2015) y Echeíta (2009) aportan que la transformación debe partir desde un trabajo de análisis conjunto

de la situación del contexto actual, y desde ahí determinar acciones o palancas de cambios que ayudarán a reestructurar las formas en que los centros brindan la respuesta educativa para mejorar el aprendizaje y para promover la participación de todos los estudiantes.

2.1.1. Elementos que definen la educación inclusiva

Tal como venimos describiendo, la educación inclusiva engloba la idea de proceso de reforma y transformación educativa. Echeita (2009) agrega que es importante comprender que el desarrollo del concepto de inclusión estará definido en función del contexto, la historia, la cultura escolar y de sus múltiples condicionantes, lo cual resultará de un proceso democrático de diálogo por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. En este mismo sentido, Echeita y Ainscow (2011) describen que, desde el carácter particular de cada institución educativa en relación con la propia definición de inclusión, existen cuatro elementos que deben hacerse presente a la hora de establecer una definición de inclusión. Estos elementos son los siguientes:

1. La inclusión educativa debe entenderse como un *proceso*, relacionado a la búsqueda constante de mejores formas de atender a la diversidad del alumnado, como forma de dar valor a las diferencias individuales y atender al aporte que desde la diversidad se brinda a la comunidad educativa. En este sentido, transformar e innovar en cuanto a recursos, estrategias y evaluaciones debe ser un fin común de todos los integrantes de la comunidad educativa, para de esta manera lograr la mejora de la calidad educativa.
2. La inclusión educativa busca la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes. La presencia se caracteriza por el espacio y el lugar que se brinda a los estudiantes dentro del contexto escolar. La participación va más allá de la presencia, y comporta asegurar una experiencia continuada de interacción y aprendizaje conjunto entre todos los estudiantes. El logro hace referencia a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes en los diferentes objetivos y contenidos curriculares.
3. La inclusión educativa busca eliminar todas las barreras que dificultan la presencia, la participación y el logro de los alumnos. Las barreras hacen referencia a todos los elementos que dificultan el acceso a una educación de calidad a todos los alumnos. Estas barreras están presentes en la cultura, las políticas y las prácticas de los contextos escolares y son responsables de la exclusión de aquellos alumnos en situación de vulnerabilidad o marginación. La propuesta principal para la eliminación de estas

barreras consiste en la recolección de datos de diferentes fuentes que ayuden a identificar quiénes experimentan las barreras, en qué planos y cuáles son, con el fin de retirarlas y poder así mejorar la calidad educativa.

4. La inclusión educativa pone especial énfasis en aquellos grupos vulnerables o en riesgo de exclusión. Se plantea la atención educativa de todos aquellos alumnos que se encuentren en situación de vulnerabilidad y exclusión a causa de condiciones relacionadas a la cultura, etnia, género o discapacidad. La educación inclusiva debe implementar medidas que garanticen la presencia, participación y el logro de todos los alumnos.

En síntesis, y hasta aquí, concebimos que la educación inclusiva busca garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos, desde el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos y todas. En este escenario, la escuela tiene una función determinante en el proceso de evitar las desigualdades educativas garantizando la presencia, la participación y el logro de todos los alumnos desde la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Para lograr esto, la escuela debe darse a la tarea de trabajar en la transformación sistemática de todo el conjunto que configuran su sistema educativo (Echeita, 2022), así como de revisar sus culturas, políticas, y prácticas. De acuerdo con todo esto, y para finalizar el apartado, reforzamos en la tabla 2.1. algunas ideas clave que consideramos hacen a la inclusión educativa:

Tabla. 2.1.

Ideas clave sobre la educación inclusiva

Ideas clave sobre la inclusión educativa

La inclusión educativa busca mejorar la calidad educativa desde la reestructuración de la organización y el funcionamiento de los entornos escolares.

La inclusión valora a todos los estudiantes desde la diversidad, y propone esta diversidad como un valor que aporta a toda la comunidad educativa.

La inclusión implica eliminar todas aquellas barreras que dificultan el aprendizaje, la participación y el aprendizaje en los diferentes contextos de todos los estudiantes.

La inclusión busca la colaboración activa de todos los integrantes de la comunidad educativa.

La inclusión busca la transformación del sistema escolar en cuanto a su cultura, sus políticas y sus prácticas.

La inclusión es un proceso continuo de identificación y eliminación de todos los procesos de exclusión que involucran a la sociedad en general.

2.1.2. Referentes psicopedagógicos que sustentan la educación inclusiva.

Como se ha señalado, la educación inclusiva busca eliminar todas aquellas barreras presentes dentro de la cultura, las prácticas y las políticas de los centros escolares que dificultan el pleno aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Desde esta perspectiva, se entiende que existen elementos dentro del contexto que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que determinan el éxito o fracaso de este. Coll y Miras (2001) describen que el aprendizaje está determinado por la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos a la persona, es decir, por la interacción entre las características personales con las características contextuales del ambiente. Desde esta concepción, las dificultades en el aprendizaje dejan de entenderse únicamente como dificultades o limitaciones individuales de los alumnos, y se pone énfasis en las dificultades que tiene el contexto para responder a las necesidades de estos. De acuerdo con ello, Onrubia (2009) sostiene que “las dificultades de aprendizaje son entendidas como el resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y condiciones personales de los alumnos” (p. 51). A su vez, Booth y Ainscow (2002, 2015) también subrayan que existen condiciones limitantes o barreras en el medio que determinan la participación y el aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, y subrayando el carácter contextual de los factores implicados en el aprendizaje, las diferencias individuales de los estudiantes y el aprendizaje se entienden desde una concepción interaccionista de las diferencias individuales. Desde esta concepción, los procesos de desarrollo y aprendizaje en la escuela se entienden mediados por diferentes factores como la acción docente, las condiciones personales e interpersonales de los alumnos, elementos del contexto, y sobre todo las ayudas, y el ajuste de esas ayudas, que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2010; Onrubia, 2009). Desde esta visión, la responsabilidad de los centros escolares debe ser la de generar entornos más accesibles e inclusivos, desde la transformación de su organización y funcionamiento, de tal manera a mejorar la respuesta educativa a las diferentes necesidades escolares actuales.

Aparte de darnos a la tarea de comprender las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas desde una concepción interaccionista de las diferencias individuales, también nos interesa conocer aquellas estrategias que nos ayudarán en el camino de mejorar la respuesta educativa a esas diferencias individuales, y en su efecto, nos acercarán a los objetivos que plantea la educación inclusiva. En este sentido, la estrategia de respuesta educativa a la diversidad más coherente con una concepción interaccionista es la enseñanza adaptativa (Coll

& Miras, 2001), entendida como el logro de objetivos comunes mediante la utilización de formas de enseñanzas diversas y flexibles (Onrubia, 2009). La enseñanza adaptativa describe que la acción educativa debe estar orientada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes atendiendo a las características individuales de cada uno, desde la propuesta de mantener objetivos comunes, ajustando y adaptando métodos, estrategias, recursos, y ofreciendo una variedad de apoyos que ayuden en el aprendizaje. Marchesi (2017) aporta una propuesta similar, y describe que la inclusión debe promover la implementación de un currículo común para todos apoyado en diferentes recursos desde un trabajo colaborativo y comprometido de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Onrubia (2009) describe que las ayudas dentro de una enseñanza adaptativa deben contemplar dos características básicas:

- El mantenimiento de los objetivos y finalidades educativas comunes para todos los estudiantes promoviendo una educación que no excluya. Este punto parte de la importancia de las prácticas educativas dentro de los procesos de construcción de las capacidades psicológicas de las personas, vinculadas directamente con el aprendizaje de competencias y saberes culturales. Al garantizar los mismos objetivos educativos para todos, se busca el pleno desarrollo de los estudiantes dentro del contexto escolar, y es por esto que la escuela debe asegurar los aprendizajes a través de la implementación de apoyos específicos de forma sistemática para asegurar la adquisición de estos contenidos y saberes por parte de todos.
- La adaptación de las formas de enseñanza, entendida como la necesidad de contar con métodos o formas de enseñanzas capaces de ajustarse a las necesidades y a las características de aprendizajes de todos los estudiantes. Esta forma de ajustar la ayuda educativa se configura como una intervención orientada a ofrecer elementos que promuevan el desarrollo de capacidades intelectuales y motivacionales en los estudiantes, a través de la utilización de distintos tipos de apoyos materiales y sociales, las cuales servirán para guiar el proceso de adquisición de los conocimientos. La ayuda ajustada y la enseñanza adaptativa buscan que todos los estudiantes logren acceder a los aprendizajes de forma exitosa a través de estrategias que ayuden a modificar, transformar y promover el aprendizaje.

Coll (2016) introduce en este contexto la idea de la personalización del aprendizaje, entendida “como la diversificación de las oportunidades, experiencias y recursos de aprendizajes en función de las necesidades e intereses de los aprendices” (p.3). Se reconoce a los estudiantes como protagonistas en la toma de decisiones de su propio proceso de aprendizaje, y se describe la importancia de que los mismos den sentido a lo que aprenden; ello va a llevar a lograr sentimientos de autoestima, valía, relación de pertenencia y participación dentro de un grupo o dentro del centro, lo cual ayudará aún más al proceso de enseñanza - aprendizaje (Echeita & Cuevas, 2011). Para Sandoval y colaboradores (2019), el concepto de personalización subraya la necesidad de diseñar el aprendizaje no solo en función de las necesidades e intereses, sino también de las fortalezas de la persona, diseñando con ella una trayectoria de aprendizaje que incluya variación y elección. Lo que se destaca es, por tanto, la importancia de incluir la voz del alumnado en la programación (ritmos, contenidos, objetivos o métodos) del aprendizaje, entendiendo que ese proceso no lo realiza el alumno en solitario sino con otros.

2.2. Transformar los centros escolares para mejorar la respuesta educativa a la diversidad.

Desde la caracterización de la educación inclusiva que se acaba de plantear, entendemos que la transformación y reestructuración de las escuelas debe configurarse desde un proceso de innovación y mejora en la cultura, en la práctica y en la política institucional. A su vez, los ajustes que se realicen en estos tres ámbitos deben responder a una transformación global de los sistemas educativos (Onrubia, 2009), con la finalidad de mejorar la calidad educativa y garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

El desarrollo de la transformación dentro de las instituciones educativas hacia una visión más inclusiva estará determinado en gran medida por las características del centro, por elementos de su cultura, de su organización, de su funcionamiento y de su proyecto institucional. La UNESCO (2016) describe ocho indicadores que las escuelas pueden utilizar como marco de análisis desde donde orientar los cambios necesarios para lograr un modelo de educación inclusiva. Estos indicadores están relacionados a:

- Todos los integrantes de la comunidad educativa deben ser bienvenidos.
- Dar valor a todos los estudiantes por igual.
- Existen altas expectativas de rendimiento sobre todos los estudiantes.
- Existe respeto mutuo entre el personal educativo y los estudiantes.

- Trabajo colaborativo entre las escuelas y las familias.
- La escuela es accesible para todos los estudiantes.
- Existe apoyo a los maestros para asegurarse mejores prácticas inclusivas.
- Monitoreo constante sobre la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes.

Estos indicadores pueden guiar a las escuelas para entender en qué estado se encuentran sobre estas acciones, y a partir de ahí desarrollar estrategias que ayuden a identificar las áreas que aún faltan ser transformadas. Asimismo, el proceso de construcción de las propuestas de transformación y mejora debe ser desarrollado dentro de un entorno de colaboración coordinada y comprometida, con el fin de evaluar las prioridades y lograr implementar las mejoras desde la reflexión conjunta de todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que el trabajo en colaboración entre los diferentes profesionales se presenta como una de las estrategias más favorecedoras para el logro de la construcción de un modelo educativo inclusivo. Marchesi (2017) propone una serie de factores que ayudarán a mejorar los retos que propone la inclusión en los centros y las respuestas educativos a través de favorecer experiencias de aprendizajes comunes:

- La organización del curriculum y la evaluación deben ser diversos y flexibles
- Se debe valorar el compromiso hacia la inclusión de los docentes y la participación de la comunidad
- Se debe identificar los recursos disponibles y la funcionalidad de estos
- Se debe identificar las diferentes demandas educativas

Otro elemento para tener en cuenta dentro del proceso de transformación es la respuesta, la atención y las ayudas que se brinda al profesorado, entendiendo que este proceso hacia la inclusión constituye un desafío personal y profesional para los educadores, ya que la educación inclusiva demanda mayores competencias profesionales. Es por esto por lo que la transformación también debe darse desde otros aspectos externos a los centros escolares, como es la preparación de los docentes. Los sistemas educativos deben comprometerse a reformar la formación docente y brindar espacios, tiempo y apoyos con el fin de estimular la reflexión, la colaboración y el trabajo conjunto de los profesionales que conforman los centros escolares (Porter & Towell, 2017). Esta reforma debe incorporar a la formación inicial y continua de los docentes contenidos relacionados con estrategias de enseñanza diferenciada, necesidades educativas, diversidad, discapacidad, adaptaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas

(Blanco, 2006), con el fin de aumentar sus capacidades y fortalecer una pedagogía inclusiva. En esta misma línea, la European Agency for Development in Special Needs Education (2012) describe que el curriculum de formación inicial de los docentes debe basarse en un modelo donde las prácticas inclusivas se muestren de forma transversal en todas las áreas y asignaturas.

Diversos autores, como Blanco (2006), Marchesi (2017), o Puigdemívol y Petreñas (2019), describen la importancia de contar con profesionales de apoyo que ayuden en el proceso de atender a la diversidad y optimizar la enseñanza, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Las tareas conjuntas que realicen ayudarán en el desarrollo de experiencias de aprendizaje adaptadas a la diversidad y en la construcción de los aprendizajes. Dentro de un ideal, estos profesionales de apoyo deben constituirse como un componente habitual en los centros escolares y deben estar orientados a mejorar y aumentar las competencias docentes, a facilitar el desarrollo de los centros y a mejorar las prácticas inclusivas (Monge et al., 2018)

Porter y Towell (2017) plantean algunos aspectos clave para avanzar hacia la transformación educativa, las cuales se relacionan en gran medida con las ideas que hemos estado describiendo. En la tabla 2.4. presentamos el resumen de estas claves.

Tabla. 2.2.

Ideas clave para la transformación educativa

Ideas clave para transformación educativa

Educación para la vida: los sistemas educativos deben preparar a los jóvenes para que participen en la creación de un futuro mejor, otorgándole habilidades que estimulen el pensamiento crítico y el trabajo en colaboración

Promover la inclusión: la educación inclusiva debe beneficiar a todos los estudiantes, incluido a aquellos con necesidades específicas de atención educativa, la escuela debe garantizar el acceso y asegurar la plena participación en actividades académicas y sociales a todos los estudiantes

Fomentar el liderazgo transformacional: se debe invertir en un liderazgo que inspire y coordine todos procesos de mejora, no solo desde los responsables de las políticas educativas y los profesionales de escuelas, sino también desde las familias y estudiantes

Establecer alianzas: para mejorar la educación es necesario trabajar en alianzas entre estudiantes, organizaciones de padres y organizaciones de la sociedad civil que ayuden con las demandas de educación inclusiva

Invertir en la igualdad: los gobiernos deben incidir de forma equitativa en la promoción de la educación ofreciendo recursos para todas las escuelas por igual, garantizando la matriculación sin discriminación, y respondiendo a las demandas de cada centro educativo

Hacer frente a las barreras a la participación: las autoridades deben ser los responsables de ajustar la accesibilidad a los edificios escolares, y las escuelas deben buscar la mejor manera de responder a las necesidades de los estudiantes a través de la implementación de estrategias como el DUA o los ajustes razonables

Fortalecer la pedagogía inclusiva: se debe desarrollar la capacidad de los integrantes de la comunidad educativa a pensar inclusivamente y a mejorar sus prácticas inclusivas

Priorizar el desarrollo profesional: los sistemas educativos deben trabajar en la reforma de la formación docente, la formación profesional universitaria y priorizar la formación continua de los profesionales en servicio

Aprender de la experiencia: los líderes educativos deben trabajar conjuntamente y aprender de otras experiencias que ayuden a identificar prioridades y desafíos para el logro de una educación inclusiva

Trazar el camino hacia la inclusión: lograr la transformación educativa es un trabajo conjunto entre líderes que deben direccionar los esfuerzos al logro de objetivos compartidos sobre la educación inclusiva

Nota. Adaptado de Porter & Towell (2017).

2.2.1. Centros inclusivos, aulas inclusivas: una imagen de conjunto

La transformación educativa que se propone desde la inclusión está orientada a romper con el modelo tradicional de educación, a través de un proceso de cambio e innovación con el fin de ofrecer un entorno educativo donde sus miembros se sientan en igualdad de oportunidades de desarrollo, acogidos y valorados dentro de la comunidad educativa.

La transformación de los centros debe configurarse desde características ajustadas a un modelo educativo inclusivo, donde los planes de mejora y de innovación deben estar orientados a incidir dentro de la política, la cultura y las prácticas institucionales. Este proceso de cambio también debe ayudar a reconocer la importancia y los beneficios de la inclusión para combatir la discriminación, promover la igualdad, adoptar nuevos valores e implementar prácticas que ayuden a la escuela en su conjunto, al aula, a la enseñanza, y por sobre todo, a cada estudiante. Para Porter y Towell (2017), las escuelas con visión inclusiva proveen un contexto de desarrollo constante, un curriculum flexible, estrategias de enseñanza eficaces, y apoyo a maestros y estudiantes desde la eliminación de todas aquellas barreras que dificultan estos procesos.

Por su parte, el proceso de cambios en las aulas hacia espacios más inclusivos también apunta elementos que deben ser modificados o transformados. Estos elementos responden por un lado, a condiciones de accesibilidad en relación a los espacios, y a materiales y recursos que puedan estar funcionando como barreras para el aprendizaje y la participación, y por otro, a elementos

relacionados con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la necesidad de implementar un currículum más flexible, de proporcionar mayores apoyos, de realizar los ajustes necesarios y de utilizar una variedad de estrategias para mejorar la respuesta educativa a la diversidad. Asimismo, la colaboración y la reflexión conjunta entre profesores y profesionales es considerada como uno de los elementos centrales para mejorar la calidad y la transformación educativas hacia la inclusión, ya que de ella depende el mejoramiento de las prácticas inclusivas. También es importante entender que el proceso de transformación estará determinado por las características del propio centro y que se desarrollará progresivamente en los centros y en las aulas, atendiendo a estas características y a la diversidad de los estudiantes, tal como lo destacan Rappoport y Echeita (2018). La complejidad del fenómeno educativo exige que cada aula inclusiva asuma este desafío atendiendo a sus propias características y al contexto donde se encuentre.

Onrubia (2009) ha realizado un trabajo de caracterización sistemática de las escuelas y aulas inclusivas, que describimos de forma esquemática en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3.

Características de los centros y aulas inclusivas

Centros inclusivos	Aulas inclusivas
· Proyecto educativo compartido por el conjunto de integrantes de la comunidad educativa	· Diseño y desarrollo de actividades basadas en la actividad productiva conjunta entre docentes y alumnado, y entre el propio alumnado
· Diversidad como elemento transversal.	· Espacios de aprendizajes seguros
· Mejorar prácticas, innovar y fortalecer conocimientos	· Fomentan formas de participación diversas
· Liderazgo eficaz, aceptado y participativo en coordinación con el profesorado.	· La organización se desarrolla a partir de diferentes contextos de actividades
· Planificación coordinada y flexible	· Promueven el trabajo cooperativo y colaborativo entre los alumnos.
· Organización y aprovechamiento de los recursos y espacios ordinarios para atender a la diversidad	· Promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado
· Apoyo entre los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, profesores, familias)	· Se utilizan recursos externos como forma de apoyo a los procesos de aprendizaje
· Fortalecimiento de los vínculos de colaboración entre la escuela y a comunidad	· Utilizan las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como apoyo a los procesos de aprendizaje individual y colaborativo
· Implementación de apoyos externos	

Nota. Adaptado de Onrubia (2009)

Por otro lado, existen propuestas o estrategias específicas orientadas a guiar y apoyar el proceso de creación de escuelas y aulas más inclusivas. En concreto, podemos destacar dos de ellas: el *Index for Inclusion* y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

El *Index for Inclusion* (Booth & Aisnscow, 2002, 2015) es una herramienta que hasta la actualidad demuestra ser una de las propuestas más importantes en el trabajo de evaluar y mejorar las prácticas de los centros escolares en una dirección inclusiva. Consideramos esta herramienta especialmente importante desde el aporte que brinda sobre cómo lograr la transformación global de los centros educativos, por lo que en el siguiente apartado realizaremos una descripción más detallada de la misma.

En cuanto al Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2018), es un modelo de enseñanza orientado a mejorar el curriculum escolar y lograr que las aulas se conviertan en espacios más inclusivos a través del desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje ajustadas a los intereses, las necesidades y características de los estudiantes. El objetivo principal, según resaltan Pastor y colaboradores (2014), es lograr mayor flexibilidad en el currículo y en los recursos para que todos los alumnos puedan acceder a los aprendizajes. Así mismo, describen que las aulas DUA buscan garantizar la inclusión, la participación y los ajustes para todos los estudiantes, y entienden que, la inclusión y la atención a la diversidad vienen dadas por ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje, eliminando las diferencias entre alumnos con o sin discapacidad y ampliando la visión de diversidad.

El DUA comprende que la diversidad está presente en todos los estudiantes, no solo en aquellos alumnos con discapacidad. Por tanto, ofrecer distintas formas de acceder al aprendizaje beneficiará a todos los estudiantes y estimulará la personalización de los aprendizajes. Es por esto que se busca eliminar las barreras presentes en el curriculum a través de la utilización de diversas estrategias y recursos. Estas estrategias deben estar centradas principalmente en tres principios fundamentales (CAST, 2018; Pastor et al., 2014)

- *Principio I:* Proporcionar múltiples formas de implicación para estimular el compromiso y la motivación de los estudiantes (el “por qué” del aprendizaje).
- *Principio II:* Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el “qué” del aprendizaje)
- *Principio III:* Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el “cómo” del aprendizaje)

Entender estos principios y llevarlos a la práctica también representa un proceso desafiante para los docentes, tanto a nivel personal como profesional, ya que exige transformar sus creencias, actitudes y prácticas con el fin de comprometerse con el cambio educativo. El aula desde una visión DUA nos ayuda a cambiar nuestra forma de trabajar, de reconocer las dificultades y de dar mayor importancia a las necesidades y características de cada estudiante para lograr un verdadero proceso de inclusión educativa.

2.2.2. Procesos de transformación de las escuelas en una dirección inclusiva: la propuesta del “Index for Inclusion”

Hasta aquí hemos entendido que la escuela inclusiva debe constituirse desde la idea de transformación, desarrollo e innovación, orientada a mejorar las prácticas y a promover una educación de calidad. Asimismo, la escuela debe organizarse como un espacio de desarrollo para todos los miembros de la comunidad educativa, donde se implementen estrategias orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje, donde se desarrollen espacios de trabajo en colaboración y donde se busque eliminar todas aquellas barreras que dificulten la plena participación de los estudiantes en los diferentes contextos escolares y sociales.

Desde este paradigma, el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2015) se constituye como uno de los referentes más importantes para las instituciones educativas que se encuentran en proceso de mejorar sus prácticas inclusivas. Este conjunto de materiales busca convertirse en un instrumento de ayuda a las instituciones educativas en el proceso de realizar un análisis sistemático de la situación del centro en relación a la respuesta educativa que realiza hacia la diversidad. Este instrumento “requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad” (Booth & Ainscow, 2002, p. 19). Por tanto, el objetivo principal de esta guía de ayuda institucional es la evaluación y la mejora de los centros educativos respondiendo a la necesidad de modificar todos aquellos elementos presentes dentro del contexto escolar que promuevan situaciones de exclusión.

2.2.2.1. Dimensiones implicadas en la transformación educativa

Como hemos citado en el apartado anterior, el *Index* propone un proceso de evaluación y mejora en los centros educativos atendiendo a una mirada inclusiva. Este proceso de evaluación y transformación de los centros escolares debe concretarse atendiendo a tres dimensiones fundamentales: la cultura, las políticas y las prácticas institucionales. En estas tres dimensiones

se encuentran todas aquellas barreras que dificultan la presencia, la participación y el logro de los estudiantes. Entendemos que las barreras para el aprendizaje y la participación se relacionan con “la falta de recursos o de experiencias o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas” (Ainscow & Miles, 2009, p.166).

En lo que sigue, se describen, en la tabla 2.4., de forma esquemática estas dimensiones y sus propuestas de intervención.

Tabla 2.4.

Dimensiones del Index for Inclusion

Dimensiones del Index for Inclusion		
Cultura	Políticas	Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar valores inclusivos compartidos por todos los protagonistas de la comunidad educativa. - Valorar la diversidad de los estudiantes como estrategia de mejorar el rendimiento académico. - Los procesos de aprendizaje desde los valores inclusivos se encuentran apoyados en los proyectos y programas curriculares del centro. - Evitar la categorización de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La inclusión educativa se hace presente en los documentos de políticas educativas. - Mejorar el aprendizaje y la participación como parte fundamental del proceso de innovación. - Se implementan apoyos para atender al desarrollo de los alumnos, desde la atención a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se concreta lo establecido dentro de la Cultura y las Políticas. - Las actividades del aula y las extraescolares deben motivar la participación de todos los estudiantes. - Los equipos docentes y los apoyos deben estar orientados a eliminar todas las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. - El equipo docente debe gestionar los diferentes recursos para motivar los aprendizajes.

Nota. Adaptado de Booth & Ainscow (2002, 2015).

El Index propone ver a la educación inclusiva como una propuesta de cambio a nivel global del sistema educativo, atendiendo al desafío que contempla dar una respuesta ajustada, eficaz y de calidad a la diversidad de los estudiantes. Este proceso de cambio debe darse de forma procesual y sistemática, atendiendo a las tres dimensiones antes citadas y enfatizando en la reflexión de

la práctica, la evaluación continua de los centros escolares, el trabajo en colaboración entre los equipos docentes y demás integrantes de la comunidad educativa, y desde la propuesta e implementación de planes de mejora.

2.2.2.2. *Recorrido y fases en los procesos de transformación*

Para que las instituciones logren el cambio de paradigma educativo hacia una propuesta más inclusiva y de atención a la diversidad, las mismas deben pasar por un proceso de transformación e innovación de varios elementos de su contexto. El *Index* propone cinco etapas de implementación de este instrumento en las instituciones escolares, las cuales describimos a continuación en la Tabla 2.5

Tabla 2.5

Las cinco etapas que propone el Index

Etapa 1 Inicio del proceso del <i>Index</i> (medio trimestre)	Etapa 2 Análisis del centro (un trimestre)	Etapa 3 Elaboración de un plan de mejora escolar con orientación inclusiva (medio trimestre)	Etapa 4 Implementación de los aspectos susceptibles de mejora (continuo)	Etapa 5 Revisar el proceso del <i>Index</i> (continuo)
Constitución de un grupo coordinador	Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar	Introducción del <i>Index</i> en el proceso de planificación escolar	Poner en práctica las prioridades	Evaluación de las innovaciones
Sensibilización del centro respecto al <i>Index</i> .	Exploración del conocimiento del alumnado	Introducción de las prioridades en el plan de mejora	Mejora sostenida	Revisión del trabajo realizado con el <i>Index</i>
Exploración del conocimiento del grupo	Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad		Registro del progreso	Continuación del proceso del <i>Index</i>
Preparación para usar los indicadores y las preguntas	Decisión de las prioridades susceptibles de mejora			
Preparación para trabajar con otros grupos				

Nota. Adaptado de Booth & Ainscow (2002, 2015).

Desde esta propuesta, el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa durante todo el proceso de mejora y transformación escolar será un elemento clave. Esta

participación activa ayudará a que todos los involucrados se sientan parte del proceso de cambio y mejoras de su contexto educativo, además de sentirse protagonistas en los procesos de análisis y toma de decisiones.

2.3. Los centros de apoyo a la inclusión como recursos especializados de apoyo a la transformación de las escuelas

En línea con las estrategias que apoyan el trabajo de transformación educativa desde una visión inclusiva, en este apartado vamos a profundizar en uno de los recursos que a nuestro criterio cumple con los requisitos para transformarse en una figura de apoyo y asesoramiento a las escuelas, y que se presenta como figura central en nuestra investigación. Hablamos específicamente de los centros de apoyo a la inclusión¹ como evolución de los tradicionales centros de educación especial, y de las funciones que desempeñan sus profesionales dentro del proceso de acompañar la transformación hacia escuelas más inclusivas.

En la actualidad, las legislaciones y agendas educativas están exigiendo a los sistemas educativos la transición hacia una educación inclusiva y de calidad, que responda a las necesidades educativas actuales y que promueva la eliminación de la escolarización en entornos segregados. El informe realizado por la UNESCO (2020) describe que una de las formas actuales que caracteriza al proceso de transición hacia un sistema educativo más inclusivo es la conversión gradual de las escuelas especiales en centros de recursos, entendidos como profesionales especializados, materiales didácticos, tecnologías adaptadas y asesoramiento pedagógico, puestos al servicio de las escuelas ordinarias. En este marco, es fundamental reconocer el gran valor y aporte de los centros de educación especial en la atención especializada a alumnos con discapacidad y en la organización de apoyos para una enseñanza más efectiva de los mismos (Giné et al., 2020). Desde este reconocimiento, se entiende que estos centros deben complementarse con la educación regular, acompañando a su proceso de transformación y al proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

La educación especial debe asumir un papel protagonista y un nuevo marco de acción para apoyar la promoción de una educación inclusiva. Para Echeita y colaboradores (2020), en esta nueva función no se busca traspasar las prácticas de trabajo individual de las escuelas especiales

¹ El término “centro de apoyo a la inclusión” puede variar de acuerdo con el contexto. Desde la investigación y experiencias encontramos, por ejemplo, términos como “centros proveedores de servicios y recursos de apoyo a la inclusión” o simplemente “centros de recursos”. En la ordenación educativa en Catalunya, el término actualmente utilizado es “centros de educación especial proveedores de servicios y recursos (CEEPSIR)”.

a los centros ordinarios sino transformar la forma en que ofrecen su servicio. El desafío está puesto entonces en asumir este cambio y anticipar su futuro rol desde una doble función, como provisión de apoyos individualizados a los estudiantes con discapacidad que ayuden a su proceso de inclusión, y a dotar a las escuelas de recursos y herramientas de manera a empoderarlas en el trabajo de atender a la diversidad y mejorar la calidad educativa.

Los centros de apoyo a la inclusión son centros de educación especial que han transformado la manera de responder a las necesidades educativas de sus estudiantes, pasando de realizar intervenciones directas y personalizadas, a ofrecer asesoramiento y recursos especializados a las escuelas para facilitar la inclusión progresiva de los estudiantes con discapacidad a la educación regular. Desde este nuevo rol, los centros de educación especial tratan de eliminar la separación existente entre la educación especial y la educación regular, y de formar parte activa de un sistema educativo inclusivo. Rojas y Olmos (2016) describen que la transformación de los centros de educación especial a centros de apoyo a la inclusión responde a algunos elementos que caracterizan a la educación inclusiva. En primer lugar, al derecho a una educación de calidad de todos los estudiantes dentro de escuelas regulares. Dentro de este proceso, los centros de educación especial deben actuar como apoyo que ayuden a estas escuelas a mejorar las respuestas educativas. En segundo lugar, a la colaboración como estrategia central de construcción de un trabajo compartido entre los diferentes profesionales; este trabajo debe estar orientado a la construcción de nuevos significados y la elaboración de propuestas de trabajo e intervención conjunta.

2.3.1. La aportación de los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión

La transformación de los centros de educación especial es una realidad que se está desarrollando en paralelo al cambio del concepto de discapacidad. Este nuevo concepto pone el foco en la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno que evitan su participación plena en la sociedad. Font y colaboradores (2020) describen que entender la influencia y consecuencias de los factores contextuales y ambientales ha ayudado a avanzar hacia un enfoque más funcional y ecológico de la discapacidad, y que desde esta visión ecológica el funcionamiento humano se entiende como determinado por la interacción del individuo con su entorno. Por otro lado, el establecimiento de normativas relacionadas a la promoción de una educación inclusiva, a la necesidad de asegurar la inclusión sin discriminación, a contar con instalaciones adecuadas, y a prestar el apoyo necesario a las

personas con discapacidad dentro de un sistema educativo inclusivo enfatiza la necesidad de transformación y transición hacia un formato de respuesta educativa que tenga en cuenta a la diversidad de los estudiantes.

Como citábamos anteriormente, se reconoce que los centros de educación especial disponen de bastante experiencia en la atención de estudiantes con discapacidad, y que poseen profesionales que pueden convertirse en pieza clave de apoyo al proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, valorando su aporte en la creación de prácticas orientadas a mejorar la respuesta educativa, que les permite ser un recurso que ayude a reducir las barreras a la participación y el aprendizaje dentro de las escuelas. Giné y colaboradores (2020) describen que los centros de educación especial deben ser reconocidos como organizaciones de excelencia y de apoyo a la educación inclusiva con un rol activo en el logro de objetivos comunes entre escuelas, estudiantes y familias. Desde la experiencia que presentan Platel y Robles (2022), se resalta que el contexto escolar regular ofrece más estímulos y oportunidades de aprendizaje a cualquier estudiante y que los profesionales del CAI están preparados para acompañar el proceso de cambio, estimulando la reflexión, el aprendizaje y la mejora continua.

Lograr esto no solo dependerá de las ganas e iniciativas de los centros de educación especial o de las escuelas; estará determinado en gran parte por las legislaciones y por la organización de los propios centros de educación especial. Desde las legislaciones se deberá establecer el perfil y las funciones prioritarias y no prioritarias que deben cumplir los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión dentro del proceso de apoyo a la educación inclusiva; el cumplimiento de esto reflejará en la práctica una voluntad política de mejorar las escuelas (Giné et al., 2020). Desde la organización de los centros de educación especial, estos deben gestionar los recursos y la forma en que se realizarán las diferentes intervenciones y apoyos a las escuelas. A este respecto, Font y colaboradores (2020) manifiestan que, actualmente, las funciones y la organización de los centros de educación especial son más el resultado de sus circunstancias y de las buenas prácticas de los profesionales que de un proyecto legislativo que guíe su proceso de transformación.

2.3.2. La doble función de los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión

La transformación de los centros de educación especial en centros de apoyo a la inclusión supone la inclusión y participación de los centros de educación especial en la escuela ordinaria

como agentes de apoyo a las escuelas en los procesos de inclusión educativa, principalmente de los estudiantes con discapacidad. Desde este objetivo, los centros de educación especial deben orientar su intervención a apoyar a las escuelas en el análisis de las actuaciones más ajustadas para acompañar la inclusión educativa de aquellos grupos más vulnerables, y reconvertir sus prácticas, sus concepciones y sus roles, desde una visión de trabajo conjunto con una visión inclusiva. La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2019) describe algunas funciones prioritarias que deberían desarrollar los centros de educación especial transformados en centros de apoyo a la inclusión, como por ejemplo apoyo en el reconocimiento de necesidades y a la planificación escolar, apoyo individual a estudiantes, provisión de formación a profesores y profesionales, apoyo a la transición de fases escolares, así como apoyo en el ingreso al mercado laboral.

Los centros de educación especial convertidos en centros de apoyo a la inclusión deben orientar su transformación atendiendo a una doble función (Ainscow, 2007; Carbonell et al. 2007; Font, 2004; Font et al., 2020; Giné et al. 2020). En primer lugar, como provisión de apoyos individualizados que promueva resultados valiosos en los estudiantes, que ayudarán en el proceso de inclusión a la escuela regular, los apoyos y las ayudas de los centros de apoyo a la inclusión servirá como puente de unión con la escuela regular. Desde esta función se refuerza la idea que los centros de educación especial son espacios especializados en la atención y educación de estudiantes con discapacidad, y como tal, cuentan con recursos materiales y profesionales que ayudarán al apoyo académico y terapéutico con el estudiante y “prepararlo” para su proceso de inclusión. En segundo lugar, los centros de educación especial convertidos en centros de apoyo a la inclusión deben constituirse como centros de recursos y de apoyo a la inclusión escolar al servicio de las escuelas. Los centros de apoyo a la inclusión, desde su experiencia y recursos, deben ayudar a la construcción de escuelas inclusivas proporcionando recursos, estrategias y asesoramiento que sirvan para mejorar las prácticas inclusivas.

La propuesta de transformación de los centros de educación especial desde esta doble función, como habíamos mencionado, debe responder principalmente a mejorar la respuesta educativa a la diversidad y apoyar el trabajo de transformación de las escuelas hacia un modelo educativo inclusivo y por consiguiente al proceso de transformación global del sistema educativo. A pesar de que la inclusión educativa es tema transversal en la mayoría de los países, aún se sigue optando por la escolaridad segregada como respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad, como afirma la UNESCO (2020): “los países que promueven la inclusión en sus marcos legislativos

o normativos suelen mantener sistemas paralelos para la educación de las personas con discapacidad” (p. 84). Por tanto, es tarea de los sistemas educativos establecer como debe ser la incorporación de los centros de educación especial a la educación inclusiva.

2.3.3. El rol de los profesionales de los centros de apoyo a la inclusión.

El nuevo rol de los profesionales de los centros de educación especial convertidos en centros de apoyo a la inclusión busca transformar la forma de entender la intervención y el trabajo con los estudiantes, con las escuelas y con las familias, promoviendo prácticas de trabajo colaborativo enfocadas en preparar y mejorar el contexto educativo para atender a los estudiantes con discapacidad que se incorporen a la educación regular, rompiendo de esta manera con aquellas prácticas casi individuales que se realizaban con los estudiantes dentro de los centros de educación especial.

Por tanto, es tarea prioritaria repensar las funciones de intervención de estos profesionales, atendiendo a su formación y experiencia en cuanto a la atención de estudiantes con discapacidad, que hacen a estos profesionales capaces de lograr procesos de enseñanza adecuados a las necesidades y características de los estudiantes con mayores necesidades de apoyo, y de convertirse en un soporte significativo para los docentes de las escuelas regulares. En la actualidad ya se pueden ver experiencias de este proceso de cambio, por ejemplo el caso de Newham, UK, o New Brunswick, Canadá (Echeita et al., 2020), donde la iniciativa fue cerrar los centros de educación especial y reubicar a los profesionales en equipos de apoyo a las escuelas regulares de manera a trabajar coordinadamente con los docentes para fortalecer las capacidades y garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. También podemos destacar el proyecto liderado por la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2019) sobre el cambio de rol de los centros de educación especial y las funciones que los especialistas deben tener dentro de un sistema educativo inclusivo:

- Actuar como consultores de las escuelas aportando sus conocimientos y experiencia
- Dirigir su intervención a estudiantes, familias y personal
- Proporcionar evaluación multidisciplinar, asesoramiento y orientación.
- Asesoramiento profesional y oportunidades de capacitación en servicio

Por su parte Porter y Stone (2001) describen algunas de las funciones que caracterizan al nuevo rol de los profesionales de educación especial dentro del proceso de apoyar a las escuelas con visión inclusiva. Las presentamos a continuación en la Tabla 2.6.

Tabla 2.6.

El nuevo rol de los docentes de educación especial en la educación inclusiva

Nuevo rol de los docentes de educación especial en la educación inclusiva
Soporte de la enseñanza en clases ordinarias
Ayudar a los maestros de aula regular en las tareas de soporte
Ayudar a los maestros a adquirir experiencia y confianza en el trabajo con los alumnos con discapacidad
Dar soporte directo a los maestros
Proponer temas sobre maestros y alumnos en las reuniones semanales del equipo
Trabajar directo con los alumnos para identificar puntos fuertes y débiles
Recopilar datos generales de los alumnos para compartir con los maestros y demás profesionales
Facilitar recursos y soportes que ayuden a la inclusión de los alumnos en las clases
Trabajar con los padres para recolectar más información del alumno
Ayudar a crear un ambiente positivo hacia el alumno
Mediador en reuniones para resolver problemas
Ayudar en la formación de los miembros de la comunidad

Nota. Adaptado de Porter & Stone (2001)

La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2019) agrega que las condiciones que ayudarán a lograr mejores resultados en el proceso de cambio de rol de los especialistas que dan soporte a la educación inclusiva están relacionadas a:

- Políticas que apoyen la transformación del rol de los especialistas a recurso para las escuelas ordinarias en cuanto a financiación, formación, y garantías de calidad
- Promover mecanismos de cooperación entre especialistas y profesionales de las escuelas que ayuden en la implementación de una educación inclusiva
- Metodologías que ayuden a la incorporación de los especialistas como un recurso eficaz para las escuelas
- Análisis constante como forma de apoyar el proceso de cambio y empoderar a los entornos para ayudarlos a cumplir con los requisitos.

Configurar los perfiles de los profesionales de los centros de educación especial como asesores o apoyo al servicio de las escuelas regulares es una manera de valorar y reivindicar todo el camino transitado de estos profesionales de la educación especial y apostar por su continuidad dentro del sistema educativo desde otro rol lo demuestra. Para que esto se cumpla es indudable

la necesidad de contar con una política educativa con una visión compartida sobre lo que se busca desde una educación inclusiva, que trabaje en la creación de normativas orientadas a la transformación de los centros de educación especial y que aborde temas prioritarios como las funciones de sus profesionales dentro de un sistema educativo inclusivo.

CAPÍTULO 3. ASESORAMIENTO PSICOEDUCATIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO

Dado que nuestra investigación se desarrollará en el contexto educativo paraguayo, nos ocuparemos, en lo que sigue, de contextualizar brevemente elementos y aspectos básicos de su sistema educativo así como de enmarcar algunos rasgos que delimitan la intervención psicopedagógica y los procesos de asesoramiento psicoeducativo en.

Para esto, realizaremos primeramente la descripción del proceso histórico que marcó las diferentes etapas de reforma educativa y su influencia en la actual estructura organizativa y funcional del sistema educativo paraguayo, y presentaremos la caracterización del modelo educativo inclusivo al que aspira la educación paraguaya desde el establecimiento de la Ley 5136/13 de Educación Inclusiva y de su Decreto reglamentario nro 2837/14. En este marco, y en un segundo momento, describiremos al asesoramiento psicoeducativo en Paraguay, y aquellas figuras relacionadas al asesoramiento que se encuentran en proceso de afianzamiento dentro de este sistema, de cómo se configuran sus perfiles profesionales y de cuáles son las funciones que cumplen desde los diferentes contextos en los cuales desarrollan su intervención. Dentro de la descripción de estos perfiles, prestaremos especial importancia a los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) como recurso de asesoramiento a la educación regular, atendiendo a que estos centros constituyen el elemento central de nuestra investigación.

3.1. Sistema educativo paraguayo

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para 2022, la República del Paraguay está constituida por más de siete millones de habitantes, de los cuales alrededor del 28% es menor de 15 años, con un 64% entre 15 y 64 años y apenas el 8% tiene 65 y más años de edad. Un millón y medio de personas se ubican dentro del rango de edad escolar obligatoria (5 a 14 años)².

Atendiendo a la creciente demanda educativa, el país ha trabajado sistemáticamente por mejorar la oferta educativa a través de un proceso de renovación en sus políticas educativas. Este proceso de transformación se enmarca desde tres hechos históricos:

² Instituto Nacional de Estadística (INE). Paraguay. Proyección de la población por sexo y edad, 2000 – 2025. <https://www.ine.gov.py/default.php?publicacion=2>

- La transición democrática, que se inicia en el año 1990, tras 35 años de gobierno dictatorial, en que la educación se encontraba deficiente e incapaz de responder a las necesidades de su población escolar debido a las propias limitaciones de la población en cuanto al ejercicio de sus derechos.
- La constitución nacional del año 1992, en donde se establece la enseñanza obligatoria y gratuita de la educación escolar básica (del 1º al 9º grado, 5 a 14 años de edad). Así también, se garantiza el derecho de aprender, la igualdad de oportunidades y la no discriminación.
- La reforma educativa, desarrollada desde el marco anterior, y que se plantea como un instrumento que contribuiría a la recuperación y al establecimiento de la democracia en el país.

Atendiendo a estos hechos históricos, la reforma del sistema educativo paraguayo ha pasado por numerosas transformaciones, muchas de ellas influenciadas por procesos políticos, sociales y educativos.

Para dar inicio al proceso de transformación, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), organismo encargado de las políticas educativas en los diferentes niveles del sistema escolar y también encargado de organizar, regular y dirigir, en colaboración con otros organismos públicos, privados e internacionales, el desarrollo e implementación de planes, programas y estrategias orientadas a promover la mejora dentro del sistema educativo, orientó el proceso de cambio desde las principales demandas educativas que existían en ese momento y que estaban relacionadas con:

- Mejorar la calidad y la equidad.
- Incrementar el alcance y la cobertura escolar.
- Reducir los altos niveles de abandono escolar y repitencia.
- Mejorar la formación de los docentes.
- Mejorar las desigualdades sociales.

3.1.1. La reforma educativa paraguaya en el proceso de transición

Como hemos señalado, la reforma educativa en Paraguay dentro del proceso de transición democrática se posiciona como uno de los hechos referentes dentro de los cambios necesarios para fortalecer al país, luego de 35 años de opresión. Rivarola (2006) describe que el proceso de mejora en la educación durante el periodo de transición se constituye como un fenómeno

reconocido por la sociedad paraguaya, por la claridad de los objetivos propuestos y por su continuidad, ubicándose desde entonces como política de estado.

A partir del año 1990, se inició el largo proceso de reforma del sistema educativo, el cual fue desarrollado atendiendo a un diagnóstico previo, que ayudó a reconocer la situación en que se encontraba la educación luego de la caída de la dictadura. Los resultados de esta evaluación determinaron que el sistema se encontraba deficiente e incapaz de responder a las necesidades de los ciudadanos ante los diversos cambios existentes en el país, así como de los propios cambios y avances en el mundo. Atendiendo a esto, se planteó que la transformación de la educación que el país necesitaba debía desarrollarse a nivel social, político y económico, ya que solo de esta manera el país lograría avanzar y superar todas las barreras que dificultaban el desarrollo de su educación (Rivarola, 2006).

Para la elaboración de la propuesta de reforma se utilizaron documentos, informes de investigación y resultados de debates, así como aportes personales e institucionales (Rivarola, 2000). Todo ello en la búsqueda de lograr un consenso sobre las necesidades inmediatas que orientasen el proceso de reforma, “con el fin de definir el modelo y las características del sistema educativo más pertinente a la situación de la realidad educativa y sociocultural paraguaya, así como los mecanismos y medios necesarios para lograrlo” (Rivarola, 2000, p. 19)

Con todo esto, la reforma se concretó en cambios dentro del sistema educativo tanto a nivel pedagógico como administrativo y jurídico, y empezó a implementarse de forma oficial en marzo de 1994. Para el efecto, se estableció la creación del consejo asesor de la reforma educativa, quien tuvo a su cargo el desarrollo, la implementación y el seguimiento del proceso de la reforma. Atendiendo al documento del MEC (2011), las líneas de acción que proponía la reforma educativa estaban orientadas a:

- La reforma estructural del sistema, orientada al rediseño del sistema educativo; desde este nuevo diseño, se debía garantizar el acceso temprano a la educación y ampliar el tiempo de permanencia en la educación obligatoria.
- La reforma curricular, en la que se desarrollaron cambios significativos en los contenidos, en la metodología y en la evaluación; también se promovió el aprendizaje centrado en el alumno atendiendo a sus características, desarrollo y contexto situacional.

- El fortalecimiento y desarrollo educativo, que planteó el fortalecimiento y el desarrollo de estrategias educativas en la reforma estructural del sistema y en la reforma curricular con la finalidad de optimizar la gestión escolar.

Por otro lado, el proceso de reforma educativa contó con diferentes actores que fueron determinantes en el avance de este proceso. En el marco internacional, y debido a la importancia que reflejaba el proceso de transformación y mejora de la educación, organismos internacionales colaboraron para ayudar al impulso de este proceso tanto en los aspectos técnicos como económicos. En cuanto a los actores nacionales, se destaca la labor del Ministerio de Educación y Cultura (MEC)³ y a través de él, la creación del consejo asesor de reforma educativa y los grupos de apoyo al Consejo asesor. Estos últimos guiaban el proceso de reforma a través de la ejecución y seguimiento de estrategias, planes y programas orientados a evaluar la pertinencia del proceso de reforma.

A partir del trabajo del consejo asesor de la reforma educativa, en el año 1996 se elaboró un primer documento de la reforma educativa denominado plan estratégico de la reforma educativa. Entre los principales objetivos del plan estratégico se planteaban:

- Cambios en el modelo de gestión de las instituciones escolares
- Igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo
- Mejorar la calidad de la educación
- Ampliar la cobertura y erradicar el analfabetismo

Este plan es considerado un primer documento de referencia de la reforma educativa, ya que en él se definían las prioridades y acciones a ser desarrolladas en el ámbito educativo para mejorar la pertinencia y la calidad en la educación, y en él se hace visible que el desarrollo del currículo, la formación de docentes, y los programas de calidad debían ser temas centrales de la reforma educativa.

En el año 2008, este plan se actualizó dando paso al plan estratégico de educación Paraguay 2020. En este plan se estableció como objetivo general “Garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya” (MEC, 2008). Se daba

³ Hasta el año 2016 la denominación de esta institución era Ministerio de Educación y Cultura; luego, en enero del año 2017, fue promulgada la Ley N.º 5749 donde se estableció el cambio por Ministerio de Educación y Ciencias.

especial énfasis a las condiciones de acceso y permanencia al sistema educativo a toda la población, y a un currículo dinámico capaz de responder a las necesidades de todos los estudiantes, con docentes competentes y de calidad, y con una gestión articulada, efectiva y eficiente entre los diferentes estamentos educativos nacionales.

En el año 2011, y teniendo como base el plan estratégico de educación Paraguay 2020, se realizó otra actualización, dando paso esta vez al plan nacional de educación 2024. En este plan se contempla como objetivo general garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya como un bien público. A diferencia del plan anterior, aquí se hace referencia a la educación como un bien público que debe ser un derecho de todas las personas. La propuesta de avances en la reforma planteada en este plan está orientada en tres ejes estratégicos:

- La igualdad de oportunidades en el acceso y la garantía de condiciones para la culminación oportuna de los estudiantes de los diferentes niveles/modalidades educativas.
- La calidad de la educación en todos los niveles y modalidades educativas.
- Las políticas educativas en forma participativa, eficiente, efectiva y articulada entre los niveles nacional, departamental y local.

3.1.2. Estructura del sistema educativo paraguayo en la actualidad

La estructura del sistema educativo paraguayo se establece dentro de la Ley general de educación nro. 1.264, promulgada en el año 1998. En dicha ley se describen los niveles y formatos de la educación paraguaya. Así, podemos encontrar la educación de régimen general, formal o no formal, la educación especial, y otras modalidades de atención educativa. La educación de régimen general formal es la estructura central utilizada a nivel nacional, y se describe en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1

Niveles y estructura de la educación general formal

Niveles	Descripción	Características
Primer nivel	Educación inicial	Comprende dos ciclos:
		Jardín Maternal de 0 a 2 años. Jardín de Infantes de 3 a 4 años.

		<p>El preescolar, desde los 5 años, pertenecerá sistemáticamente a la educación escolar básica y será obligatoria.</p> <p>Comprende 9 grados distribuidos en tres ciclos.</p> <p>Primer ciclo de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º grado)</p> <p>Segundo ciclo de 9 a 11 años (4º, 5º y 6º grado)</p> <p>Tercer ciclo de 12 a 14 (7º, 8º y 9º grado)</p> <p>Es obligatoria y gratuita en escuelas públicas.</p>
		<p>Desde los 15 hasta los 17 años.</p> <p>Comprende el bachillerato con un solo ciclo, distribuido en tres cursos académicos, y consta de las siguientes modalidades:</p> <p>Bachillerato Científico con énfasis en: Letras y Artes, Ciencias Sociales, Ciencias Básicas y Tecnología.</p> <p>Bachillerato Técnico, incluye un amplio programa de formación profesional en las siguientes áreas: Administración de negocios, agro mecánico, agropecuario, asistencia deportiva, ciencias ambientales y geográficas, confección industrial, construcciones civiles, contabilidad, diseño gráfico y publicidad, elaboración y conservación de alimentos, electricidad, electromecánica, hotelería y turismo, informática, mecánica general y automotriz, mercadotecnia, producción artesanal, química industrial y salud</p> <p>Es obligatoria y una exigencia para ingresar a la universidad</p>
Segundo nivel	Educación media	
Tercer nivel	Educación superior	<p>Desde los 18 años en adelante. Se desarrolla en universidades, institutos superiores o institutos de formación profesional del tercer nivel.</p>

Nota. Adaptado Ley general de educación nro. 1.264.

Los tres niveles descritos en la Tabla 3.1 están relacionados entre sí y se articulan profundizando en los objetivos de cada ciclo. El diseño curricular y los sistemas de evaluación se actualizan

periódicamente con la finalidad de atender a las demandas actuales y dar respuestas a las necesidades de atención educativa de todos los estudiantes. De esta manera, se trata de garantizar los aprendizajes, lograr la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y ofrecer una educación de calidad para todos y todas.

3.1.3. Modelo educativo inclusivo en Paraguay

Desde los inicios de la reforma educativa en Paraguay, los términos *equidad, igualdad y calidad en educación* venían tomando posicionamiento dentro de los ejes de acción. En la publicación del plan nacional de educación 2024, en el año 2011, empieza a instalarse la necesidad de crear un modelo educativo inclusivo en el Paraguay y a promoverse de esta manera el fortalecimiento de políticas públicas orientadas a esta nueva meta educativa. En este sentido, y dentro de este mismo plan, se menciona la inclusión educativa como la “búsqueda de mayores niveles de equidad, reconociendo además la necesidad de su contextualización en las políticas de un espacio territorial determinado” (p.13). En este sentido, se destaca la necesidad que el estado no solo garantice el acceso a la educación, sino que garantice el acceso a una educación de calidad que promueva la igualdad de condiciones y atienda a la diversidad de estudiantes de todo el país. De esta manera, se inicia el largo proceso de transformación del sistema educativo hacia un modelo educativo inclusivo que promueva el derecho a la participación de todos y la no discriminación en las escuelas paraguayas.

Como primer paso y a través del decreto nro.50/2008, se crea la Dirección general de educación inclusiva, que a su vez cuenta con dos direcciones de nivel: la Dirección de atención educativa compensatoria y la Dirección de atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo. La Dirección general de educación inclusiva, con sus dos direcciones de nivel, se reglamenta en la Ley 5749/2017, de la cual se destacamos los siguientes objetivos y funciones:

- Artículo nro. 62, Dirección general de educación inclusiva. “Es el órgano responsable de desarrollar estrategias de igualdad e inclusión educativa, que ayuden a superar la desigualdad y la discriminación al interior del sistema escolar y garanticen la aplicación del enfoque de derechos”
- Artículo nro. 63, funciones de la Dirección general de educación inclusiva:
 - Fortalecer la educación inclusiva de calidad asociada a discapacidad o cualidades excepcionales;

- Propiciar el involucramiento de las organizaciones sociales e instituciones del estado en la concienciación y promoción de esta perspectiva educativa;
- Desarrollar y mantener actualizado un marco conceptual y normativo que promueva el derecho a la educación en un contexto de equidad;
- Desarrollar proyectos de innovación o replicar experiencias exitosas en este campo;
- Desarrollar procesos que permitan identificar y responder a las diversas necesidades de los estudiantes de este segmento, incorporando modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que permitan su inclusión en el sistema educativo;
- Autorizar y habilitar instituciones, programas y cursos destinados a la población enmarcada entre sus objetivos;
- Fortalecer la educación inclusiva de calidad para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de: discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales o de historia escolar;
- Desarrollar iniciativas con principios y elementos de la educación inclusiva que permitan favorecer el debate y la construcción participativa de políticas educativas sobre temas relacionados a la discriminación de distintos grupos, al derecho de la educación y a la necesidad de innovar en modelos educativos alternativos;
- Impartir las orientaciones necesarias para la diversificación curricular de la modalidad;
- Proponer la creación de las dependencias necesarias para cumplir con sus objetivos, debiendo al menos, cubrir la siguiente área: Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En esta misma línea de acción, en el año 2013 se promulga la Ley de educación inclusiva nro. 5136, y en el año 2014 el Decreto nro. 2837, por el cual se reglamenta dicha ley. Esta ley se enmarca en las acciones necesarias para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema educativo paraguayo, tal como se describe en el artículo nro. 1: “Las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular incluyen recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal”.

Si bien estas instancias tienen a su cargo garantizar la promoción, implementación y fortalecimiento de la educación inclusiva, el proceso de transformación del sistema educativo hasta ahora se muestra lento y con muchas barreras. Por un lado, debido a que el marco normativo es relativamente nuevo y que las reglamentaciones, los diferentes departamentos y sus funciones aún siguen en proceso de construcción y modificación constante. Por otro lado, las concepciones educativas tradicionales arraigadas en el sistema educativo, en especial de los docentes, se muestran como una de las principales barreras para lograr el cambio de paradigma que se propone desde la inclusión educativa, y la formación de los docentes demuestra carencias hacia prácticas inclusivas y de atención a la diversidad. En este sentido, existe la necesidad inmediata de capacitar a los docentes en esta área y de brindar mayores apoyos a los mismos para garantizar prácticas más inclusivas que ayuden a mejorar la respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes tal como se destaca en los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en Paraguay (2018).

3.2. Asesoramiento psicoeducativo en el sistema educativo paraguayo

Entender el asesoramiento psicoeducativo dentro del contexto educativo paraguayo es tarea complicada, principalmente porque no se cuentan con registros claros sobre quiénes son los que cumplen este rol, qué actividades específicas deben desarrollar o cuál es el modelo de intervención utilizado para sustentar los trabajos realizados hasta el momento y que guardan relación con procesos de asesoramiento. Desde diferentes normativas se describen distintas figuras y equipos que pueden relacionarse con tareas de asesoramiento y las labores asignadas para el efecto. También, desde el inicio de la reforma educativa en el año 1990, el estado paraguayo viene proponiendo e implementando proyectos y formaciones que buscan mejorar la calidad y el acceso a la educación, el desarrollo profesional de los docentes y el fortalecimiento de la gestión pedagógica, con la finalidad de crear instituciones escolares cada vez más innovadoras y capaces de responder a las necesidades educativas actuales.

Atendiendo a todo esto, desde nuestra investigación, hemos focalizado la atención en algunas normativas que nos ayudarán a describir figuras que, desde nuestra mirada, se relacionan o se orientan hacia procesos de apoyo o ayuda a los centros escolares y que guardan relación con el modelo de intervención psicopedagógica que describimos desde el marco teórico. Estas normativas son:

- Ley general de educación nro. 1264

- Ley nro. 5749/17 de la carta orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias
- Ley de educación inclusiva nro. 5136/13
- Decreto nro. 2837/14, que reglamenta la Ley de educación inclusiva

3.2.1. Apoyos para el logro de un modelo educativo inclusivo: figuras relacionadas al asesoramiento

Como hemos citado anteriormente, el Ministerio de Educación y Ciencias es el ente regulador del sistema educativo paraguayo, y como tal, es el encargado de la implementación de políticas educativas a nivel nacional y de garantizar la calidad de la educación, asegurando el cumplimiento de funciones y responsabilidades de todas las instituciones educativas (MEC, 2015). Para dar cumplimiento a estas metas, el MEC plantea la creación de servicios educativos destinados a dar soporte y acompañamiento con la finalidad de optimizar la tarea educativa dentro del sistema regular.

Atendiendo que a nivel normativo aún existe poca claridad en la delimitación de funciones asesoras, en lo que sigue, describiremos a aquellas figuras que consideramos se acercan a la representación que realizamos de estas funciones dentro de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica. Estas figuras de asesoramiento realizan, en mayor o menor medida, intervenciones orientadas a apoyar mejoras en las instituciones educativas en relación con la inclusión educativa.

3.2.1.1. Los Técnicos de apoyo pedagógico y técnicos de apoyo a la educación inclusiva

Como primer perfil en lo que consideramos figuras de asesoramiento dentro del sistema educativo paraguayo, ubicamos a los técnicos de apoyo pedagógico de supervisiones educativas⁴. Estos técnicos tienen a su cargo orientar procesos educativos y determinar las líneas de acción necesarias para el correcto fortalecimiento de la educación. Dichas acciones se concretan a través de demandas específicas que surjan desde las instituciones educativas. Según los datos proveídos por el Ministerio de Educación y Ciencias, en la actualidad se cuentan con al menos 1000 técnicos, distribuidos en 449 localidades, y realizando procesos de asesoramiento a 33.475 centros educativos en todo el país.

⁴ Estos técnicos tienen una función más orientada a la supervisión o control del sistema más que de asesoramiento en sentido estricto, algo similar a lo que en el sistema español sería la inspección educativa

En la Ley 5749/17 de la carta orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, se establecen las funciones específicas que deben realizar estos técnicos de apoyo pedagógico, de las cuales se destacan las siguientes:

- Asesorar en la elaboración de los proyectos educativos institucionales.
- Supervisar la aplicación del currículo y asesorar en el proceso de adecuación curricular a nivel local, asegurando su coherencia y pertinencia.
- Ejecutar las políticas y estrategias educativas nacionales, asegurando su permanente adecuación a las características y necesidades de su jurisdicción departamental.
- Proponer acciones de mejora continua a la política y al programa departamental en materia de supervisión y evaluación de la calidad de la educación, y una vez aprobado, ejecutar y evaluar su cumplimiento, y
- Proponer la creación de las dependencias necesarias para cumplir con sus objetivos.

De esta misma manera, en el decreto nro. 2837/14, que reglamenta la Ley de educación inclusiva, queda establecido en el artículo 14 que los técnicos de apoyo pedagógico de supervisiones educativas se encargarán de asesorar, apoyar, monitorear y evaluar al personal directivo, técnico y docente sobre la implementación del currículo oficial y el diseño de la adecuación curricular a nivel local, en coherencia con el currículum nacional, en instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, a fin de garantizar la calidad en la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Así mismo, realizará capacitaciones al personal directivo, técnico y docente, según las necesidades, en forma conjunta con otras instancias.

Dentro de este mismo perfil, nos encontramos con un total de 19 técnicos que llevan la denominación de técnicos de apoyo a la educación inclusiva, y que trabajan en forma conjunta con el resto de los técnicos de apoyo de supervisiones pedagógicas. El perfil de los técnicos de apoyo a la educación inclusiva fue desarrollado desde la Dirección general de educación inclusiva con la finalidad de apoyar a los centros escolares en la atención de la diversidad y en la promoción de una educación inclusiva. El trabajo específico de estos técnicos se orienta en asesorar en la planificación, organización y evaluación de las acciones correspondientes al proceso de inclusión de niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo en todo el país. Así mismo, dentro de la reglamentación se pueden encontrar de forma detallada todas aquellas funciones que hacen a este perfil de asesores, que se describen a continuación:

- Nexo departamental en la implementación de políticas educativas emanadas por la Dirección general de educación inclusiva.
- Coordinar acciones con las supervisiones pedagógicas y administrativas a nivel departamental.
- Planificar, organizar, supervisar y evaluar procesos educativos juntamente con las Supervisiones Pedagógicas de cada zona.
- Gerenciar mecanismos de gestión de calidad en educación inclusiva.
- Motivar, negociar y toma de decisiones informadas
- Construir alianzas y conformar redes con agentes departamentales.
- Mediar y administrar conflictos.
- Garantizar la participación de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo - ANEAE en los procesos de discusión, planeamiento educacional y en cualquier asunto que les posibilite igualdad de oportunidades para mejorar su calidad de vida.
- Apoyar la logística y realización de eventos relacionados a la modalidad.
- Desarrollar proyectos de innovación o replicar experiencias exitosas.
- Elaborar, digitar y administrar envío y recepción de la documentación necesaria para el desarrollo de la gestión.
- Asesorar, acompañar y monitorear proyectos y disposiciones locales, departamentales y nacionales.
- Apoyar los procesos de recolección, clasificación, actualización de información de la Dirección General de Educación Inclusiva
- Difundir información veraz, pertinente y actualizada referente a la modalidad.
- Sistematizar los reportes sobre casos dictaminados por supervisión pedagógica con ajustes razonables significativos del departamento.
- Elevar informes requeridos por la Dirección General de Educación Inclusiva y/o de actividades realizadas en el Departamento.
- Coordinar la preparación de agendas y seguimiento de las reuniones de la modalidad.
- Atender al público que demanda información y en general, así como de los servicios de la Dirección general de educación inclusiva.
- Participar en actividades de información y formación organizadas por la Dirección general de educación inclusiva.

3.2.1.2. Los equipos técnicos

En un segundo perfil, identificamos los equipos técnicos institucionales, que se caracterizan por pertenecer a la comunidad educativa y realizar intervenciones desde dentro de este contexto. El fortalecimiento y la necesidad de crear y contar con estos equipos técnicos se hace mayor a partir de la promulgación de la Ley de educación inclusiva nro. 5136/13, donde se establece que la creación de equipos técnicos responde a la finalidad de apoyar a las instituciones educativas en las necesidades relacionadas a la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de atención educativa. Así lo podemos leer en el artículo nro. 7 de dicha Ley: “Facultase al Ministerio de Educación y Cultura, la creación de equipos técnicos instalados en cada escuela centro⁵, asiento de las áreas educativas locales, para una atención profesional consistente en el apoyo técnico institucional que garantice la identificación y asistencia necesaria a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (Ley nro. 5136/13, p. 4). De esta misma manera en el artículo nro. 8 se establecen los perfiles profesionales que conforman estos equipos: - “Los equipos técnicos estarán conformados por un psicólogo, un psicopedagogo, un fonoaudiólogo, un trabajador social, un terapeuta ocupacional y el especialista por discapacidad”. Así mismo, en el artículo nro. 9 se describe la necesidad del trabajo en forma coordinada y en colaboración entre el equipo técnico y los docentes: - “Los docentes, en colaboración con los equipos técnicos, serán responsables de la elaboración y aplicación de los ajustes razonables individuales conforme a las orientaciones recibidas por la autoridad competente”.

También en el decreto nro. 2837 se establece las funciones de estos equipos técnicos: Artículo nro. 15.- Los equipos técnicos serán responsables de elaborar, aplicar y evaluar los ajustes razonables individuales conforme a las orientaciones recibidas por las autoridades competentes y responsables del área de inclusión y tendrán las siguientes funciones:

- Coordinar y articular acciones comprometidas con la inclusión con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales. Brindar servicio de orientación, asesoramiento, atención y acompañamiento a los docentes de las instituciones

⁵. También podrían denominarse “escuelas área”. Estas escuelas están distribuidas por zona y coordina un grupo de escuelas – 10 o 15 – según menciona la ley en estas escuelas debe existir un equipo de apoyo que haga el trabajo de acompañamiento a las instituciones a su cargo.

educativas para la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sus familias.

- Capacitar a los docentes en el diseño de adecuaciones curriculares metodológicas y de materiales, así como en la formulación de criterios e indicadores de logros para la evaluación de aprendizajes que garanticen una respuesta efectiva a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Para el cumplimiento de su responsabilidad, los técnicos deberán trasladarse a cada institución educativa donde se encuentre incluido el Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE), periódicamente según la necesidad de cada caso.
- Identificar las necesidades de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE), mediante la aplicación de evaluaciones diagnósticas y cuando se requiera, coordinar la realización de diagnósticos especializados.
- Sistematizar, documentar e informar las necesidades de recursos humanos y materiales para la atención oportuna de los alumnos por tipo de discapacidad; los apoyos brindados, las innovaciones educativas, experiencias de éxito y buenas prácticas de aulas y de centros a la coordinación departamental de supervisiones educativas.

3.2.1.3. Los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI)

Como tercera figura de asesoramiento ubicamos a los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI). Estos centros encuentran su fundamento en la Ley nro. 5136/13 de educación inclusiva, más específicamente en el artículo nro. 5, donde se establece que el Ministerio de Educación y Ciencias garantizará a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo el “apoyo preciso y necesario, desde el momento de su incorporación a la institución educativa o desde el momento de la detección de las barreras que le impidan aprender y participar”; así como el “Acceso a las ayudas técnicas y dimensiones de accesibilidad: arquitectónicas, comunicacionales, metodológicas, instrumentales, programáticas, actitudinales y tecnológicas”. Según el informe realizado por las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad en Paraguay (2017), en el año 2015 en Paraguay se contaba con al menos 84 escuelas especiales y 104 aulas especiales en escuelas regulares. A partir de la implementación de la Ley de educación inclusiva 5136/13 y de su decreto reglamentario 2837/14, las mismas han iniciado un proceso de transformación a centros y aulas de apoyo, de recursos y de asesoramiento a las escuelas.

El centro de apoyo a la inclusión es una institución que debe brindar un conjunto de servicios que contribuyen a la implementación del modelo educativo inclusivo en el Paraguay mediante acciones de apoyo técnico, metodológico y conceptual a otras instituciones y programas educativos del Sistema Educativo Nacional⁶. Hoy en día, existen 23 centros de educación especial que cuentan con el cambio de denominación a Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) gracias a la resolución nro. 32388 en el que “se aprueba el reglamento de aperturas, funcionamiento y cierre de instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias”. Para que estas instituciones de educación especial pasen a convertirse a CAI deben contar como mínimo con una estructura administrativa operativa, una estructura física que permita tener aulas para cada grado, sanitarios adaptados, espacios de recreación, así como equipamientos adecuados según especificaciones técnico metodológicas, y recursos humanos que deben ser proporcionales a la cantidad de estudiantes y de servicios educativos que ofrece.

La Dirección general de educación inclusiva, en conjunto con la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CONADIS), organizaciones del sector de la discapacidad, así como los equipos de las escuelas especiales han elaborado en el año 2018 un primer borrador⁷ sobre el plan de transformación de las escuelas especiales con normativas claras y precisas que ayude a clarificar las funciones prioritarias que deben desempeñar los CAI. Desde este primer borrador del documento podemos destacar las siguientes funciones que deberán cumplir los CAI:

Servicio de apoyo técnico

- Elaborar y ejecutar un plan anual de trabajo conforme a las prioridades de la institución.
- Realizar las evaluaciones de los estudiantes que lo requieran a fin de detectar las necesidades específicas de apoyo.

⁶ Documento en proceso de elaboración sobre objeto, definiciones y disposiciones generales sobre los CAI por la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación y Ciencias (2023).

⁷ Documento Propuesta de Proforma de Resolución de Centros de Apoyo a la Inclusión trabajado desde la CONADIS en el año 2018; el documento aún se encuentra en proceso de estudio por parte del Ministerio de Educación y Ciencias.

- Realizar intervenciones con el estudiante.
- Orientar a las familias/ encargados o tutores respecto a los apoyos que requiera el estudiante.
- Planificar talleres para padres sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Articular un plan de trabajo con profesionales del servicio de apoyo.
- Sensibilizar a las instituciones educativas sobre la inclusión educativa a fin de que puedan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación

Servicio de apoyo a la inclusión

- Elaborar el plan de apoyo para cada estudiante que asiste al servicio.
- Realizar asesoramiento y asistencia pedagógica a docente de grado de escuela inclusiva (Orientación para la elaboración de ajustes razonables e identificación de apoyos requeridos)
- Establecer con el docente las estrategias metodológicas y organizativas que permitan la inclusión de estudiante en la dinámica del aula y currículo ordinario.
- Participación en Consejo de profesores para la evaluación y promoción del estudiante, que incluye la decisión sobre la conveniencia de suspender o modificar la asistencia al apoyo.
- Tener un registro(informe)de logros del estudiante.
- Registrar en una ficha las visitas realizadas con fecha, firma y sello de la escuela inclusiva.

Intervención directa

- Detectar necesidades específicas de apoyo a través de diferentes instrumentos de evaluación.
- Identificar las habilidades del estudiante.
- Elaborar un plan con ajustes razonables según la necesidad de cada estudiante (valoración del aprendizaje)
- Elaborar un proyecto áulico.
- Elaborar un informe partiendo de las evaluaciones cuantitativas y cualitativa (diferentes instrumentos de evaluación)
- Promocionar al estudiante con boletín de calificaciones

Se agrega a este documento, un nuevo borrador del año 2023 elaborado por la Dirección general de educación inclusiva del Ministerio de Educación y Ciencias sobre el CAI, del cual destacamos las funciones que los CAI deben desempeñar como Servicios de Apoyo a la Inclusión:

- Elaborar el programa individualizado conjuntamente con los profesionales: psicólogo o/y psicopedagogo según resultados obtenidos en la evaluación inicial.
- Realizar intervenciones pedagógicas directas con el estudiante, con miras a potenciar el desarrollo de habilidades y compensar las limitaciones de niños y jóvenes con NEAE derivados del sistema educativo nacional según su perfil de fortalezas y debilidades apuntando a la inclusión plena y efectiva.
- Detectar necesidades específicas de apoyo, a través de la observación, registro de proceso enseñanza-aprendizaje y otros instrumentos de evaluación.
- Orientar a la familia/ encargados o tutores respecto a los apoyos que requiera el estudiante.
- Acompañar a los docentes que tengan a su cargo ANEAES para definir la estrategia de abordaje más pertinente y eficaz en cada caso.
- Realizar informes de logros de cada estudiante.
- Ejecutar acciones de toma de conciencia en las instituciones educativas para lograr mayor visibilidad de la temática, con enfoque de derechos y apuntando a la instalación de una cultura inclusiva.

Como hemos estado describiendo, estas funciones aún están en proceso de estudio, construcción y reconocimiento por parte de la Dirección general de educación inclusiva, por tanto, los profesionales que integran los CAI no tienen acceso a estos documentos aún.

3.3. Consideraciones sobre el asesoramiento en Paraguay: una mirada desde la experiencia

El escenario sobre el asesoramiento en Paraguay demuestra estar en una fase inicial de identificación, reconocimiento y evolución en comparación a otros países latinoamericanos, como el caso de Chile, por ejemplo, que ya han logrado incorporar sistemas de asesoramiento en sus políticas educativas y que se encuentran desarrollándolos desde formatos externos e internos a los centros educativos. En la realidad paraguaya, el asesoramiento aún sigue siendo una línea nueva y poco investigada, con una variedad de oportunidades y desafíos que deberían

estudiarse a profundidad, con el fin de lograr configurar un modelo de asesoramiento educativo que ayude y brinde mayores herramientas en la creación de un sistema educativo inclusivo.

Si bien describimos algunas figuras relacionadas al apoyo o asesoramiento, vigentes o en proceso de formación, dentro del sistema educativo, observamos que la principal barrera para su implementación y establecimiento como sistemas de apoyo en la mejora educativa está dada por la falta de normativas claras que describan un perfil profesional educativo y unas funciones específicas orientadas al asesoramiento psicoeducativo. La Ley de educación inclusiva nro. 5136 describe la creación de equipos técnicos de apoyo a la inclusión y de Centros de Apoyo a la Inclusión que deben instalarse en escuelas referentes de cada región y que, según se entiende deberían desarrollar un trabajo de apoyo a las demás escuelas; por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencias cuenta con técnicos y especialistas en educación inclusiva que deben atender y desarrollar propuestas de mejoras orientadas a la educación inclusiva. Pero a pesar de contar con estos equipos y perfiles, existe una variedad de interrogantes en relación a sus funciones e intervenciones, a su formación técnica y académica y a los referentes teóricos o modelos que sirven de marco para su actuación, todo esto atendiendo a la labor tan importante que se les atribuye dentro de la transformación de los centros escolares hacia una educación más inclusiva.

Con esta tesis doctoral pretendemos colaborar en la respuesta a estos interrogantes desde una doble dimensión. Por un lado, ayudando a reconocer el estado de la situación con relación al asesoramiento dentro del sistema educativo inclusivo paraguayo, utilizando para ello como foco una de las figuras descritas anteriormente, los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI), desde la identificación de las funciones y los procesos asesores que realizan, así como de las barreras que dificultan el desarrollo de sus perfiles. Por otro lado, aportando elementos conceptuales para contribuir en el diseño y la construcción de un perfil orientado al asesoramiento desde un modelo de colaboración que sirva como base y modelo de asesoramiento en el país.

CAPÍTULO 4. PROCESOS DE ASESORAMIENTO PARA LA INCLUSIÓN: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS RECIENTES

Desde los capítulos anteriores hemos estado describiendo en detalle algunos de los componentes teóricos que sustentan los objetivos de esta investigación, iniciándonos con las principales características, elementos y referentes del asesoramiento psicopedagógico dentro de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, para luego centrarnos en lo que se plantea desde la transformación educativa en una dirección inclusiva, y de aquellas estrategias y figuras que podrían aportar al asesoramiento desde una intervención colaborativa. En un tercer capítulo nos hemos centrado en describir el contexto educativo paraguayo, donde se realiza esta investigación, tanto en términos generales como en lo relacionado con el asesoramiento psicopedagógico, y en concreto con los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI).

En este último capítulo, y para cerrar nuestro marco teórico, realizaremos una recopilación de algunos estudios recientes, desde dos focos. En primer lugar, presentaremos estudios empíricos relacionados con procesos de asesoramiento en contextos educativos del ámbito español y latinoamericano y que se han centrado de alguna manera en los roles y funciones asesoras de las figuras que desarrollan la intervención psicopedagógica. Buscamos en este primer apartado acercarnos a elementos relacionados a la teoría, a la práctica y a las estrategias metodológicas utilizadas en investigaciones recientes sobre esta cuestión, con el fin de apoyarnos en ellas para acabar de perfilar el marco de nuestra investigación. En un segundo apartado nos centraremos en estudios, propuestas y experiencias relacionados con los centros de educación especial y su proceso de transformación a centros de apoyo a la inclusión. Esto nos ayudará a conocer la evidencia más actual sobre el nuevo rol que están desempeñando los centros de educación especial y cómo configuran sus roles y funciones asesoras dentro de un modelo educativo inclusivo.

4.1. Estudios empíricos recientes relacionados con el rol y funciones de los asesores psicopedagógicos

Tal como hemos mencionado al inicio del capítulo, en esta primera parte de la revisión nos centramos en investigaciones empíricas recientes centradas en el rol y funciones de las figuras de asesoramiento psicopedagógico, orientadas al análisis de prácticas de asesoramiento en el ámbito escolar y realizadas desde una perspectiva colaborativa, coincidente o cuando menos compatible con un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica. Para

esto, se han revisado trabajos realizados en contextos que puedan tener similitudes al de nuestra investigación como son Latinoamérica y España, con lo que en su totalidad se han seleccionado investigaciones en castellano. Se han considerado investigaciones desarrolladas entre los años 2013 al 2022 (desde cinco años antes del inicio de la tesis doctoral). La búsqueda se realizó desde las plataformas *CRAI UB*, *Dialnet*, *Teseo* y *Tesis en xarxa*, utilizando palabras y frases clave como: “funciones asesoras”, “procesos de colaboración”, “asesores y docentes”, “asesoramiento en contextos escolares”, “asesoramiento y colaboración”, “impacto asesoramiento”.

A partir de los resultados de la búsqueda, se creó una primera base de datos donde los documentos fueron clasificados en dudosos, importantes y prioritarios. De esta base de datos, y tras la lectura detallada de los resúmenes de todos los trabajos y una lectura preliminar de los documentos dudosos, fueron finalmente seleccionadas un total de 10 investigaciones para su análisis en profundidad. Se incluyeron trabajos donde se analizaban empíricamente prácticas o procesos de asesoramiento, realizados desde una aproximación colaborativa, coincidente o cuando menos compatible con un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, y en el ámbito de la escolaridad obligatoria. Por tanto, se excluyeron trabajos que no se centraran en el rol y funciones de los asesores, centrados en niveles educativos no obligatorios, y realizados desde planteamientos de asesoramiento incompatibles al marco teórico de nuestra investigación, así como trabajos de reflexión o revisión teórica.

Los trabajos seleccionados se describen en la Tabla 4.1. Han sido ordenados atendiendo a la fecha de publicación, de los más antiguos a los más recientes.

Tabla 4.1.

Selección de estudios empíricos recientes relacionados con el rol y las funciones de asesoramiento

Selección de estudios empíricos recientes sobre procesos de asesoramiento						
Autor / año / país	Título	Foco / Objetivo	Diseño metodológico	Participantes		
Barrero (2013) España	La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los equipos de	Documentar el proceso de actuación asesora de un agente del Equipo de	Estudio cualitativo de caso único. Entrevista Biograma	Un orientador del equipo de orientación educativa		

	orientación: estudio de caso	un	Orientación Educativa (EOE) de apoyo a la escuela	Grupos de discusión Análisis de contenido	Equipo directivo e inspección educativa de infantil y primaria
Lagos (2015) Chile	Análisis externo de la función de las asistencias técnicas educativas en Chile y los factores que determinan su impacto en la escuela	del	Analizar el proceso de asesoramiento en Asistencias Técnicas Educativas en la escuela y los factores que determinan su impacto en la misma.	Estudio de enfoque mixto. Cuestionario Entrevista Análisis Factorial Exploratorio Análisis cualitativo	27 escuelas, 162 profesores y 14 directivos de diferentes niveles educativos
Cutanda & González (2015) España	La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación		Explorar las relaciones entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial y otros profesionales del Departamento de Orientación.	Estudio de caso. Entrevistas, grupos de discusión y observación de reuniones de coordinación Análisis cualitativo	Profesionales de un Instituto de Educación Secundaria: Coordinación del PCPI Equipo docente del PCPI Jefe de estudios y orientador Tres miembros del departamento de orientación
Lorente & Sales	Perfil y funciones del psicopedagogo		Indagar las acciones que realiza la	Estudio de caso	Profesionales de un colegio

(2017)	España	en el contexto de una escuela inclusiva	psicopedagoga en la promoción una escuela inclusiva.	Entrevistas semi estructuradas Observación participante directa Análisis documental	público rural agrupado (CRA): Psicopedagoga Director del centro Una docente
(2017)	Chile	Garay & Sánchez Los Procesos de Asesoramiento Externo a Centros Educativos Chilenos: Una Mirada desde la Perspectiva de sus Protagonistas	Percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.	Estudio con enfoque mixto. Cuestionarios Entrevistas semi estructuradas Análisis temático de los contenidos	17 escuelas básicas municipalizadas 4 asesores, 54 profesores y 36 directivos
(2018)	Chile	Soto, Figueroa & Yáñez Asesoramiento colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo	Diseño e implementación de un plan de desarrollo inclusivo, por parte de las comunidades escolares, a partir de la propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa, y basada en un proceso de investigación acción	Estudio de casos múltiple con enfoque cualitativo. Observación participante Entrevista Notas de campo Actas de reuniones, y análisis del equipo asesor	7 escuelas
(2018)	España	Monge, Segovia & Torrego Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento	Identificar el impacto de una propuesta de asesoramiento colaborativo para la implementación de	Estudio de caso Entrevista Cuestionario Grupo de discusión,	Equipo asesor y profesorado de Educación Primaria

			un modelo de aprendizaje cooperativo en el aula en un caso concreto.	Análisis documental, observación no participante	Equipo de orientación Jefatura de estudios del centro
Hernández & Mederos (2018)	España	Papel del orientador/a educativo como asesor/a: Funciones y estrategias de apoyo	Analizar la función asesora y de apoyo del orientador escolar, reconocer las características de su rol y definir las funciones, tareas y estrategias que realiza.	Investigación cualitativa. Estudio de casos Entrevistas semiestructuradas Grupos de discusión Análisis de documentos Análisis de contenido a través de matrices	3 orientadores educativos de distintos centros educativos Docentes de cada centro
De la Oliva, Tobón, Pérez, Romero y Escamilla (2019)	México	Evaluación del modelo educativo de constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo	Identificar y valorar el modelo de intervención que aplican equipos psicopedagógicos concretos en algunos centros de educación básica pública	Enfoque evaluativo Cuestionario con preguntas cerradas Análisis mediante pruebas de chi cuadrado	385 profesionales de unidades de servicio de atención a educación regular (USAER) del Estado. Formados por psicólogos, profesores de apoyo, profesores de comunicación y trabajadores sociales.

Moliner & Fabregat (2021)	Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la Educación Inclusiva en la Comunidad Valenciana	Profundizar en los roles desempeñados y las estrategias utilizadas por los orientadores-asesores para impulsar el avance de la educación inclusiva en los centros educativos.	Enfoque cualitativo Grupo focal	22 asesores de educación inclusiva de todos los CIFIREa (centros de formación y recursos) del territorio
---------------------------	---	---	------------------------------------	--

El trabajo de tesis doctoral realizada por Barrero (2013) es un estudio de caso único donde se buscaba comprender la función asesora de un agente externo de apoyo a la escuela, que formaba parte de un Equipo de Orientación Educativa (EOE). Los EOE son equipos de asesoramiento externo formados por diferentes profesionales de la intervención psicopedagógica (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), los cuales realizan el apoyo sistemático a centros de educación infantil y primaria. La investigación se realizó en Granada, España, y tenía como objetivo principal buscar la reflexión del asesor sobre el trabajo que desarrollaba en los diferentes contextos donde realizaba su intervención, y a partir de esto, reconocer su identidad profesional desde la función de asesor y aportar conocimientos desde la práctica que ayudasen a identificar elementos clave dentro de procesos de asesoramiento en un marco de innovación y mejoras.

Para identificar al asesor objeto de estudio, se realizó un proceso selectivo por el cual se logró dar con un orientador que cumplía con los requisitos establecidos en cuanto a elevada formación, experiencia e impacto de su trabajo como asesor educativo. La investigación fue desarrollada durante cuatro cursos académicos. Como método principal de recolección de datos se optó por la entrevista no estructurada. Este instrumento ayudó a identificar cada una de las actividades diarias que había ido realizando el asesor en los diferentes centros escolares en los que desarrollaba su actuación, así como la evolución de dichas actividades dentro del mismo contexto. Un segundo método utilizado fue la elaboración de un biograma del caso seleccionado. Esta herramienta ayudó a tener más información sobre la trayectoria de vida del participante, relacionada con su desarrollo personal y profesional. Como técnica también complementaria, se desarrollaron cuatro grupos de discusión con los equipos directivos de cada centro. Estos grupos ayudaron a contrastar las informaciones recogidas durante las entrevistas.

Para el proceso de análisis de los datos se optó por dos modos: el paradigmático, que ayudó en la identificación de las categorías, desde lo deductivo e inductivo, y el no paradigmático, el cual ayudó a dar significado a los datos a través de la elaboración de un relato narrativo.

A partir del análisis de los datos recolectados se concluye que el orientador logró configurarse desde acciones asesoras que inciden en procesos de reestructuración escolar y mejora educativa, implicándose de forma activa y trabajando desde la colaboración con los diferentes integrantes de los centros educativos. Desde esta conclusión, se destaca que para incidir de forma positiva en la transformación de los centros escolares el orientador debe atender a las necesidades y demandas de los centros como un profesional capaz de ayudar en la construcción de mejoras de forma colaborativa y no como un profesional que trabaja de forma autónoma prescribiendo soluciones. Para que este proceso se desarrolle de forma eficiente es necesario contar con un planteamiento curricular que ayude a potenciar el rol y las líneas de actuación de los orientadores. Además, se describe que el desarrollo de un modelo de asesoramiento va determinado por el propio proceso de desarrollo del centro educativo y al cambio que se produce en su cultura desde los procesos de asesoramientos adaptados a sus necesidades y demandas que recibe.

El siguiente trabajo, también de tesis doctoral, corresponde a Lagos (2015). Este estudio tenía como objetivo analizar el proceso de asesoramiento que desarrollan las Asistencias Técnicas Educativas (ATE) en escuelas chilenas, y los factores que determinan su impacto en las mismas. Las ATE corresponden a un sistema de apoyo externo a la escuela orientado a favorecer procesos de cambio; más específicamente, realizan un servicio de asesoría a las instituciones educativas a través de consultores externos mediante intervenciones temporalmente limitadas.

Para realizar esta investigación se optó por un enfoque mixto, el cual ayudó a explicar las implicaciones e impacto del asesoramiento externo en las escuelas y a comprender el funcionamiento de las empresas asesoras. La muestra se compuso de 27 escuelas, 162 profesores y 14 directivos de los diferentes niveles educativos. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos de carácter cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevistas) y el análisis se realizó atendiendo a las características de cada instrumento. Para el cuestionario se utilizaron diversas estrategias: análisis factorial exploratorio, un análisis de fiabilidad con el test Alpha de Cronbach, la prueba t para muestras independientes para comparar dos medias, ANOVA de un factor para conocer diferencias entre las medias de varios grupos, análisis de correlación para visualizar las relaciones entre las variables, regresión logística binaria o

análisis *logit* para conocer cómo influyen las variables de asesoramiento en el impacto de una ATE en la escuela. En cuanto a las entrevistas, se utilizó la teoría fundamentada para guiar el análisis cualitativo de los datos.

Desde el análisis realizado, se destaca que el asesoramiento de las ATE se desarrolló generalmente desde una mirada prescriptiva para las escuelas a través de objetivos a corto plazo, donde el foco no correspondía a implementar acciones de mejora en la escuela sino a mejorar la preparación de los alumnos para la evaluación en pruebas de medición de calidad. Esta visión de mejora por área específica también respondía a las exigencias, en cuanto a resultado y calidad, del Ministerio de Educación. Por otro lado, desde esta visión de asesoramiento los docentes ocupaban un rol pasivo, ejerciendo de instrumento para las agencias técnicas; sus funciones estaban relacionadas a implementar planes y evaluaciones elaboradas fuera de la escuela y poco contextualizadas. Según comentaron los docentes, esta propuesta de intervención no promovía su desarrollo profesional y no ofrecía espacios de formación, especialmente en lo relativo a atender a la diversidad. En relación con el impacto, el estudio destaca que el trabajo realizado por las ATE no demuestra cambios profundos en la organización institucional ni dentro de la cultura de la misma.

El trabajo de investigación de Cutanda y González (2015) tenía por objetivo explorar las contribuciones y limitaciones de las relaciones entre los profesionales del Departamento de Orientación (D.O) y los profesionales del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de un centro con relación al asesoramiento y a la promoción de la colaboración. Los PCPI corresponden a programas orientados a alumnos en riesgo de exclusión educativa en la etapa de educación secundaria, desarrollados por profesores de diferentes departamentos docentes, los cuales deben configurarse como un equipo de trabajo.

Para esta investigación se optó por un estudio de caso. Se seleccionó un Instituto de Educación Secundaria de larga trayectoria en la implementación de los PCPI de la ciudad de Murcia, España. Para la recolección de datos se tuvieron en cuenta dos momentos, el inicio y el final del curso académico, y se utilizaron tres instrumentos: observación de sesiones de coordinación del PCPI, grupo de discusión con el equipo docente del PCPI, y entrevistas semiestructuradas al jefe de estudios y al orientador más una entrevista grupal a tres miembros del D.O. El análisis fue cualitativo, a través de un procedimiento detallado de codificación y generación inductiva de categorías.

Desde las conclusiones se describe que la tarea fundamental del D.O. fue asesorar individualmente a profesores según sus demandas particulares, es decir, que el D.O. no logró configurarse como un referente en la construcción de procesos de colaboración y asesoramiento dentro de los equipos. Desde el D.O. se apuntaron diversas variables que pueden hacer inviable un proceso de asesoramiento pedagógico al profesorado, como la falta de predisposición a la reflexión y colaboración del profesorado de los programas, la actitud de las familias sobre el funcionamiento del D.O., la falta de apoyo del equipo directivo, y la falta de estructura departamental para ofrecer espacios de coordinación entre equipos.

El estudio realizado por Lorente y Sales (2017) buscaba identificar la incidencia de la intervención de una psicopedagoga dentro del proceso de construcción de una escuela inclusiva en el contexto de un colegio público rural agrupado (CRA) en Valencia, España. El CRA es una agrupación de varias unidades que constituyen un colegio; administrativamente es un centro único, pero constan de aulas en poblaciones diferentes. La psicopedagoga forma parte del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) y trabaja de forma itinerante en ambos aularios.

La investigación es un estudio de caso, y contó con la participación de la psicopedagoga, el director institucional y una profesora. Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: entrevistas semiestructuradas, observación participante directa y análisis documental. Para el análisis de los datos se llevó a cabo un análisis de contenido de tipo mixto, deductivo para crear categorías a partir del marco teórico, e inductivo para crear las nuevas categorías a partir de los datos recolectados.

Las conclusiones describen primeramente que el estilo de intervención realizada por la psicopedagoga estuvo orientado a dar respuestas individuales y compensatorias, acercándose a un modelo clínico, por lo tanto, poco favorecedor de un modelo de escuela inclusiva. Esto respondía a una visión compartida de las profesoras y la psicopedagoga en que la función de esta profesional se entendía como atender demandas específicas relacionadas a los alumnos con NEE, ofreciendo propuestas de evaluación y tratamiento. En este contexto, y para potenciar la creación de un modelo inclusivo, se concluye que el centro escolar debe ampliar las posibilidades de intervención de la psicopedagoga con relación a su participación en proyectos comunitarios, a cambiar los modelos de demandas, y a contar con espacios de coordinación entre las profesoras y la psicopedagoga.

Garay y Sánchez Moreno (2017) describen una investigación realizada en Punta Arenas, Chile, sobre la percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los procesos de asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). La SEP busca mejorar la calidad educativa que reciben los alumnos en situación de vulnerabilidad en las escuelas subvencionadas a través de la entrega de un subsidio adicional de recursos, con el fin de elevar los resultados de aprendizajes. Esto permite a las escuelas poder contratar procesos externos de asesoría, las Asistencias Técnicas Educativa (ATE), las cuales son esenciales en la implementación de planes de mejora a nivel técnico, pedagógico e institucional, pero con el objetivo fundamental de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

El estudio utiliza un enfoque mixto; donde se han implementado instrumentos cuantitativos, como cuestionarios, y cualitativos, como entrevistas semiestructuradas. La muestra estuvo compuesta por 17 centros educativos de enseñanza básica, 36 directivos, 54 docentes y siete asesores. A través del análisis de los datos cuantitativos se identificaron dimensiones e indicadores que sirvieron para generar nuevas preguntas en la fase cualitativa, y en esta última fase se realizó un análisis temático del conjunto de todo el material recogido.

Las conclusiones describen que, en el inicio y contratación de las ATE, es el director quien posee un rol impositivo, ya que no toma en cuenta a la comunidad educativa al momento de solicitar el servicio de asesoría externa; esto hace que los docentes manifiesten su inconformidad y exclusión. Dentro de este mismo proceso, existe la preocupación de los docentes por el diagnóstico y el plan de mejora propuesta por la ATE, ya que no se consideran las necesidades propias del centro y de los estudiantes, y responden fundamentalmente a preparar estudiantes para rendir las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en Educación) y no a un proceso de apoyo y mejora de las prácticas docentes y de aprendizaje de los alumnos. Se evidencia la necesidad de fortalecer e incentivar los espacios de participación docente y de contar con procesos de asesoramientos menos estandarizados y que permitan el trabajo conjunto de la comunidad educativa en la búsqueda de mejoras para el centro.

El artículo de investigación de Soto, Figueroa y Yáñez (2018) describe una experiencia de asesoramiento a diversas escuelas en el ámbito de la inclusión a través de la intervención de un asesor externo caracterizado como amigo crítico. La experiencia se ubica en Chile. El objetivo principal de la investigación consistió en diseñar e implementar un plan de desarrollo inclusivo a partir de la propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa (Booth & Ainscow, 2012), y

analizar el rol del asesor externo como amigo crítico. Este asesor tenía a su cargo el acompañamiento continuo durante el proceso a las diferentes comunidades educativas participantes para de esta manera ayudar al proceso de apropiación de la *Guía*, así como al proceso reflexivo de los participantes.

Participaron de la investigación siete escuelas municipales, configurándose desde un estudio de casos múltiple desde un enfoque cualitativo. El proceso de asesoramiento fue desarrollado en diferentes fases. La primera consistió en una formación colectiva sobre la utilización de la guía para la inclusión. La segunda fue la conformación de equipos de coordinadores para cada una de las escuelas participantes. Y la tercera correspondió al proceso de identificación de las barreras para la inclusión y la elaboración del plan de mejora para removerlas. Se consideró como principal unidad de análisis las relaciones de asesoramiento entre el equipo coordinador del proyecto en cada una de las escuelas y el amigo crítico. En cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se utilizaron la observación participante, notas de campo de las sesiones de asesoramiento registradas por el amigo crítico, actas de las reuniones de coordinación, análisis del equipo asesor, y entrevistas a miembros de los equipos de las escuelas. A través de un análisis cualitativo, se generaron y entrecruzaron categorías surgidas desde el análisis temático.

Los resultados atienden principalmente a las acciones del amigo crítico dentro del proceso de asesoramiento desde dos dimensiones: el modo de asesoramiento y el foco de asesoramiento. El modo de asesoramiento se caracterizó en términos de “colaboración vs. intervención”. Desde esta mirada, el rol del amigo crítico se desarrolla entre dos dimensiones opuestas. Así, por un lado, se observan acciones relacionadas al trabajo en colaboración, donde la función principal del asesor consiste en apoyar el proceso desde una participación comprometida como experto, ayudando en la definición y creación de aspectos técnicos y normativos relacionados a un enfoque inclusivo. De esta manera, el rol principal del asesor consiste en realizar acciones tendentes a la distribución de las responsabilidades y desarrollar funciones más efectivas y autónomas entre los integrantes de los diferentes grupos. Por otro lado, el proceso también describe al amigo crítico en términos de intervención, refiriendo a un experto que asume acciones directivas vinculadas a la toma de decisiones, donde las responsabilidades se centran en él, generando de esta manera situaciones de dependencia por parte del equipo. Como segunda dimensión se describe el foco del asesoramiento, que se caracterizó como “reflexivo vs técnico-instrumental”. Desde esta dimensión, el amigo crítico realiza un desplazamiento entre un foco

reflexivo y con especial atención al proceso, desde un rol de mediador y facilitador que ayuda a la escuela a delimitar necesidades e implementar acciones, y un foco más instrumental, atendiendo especialmente a aspectos operativos y más centrado en los resultados.

Entre las principales conclusiones del estudio, se destaca la multiplicidad de marcos de actuación del asesor y se resalta el nivel de complejidad y los desafíos que conlleva realizar procesos de mejora en contextos escolares; es así como el asesor debe ser capaz de reconocer estratégicamente su carácter móvil y renegociar constantemente su rol con la comunidad escolar. Por otro lado, se apunta que es fundamental tener en cuenta las propias fortalezas y debilidades del contexto institucional a la hora de realizar propuestas de asesoramiento y mejoras, así como la necesidad que el propio sistema ofrezca formatos de asesoramientos pertinentes.

El artículo de Monge y colaboradores (2018) describe una investigación realizada sobre las implicaciones de una propuesta de asesoramiento colaborativo para la implementación de un modelo de aprendizaje cooperativo. La investigación se plantea desde un estudio de caso en la etapa de educación primaria en un centro educativo de la ciudad de Madrid, España. El proceso de asesoramiento que se describe fue desarrollado por un equipo de profesionales externos al centro, y tenía como principal objetivo ayudar en la transformación del centro desde la reflexión y colaboración conjunta, con el fin de reorientar las prácticas, promocionar las competencias de los docentes, desarrollar procesos de innovación y promover la inclusión.

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas estructuradas (a asesores, profesores, equipo de orientación y jefatura de estudios), escalas del tipo Likert a todo el profesorado, observación no participante tanto de los procesos de asesoramiento como de los procesos de enseñanza aprendizaje, análisis documental, y grupo de discusión.

Los resultados mostraron mejoras a partir de los apoyos y el asesoramiento al centro educativo. Estas mejoras se describen dentro de tres áreas: la organización y visión institucional, el desarrollo profesional de los docentes tanto a un nivel institucional como de práctica docente, y en la inclusión y el desempeño académico. Se concluye que el proceso de asesoramiento demostró principalmente el compromiso de la institución en la transformación educativa y en el desarrollo de proyectos orientados al aprendizaje cooperativo. La implementación del asesoramiento también permitió observar mejoras con relación al trabajo cooperativo, la convivencia escolar y la inclusión de los estudiantes dentro del aula; así como un mejor trabajo

y apoyo entre profesores, elemento clave para el desarrollo profesional del equipo docente. Se resalta entre todos los participantes de la investigación que el proceso de asesoría les ha otorgado recursos técnicos y capacitación para el desarrollo en un futuro de trabajos y proyectos en colaboración de forma más autónoma.

La investigación presentada por Hernández y Mederos (2018) tenía como objetivo general analizar la función asesora del orientador educativo como apoyo al profesorado, identificando y definiendo funciones, tareas, modelos y estrategias de asesoramiento utilizadas. Para lograr este objetivo, se planteó un estudio de casos a lo largo de un curso escolar en dos centros educativos de infantil y primaria y en un centro de educación secundaria de España, contando con un total de tres orientadores internos, cada uno de ellos correspondientes a un centro, y 24 profesores entre las diferentes instituciones.

El diseño metodológico fue desarrollado desde un enfoque cualitativo, donde se analizaron tres casos, correspondientes a un orientador por centro. Cada caso fue seleccionado atendiendo a criterios como: formación académica, característica del centro educativo, antigüedad en el puesto y modelo de trabajo. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a orientadores y profesores, y para contrastar la información de las entrevistas se utilizó el análisis de documentos. En cuanto al proceso de análisis, se optó por el análisis de los contenidos a través de matrices.

Desde el análisis y la interpretación de los datos recolectados se concluye que, en los tres casos, destaca la importancia y complejidad del rol de los orientadores, ya que cuentan con una gran variedad de funciones dentro del contexto escolar, tanto con los integrantes de la comunidad educativa como con agentes externos a la misma. Contar con esta variedad de funciones también los convierte en pieza clave en los procesos de mejora en los centros educativos. A pesar de esto, la principal actuación del orientador se relaciona con la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado, priorizándose de esta manera una intervención de enfoque clínico–asistencial, es decir, de detección y valoración psicopedagógica y de intervención directa sobre problemas de aula y de centro. En cuanto al modelo de asesoramiento, aun no existe un modelo consolidado ni un conjunto de estrategias que represente a los procesos de asesoramiento realizado por los orientadores de este estudio; cada institución configura un modelo de asesoramiento atendiendo a sus características y dinámicas.

El trabajo de investigación realizado por de la Oliva y colaboradores (2019) tenía como objetivo analizar y comparar el modelo de intervención psicopedagógica realizado por las unidades de servicio de atención a la educación regular con el modelo educacional constructivista. Para esto, se realizó un estudio descriptivo valorativo en centros escolares del Estado de Puebla, México, contando con un total de 385 profesionales, distribuidos en 75 psicólogos, 130 profesores de apoyo, 62 directores, 67 profesores de comunicación y 50 trabajadores sociales. La mayoría de estos profesionales se encontraban en los niveles de preescolar y primaria. La metodología diseñada estaba fundamentada en una investigación del tipo evaluativo, y se utilizó como único instrumento un cuestionario con 25 preguntas cerradas. Los resultados fueron organizados por frecuencias y comparaciones a través de la prueba de chi cuadrado.

Entre los principales resultados se describe que los equipos pedagógicos realizan su intervención desde un modelo clínico de orientación educativa. La mayoría de los participantes se muestran predispuestos a trabajar desde un modelo de colaboración, pero describen que el motivo principal de no trabajar desde un modelo educativo constructivista se debe a la falta de una normativa que oriente a los centros escolares sobre cómo debe realizarse las intervenciones desde este enfoque.

El estudio de Moliner y Fabregat (2021) estaba orientado a indagar sobre los roles y las funciones que los asesores de los servicios especializados de orientación a los centros de formación del profesorado (CEFIRE) desarrollan en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva en los centros educativos. Los CEFIRE se configuran como una extensa red de ámbito territorial y que trabajan sobre temáticas específicas. Este trabajo se centra en los CEFIRE específicos de educación inclusiva. Desde la normativa vigente se establece que los CEFIRE son equipos de apoyo a la inclusión, y les otorga la función de asesorar, acompañar y apoyar a los centros docentes en el proceso de transformación hacia la inclusión, y en la mejora de la calidad educativa de forma coordinada y en colaboración con los equipos educativos.

En el estudio participaron 22 asesores de la Comunidad Valenciana, y se utilizó como instrumento de recolección de datos una guía de grupo focal con tres apartados: a) protocolo-instrucciones, b) datos sociodemográficos y c) preguntas abiertas sobre roles y estrategias, y se realizó un análisis de contenido inductivo y deductivo.

Entre los resultados se destaca que las estrategias más efectivas utilizadas por los asesores corresponden al impulso de metodologías inclusivas, las visitas pedagógicas, así como la

gestión y creación de redes de recursos. En cuanto a los roles que desempeñan con más frecuencia se describe el liderazgo y acompañante del proceso, guiando, motivando y dinamizando los proyectos de transformación. Aun cuando la figura del asesor en educación inclusiva se encuentra en proceso de construcción, los resultados del estudio apuntan a que estos asesores describen como principal reto la transformación del modelo de orientación psicopedagógica hacia un modelo más reflexivo, interactivo y conectado con la realidad escolar, y que ayude a reconstruir la práctica educativa de manera colaborativa.

A modo de ir cerrando el primer apartado del capítulo consideramos oportuno presentar algunas ideas clave encontradas a lo largo del análisis realizado en los trabajos anteriores y que hemos organizado de forma esquemática en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2.

Ideas clave de la revisión de trabajos empíricos relacionados al rol y las funciones de asesoramiento

Ideas clave de la revisión de trabajos empíricos
Focos actuales de investigación
En general los focos de los estudios están orientados, por un lado, a las funciones y tareas de asesoramiento, y por otro, a las figuras internas o externas en quienes recae estas funciones, el rol que desempeñan y el modelo que preside su actuación, así como a su impacto en el cambio de las culturas institucionales y de las prácticas docentes.
Metodología utilizada
En su mayoría son estudios cualitativos, con predominio de estudios de casos, y algún estudio mixto o descriptivo. Como métodos de recolección de datos se utilizan entrevistas, grupos de discusión, y en menor medida observación, análisis documental o cuestionarios. Se desarrollan análisis mayoritariamente cualitativos (temático o de contenido), con peso en el análisis inductivo.
Conclusiones y resultados
Dificultades para el asesoramiento
Se constatan como dificultades principales: La falta de compromiso del centro con la transformación educativa, que se puede concretar en la ausencia de espacios que ayuden a potenciar el trabajo de colaboración y reflexión conjunta, la falta de apoyo del equipo directivo al proceso de asesoramiento y las limitaciones de intervención de los asesores.

Planes de mejora o intervenciones orientadas a dar respuestas paliativas o centradas en objetivos específicos de rendimiento de los estudiantes. Esto responde a asesoramientos estandarizados y descontextualizados, con una mirada prescriptiva.

Roles y tareas asesoras

Se considera fundamental contar con una normativa que describa las líneas de actuación de los asesores, resaltando a este profesional como pieza clave en el proceso de transformación y mejora educativa.

El asesor debe reconocer el carácter móvil de su función y la necesidad de renegociar constantemente su rol atendiendo a las demandas y dinámicas del propio centro.

Los asesores deben generar espacios que potencien la participación y la formación de los docentes, dándoles herramientas que ayudarán a su autonomía en los procesos de mejora educativa.

Modelo de asesoramiento

Atendiendo la complejidad de la tarea asesora, se observa la dificultad de actuar desde un modelo de colaboración.

Se describe también la idea que el modelo cambia y evoluciona atendiendo a las dinámicas de cada centro y los cambios dentro de su cultura que se van dando a partir de los procesos de asesoramiento; cada centro configura su modelo de asesoramiento.

4.2. Estudios empíricos recientes relacionados con la transformación y el nuevo rol de los Centros de Educación Especial y su dimensión asesora

En esta segunda parte de este capítulo, nos hemos centrado en seleccionar trabajos que nos ayuden a identificar el nuevo rol y las nuevas funciones que deben desempeñar los centros de educación especial (CEE) dentro de un modelo educativo inclusivo. Esto nos ayudará a identificar si, desde su nuevo rol, los CEE transformados en centros de apoyo a la inclusión podrían configurarse como figuras de asesoramiento que apoyen efectivamente el proceso de inclusión. Atendiendo que el proceso de transformación de los CEE se encuentra en etapa inicial - y de prueba - en la mayoría de los países que apuestan por una educación más inclusiva, hemos incluido artículos orientados a describir experiencias y propuestas que nos ayuden en la comprensión de este nuevo rol, así como experiencias y propuestas relacionados con el asesoramiento desde una mirada inclusiva y colaborativa. Por tanto, se excluyeron trabajos

desde planteamientos de asesoramiento incompatibles al marco teórico de nuestra investigación así como trabajos de recopilación o síntesis teórica.

El resto de los criterios de búsqueda se asemejan al apartado anterior: la temporalidad de los trabajos seleccionados se enmarca desde cinco años antes del inicio de la tesis doctoral, es decir desde el año 2013 hasta el 2022, y se usaron las plataformas *CRAI UB*, *Dialnet*, *Teseo* y *Tesis en xarxa*. Se utilizaron palabras y frases clave como: “centros de educación especial”, “centro de recursos para la inclusión”, “centros de apoyo a la inclusión”.

Los resultados de la búsqueda arrojaron un total de 21 trabajos relacionados con los procesos de transformación de los CEE. A partir de la lectura detallada de los resúmenes de todos los trabajos, y atendiendo a nuestros criterios de inclusión y exclusión, finalmente se seleccionaron seis trabajos, que en su mayoría describían experiencias desarrolladas (o en etapa de desarrollo) en diferentes contextos sobre la transformación de los CEE y su nuevo rol dentro de un sistema educativo inclusivo; todos muy relacionados con el proceso de trabajo que están desarrollando los centros que son nuestro objeto de estudio, aunque en contextos diferentes. Un punto para resaltar de esta búsqueda es que se han encontrado bastantes artículos de recopilación teórica sobre este tema, pero no así de trabajos empíricos, lo que nos da a entender que es una línea de investigación emergente que está construyendo referentes que guíen la acción investigadora.

En la Tabla 4.3. se describen los trabajos seleccionados, ordenados según fecha de publicación.

Tabla 4.3.

Selección de estudios empíricos/experiencias y propuestas recientes relacionados con el nuevo rol de los Centros de Educación Especial

Selección de estudios, experiencias y propuestas recientes sobre el nuevo rol de los centros de educación especial

Autor / año / país	Título	Foco / Objetivo	Tipo de trabajo	Participantes/contexto de la experiencia o propuesta
Font, Simó, Alomar, Giné, Adam, Dalmau,	El rol de los centros de educación especial en Cataluña:	Explorar las prácticas actuales de los centros de educación especial de Cataluña en relación con el	Estudio cualitativo – cuantitativo Adaptación del cuestionario “The Future Role of	Equipos directivos de 48 centros de educación especial públicos y concertados

González, Pro & Mas (2013) España	perspectivas de futuro	de apoyo que proporcionan a las escuelas ordinarias. Identificar el papel de los centros de educación especial en el marco de una escuela inclusiva. Plantear propuestas de mejora.	que Special Schools” elaborado por el Departamento de Educación de Irlanda. Análisis cuantitativo de los datos demográficos y de preguntas del cuestionario	Análisis de contenido cualitativo
Álvarez, Cañete, Menéndez, Suárez, & Vallina (2019) España	Proyecto CREEME: centro de recursos de educación especial y medidas de equidad	Análisis de la implementación del proyecto denominado CREEME: centro de educación especial y medidas de equidad destinado a avanzar en la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para garantizar la escolarización del alumnado en las escuelas ordinarias.	Presentación del piloto experimental del proyecto CREEME desarrollado en el curso académico 2016 - 2017	Colegios públicos de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias.

Giné, Font & Díezde Ulzurrun (2020) España	Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión	Análisis de la situación de los Centros de Educación Especial desde una perspectiva internacional. Presentación del proyecto de transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos para la Inclusión Presentación del programa CEEPSIR ESPIGA -EAP que busca acompañar a los centros educativos en la creación de un protocolo de buenas prácticas inclusivas.	Presentación del programa CEEPSIR ESPIGA -EAP y valoración de la experiencia	DINCAT (Discapacidad Intelectual Cataluña) Siete centros de Educación Especial de Barcelona, Girona y Tarragona. Profesionales de las escuelas de educación especial Delta - Espiga, EAP de l'Alt Penedès, equipo directivo y docentes de los centros ordinarios
Echeita, Simón, Muñoz, Martín, Palomo & Echeita (2020) España	El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick	Presentación de cuatro experiencias de transformación de los servicios de educación especial en tres ámbitos territoriales distintos: Newham (UK), New Brunswick	Estudio cualitativo Revisión documental Análisis independiente de cada caso Entrevistas a informantes clave	Servicios educativos de cuatro países: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal.

		(Canadá), Italia y Portugal.	(Canadá), Italia y Portugal	Guion temático sobre aspectos clave	
Ferré Talaya (2022) España	&	Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC	Proyecto de Recursos Educativos para el alumnado con Trastorno de Desarrollo y de la Conducta)	Valoración y análisis de la experiencia de los 5 años de recorrido del CRETDiC en cuanto a la construcción de conocimiento sobre cómo se ayuda a los alumnos con necesidades de apoyo y como acompañan a los profesionales, familia y centros sobre que quiere decir asesorar	CRETDiC Tarragona
Platel Robles (2022) España	&	Centre educatiu proveïdor de serveis i recursos de suport a la inclusió: el centre Joan Mesquida	Se presenta el proyecto del Centre de Recursos d'Aproscocom educativo proveedor de servicios y recursos de apoyo a la inclusión de las Islas Baleares. El centro proveedor de servicios y recursos realiza acompañamiento a los centros ordinarios para ajustar su	Se presenta el proyecto de reconversión del CEE a Centro de Recursos y se describen las primeras acciones desarrolladas	Especialistas del centro de recursos Cuatro centros educativos, tres de primaria y uno de secundaria (CEIP Climent Serra i Servera, CEIP S'Alzinar, CEIP Ses Comes, IES Porreres) 17 estudiantes con necesidades de apoyo intensivo

intervención
educativa a las
necesidades de
cada alumno

La investigación presentada por Font y colaboradores (2013) estaba centrada en el territorio de Cataluña y buscaba explorar las prácticas actuales de los centros de educación especial a partir de los siguientes objetivos: a) identificar fortalezas y debilidades durante el proceso de cambios de los CEE, b) conocer las prácticas actuales de los centros de educación especial en relación al apoyo de las escuelas, c) conocer que papel pueden desempeñar los centros de educación especial dentro de un modelo educativo inclusivo, y d) elaborar una propuesta de mejora que ayude en la delimitación de funciones internas y externas.

Para el desarrollo de esta investigación se contó con la participación de 48 equipos directivos de diferentes centros de educación especial, tanto privadas como concertadas, a quienes se les aplicó un cuestionario, enviado a través de correo electrónico, de preguntas cerradas y abiertas adaptadas por el equipo de investigación del cuestionario denominado *The Future Role of Special Schools*, elaborado por el Departamento de Educación de Irlanda. Este cuestionario estaba dividido en dos partes. La primera parte estudiaba los datos demográficos de los centros, y la segunda parte estaba estructurada en seis ejes: experiencia de la escuela; relaciones con el exterior; retos actuales y futuros; la escuela de educación especial como apoyo a los alumnos y a la inclusión escolar, la formación de los profesionales; y el apoyo administrativo y técnico. El análisis de los datos se desarrolló de forma cuantitativa, analizando estadísticamente los datos demográficos y algunas preguntas de la segunda parte, y de forma cualitativa, analizando los contenidos de las preguntas de la segunda parte del cuestionario.

Los resultados describen que se observa un incremento en los alumnos matriculados en CEE, tanto internos como externos, lo que demuestra que los centros no están en una fase de desaparición. Asimismo, se destaca la fortaleza de los CEE con relación a la experiencia de trabajo con los colectivos a los que atienden, que ha capacitado a los CEE en ámbitos como el conocimiento especializado, adaptación de materiales o el trabajo conjunto con las familias. Por otro lado, también se describe la necesidad de formación continua y específica de los profesionales de los centros. Se destaca también la buena relación que existe entre los centros y las escuelas ordinarias, lo que ha permitido el trabajo en colaboración, aun cuando los profesionales de los centros manifiestan que las escuelas no están preparadas para dar

respuestas adaptadas a los alumnos con necesidades de apoyos más extensos. Finalmente, los investigadores describen que las propuestas de las funciones que deben desempeñar los centros de educación especial en un futuro deberán estar orientadas a como avanzar hacia escuelas inclusivas.

El trabajo de Álvarez y colaboradores (2019) presenta inicialmente un análisis comparativo, desarrollado en el curso 2015 – 2016 por el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado del Principado de Asturias, sobre las modalidades de escolarización del alumnado con NEE, orientado a examinar los facilitadores y las barreras para el aprendizaje en cada una de las modalidades, atendiendo a: entornos de aprendizaje, ratio, organización curricular, gestión de la respuesta educativa y recursos de profesorado. Estas modalidades son: modalidad de escolarización en un centro ordinario, modalidad de escolarización en un centro específico, y modalidad de escolarización combinada. A partir de este análisis, se plantea la necesidad de un proyecto piloto que guíe el proceso en la creación de un modelo de plena inclusión educativa y con el objetivo de trabajar en las dificultades detectadas con relación a la atención y escolarización de los alumnos con NEE; así surge el proyecto CREEME.

La segunda parte del artículo presenta el proyecto CREEME (Centros de Recursos para la Educación Especial y Medidas de Equidad), cuya finalidad es dar una respuesta educativa personalizada a los alumnos escolarizados en escuelas ordinarias y apoyar el proceso de inclusión de los mismos, y que se desarrolla de forma experimental en algunos colegios públicos de Educación Infantil y Educación Primaria del Principado de Asturias. El proyecto se desarrolla sobre dos acciones específicas: a) la apertura de aulas abiertas especializadas, consideradas como un espacio de aprendizaje y desarrollo destinado a alumnos que presentan dificultad para participar plenamente de todas las actividades escolares, y por tanto necesitan ajustes significativos y, b) el desarrollo de funciones de apoyo itinerantes especializado, destinado a asistir y orientar la implementación de metodologías y programas específicos para el desarrollo del alumnado, en que se trabaja de forma conjunta entre el especialista y el profesorado especialista centrándose en la atención individual al alumno dentro de las aulas ordinarias y el asesoramiento y formación al equipo docente y demás profesionales. Se concluye que el proyecto CREEME se muestra dentro de la comunidad como una medida educativa de éxito que apoya el desarrollo de culturas, políticas y prácticas promotoras de equidad.

El artículo presentado por Giné y colaboradores (2020) tenía como objetivo tres puntos clave: a) analizar la situación de los Centros de Educación Especial desde una perspectiva

internacional; b) presentar un proyecto de transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la inclusión, y c) presentar el programa CEEPSIR ESPIGA-EAP que busca acompañar a los centros educativos en la creación de un protocolo de buenas prácticas inclusivas.

En primer lugar, desde el análisis de la situación a nivel internacional, los autores ponen de manifiesto una posición casi unánime de varios países sobre la importancia de los CEE como referentes en la atención educativa de los alumnos con necesidades de apoyos más extensos, y de la necesidad de transformar sus roles y funciones hacia un enfoque más inclusivo.

En segundo lugar, el proyecto de transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la inclusión presentado estaba orientado a promover el cambio en las prácticas de los profesionales que componían los centros de educación especial implicados, y ayudar a que estos centros sean parte de un sistema educativo inclusivo. El proyecto se desarrolló durante tres años y han participado siete centros de educación especial de Barcelona, Girona y Tarragona. El desarrollo del proyecto estuvo coordinado por diferentes equipos: a) la coordinación general del proyecto, b) representantes de cada centro participante, c) equipos de liderazgo del proyecto en los centros, y d) todo el claustro de cada centro. Para realizar el seguimiento del proceso, cada centro contaba con un asesor que se desplazaba y participaba de las diferentes reuniones acordadas. Los resultados del proyecto han demostrado la capacidad que tenían los centros de trabajar en forma conjunta, conjugar las tareas diarias con las acciones derivadas del proyecto, y aprender a partir de las experiencias compartidas entre los centros y los asesores.

En tercer lugar, se presenta el programa CEEPSIR ESPIGA-EAP liderado por el equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) de l'Alt Penedès, en la provincia de Barcelona, en conjunto con la Escuela de Educación Especial Delta – Espiga. El objetivo principal del programa era acompañar a los centros ordinarios en la creación de un protocolo de buenas prácticas educativas para la atención del alumnado con mayores necesidades de apoyo que se encuentran en dichos centros. En el programa participaron profesionales de la escuela de educación especial y el EAP, así como el equipo directivo y docentes de los centros ordinarios. Se desarrolló en dos partes, una primera orientada a la formación del claustro de la escuela de educación especial y del EAP, y una segunda dirigida a la formación de los profesionales de escuelas e institutos que participaban en el programa. Como resultado se describe un cambio significativo en la atención del alumnado con más necesidades de apoyo, y se evidencia que los

alumnos de EE disminuye y aumenta el apoyo de los profesionales de EE a la escuela ordinaria. También se destaca la valoración positiva de los participantes del programa, y se describe la importancia del trabajo conjunto entre profesionales.

El siguiente trabajo, que firman Echeita y colaboradores (2020), corresponde a un estudio cualitativo sobre el papel de los centros de educación especial dentro de un sistema educativo inclusivo en cuatro casos distintos, situados en Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. Este estudio surge desde un encargo realizado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) de España. La organización del trabajo estuvo dividida por dos grupos coordinados: el primero, conformado por Gerardo Echeita, Cecilia Simón, Yolanda Muñoz, Raquel Palomo y Raúl Echeita, quienes trabajaron con los casos de Newham, New Brunswick e Italia; el segundo grupo, coordinado por Elena Martín en colaboración con responsables del Ministerio de Educación de Portugal, se encargó del caso de Portugal. En cuanto a las estrategias para la recogida de información, el análisis y la elaboración de las conclusiones, fueron realizadas de modo colaborativo entre ambos equipos de trabajo.

La metodología utilizada estaba centrada en la revisión documental, el análisis independiente de cada caso, y entrevistas a informantes utilizando un guion temático sobre aspectos clave que fue elaborado de forma conjunta por los responsables del proyecto. Los casos seleccionados corresponden a dos países anglosajones y dos del sur de Europa que presentan realidades históricas, sociales, económicas y culturales muy diversas. Los contextos estudiados sitúan a los investigadores en perspectivas de análisis diversas pero al mismo tiempo consideradas complementarias.

Los investigadores concluyen que la creación de un modelo educativo inclusivo es un proceso complejo que debe asumirse como una política educativa global, que involucre el consenso entre lo político y lo social, el diseño curricular, las prácticas educativas, la colaboración, los recursos humanos y financieros, entre otros aspectos. Destacan también algunos factores claves para que este proceso tenga buenos resultados: entender la educación inclusiva como un derecho de todos los alumnos y alumnas; entender que la inclusión es un proceso a largo plazo que necesita de los apoyos constantes para consolidar los cambios; la necesidad de adoptar un enfoque centrado en la escuela, centrando los apoyos al conjunto del centro escolar y no a cada alumno o alumna; la importancia de dotar de recursos especializados a los centros ordinarios, promoviendo la colaboración entre profesionales; y finalmente, la necesidad de asumir que el

proceso puede generar determinadas tensiones y que se debe prestar atención a los sectores que presentan resistencias a esta transformación.

El artículo realizado por Ferré y Talaya (2022) sobre el proyecto CRETDiC (Centro de Recursos Educativos para el alumnado con Trastorno del Desarrollo y de la Conducta) presenta una reflexión sobre el conocimiento construido en cinco años de recorrido del CRETDiC Tarragona, con relación a qué quiere decir asesorar, el rol que ocupa el psicopedagogo en el proceso de asesoramiento y la importancia del contexto.

Como elemento central del proyecto CRETDiC, se destaca la creación de redes colaborativas, entendiendo que el trabajo en red es una forma de crear condiciones para que el asesoramiento se desarrolle de forma colaborativa. Esta red está constituida en cada centro por el tutor, el orientador interno, y el psicopedagogo/a externo del EAP) y es quien guía el proceso de asesoramiento desde un modelo de asesoramiento centrado en el trabajo colaborativo y orientado a la construcción de ideas compartidas para el logro de las mejoras.

Se describe que la experiencia de la implementación de proyecto CRETDiC ha ayudado a un cambio sobre el asesoramiento, pasando por la visión del asesor como una figura que tiene todas las repuestas a las demandas (problema/solución) a un trabajo de corresponsabilidad donde todos los implicados deben encargarse de la construcción de las demandas y las respuestas (cuestión/respondida). Así también, se describe que, para los centros, esta nueva forma de ver al asesoramiento ha ayudado en la construcción de espacios de reflexión conjunta y a responder colaborativamente a los retos educativos actuales.

Finalmente, el trabajo de Platel y Robles (2022) presenta el primer proyecto de centro educativo proveedor de servicios y recursos de apoyo a la inclusión de las Islas Baleares. El centro de educación especial Joan Mesquida es una escuela concertada que atiende a estudiantes con discapacidad intelectual desde el año 1976 y que, con el fin de alinearse a lo que se establece desde la educación inclusiva, comienza su proceso de reconversión a centro de recursos con la finalidad de acompañar a los centros ordinarios y a la comunidad, ofreciendo servicios, recursos especializados y asesoramiento para facilitar la inclusión progresiva de los estudiantes. Así mismo, buscan acompañar a los centros educativos en la definición de las actuaciones más ajustadas a las necesidades educativas de los estudiantes y en el desarrollo de programas educativos de apoyo a la escolarización en coordinación con los equipos de los centros y otros servicios educativos.

Durante el curso 2021–2022 los especialistas del centro de recursos han trabajado con cuatro centros ordinarios (CEIP Climent Serra i Servera, CEIP S’Alzinar, CEIP Ses Comes, IES Porreres), realizando intervenciones directas con 17 estudiantes con necesidades de apoyo intensivo, acompañamiento en relación a otros estudiantes, y apoyo a las escuelas a mejorar sus prácticas inclusivas.

Los autores destacan que, desde la experiencia como centro de recursos, pueden afirmar que la escuela ordinaria es la que ofrece la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, que los centros de recursos están preparados para acompañar a la escuela ordinaria en su proceso de cambios hacia escuelas inclusivas, y que los estudiantes tienen el derecho de estar escolarizados en entornos ordinarios en sus barrios y municipios.

A continuación, en la Tabla 4.4. sintetizamos algunas ideas clave que se desprenden de la revisión anterior.

Tabla 4.4.

Ideas clave sobre el nuevo rol de los centros de educación especial dentro de un modelo educativo inclusivo

Ideas clave de la revisión de trabajos, experiencias y propuestas

Focos actuales de investigación e interés

Se coincide en la necesidad de transformación de los centros de educación especial, pero aún falta un consenso sobre cuáles serían los roles y funciones que deberán cumplir dentro de un modelo educativo inclusivo, y si deben permanecer como CEE o deben dejar de funcionar como tal.

Tipo de trabajo

En su mayoría se observan trabajos orientados a reflexionar sobre experiencias de transformación de los CEE en diferentes contextos.

Hay también gran atención a la revisión de la literatura.

Roles y tareas asesoras

Se considera fundamental contar con una normativa que describa las líneas de actuación de los asesores desde estos centros, resaltando a este profesional como pieza clave en el proceso de transformación y mejora educativa.

El asesor debe reconocer el carácter móvil de su función y la necesidad de renegociar constantemente su rol atendiendo a las demandas y dinámicas de los centros.

Conclusiones y resultados sobre el nuevo rol de los centros de educación especial

La transformación de los CEE está en proceso de identificación y construcción.

Existe consenso sobre el proceso de transformación y que este estará determinando por los recursos provenientes de los sistemas educativos, la propia historia de funcionamiento de los CEE, y el cambio de paradigma entre los propios profesionales de cada CEE, las familias y los profesionales de las escuelas en general.

Se reconoce la gran experiencia de los profesionales que componen los CEE para configurarse como referentes en proceso de inclusión de alumnos con discapacidad, pero existe una necesidad de formación en procesos de asesoramiento y en contar con un modelo de intervención psicopedagógica basado en la colaboración.

En este punto del capítulo, y apoyándonos en el análisis presentado tanto sobre algunos estudios, experiencias y propuestas recientes sobre el rol y las funciones asesoras, como sobre el nuevo rol de los centros de educación especial dentro de un modelo educativo inclusivo, a continuación, compartimos algunas aportaciones finales, a modo de conclusión y marco para nuestra propia investigación:

1. En línea con lo que nos proponíamos al inicio del capítulo, la revisión de estudios, propuestas y experiencias recientes con relación a las funciones de asesoramiento y al nuevo rol de los centros de educación especial nos ha ayudado a conocer la situación actual de estos temas dentro de la investigación educativa, así como la importancia de conectar el asesoramiento dentro del nuevo rol de los CEE para lograr mejoras educativas en una dirección inclusiva.
2. Constatamos que el estudio del rol y las funciones de asesoramiento es un tema actual y relevante en la investigación, que sigue vigente y abierto. Esta constatación nos anima a seguir explorando y aportando datos desde contextos diferentes y válidos, más aún teniendo en cuenta la apuesta que hacen los centros educativos de mejorar sus prácticas desde un enfoque de transformación e innovación a través de la educación inclusiva.

3. Así mismo, las investigaciones recientes describen el asesoramiento desde la colaboración y el trabajo compartido entre los diferentes profesionales que componen los equipos de asesores y los equipos de las escuelas. Esto nos acerca hacia un modelo de asesoramiento semejante al modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica que presentamos en el primer capítulo y en el cual se sustenta nuestra investigación.
4. También observamos que la transformación de los centros de educación especial a centros de apoyo a la inclusión es un tema actual y vigente, entendiendo que la educación inclusiva es la apuesta actual de transformación educativa de la mayoría de los países comprometidos con el objetivo 4 de las ODS propuesto por las Naciones Unidas y que tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación.
5. A pesar de esto, aún no existen mucho material empírico que pueda ofrecer un marco sólido que responda a las diferentes necesidades de este proceso. Lo que logramos reconocer es el aporte que ofrecen las experiencias y propuestas desde diferentes contextos sobre el cómo se está realizando la transformación de los CEE, qué está funcionando, y qué podría ser interesante adaptar en otros contextos.
6. Se constata que resulta necesario profundizar en la influencia de los aspectos normativos e institucionales al momento de delimitar las funciones y tareas de asesoramiento que deben desarrollar las figuras destinadas para este servicio, y que la ausencia de este marco aumenta las dificultades de los asesores al momento de configurar sus ámbitos y funciones prioritarias de intervención. En este sentido, el análisis de estudios recientes demuestra y justifica lo relevante de investigar en un contexto nuevo, como el paraguay, que se caracteriza por la falta de una normativa específica y una estructura clara de referencia sobre los procesos de asesoramiento que guie la transformación de los CEE a centros de apoyo a la inclusión.

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación está orientada a explorar el trabajo de asesoramiento que desarrollan los profesionales que componen los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) del Paraguay en el proceso de apoyar y asesorar a las escuelas regulares.

Nos interesa en primer lugar, a este respecto, y dado que se trata de centros en proceso de transformación de centros de educación especial a centros de apoyo a la inclusión, lo cual hace que sus profesionales aún estén en proceso de construcción de su propio rol y funciones, saber qué funciones y tareas están desempeñando estos profesionales, y en qué grado cumplen funciones de asesoramiento. También nos interesa saber, cómo, cuándo y con quién llevan a cabo su actuación como asesores, y hasta qué punto esta actuación encaja con los ejes básicos de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, y en particular con un trabajo colaborativo entre asesor y asesorados. Y finalmente, nos interesa saber cómo su actuación está impactando en la mejora, en una dirección inclusiva, de las prácticas educativas sobre las que intervienen. Todo ello, desde la perspectiva tanto de los propios profesionales de los CAI como de los docentes y directivos de las escuelas que trabajan con ellos.

Consideramos que los objetivos propuestos para esta investigación suponen un avance importante en el contexto educativo paraguayo. Por un lado, plantean una investigación novedosa, teniendo en cuenta que las figuras y los procesos de asesoramiento aún están en un momento inicial de reconocimiento y construcción en este contexto, tanto en la delimitación de las funciones del propio asesor como en las acciones específicas a desarrollar dentro de un proceso de asesoramiento. Así también, consideramos que plantear una investigación desde el marco del modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica en un contexto como el paraguayo ayudará al propio modelo a contrastarse desde la perspectiva y las concepciones de un contexto educativo diferente y en desarrollo. A su vez, el modelo también podrá ayudar a orientar y evaluar el propio desarrollo de la intervención psicopedagógica dentro del sistema educativo paraguayo, con el fin de generar mejoras en la calidad educativa y en la atención a la diversidad desde una mirada inclusiva.

A continuación, se describen detalladamente los objetivos de la investigación, con las preguntas de investigación que se desprenden de los mismos y ayudan a concretarlos.

Objetivo 1. Delimitar las funciones y tareas de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI), en el marco del conjunto de funciones y tareas que realizan

O1P1. ¿Qué funciones y tareas desarrollan los profesionales de los CAI, y qué lugar ocupan entre ellas las funciones y tareas de asesoramiento?

O1P2. ¿Cómo se representan los profesionales de los CAI sus funciones de asesoramiento y qué importancia les atribuyen?

O1P3. ¿En qué referentes (normativos, conceptuales, prácticos) se apoyan las ideas de los profesionales de los CAI sobre sus funciones de asesoramiento?

Objetivo 2. Describir y caracterizar los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI)

O2P1. ¿En qué contexto, con quién, sobre qué y para qué desarrollan habitualmente procesos de asesoramiento en las escuelas los profesionales de los CAI?

O2P2. ¿Cómo se desarrollan habitualmente esos procesos?

O2P3. ¿Qué tipo de relación se establece habitualmente entre asesor/a y docentes en esos procesos? ¿En qué grado esa relación puede considerarse como “colaborativa”?

Objetivo 3. Caracterizar la valoración y la satisfacción que expresan los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan

O3P1. ¿Qué valoración global realizan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O3P2. ¿Qué valoración realizan los profesionales de los CAI con respecto al impacto que tienen desde el punto de vista de la inclusión los procesos de asesoramiento que desarrollan

habitualmente en las escuelas? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O3P3. ¿Qué grado de satisfacción expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas y al impacto de los mismos? ¿Qué les resulta más y menos satisfactorio?

O3P4. ¿Qué valoración realizan y qué grado de satisfacción expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento en el conjunto de sus funciones y tareas?

Objetivo 4. Caracterizar la valoración y la satisfacción que expresan los docentes y las escuelas asesorados por los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con respecto a esos procesos de asesoramiento

O4P1. ¿Qué valoración global realizan los docentes y los directivos de las escuelas con respecto a los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O4P2. ¿Qué valoración realizan los docentes y los directivos de las escuelas con respecto al impacto que tienen desde el punto de vista de la inclusión los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O4P3. ¿Qué grado de satisfacción expresan los docentes y los directivos de las escuelas con respecto a los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI y al impacto de los mismos? ¿Qué les resulta más y menos satisfactorio?

CAPÍTULO 6. MÉTODO

6.1. Enfoque metodológico de la investigación

En esta investigación hemos empleado una metodología cualitativa enmarcada en una aproximación interpretativa (Erickson, 1989) al estudio de los fenómenos educativos. Desde este enfoque, buscamos comprender un fenómeno en su contexto natural, desde el interés por las representaciones que los propios participantes construyen desde su experiencia y por entender la situación desde su punto de vista (Willig, 2013). En esta misma línea, León y Montero (2015) caracterizan la investigación cualitativa como un enfoque que respeta la perspectiva de los participantes, buscando entender el fenómeno desde su interior. Por su parte, Riba (2014) destaca que los métodos cualitativos se distinguen especialmente por el trabajo de campo del investigador dentro del contexto natural, donde la interacción directa entre investigador y participantes es un elemento fundamental en el proceso de atribuir significados al objeto de estudio. Desde estos planteamientos, y atendiendo a nuestros objetivos, consideramos que la investigación cualitativa nos permite comprender en profundidad nuestro objeto de estudio desde su propio contexto.

Para ello, hemos planteado un estudio descriptivo fenomenológico (León & Montero, 2015), en que exploramos las tareas y funciones de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) en Paraguay de manera contextualizada atendiendo a la propia percepción de los diferentes participantes del estudio. De acuerdo con estos autores, este tipo de estudio se caracteriza por:

- describir la experiencia de un grupo de personas respecto a un fenómeno relevante para el investigador;
- requerir la utilización de entrevistas a profundidad para explorar el fenómeno;
- realizar una descripción sistemática de la información recolectada;
- establecer, por parte del investigador, regularidades compartidas por los participantes.

En nuestro caso, se trata, efectivamente, de describir cómo los participantes en el estudio perciben, se representan y valoran los procesos de asesoramiento en que participan, así como su impacto, y se plantea la realización de entrevistas para poder acceder a esas percepciones, representaciones y valoraciones. Igualmente, se pretende que el análisis de esas entrevistas

permita describir sistemáticamente todo ello, identificando, de manera esencialmente inductiva, regularidades compartidas por los participantes.

Así mismo, León y Montero (2015) señalan que los estudios descriptivos fenomenológicos se deben desarrollar en tres etapas:

- Identificación del fenómeno de interés: el investigador selecciona un objeto de estudio que considera relevante analizar desde la percepción y representación de los participantes.
- Selección de participantes y obtención de sus experiencias: el investigador debe seleccionar a todos aquellos participantes que tienen experiencia directa con el fenómeno de estudio.
- Descripción detallada de las mismas: el investigador debe identificar los elementos que definen esa experiencia elaborando una descripción como resultado del estudio.

El procedimiento que hemos seguido en nuestro estudio, y que se detalla a continuación, se ajusta, efectivamente, a esas etapas.

6.2. Participantes

El estudio se centra en los procesos de asesoramiento que desarrollan los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) a las escuelas regulares en Paraguay, dentro de una apuesta por la inclusión de alumnos con discapacidad. Como se ha presentado en capítulos anteriores, los CAI son centros de educación especial que están en proceso de transformar la forma de dar atención a sus alumnos, pasando de una atención directa y casi personalizada a ser un recurso de apoyo y asesoramiento al servicio de las escuelas ordinarias con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular. Estos centros encuentran su fundamento en la Ley nro 5.136/13 de Educación Inclusiva, más específicamente en el Artículo nro 5 de esta ley, donde se establece que el Ministerio de Educación y Ciencias garantizará a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: “El apoyo preciso y necesario, desde el momento de su incorporación a la institución educativa o desde el momento de la detección de las barreras que le impidan aprender y participar”; así como el “Acceso a las ayudas técnicas y dimensiones de accesibilidad: arquitectónicas, comunicacionales, metodológicas, instrumentales, programáticas, actitudinales y tecnológicas”. Desde estos lineamientos, los CAI buscan posicionarse como una figura de apoyo en la construcción de un

sistema educativo inclusivo en Paraguay. Centramos en como desarrollan los CAI estos procesos de asesoramiento nos parece pertinente y relevante atendiendo a que estamos hablando de una figura de asesoramiento emergente y poco estudiada dentro del contexto educativo paraguayo, y que podría configurarse como un recurso importante en el proceso de creación de un sistema educativo más inclusivo.

6.2.1. Criterios y proceso de selección de los CAI participantes

Desde este planteamiento, hemos seleccionado como participantes a profesionales de cuatro CAI. Para seleccionar estos CAI, se han seguido los criterios siguientes:

- Que estén desarrollando efectivamente procesos de asesoramiento a los profesionales de las escuelas regulares para la mejora de sus prácticas en una dirección inclusiva, o cuando menos que se acerquen a este tipo de trabajo,
- Que estas prácticas sean consideradas de éxito dentro de sus comunidades. En línea con los criterios utilizados por Luna (2011) en su investigación sobre la práctica de asesores en ejercicio, entendemos como criterios de “éxito” la capacidad del asesor de crear un entorno de trabajo colaborativo y el impacto de las propuestas de mejora desarrolladas a partir del trabajo en colaboración.

De acuerdo con estos criterios, y como primer paso para la selección de los participantes, se estableció el perfil deseable o ideal de los mismos. Más en concreto, buscamos CAI capaces de:

- realizar acciones asesoras orientadas a generar cambios a nivel institucional para lograr escuelas más inclusivas;
- realizar acciones asesoras orientadas a promover la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en los centros escolares;
- generar un clima de aceptación y valoración del asesoramiento por parte de los profesionales de las escuelas;
- gestionar procesos de colaboración entre asesor y asesorado;
- generar un clima de confianza y buen relacionamiento con los asesorados.

A partir de los indicadores anteriores, y como segundo paso, se contactó con diferentes informantes que ayudaron a gestionar y considerar el perfil deseado. Como primer informante, se contactó a través del correo electrónico con el Ministerio de Educación y Ciencias paraguayo

para obtener información en relación con la cantidad de centros de educación especial que están en proceso de convertirse en CAI. A partir de este contacto, y de la página web de datos abiertos del Ministerio, se elaboró una lista de todos CAI a nivel de país. Una vez elaborada esta lista, se contactó con la Dirección General de Educación Inclusiva; este contacto nos ayudó en la selección de los CAI que consideraban eran referentes y que se mostraban más comprometidos con su rol de apoyo y asesoramiento a las escuelas regulares. Para completar los datos, que hasta el momento venían solo de la administración pública, se contactó con un tercer tipo de informante, activistas de la sociedad civil en temas de discapacidad e inclusión; este contacto ayudó a acercarnos a la realidad desde la práctica. Estos informantes nos aportaron datos desde la experiencia de trabajo con los CAI. En este caso, el contacto se realizó de forma telefónica, y los datos provistos corresponden a aquellos CAI que se destacaban en apoyar la inclusión de los alumnos con discapacidad. Tras este proceso, elaboramos un listado de cinco CAI como participantes potenciales en la investigación, de los que cuatro accedieron a formar parte del estudio.

Además de los profesionales de los CAI finalmente seleccionados, se incluyó como participantes de la investigación a profesionales de algunas escuelas asesoradas que al momento de la recolección de datos estaban trabajando directamente con estos CAI. El primer paso para la selección fue establecer el perfil deseable de las escuelas. En coherencia con lo anterior, buscábamos escuelas:

- involucradas con el asesoramiento desarrollado,
- que estén trabajando de forma colaborativa con los asesores, y
- que se muestren comprometidas con la inclusión de alumnos con discapacidad.

Por tanto, se han descartado escuelas que han pedido asesoramiento de forma esporádica sobre casos aislados, y que no han dado continuidad al asesoramiento iniciado por los CAI.

A partir de esto, se inició el proceso de selección de las escuelas. Los informantes fueron los mismos profesionales de cada CAI, que ayudaron con un listado de escuelas que cumplían con los requisitos establecidos y también brindando datos sobre la experiencia de trabajo con los profesionales de cada escuela sugerida. Estos datos fueron relevantes al momento de definir las escuelas finalmente seleccionadas. Cada CAI ofreció un listado con tres o cuatro escuelas. En este punto es importante destacar que al momento de la recolección de datos los CAI mantenían contacto con pocas escuelas debido a que estas permanecían cerradas por la pandemia por

COVID – 19, y en la mayoría de los casos las clases se desarrollaban en formato online y las escuelas no solicitaban asesoramiento debido a que los alumnos con discapacidad no asistían a estas clases. El escenario de pandemia también influyó en la toma de decisión sobre las escuelas participantes, ya que se seleccionaron escuelas que, a pesar de la pandemia y las dificultades tecnológicas, buscaron la forma de mantener escolarizados a los alumnos con discapacidad, así como el apoyo y asesoramiento de los CAI.

El contacto con cada escuela se realizó a través de la responsable de la investigación; los profesionales del CAI no participaron de este proceso. El primer contacto fue con los directivos de las instituciones, y estos a su vez nos derivaron con los diferentes profesionales de las escuelas que finalmente participaron en la investigación. Se seleccionó una escuela por cada CAI, es decir, cuatro escuelas asesoradas, con un total de ocho profesionales distribuidos entre estas.

Consideramos que incorporar la voz y la experiencia de los profesionales de las escuelas nos ayudó tanto a conocer en profundidad la percepción, representación y valoración de los profesionales mismos de las escuelas sobre la intervención del CAI, como forma de responder a uno de nuestros objetivos de investigación, como a triangular los datos aportados por los profesionales de los CAI.

En la tabla 6.1. se describe la distribución final de participantes.

Tabla. 6.1.

Distribución final de participantes

CAI	Asesores	Asesorados	Escuelas asesoradas
CAI A	5	2	1
CAI B	2	1	1
CAI C	5	3	1
CAI D	4	2	1
Total	16	8	4

6.2.2. Características de los CAI seleccionados

Los Centros de Apoyo a la Inclusión seleccionados comparten una serie de características que describimos a continuación. Primeramente, estos CAI están comprometidos con su proceso de transformación a centros de apoyo y recursos disponibles para las escuelas regulares, en una

apuesta a contribuir en la creación de un modelo educativo más inclusivo a nivel nacional y de esta manera apoyar la implementación de lo que se establece en la Ley nro 5136 de Educación Inclusiva en Paraguay. En segundo lugar, cada uno de estos centros son considerados referentes dentro de sus comunidades con relación a la atención de alumnos con discapacidad y como ayuda a las escuelas de la zona. En tercer lugar, los centros seleccionados tienen una doble función: por un lado, se constituyen como centros de educación especial, donde ofrecen servicios de fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, fisioterapia, apoyo escolar, servicio de atención temprana y terapia ocupacional; por otro lado, se constituyen como Centro de Apoyo a la Inclusión, y ofrecen apoyo y asesoramiento a las escuelas regulares.

Un aspecto adicional importante para la selección final de los centros también fue que estos CAI se encontrasen en diferentes zonas del Paraguay, para de esta manera tener datos que pudieran permitir conocer la situación actual de estos centros tanto en zonas rurales como en zonas urbanas. Es así como los CAI seleccionados se distribuyen en los departamentos de Capital, Central, Caaguazú y Guairá. De estos departamentos podríamos destacar que Capital y Central corresponde a zonas urbanas donde se cuenta con mayor cantidad de población y recursos, y por tanto, de escuelas y CAI. Por su parte, los departamentos de Caaguazú y Guairá corresponden a zonas más rurales con menor densidad poblacional y de recursos.

El promedio de alumnos matriculados en el CAI y que asisten a las escuelas regulares varía según la zona: en las zonas urbanas el promedio de alumnos es de 150 y en las zonas rurales es de 50 alumnos. La cantidad de profesionales que integran los diferentes CAI también varía según el criterio anterior, y van desde 15 profesionales en zonas urbanas a dos profesionales en zonas rurales, que prestan servicios de asesoramiento a las escuelas regulares de cada zona a la que pertenecen. Todos los CAI que integran esta investigación corresponden al sector público.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada Centro de Apoyo a la Inclusión seleccionado:

CAI A

Este centro está ubicado en la capital del país, Asunción. Cuenta con unos 150 alumnos incluidos en las escuelas regulares. Estos alumnos reciben apoyo dentro del CAI y las escuelas donde están incluidos reciben asesoramiento por parte de los profesionales del CAI. Hasta el

momento el CAI ha desarrollado asesoramiento a 50 escuelas y cuenta con 15 profesionales destinados directamente al asesoramiento de las escuelas.

CAI B

Este centro está ubicado en el departamento Central, a 38 kilómetros de la capital del país. Cuenta con unos 50 alumnos incluidos a la educación regular. Los alumnos reciben apoyo dentro del CAI y sus escuelas reciben asesoramiento por parte de los profesionales del CAI. Hasta el momento ha desarrollado asesoramiento a 40 escuelas, aunque cuenta con solo dos profesionales destinados al trabajo de asesoramiento.

CAI C

Este centro está ubicado en el departamento de Caaguazú, a unos 150 kilómetros de la capital del país. Cuenta con unos 130 alumnos incluidos a la educación regular. Todos los alumnos incluidos reciben apoyo dentro del CAI y sus escuelas reciben asesoramiento de los profesionales del CAI. Hasta el momento ha desarrollado asesoramiento a 23 escuelas de la zona y cuenta con nueve profesionales destinados al asesoramiento.

CAI D

Está ubicado en el departamento del Guairá, a 160 kilómetros de la capital del país. Cuenta con unos 150 alumnos incluidos a la educación regular, que reciben apoyo dentro del CAI y sus escuelas asesoramiento. Hasta el momento ha desarrollado asesoramiento a 30 escuelas, con siete profesionales destinados al asesoramiento.

6.2.3. Profesionales (asesores y asesorados) participantes

El estudio contó con la participación de 16 profesionales asesores de los cuatro CAI que se acaban de presentar. Cada uno de los profesionales se mostró interesado y participativo durante todo el proceso, manifestando la importancia del mismo en cuanto a reconocer el trabajo de asesoramiento que vienen realizando los CAI.

Del total de profesionales, 13 eran mujeres y tres eran hombres, de entre 30 a 45 años. Podríamos destacar que el perfil profesional de los participantes era muy diverso; es así que dentro de este estudio contamos con docentes, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos. En su mayoría contaban con formaciones complementarias relacionadas a la inclusión educativa o en

temas de discapacidad, no así sobre asesoramiento. Todos los participantes trabajaban de forma directa en el asesoramiento a las escuelas regulares y contaban entre 2 y 15 años de trabajo dentro de los CAI.

En cuanto a los asesorados, han participado del estudio 8 docentes correspondientes a 4 escuelas públicas asesoradas, como se ha señalado, y que constituyen cada una de las parejas CAI – escuela que trabajan colaborativamente en el proceso de asesoramiento. Las escuelas seleccionadas también corresponden a zonas urbanas y rurales atendiendo al criterio de selección de los CAI. Los asesorados participantes con mujeres en su totalidad, con un promedio de edad de entre 25 a 35 años, y con formación de docentes de educación escolar básica.

6.3. Recogida de datos

Como fuente principal de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada a profundidad. Esta técnica es definida como una conversación entre dos personas, la cual ayuda a generar datos que luego serán analizados (Willig, 2013). La entrevista se orientó a conocer diferentes aspectos de la experiencia y la práctica de nuestros entrevistados, y se realizó a partir de la utilización de un guion previo de preguntas abiertas por parte del investigador, que permitió guiar la entrevista hacia los temas de interés de la investigación y las informaciones relevantes que se buscaba obtener (Bisquerra, 2009; León & Montero, 2015).

Las entrevistas fueron aplicadas a los diferentes participantes de la investigación. Para cada uno de los dos perfiles de participantes, asesores y asesorados, se elaboró un guion específico de entrevista, organizado a través de bloques y sub-bloques (dimensiones y subdimensiones) de temas a ser tratados en función de los objetivos de la investigación.

En la tabla 6.2. se presenta la estructura de bloques y sub-bloques de las entrevistas realizadas a los asesores.

Tabla. 6.2.

Estructura de bloques y sub-bloques para las entrevistas semi estructuradas realizada a los asesores

Bloques	Sub - bloques
Caracterización general de los CAI	Caracterización general de los CAI Funciones y tareas que realizan en general Funciones específicamente asesoras Demandas más habituales de asesoramiento de las escuelas Ofertas más habituales de asesoramiento del CAI Finalidades más habituales de los procesos de asesoramiento Asesorados a los que se apoya habitualmente (alumnos, docentes individuales, equipos docentes, directivos, familias...) Contenidos/temas más habituales de asesoramiento Forma de relación entre asesor y docente/s
Referentes que orientan la acción asesora de los CAI	Referentes normativos Referentes teóricos Referentes desde la práctica Grado en qué se considera necesario disponer de un marco/referentes más explícitos para la actuación asesora
Ideas sobre el asesoramiento	Elementos que distinguen el asesoramiento de otras funciones/tareas de los CAI Finalidad que debería tener el asesoramiento (correctiva, preventiva, enriquecedora) Foco que debería tener el asesoramiento (individuo/contexto) carácter que debería tener el asesoramiento (directo/indirecto) Formas de relación que deberían establecerse con los docentes y las escuelas Importancia que debería tener la función asesora en el conjunto de la actuación de los CAI
Valoración y satisfacción en relación con el proceso de asesoramiento	Satisfacción personal con respecto a los procesos de asesoramiento Satisfacción como equipo con respecto a los procesos de asesoramiento Valoración y satisfacción con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento en el conjunto de sus funciones y tareas Valoración global del impacto de los procesos de asesoramiento realizados desde el punto de vista de la inclusión

Con estas entrevistas buscábamos acercarnos desde la experiencia de los profesionales a las funciones asesoras que desarrollan con las escuelas regulares. El guion de la entrevista estaba dividido en cuatro bloques. El primer bloque estaba orientado a caracterizar de forma general a los CAI. Esto nos acercaba a identificar todos los ámbitos de intervención del CAI, así como las funciones propiamente asesoras que estaban desarrollando en la actualidad. En un segundo bloque nos centramos en conocer los referentes en que sustentaban el trabajo que estaban desarrollando, tanto dentro del propio CAI como en el proceso de asesorar a las escuelas. El tercer bloque se centraba en conocer cuál era la idea que los profesionales de los CAI tenían sobre el asesoramiento. Esto nos ayudó a profundizar en los conocimientos y percepciones que los asesores tenían sobre el asesoramiento de forma general. Por último, incluimos un bloque para identificar cuál era la valoración y la satisfacción de los profesionales hacia los procesos de asesoramiento que estaban desarrollando.

En cuanto al guion de las entrevistas desarrollada a los asesorados, esta contaba con tres bloques. El primer bloque estaba centrado en conocer cuáles eran las características de los procesos de asesoramiento que desarrollaban los profesionales del CAI con las escuelas. El segundo bloque se centraba en las ideas que los asesorados tenían sobre el asesoramiento. Esto nos ayudaría también a conocer las expectativas de los asesorados sobre el asesoramiento. Por último, también incluimos un bloque de valoración los procesos de asesoramiento en que estaban implicados. En la tabla 6.3. se presentan en detalle estos bloques y los subbloques correspondientes.

Tabla. 6.3.

Estructura de bloques y sub-bloques para las entrevistas semi estructuradas realizada a los asesorados

Bloques	Sub - bloques
Características del proceso de asesoramiento	Funciones específicamente asesoras Demandas más habituales de asesoramiento de las escuelas Ofertas más habituales de asesoramiento del CAI Finalidades más habituales de los procesos de asesoramiento Asesorados a los que se apoya habitualmente (alumnos, docentes individuales, equipos docentes, directivos, familias...) Contenidos/temas más habituales de asesoramiento Formas de relación entre asesor y asesorado

Ideas sobre asesoramiento	el	Finalidad que debería tener el asesoramiento (correctiva, preventiva, enriquecedora) Foco que debería tener el asesoramiento (individuo/contexto) Carácter que debería tener el asesoramiento (directo/indirecto) Formas de relación que deberían establecerse con los docentes y las escuelas
Valoración en relación con el proceso de asesoramiento		Valoración global del impacto de los procesos de asesoramiento Valoración global del impacto de los procesos de asesoramiento realizados desde el punto de vista de la inclusión

En
la

tabla 6.4. se puede observar el cronograma del proceso de recolección de datos realizado.

Tabla. 6.4.

Cronograma del proceso de recogida de datos

2020/2021						
Meses	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	
Participantes						
Asesores CAI A	X	X	X	X		
Asesores CAI B	X	X	X	X		
Asesores CAI C			X	X		
Asesores CAI D			X	X		
Asesorados CAI A				X		
Asesorados CAI B					X	
Asesorados CAI C					X	
Asesorados CAI D					X	

Cabe señalar que esta recolección de datos estaba prevista de forma presencial, pero debido a la pandemia por el COVID -19 se tuvo que realizar de manera *online*. Cada entrevista tuvo una duración de 45 a 60 minutos y se realizó a través de una plataforma de videoconferencia. Las entrevistas se registraron tanto en video como en audio para de esta forma garantizar todos los datos. Como apoyo, y durante las entrevistas o inmediatamente al final de estas, se realizó un registro narrativo con notas de campo sobre algunas características de las entrevistas, reseñando también eventuales dificultades técnicas en la conexión a Internet durante la videoconferencia.

Los participantes en las entrevistas se mostraron en todo momento muy receptivos y participativos, pese a las dificultades generadas por la situación de pandemia y eventualmente por las cuestiones técnicas.

6.4. Análisis de datos

De acuerdo con el enfoque metodológico y a los objetivos establecidos en la investigación se ha realizado un análisis de contenido cualitativo (Elo & Kyngas, 2008; Mayring, 2014; Vaismoradi et al., 2013) de las entrevistas. El análisis de contenido puede utilizarse tanto en investigaciones cualitativas como cuantitativas, En el caso de las investigaciones cualitativas, el análisis de contenido se utiliza para estudiar datos contextuales con el fin de generar una representación de los hechos y ayudar a generar una descripción amplia y detallada del fenómeno de estudio a partir del análisis de significados, intenciones y percepciones dentro de un contexto determinado a través de la creación de un sistema de codificación y categorización.

Este proceso analítico sensible al contenido, flexible, y no lineal se caracteriza fundamentalmente por desarrollar la comprensión de significados atendiendo al propio contexto. Siempre debe ajustarse al objeto particular de estudio y se construye atendiendo a este mismo criterio. El rol del investigador dentro del proceso de construir datos dentro de un análisis de contenido es fundamental y determinará la profundidad del análisis; esto constituye un proceso desafiante para el investigador ya que los resultados estarán determinados por sus habilidades analíticas y su estilo como investigador.

El proceso de análisis de contenido cualitativo se puede estructurar de la siguiente manera (Elo & Kyngas, 2008; Mayring, 2014):

- **Preparación:** en esta etapa el investigador se encuentra inmerso en los datos y busca darle un sentido a nivel de conjunto. Este proceso inmersivo se desarrolla a partir de la elaboración de las transcripciones de las entrevistas y la lectura de todos los datos. Esta etapa ayuda a generar las primeras ideas sobre el proceso de análisis y de cuáles serían las unidades por analizar.
- **Organización de los datos:** el investigador comienza el proceso de análisis realizando codificaciones abiertas y creando categorías y subcategorías en todo el conjunto de datos siguiendo a las preguntas de investigación. Luego los códigos son agrupados en categorías superiores que ayudan en la formulación de una descripción general del

tema de investigación. En este proceso es importante que estas unidades de análisis estén teóricamente bien fundamentadas; esto permitirá que otros investigadores comprendan la lógica y el método de análisis y puedan replicar el proceso.

- **Informe de datos:** el investigador realiza un reporte del proceso de análisis y de los resultados obtenidos a través de la creación de sistemas conceptuales o de procesos.

El análisis de contenido se puede utilizar de forma inductiva o deductiva, en función del propósito del estudio. En nuestro caso hemos utilizado un enfoque de codificación inductivo, que entendemos adecuado al estado de la investigación sobre la cuestión que nos ocupa (Elo & Kyngas, 2008). Este enfoque supone un proceso de codificación de los datos sin un sistema de categorías preexistente (Braun & Clarke, 2006), más allá de los objetivos y preguntas que presiden el estudio. Se van generando categorías directamente de los datos del texto y estos a su vez van moviéndose de lo específico a lo particular.

Mayring (2014) describe los pasos del desarrollo de categorías inductivas como sigue:

Paso 1: se establecen las preguntas de investigación y los antecedentes teóricos.

Paso 2: se establecen los criterios de selección, la definición de categorías, y el nivel de abstracción.

Paso 3: se trabajan los documentos a analizar en profundidad, intervención por intervención, formulando las categorías. En principio, la formulación de las etiquetas de las categorías debe estar lo más cerca posible del material analizado. Se pasa por un proceso reductivo de categorías y subcategorías.

Paso 4: se revisa todo el sistema de categorías y reglas después de codificar un porcentaje de los documentos. Se verifica la lógica y concordancia de las categorías en relación con los objetivos.

Paso 5: se realiza el trabajo final en todo el material utilizando las mismas reglas (definición de categorías y nivel de abstracción)

Paso 6: se crea la lista de categorías principales. Se puede agrupar y construir categorías principales que ayuden a responder a la pregunta de investigación.

Paso 7: se verifica la codificación. Se compara la codificación y se ajusta para mejorar la confiabilidad.

Paso 8: se obtienen los resultados finales en función del sistema de categorías y eventualmente sobre las frecuencias. Los resultados se interpretan en dirección a las preguntas de investigación.

En nuestro caso, una vez recogidos los datos, fueron transcritos y ubicados en Atlas. Ti versión 9, para comenzar con el proceso de análisis y codificación. Partimos de una lectura profunda de las entrevistas y comenzamos con un proceso de codificación y categorización inductivo, utilizando como referencia la estructura de bloques de interés asociados a nuestros objetivos y preguntas de investigación. El análisis ayudó a ordenar todos aquellos datos relacionados con los bloques de interés dentro de las entrevistas, dándonos una visión global y contextual de la realidad.

El ciclo de análisis se organizó en función a cada pregunta de investigación, es decir que, el levantamiento y definición de categorías se generó a partir de estas preguntas. Luego se elaboró una primera tabla con todos los datos obtenidos de cada pregunta. En esta se describía el fragmento seleccionado de la entrevista, se le asignaba un código con una formulación cercana a las palabras utilizadas por los entrevistados y se describía el código.

En la tabla 6.5. se observa un ejemplo de la tabla de este primer ciclo de análisis.

Tabla. 6.5.

Ejemplo de tabla del primer ciclo de análisis

Fragmento	Código	Descripción del código
<i>Durante todo el año hacemos la parte de asesoría en cuanto a preparación de actividades con los niños, la realización del ajuste razonable en caso de que sea necesario si no es necesario se hace un ajuste metodológico pero siempre estamos en constante asesoramiento</i>	Función pedagógico a docentes asesoramiento	Tareas de asesoramiento pedagógico a docentes de las escuelas regulares relacionado a estrategias, metodologías y elaboración de materiales
<i>Ahora mi función es netamente apoyar a las compañeras en cuanto a los ajustes razonables</i>	Función asesoramiento sobre ajustes razonables	Asesoramiento sobre la elaboración de los ajustes razonables a las docentes de las escuelas regulares

que se deben de hacer a los
alumnos que están incluidos

Vamos haciendo la visita y orientamos a los profesionales de acuerdo a la necesidad que presentan	Función asesorar a los docentes durante las visitas	Asesoramiento sobre estrategias y herramientas pedagógicas a las docentes de las escuelas regulares durante las visitas institucionales
---	---	---

Se refinó la asignación de códigos y su agrupación en categorías y macro-categorías hasta obtener la codificación definitiva, que permitió establecer la frecuencia de citas y el número de participantes de cada código y cada categoría. El proceso se realizó siguiendo un procedimiento iterativo y de revisión continuada.

En la tabla 6.6. se observa un ejemplo de la organización así obtenida de una parte de las categorías y códigos, correspondientes a la primera pregunta de investigación.

Tabla. 6.6.

Ejemplo de tabla del segundo ciclo de análisis, con la organización de categorías, códigos y descripción

Macro-categoría	Categoría	Códigos
Tareas de asesoramiento a docentes	1. Tareas de asesoramiento individualizado sobre casos específicos	1.1. Asesoramiento pedagógico general sobre estrategias metodológicas y evaluativas
		1.2. Seguimiento a docentes
		1.3. Organización de las visitas a las escuelas
	2. Tareas de asesoramiento en relación con los ajustes razonables	2.1. Asesoramiento general sobre los ajustes (qué, cómo y cuándo hacer ajustes)
		2.2. Procedimiento ajustes razonables
		2.3. Inicio de los ajustes razonables
		2.4. Evaluación con ajustes
		2.5. Seguimiento de los ajustes razonables

Para asegurar la fiabilidad de la codificación, se siguió un proceso de consenso cualitativo entre jueces (Creswell, 2014) basado en la codificación colaborativa (Smagorinsky, 2008). Esta

técnica consiste en realizar el proceso de codificación de manera conjunta entre dos codificadores. La codificación se discute sistemáticamente entre ambos investigadores, se revisa la información y se acota hasta establecer acuerdos sobre cada código. Estos expertos deben ser miembros capacitados del equipo del proyecto (Mayring, 2014).

Para la interpretación de los resultados, se utilizaron diversas “tácticas” para generar significado a partir de los datos (Miles, Huberman, & Saldaña, 2020), como identificar patrones y temas, agrupar o hacer contrastes y comparaciones, y contar frecuencias. De acuerdo con estos autores, el conteo de frecuencias constituye una táctica pertinente dentro del análisis cualitativo, que puede permitir, en interacción con otras tácticas empleadas, ayudar a buscar regularidades y tendencias de significado en los datos interpretables cualitativamente, por ejemplo, en términos de relevancia o recurrencia. Mayring (2014) también describe que las categorías que ocurren con mayor frecuencia pueden ayudarnos a dar sentido a temas o factores de estrés más inminente. En la tabla 6.7. se observa un ejemplo de tabla con categorías, frecuencia, y cantidad de participantes y centros a los que corresponden en que se ha identificado la categoría.

Tabla. 6.7.

Ejemplo de la tabla con las categorías, frecuencias, cantidad de participantes y de centros

Categorías	Frecuencia	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes de las escuelas regulares en relación con casos específicos	145	16	4
Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares	82	15	4
Tareas de apoyo educativo individual al alumno en el CAI	56	13	4
Tareas realizadas por los profesionales del CAI sobre el proceso de inclusión de los estudiantes	29	12	4
TOTAL	312	16	4

CAPÍTULO 7. RESULTADOS RELATIVOS A DELIMITAR LAS FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO DESARROLLADAS POR LOS PROFESIONALES DE LOS CAI EN EL MARCO DEL CONJUNTO DE FUNCIONES QUE REALIZAN

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales que conforman los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) en lo referente a las funciones y tareas que realizan, y al lugar que ocupan, entre esas funciones y tareas, las relacionadas con el asesoramiento. Se trata, por tanto, de los resultados más directamente relacionados con el primer objetivo de nuestra investigación.

Esta presentación se organiza en tres apartados. Cada apartado corresponde a cada una de las preguntas de investigación que componen este objetivo. Por tanto, en el primer apartado se recogen los resultados relativos a lo que declaran los profesionales de los CAI sobre las diferentes funciones y tareas que desarrollan tanto dentro del CAI como en el proceso de apoyar a las escuelas regulares, y sobre el lugar que ocupan en ellas las tareas de asesoramiento. En el segundo se describen cómo estos profesionales se representan, en las entrevistas, sus funciones de asesoramiento, y la importancia que les atribuyen. Por último, en el tercer apartado, encontramos los referentes normativos, conceptuales y de la práctica que, de acuerdo con el análisis de las entrevistas, guían los procesos de asesoramiento desarrollados por los profesionales del CAI.

7.1. Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales del CAI

Se presentan a continuación las funciones que, de acuerdo con su propia descripción, desarrollan los profesionales que integran el CAI. El análisis permitió identificar un total de 20 códigos a este respecto, los cuales recogen dicha descripción. Estos códigos se detallan en la tabla 7.1.

Tabla. 7.1.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a “Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales del CAI”

Nro.	Códigos	Definición del código
1	Valoración inicial individual del alumno	Valoración inicial del alumno, realizada en el CAI, que servirá para reconocer las necesidades educativas, establecer el tipo de ajuste razonable que

		se implementará y dar inicio al proceso de asesoramiento con los docentes de las escuelas.
2	Apoyo educativo individual	Apoyo pedagógico individual al alumno realizado en el CAI.
3	Servicios de apoyo clínico dentro del CAI	Apoyo clínico y terapéutico al alumno realizado en el CAI.
4	Proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	Se describe el proceso que realiza el CAI con el alumno, las familias y las escuelas para dar inicio al proceso de incorporación del alumno a la escuela regular.
5	Evaluación y seguimiento del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	Los asesores realizan el monitoreo de la implementación de las recomendaciones dadas a las escuelas para la inclusión efectiva de los estudiantes.
6	Asesoramiento general a las familias sobre el proceso de inclusión	Tareas destinadas a orientar a las familias sobre el proceso de incorporación del alumno a la escuela regular en lo relacionado a la matriculación, la metodología de trabajo con las escuelas, y las características del aprendizaje de alumno.
7	Seguimiento del proceso de inclusión con las familias	Tareas destinadas al seguimiento conjunto entre CAI y familias sobre el proceso de inclusión educativa del estudiante, en ellas se evalúa el cumplimiento del acompañamiento familiar en el proceso y el desarrollo de los ajustes razonables en las escuelas.
8	Asesoramiento psicopedagógico curricular a los docentes	Tareas de asesoramiento pedagógico a las docentes y equipos técnicos institucionales de las escuelas regulares relacionadas a estrategias, metodología y contenidos a desarrollar con los alumnos.
9	Asesoramiento a los docentes sobre los ajustes razonables	Asesoramiento pedagógico y administrativo sobre la elaboración de los ajustes según documentos normativos, la implementación y el seguimiento de estos
10	Organización de las visitas a las escuelas como parte esencial del proceso de asesoramiento	Organización de las visitas institucionales en relación con fechas, tiempo y temas a tratar entre los profesionales del CAI y los docentes de las escuelas regulares.
11	Establecer formas permanentes de comunicación CAI – docentes	Se describe que los asesores y asesorados establecen formas de comunicación flexibles y constantes que ayudan a mantener el trabajo conjunto y a brindar

		respuestas más rápidas a las demandas que surjan durante el proceso de inclusión del alumno.
12	Estudio de casos en equipos mixtos entre profesionales del CAI y las escuelas regulares	Reunión de equipo entre los profesionales del CAI y las escuelas regulares con la finalidad de analizar la situación de algún caso específico durante el proceso de inclusión.
13	Estudio y seguimiento de casos en equipos formados por profesionales del CAI	Reunión interna de los profesionales del CAI para realizar estudio y seguimiento de casos específicos en relación con el proceso de asesoramiento y de inclusión.
14	Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas generales relacionados con la inclusión	El CAI realiza formaciones al conjunto de escuelas asesoradas sobre temas relacionados al proceso de inclusión, ajustes y trastornos más frecuentes en el aula. Estos espacios de formación conjunta ayudan a los CAI a identificar las principales demandas de cada escuela.
15	Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas relacionados a casos específicos.	El CAI realiza formaciones específicas a docentes, equipo técnico y directivos de cada escuela, atendiendo a demandas y necesidades particulares.
16	Nexo entre la escuela y la supervisión	El CAI ayuda en la comunicación, la elaboración de informes o la gestión de recursos entre las escuelas y las supervisiones, esta tarea está orientada principalmente al proceso de inclusión de los alumnos.
17	Apoyo a escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI	El CAI brinda apoyo esporádico a escuelas de la comunidad que solicitan ayuda y que cuentan con alumnos que no están matriculados en el CAI.
18	Clarificar la función y el rol del CAI a las escuelas	El CAI considera fundamental y prioritario clarificar a las escuelas y supervisiones sobre sus funciones generales dentro del proceso de asesoramiento que desarrolla con las mismas.
19	Identificar funciones de los profesionales que componen el CAI	Se describe las funciones que desarrollan los profesionales que componen el equipo del CAI dentro del proceso de asesoramiento a las escuelas.
20	Modificaciones del trabajo durante la pandemia	Modificaciones sobre el sistema de trabajo implementado durante la pandemia con las escuelas.

Las diversas funciones y tareas señaladas pueden agruparse en función de con quién se llevan a cabo y cuál es su naturaleza. De acuerdo con ello, hemos agrupado los 20 códigos en nueve categorías. En la Tabla 7.2. se describen estas categorías y los códigos que las componen en cada caso.

Tabla 7.2.

Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a “Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales del CAI”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que componen la categoría
1	Apoyo educativo individual al alumno en el CAI	Esta categoría describe a las tareas desarrolladas dentro del CAI de manera individualizada con el alumno.	1.1. Apoyo educativo individual 1.2. Valoración inicial individual del alumno
2	Apoyo clínico individual al alumno en el CAI	Esta categoría describe las diferentes terapias que el CAI ofrece al alumno y que forman parte de los servicios que ofrecen como Centro de Educación Especial.	2.1. Servicios de apoyo clínico dentro del CAI
3	Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos	En esta categoría se describen las tareas que realizan los profesionales del CAI sobre el inicio y seguimiento de la incorporación del alumno a la escuela regular.	3.1. Evaluación y seguimiento del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular 3.2. Proceso de incorporación del alumno a la escuela regular
4	Tareas de apoyo a las familias	En esta categoría se describen las tareas de apoyo y seguimiento del proceso de inclusión de los alumnos realizada con las familias.	4.1. Asesoramiento general a las familias sobre el proceso de inclusión 4.2. Seguimiento del proceso de inclusión con las familias
5	Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes	En esta categoría se describen las tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo	5.1. Organización de las visitas a las escuelas como parte esencial del asesoramiento a los docentes

		desarrollado por los profesionales del CAI a los docentes de las escuelas regulares con relación a casos específicos.	5.2. Asesoramiento a los docentes sobre los ajustes razonables 5.3. Asesoramiento psicopedagógico curricular a los docentes 5.4. Establecer formas permanentes de comunicación CAI – docentes
6	Tareas de estudio y seguimiento de casos CAI / escuelas	En esta categoría se describen las tareas de estudio de casos de alumnos incluidos realizadas de forma conjunta con las escuelas y de forma individual por los profesionales del CAI.	6.1. Estudio y seguimiento de casos en equipos formados por profesionales del CAI 6.2. Estudio de casos en equipos mixtos entre profesionales del CAI y las escuelas regulares
7	Tareas de capacitación a los docentes y equipos técnicos de las escuelas	En esta categoría se describen las tareas destinadas a la formación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas sobre temas relacionados con la inclusión.	7.1 Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas relacionados a casos específicos 7.2. Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas generales relacionados con la inclusión
8	Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas	En esta categoría se describen las tareas destinadas a la organización de las funciones del CAI en cuanto a su relación con las escuelas	8.1. Identificar funciones de los profesionales que componen el CAI 8.2. Clarificar la función y el rol del CAI a las escuelas 8.3. Apoyo a escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI 8.4. Nexos entre la escuela y la supervisión
9	Modificaciones emergentes por la pandemia	En esta categoría se describen las tareas desarrolladas por los profesionales del CAI emergentes de la pandemia	9.1. Modificaciones del trabajo durante la pandemia

Como puede apreciarse, las categorías 1, 2 y 3 corresponden a distintas tareas centradas en la atención directa al alumno dentro del CAI. La categoría 4 recoge tareas centradas en la atención a las familias. Por su parte, las categorías 5, 6 y 7 están centradas en el trabajo con los docentes, pero unas son de asesoramiento a docentes individuales (5), otras de trabajo en equipo para el seguimiento de casos (7), y otras de capacitación (6). En cuanto a la categoría 8, tiene una dimensión institucional, en el sentido de que su referente son las escuelas en su conjunto, y se centra en la información, coordinación y comunicación por parte del CAI con las escuelas regulares. Por último, la categoría 9 remite al impacto de la pandemia por COVID-19 en las dinámicas de trabajo entre los CAI y las escuelas regulares. En la Tabla 7.3. podemos observar las nueve categorías ordenadas de mayor a menor presencia (número de citas) en las entrevistas. Se indica la cantidad de citas que integran cada categoría, la cantidad de entrevistados a los que corresponden los códigos de cada categoría, así como también el número de centros a los que corresponden esos entrevistados.

Tabla 7.3.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a sus funciones

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes sobre casos específicos	159	16	4
Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas	61	16	4
Apoyo educativo individual al alumno en el CAI	57	15	4
Tareas de estudio y seguimiento de casos entre el CAI y las escuelas	37	13	4
Tareas de capacitación a los docentes y equipos técnicos de las escuelas	28	12	4

Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos	25	13	4
Apoyo clínico individual al alumno en el CAI	23	12	4
Tareas de apoyo a las familias	22	8	3
Modificaciones emergentes por la pandemia	20	12	4
Total	432	16	4

Como se puede observar, la categoría con mayor presencia en los resultados (159 citas, alrededor de un tercio del total) es la relacionada con las *“Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes sobre casos específicos”*. La segunda categoría con mayor presencia (61 citas) es la relacionada con las *“Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas”*. En tercer lugar, con un número de citas muy similar a la anterior (57 citas) se encuentra la categoría de *“Apoyo educativo individual al alumno en el CAI”*. Encontramos a continuación, con 37 citas, las *“Tareas de estudio y seguimiento de casos entre el CAI y las escuelas”*. El resto de las categorías se sitúan entre las 20 y las 30 citas; por orden decreciente: *“Tareas de capacitación a los docentes y equipos técnicos de las escuelas”*, *“Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos”*, *“Apoyo clínico individual al alumno en el CAI”*, y *“Tareas de apoyo a las familias”*, *“Modificaciones emergentes por la pandemia”*.

Así, las tareas de asesoramiento a docentes son las que aparecen en más citas, pero apenas suponen una quinta parte del total; desde este indicador, el asesoramiento ocuparía un lugar importante, pero minoritario, en las tareas y funciones de los CAI. Por su parte, el trabajo con los docentes parece claramente centrado en casos específicos (categorías 5 y 6), y las tareas y funciones de apoyo directo al alumnado ocuparían, en conjunto (sumando las categorías 1, 2 y 3) el segundo lugar en cuanto a citas.

A continuación, se presentan de forma detallada los resultados para cada categoría, atendiendo siempre al orden de mayor a menor frecuencia.

“Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes sobre casos específicos”

En la Tabla 7.4. se identifican los códigos y subcódigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que corresponden en cada caso.

Tabla 7.4.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes sobre casos específicos”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Organización de las visitas a las escuelas como parte esencial del proceso de asesoramiento	58	15
Asesoramiento a los docentes sobre los ajustes razonables	56	14
Asesoramiento psicopedagógico curricular a los docentes	34	13
Establecer formas permanentes de comunicación CAI – docentes	11	10
Total	159	16

El código con mayor presencia en esta categoría es el relativo a la “*Organización de las visitas a las escuelas como parte esencial del proceso de asesoramiento*”. Así, las visitas parecen corresponder a una tarea central dentro del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales de los CAI. La existencia de un cronograma y un plan de intervención durante las visitas, sumado al proceso adaptativo de los asesores con la realidad del contexto y las prácticas institucionales, ayudan al desarrollo del asesoramiento con las escuelas regulares:

Hacemos un plan, no es que nos vamos nomás, tenemos un plan donde se plasma todo lo que vamos a ir a hacer en esa visita, ese documento es firmado por la dirección de la escuela regular, a veces está firmado también por la coordinadora y por la profe del aula CAI_C

Nos vamos a principio de año a llevar el informe inicial, después nos vamos antes de las vacaciones de invierno o sea que antes de los exámenes del primer semestre, después nos vamos en agosto más o menos para volver a comenzar y después a fin de año a entregar el informe final, pero las profes de apoyo sí van más veces, ellas van una vez al mes CAI_A

Nosotros tenemos una hoja de ruta donde ponemos los nombres de la institución para ir cubriendo de acuerdo a la necesidad CAI_B

Dentro del protocolo de acción del CAEIS están previstas las visitas institucionales que hacemos periódicamente. Cuando la institución es nueva generalmente el equipo técnico es quien visita y conversa con los directivos de la institución a fin de dar a conocer qué es el trabajo que se hace desde el CAEIS y cómo vamos a acompañar el proceso de inclusión del niño y las necesidades presentes en el chico CAI_C

Lo que hacemos son visitas institucionales a principio de año para poder ver, generalmente nos encontramos que los docentes están desesperados totalmente porque más de la mitad de su población son personas con discapacidad y otros con problemas de aprendizaje CAI_D

El siguiente código con mayor presencia corresponde al “Asesoramiento general sobre ajustes razonables”, y hace énfasis en el asesoramiento en las cuestiones administrativas, de determinación, evaluación y seguimiento de los ajustes, así como en los elementos más propiamente pedagógicos:

En las escuelas lo que nos vamos a hacer es el asesoramiento si necesita un ajuste significativo o no significativo, ya dependiendo de cómo el docente le ve y si coincidimos en nuestra óptica. Ahí le asesoramos a los docentes cómo va a ir trabajando, cómo ir haciendo los papeleos que tiene que presentar en la supervisión para que tengan sus dictámenes⁸ CAI_C

Ayudamos a los docentes a que puedan aprender a hacer los ajustes necesarios para poder aplicar la metodología más adecuada a nuestro niño CAI_B

“Acompañamiento para realizar los ajustes porque en eso lo que se deja ver más la problemática de la inclusión de los niños. Los docentes de la escolar básica dicen ‘yo no estoy preparada’, ‘yo no estoy capacitada para eso, pero voy a hacer, pero necesito que ustedes me ayuden’, ahí es donde nosotros no solo trabajamos directamente con la maestra que le tiene a ese niño sino que hacemos un abordaje institucional” CAI_A

Se habla mucho de los ajustes razonables, de los ajustes curriculares, entonces se exige documentalmente el llenado de ciertas cuestiones, y por otro lado las acciones del docente, pareciera que hay como una división entre ambas cosas; los docentes de aulas regulares mencionan que desconocen todavía esos documentos que se solicitan a través del Ministerio

⁸ El dictamen es un documento normativo necesario para poder implementar los ajustes razonables a los estudiantes.

por lo que nosotros seguimos capacitándoles sobre eso, por otro lado realizan el llenado de estos documentos que son varios anexos que solicita el Ministerio y por otro lado está la acción misma, si el docente aplica realmente esto al alumno CAI_C

En el proceso de evaluación por sobre todo porque a veces se ajusta la metodología, se ajusta las actividades pero también hay que ajustar la evaluación para que de buen resultado CAI_B

Por su parte, otras tareas con una fuerte presencia dentro de las funciones de los profesionales del CAI, aunque menor que las anteriores, son aquellas que hacen referencia al “*Asesoramiento psicopedagógico curricular a los docentes*”. Estas acciones están orientadas a tareas relacionadas principalmente a brindar estrategias, metodología y contenidos a docentes de las escuelas regulares:

Realmente siempre el tema son los ajustes curriculares, la metodología, la duda de las docentes de cómo trabajar, de qué hacer con el alumno, de ‘qué yo puedo hacer en mi lugar como docente CAI_D

Nosotros vemos que estrategias dar al docente, cómo el docente puede trabajar, le asesoramos de qué metodología puede usar para que ciertas conductas vayan disminuyendo y también nosotros salimos asesorados porque nos enteramos de ciertas cosas que de repente en el día a día en las terapias no se ven CAI_D

Para finalizar con esta categoría, el código “*Establecer formas permanentes de comunicación CAI – escuelas*”, que se ha mostrado con una menor presencia en relación con las demás, nos acerca a identificar las diferentes formas de interacción y comunicación entre asesor y asesorado:

Las profes tienen nuestros números, nos escriben por si tienen alguna duda, siempre estamos abiertas a eso, no es que tienen por ejemplo que enviar notas ni nada de eso, nosotros tratamos de ser lo más, no sé si informal sería la palabra, pero que ellas se sientan contenidas CAI_A

Nosotros los viernes hacemos las visitas y después nosotros dejamos nuestros números de teléfono y también nuestro correo y también le damos pie a las profes para que ellas nos puedan llamar, el día que puedan y si quieren pueden acercarse también a la institución. Si no le puedo atender yo por ejemplo porque estoy con niños o algo así tenemos también nuestra encargada que es nuestra coordinadora. Entonces, si algún docente o directivo o alguien necesita a

alguien llama a la institución y alguien de la institución del CAI se va hasta la escuela para ayudarlo a esa profe CAI_A

“Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas”

En esta categoría se destacan tareas de relación entre el CAI, las escuelas regulares y las supervisiones, centradas especialmente en la información, clarificación y delimitación de las funciones tanto del CAI como de los diversos profesionales que lo integran. Es, como se ha señalado, la segunda categoría con mayor presencia dentro de las entrevistas realizadas a los profesionales del CAI. En la Tabla 7.5. se puede observar los códigos, cantidad de citas y participantes que componen esta categoría.

Tabla 7.5.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Identificar funciones de los profesionales que componen el CAI	28	13
Clarificar la función y el rol del CAI a las escuelas	20	9
Apoyo a escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI	7	5
Nexo entre la escuela y la supervisión	6	5
Total	61	16

El primer código de esta categoría describe la tarea de *“Identificar funciones de los profesionales que componen el CAI”*. El código describe las funciones principales de los diferentes profesionales que componen los equipos del CAI y que ayudan a reconocer el trabajo que desarrollan con las escuelas:

Mi función es asesoría, yo estoy encargado de toda la coordinación pedagógica del Centro de Apoyo a la Inclusión, tanto con los profesores que están fuera de la institución que son las personas de educación regular y también a su vez con los profesores que tenemos en el centro que somos poquitos CAI_B

La labor mía se enfoca directamente a la coordinación de las actividades de los profesionales que están llevando el apoyo a la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad y

que están incluidos en el sistema de educación escolar básica y que vienen a recibir apoyo y asistencia en el servicio, así también los profesionales que trabajan con los niños trabajan también de forma directa con los docentes que trabajan con los niños en las escuelas regulares que serían los encargados directos de esta población CAI_A

Nosotros tenemos un equipo técnico que está con el director, la coordinadora pedagógica, la psicóloga y los dos referentes de educación inclusiva que es justamente la psicóloga y una docente de apoyo CAI_C

El segundo código de esta categoría está relacionado con “Clarificar la función y el rol del CAI a las escuelas”. Esta tarea es fundamental para el reconocimiento de los ámbitos de intervención del CAI y como un elemento que favorece la construcción de su rol asesor con las escuelas:

Nosotros le decimos que eso no corresponde al CAEIS, nosotros somos el apoyo de ellos, ellos pueden hacer pero nosotros le apoyamos y le asesoramos si están haciendo bien o mal CAI_C

Cuando nos vamos a ofrecer ayuda, ellos piensan que el trabajo lo tenemos que hacer nosotros, hace el ajuste, hace por escrito, hace la solicitud, hace esto, y como acá hay una resolución de que la gente de aula tiene que trabajar con eso porque conoce al niño y ahí hay una confusión de que nosotros realmente tenemos que trabajar y asesorar pero no hacer el trabajo de ellos. En eso a veces tenemos una confusión y algunos roces con los docentes de aula CAI_D

Nosotros no nos vamos a monitorear, nosotros nos vamos para apoyar, el concepto que ellos tienen es vienen otra vez el CAI para controlarnos’, no es así, nosotros nos vamos a ayudar no es a monitorear, nosotros no somos supervisiones, somos centro de apoyo como dice nuestro nombre, nosotros no somos supervisiones pedagógicas CAI_C

En el siguiente código se hace referencia a las “Tareas con escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI”. En este código se describe que el CAI se muestra abierto y contempla dentro de sus funciones dar apoyo y asesoramiento a otras escuelas de la comunidad que solicitan ayuda y a alumnos no matriculados dentro del CAI:

Me voy en otros momentos y en otras escuelas que también vienen aunque no estén niños incluidos en la escuela, vienen también a pedir ayuda CAI_D

Muchas veces nos piden asesoría con niños que no están en el CAI y le damos dos o tres orientaciones pero después le pedimos que se acerquen porque si no lo conocemos no podemos opinar sobre como trabajar con ellos, entonces sí o sí en el turno opuesto al turno que ellos están incluidos a la escuela CAI_B

Ahora, si nos necesita un niño de otro departamento nosotros iremos porque los padres solicitaron ese apoyo entonces es el derecho del niño, después el segundo punto es el derecho a la persona en condición de discapacidad es doblemente el derecho, no nos podemos negar como centro de apoyo a la inclusión CAI_B

También aquellas instituciones en donde no están nuestros alumnos igual piden nuestro asesoramiento CAI_C

Con menor presencia en comparación a las ideas anteriores, los profesionales de los CAI también comentan que dentro de sus funciones se encuentra la de ser “*Nexo entre la escuela y la supervisión*”⁹. Esta tarea corresponde al trabajo coordinado que realiza el CAI con las supervisiones pedagógicas, que está orientado a dar ayuda, información y seguimiento del proceso de inclusión de los alumnos en lo pedagógico y administrativo:

Nosotros somos el nexo entre la escuela regular y la supervisión, por ejemplo, las escuelas regulares identifican a los niños con algún tipo de trastorno o discapacidad, entonces ellos envían a los niños al centro para su estimulación y nosotros le asesoramos a la escuela regular, sobre todo el servicio de psicopedagogía es el que se encarga de eso, de realizar, de asesorar a las profes y a la dirección de la escuela regular en todo lo que sea ajustes razonables, terapias que el niño va a necesitar, también el llenado de los documentos CAI_A

Trabajamos con los supervisores, somos recursos de los supervisores porque el supervisor no tiene una escuela, tiene quince, veinte escuelas, por más que no tengamos niños incluidos en esas escuelas si el supervisor nos necesita nosotros vamos preparando el terreno porque de esa manera nuestros chicos sean de cualquier lugar que vengan tienen un espacio CAI_B

⁹ La supervisión pedagógica de zona tiene a su cargo el apoyo técnico y administrativo a las diferentes escuelas que corresponden a su zona

Nosotros como centro vamos y hacemos un control o como el año pasado nos dijeron es informarle ya a supervisión pedagógica de su zona que ellos no están por ejemplo haciendo las adecuaciones para los niños, entonces la supervisión ya se hace cargo CAI_A

Se comunica con la institución regular, muchas veces con las supervisiones también de la zona para que estén al tanto de que en esa institución hay un niño con necesidades específicas y que necesita también el apoyo CAI_C

“Apoyo educativo individual al alumno en el CAI”

La siguiente categoría es el “Apoyo educativo individual al alumno en el CAI”. En la Tabla 7.6. podemos observar los códigos que corresponden a esta categoría.

Tabla 7.6.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Apoyo educativo individual al alumno en el CAI”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Apoyo educativo individual	32	11
Valoración inicial individual del alumno	25	11
Total	57	13

El “Apoyo educativo individual” corresponde al trabajo directo con el alumnado en torno a diversas áreas o contenidos curriculares que se desarrolla dentro del CAI, en un horario específico:

Los usuarios que están a nuestro cargo, que somos las profes de apoyo pedagógico, son los chicos que están incluidos en las escuelas regulares específicamente, entonces ellos cumplen un horario con nosotros por día y le damos el apoyo específicamente en las áreas de matemáticas y castellano CAI_C

Los chicos que están incluidos reciben el apoyo pedagógico en el contra turno van estos chicos, si el niño va a la escuela en el turno mañana a la tarde participa con las profes para reforzar o potenciar áreas que necesitan CAI_C

Tenemos el servicio de atención a la inclusión que es servicio de apoyo donde se trabaja toda la parte de lectura, escritura y cálculo, que es donde más yo tengo trabajo con los compañeros CAI_D

El siguiente código de esta categoría hace referencia a la “*Valoración inicial individual del alumno*”. Este código describe el proceso inicial de valoración del alumno orientado a reconocer necesidades educativas, establecer el tipo de apoyo y dar inicio al proceso de asesoramiento a las escuelas:

La psicóloga le evalúa y a partir de ahí designa a qué área va a pasar el usuario y qué tipo de ajuste va a llevar también porque no a todos se le hace los ajustes, algunos por ejemplo tienen la no significativa también que son sin dictamen CAI_C

Al principio de año cuando nos vamos a presentar ya tenemos el panorama amplio del chico, les presentamos según nuestra primera valoración como está el niño, las pautas que hay que seguir y luego ya dejamos que se encaminen ellos, si estamos atentos a cualquier tipo de pedido de auxilio CAI_A

Tenemos un inicio de evaluación para saber cómo ingresa el alumno, y a raíz de eso planteamos objetivos, porque no todos los objetivos son iguales, no podemos exigir a todos lo mismo porque como te digo con cada caso es diferente, entonces se realiza una evaluación inicial CAI_D

“Tareas de estudio y seguimiento de casos entre el CAI y las escuelas “

La siguiente categoría remite a las “*Tareas de estudio y seguimiento de casos entre el CAI y las escuelas*”. En la Tabla 7.7. se muestran los códigos correspondientes, la cantidad de citas y la cantidad de participantes en que se han identificado.

Tabla 7.7.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de estudio y seguimiento de casos entre el CAI y las escuelas”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Estudio y seguimiento de casos en equipos formados por profesionales del CAI	27	12

Estudio de casos en equipos mixtos entre profesionales del CAI y las escuelas regulares	10	6
Total	37	13

El primer código de esta categoría describe las tareas de “*Estudio y seguimiento de casos en equipos formados por profesionales del CAI*”. Son tareas que realiza el equipo de profesionales que conforman el CAI y que están orientadas al estudio de casos específicos y al proceso de asesoramiento e inclusión a las escuelas regulares:

Nosotros tenemos reuniones de equipo técnico todos los viernes. Una vez por semana porque nuestras sesiones de trabajo con los niños son de dos veces por semana, de mañana y de tarde, entonces los viernes dejamos para reunión de equipo técnico, ahí se charla todos los casos de los niños de las escuelas, de los directores, de la supervisión, de todos los problemas que puede haber, si se prepara un plan anual, y presentamos informes semestrales de nuestros logros y desafíos CAI_A

En nuestras reuniones semanales con los profesores del CAI, hacemos estudio de casos, miramos un poco, fulanito necesita esto, fulanito necesita esto. Entonces en base a cada uno vemos las necesidades individuales que le permiten mejor accesibilidad al sistema educativo regular CAI_B

Los viernes nosotros usamos la primera hora de la mañana o la primera hora de la tarde para reunirnos con la coordinadora y todo el equipo y después salimos para las visitas. Entonces es traer un informe y todas estamos sabiendo lo que está pasando con tal niño por ejemplo CAI_A

El segundo código de esta categoría corresponde al “*Estudio de casos en equipos mixtos entre profesionales del CAI y las escuelas regulares*”. En este caso, el proceso se realiza en conjunto entre los profesionales del CAI y los profesionales de las escuelas regulares, y se establecen líneas de acción sobre casos específicos:

Le llamamos mesa de trabajo y análisis de casos con todos los compañeros, no solamente él y yo, nos sentamos todo el equipo CAI, se analiza caso por caso, no solamente las visitas, sino todo el funcionamiento de ese niño con nosotros y con la maestra CAI_B

Vamos dos representantes, luego de la reunión con el directivo nos reunimos otra vez, conversamos, vemos los casos que ameritan. Entonces hacemos muchas mesas de trabajo, tanto con los profes de afuera, como con nuestros profesores CAI_C

Generalmente pedimos la presencia del director o la directora de la institución con la presencia de los profes porque, según la experiencia que hemos tenido, hablar solo con los docentes sin involucrar a los directivos y sin que ellos sean participes de esto no funciona mucho. El director tiene que afianzarse de todo lo que implica la inclusión para poder acompañar al docente del aula, porque también hay mucha desconexión, como que se le tira toda la carga al docente y no se involucra al resto de la institución. Lo que se busca es crear una cultura inclusiva, que la institución sea inclusiva, que no solamente el aula sea inclusiva sino que toda la institución, y por eso todavía estamos trabajando en generar conciencia en los directores de las instituciones CAI_C

“Tareas de capacitación a los docentes y equipos técnicos de las escuelas regulares”

Los códigos de la siguiente categoría están centrados en las tareas de formación y capacitación que los profesionales del CAI ofrecen a los diferentes profesionales de las escuelas regulares atendiendo a las necesidades y demandas del proceso y del contexto. Los códigos que integran esta categoría se describen en la tabla 7.8.

Tabla 7.8.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de capacitación a los docentes y equipos técnicos de las escuelas regulares”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas relacionados a casos específicos	15	10
Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas generales relacionados con la inclusión	13	10
Total	28	12

El código *“Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas relacionados a casos específicos”* describe la función formadora que realizan los profesionales

del CAI a los profesionales de las escuelas con relación a necesidades y demandas centradas en casos específicos:

De ellas salen, nos dicen 'queremos hablar de repente sobre una discapacidad específica' porque esa discapacidad hay más en esa institución, cómo trabajar, cómo tratarle, cómo orientarles. A veces surge de la propia institución el tema que quiere que se desarrolle CAI_C

El año pasado por ejemplo recibimos una nota de una institución donde ellos pedían por favor ayuda, si podía ir a capacitar a los docentes porque ellos tenían un alumno con diagnóstico PCI CAI_D

De acuerdo a las necesidades vamos organizando, por ejemplo en este segundo semestre tuvimos que trabajar con los profes de aulas regulares de acuerdo a las necesidades y de acuerdo a los llamados CAI_C

Talleres, trabajamos sobre necesidad, o sea, ellos nos dan las herramientas, por eso te hablo que nuestras visitas a las escuelas regulares es con el objetivo de traer insumos, esa necesidad es lo que nosotros tenemos que atender, no es que tenemos que tirar por tirar las cosas, tenemos que ver cuál es la necesidad de esa comunidad educativa CAI_B

El código “Talleres de capacitación para los profesionales de las escuelas sobre temas generales relacionados con la inclusión” remite a la implementación de talleres organizados de forma general por los CAI. Estos talleres están destinados a todas las escuelas asesoradas y tienen como finalidad dar información general sobre la inclusión educativa, a la vez que se contribuye a la creación de un sistema de trabajo conjunto con las escuelas:

Hacemos talleres, hablamos acerca de los ajustes, de lo que es inclusión, hablamos de los términos que se usan hoy en día, de cómo ayudar al niño, hablamos también sobre cómo tiene que ser una institución, todo eso asesoramos en los talleres CAI_C

Capacitaciones especialmente con la discapacidad intelectual que es el fuerte que nosotros trabajamos, entonces nosotros abordamos la inclusión de personas con discapacidad intelectual en escolar básica CAI_A

Estos talleres de sensibilización nos permiten que nos identifiquen, cuando nos identifican los profesores saben que tienen un recurso donde ir..., los talleres y las charlas nos ayudan a

nosotros a establecer la red de conexión y que la escuela del sistema educativo regular sepa dónde puede recurrir CAI_B

“Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos”

La categoría de “Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos” se caracteriza por agrupar códigos relacionados al proceso de incorporación de los estudiantes con discapacidad a la educación regular. En la Tabla 7.9. observamos los códigos, la cantidad de citas y de participantes que conforman esta categoría.

Tabla 7.9.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas sobre el proceso de inclusión de los alumnos”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Evaluación y seguimiento del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	13	9
Proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	12	7
Total	25	13

El código con mayor cantidad de citas de esta categoría describe la “Evaluación y seguimiento del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular”. Aquí se describen todas las acciones que realizan los profesionales del CAI para monitorear el proceso de inclusión de los estudiantes en las escuelas regulares. Este monitoreo se centra en verificar si el docente implementa las recomendaciones dadas en las reuniones de asesoramiento, y si el niño presenta mejoría en lo pedagógico y conductual:

Observar al niño, como está, ver sus trabajos, ver las carpetas de trabajo, ver sus cuadernos. En el caso que estén en primero o segundo ciclo ver también ese relacionamiento social que tiene con sus compañeros CAI_C

Y de cómo está el niño trabajando, si hay algún inconveniente, si realizó sus tareas, si nosotros le llevamos sugerencias, si hicieron las sugerencias y cosas que la profe quiera aportar y que nos quieran preguntar CAI_A

Hay muchas cuestiones que todavía hay que evaluar en el sentido de que si los profes realizan o no realmente la inclusión dentro del aula porque hasta hace poco era pintar nomás, los niños pintaban hojitas o sea no se le ve integrado dentro del grupo, hay instituciones que todavía se puede visualizar eso, hay otras que están más adentradas al tema de la inclusión como que tienen ya una cultura más inclusiva tienen más experiencia porque otros niños ya han pasado entonces se puede ver que el trabajo es diferente, que la inclusión es más efectiva también CAI_C

Si aplica la docente el asesoramiento que nosotros le ofrecemos entonces hay mejoría en el niño CAI_A

Con muy poca diferencia en cuanto a citas se encuentra el código “Proceso de incorporación del alumno a la escuela regular”. En este código se describen las primeras acciones desarrolladas para que el alumno ingrese a la escuela regular. En esta etapa es muy importante toda la información recolectada en el proceso de valoración inicial del estudiante:

Primeramente hablamos con la familia, hacemos matricula, se hace la primera evaluación y ya hacen sus visitas a las docentes responsables del niño de escolar básica y ahí se inicia todo CAI_A

Hacemos primero la sensibilización donde van a estar incluidos por primera vez esos niños, entonces los docentes y los directores ya saben qué clase de alumno van a tener, porque acá el objetivo es que esos alumnos se queden en su comunidad CAI_C

Nosotros realizamos nuestro diagnóstico, nuestra prueba diagnóstica con los chicos para indagar un poco más también sobre ellos y una vez que se tenga todo eso nosotros nos acercamos a las instituciones educativas CAI_C

Nosotros somos los que llamamos a la escuela, le decimos acá tenemos un alumno, tenemos que citar a la docente, conversamos con ella sin problema CAI_D

“Apoyo clínico individual al alumno en el CAI”

En la categoría de “Apoyo clínico individual al alumno en el CAI” se describe los servicios clínicos que también provee el CAI además del asesoramiento educativo o pedagógico a las escuelas y familias. Esta categoría cuenta con un código, que se describe en la Tabla 7.10.

Tabla 7.10.

Número de citas y de participantes que conforman el código correspondiente a la categoría de “Apoyo clínico individual al alumno en el CAI”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Servicios de apoyo clínico dentro del CAI	23	12
Total	23	12

En el código “*Servicios de apoyo clínico dentro del CAI*” se describen los apoyos clínicos y terapéuticos que reciben los alumnos dentro del CAI de forma individual y que ayudan al proceso de inclusión de estos. Estos apoyos están dentro de los servicios que ofrece el CAI como Centro de Educación Especial.

El nombre es ‘centro’ pero se divide en escuela y centro, y ahí hacen consultorio de psicopedagogía, psicología, fonoaudiología, terapia del lenguaje, fisioterapia, estimulación temprana CAI_A

Tenemos varios servicios, tenemos el servicio que trabaja con niños con baja visión, con niños con problemas del lenguaje, con trastornos del lenguaje, tenemos un servicio que se llama habilidades diarias, es donde se trabaja con niños que tienen un diagnóstico de autismo CAI_D

Otro de nuestro servicio es el de atención temprana en donde vienen los chiquititos de seis meses a tres añitos de edad, entonces ahí es en donde inicia este proceso digamos de preparación para la inclusión, entonces es ahí en donde nosotros tratamos de potenciar esto que tiene que ver con preparar tanto al niño como a la familia para enfrentar los desafíos de la inclusión escolar y reciben asesoramiento de las profes CAI_C

Esos bebés que iniciaron conmigo en el año 2006, 2007 actualmente están incluidos a un sistema educativo regular y con muy buenas respuestas, obviamente que ellos tienen sus ajustes de acuerdo a sus capacidades, pero están incluidos igual con el resto de sus compañeros CAI_C

También evalúo a los niños que tienen problemas de lenguaje o si no si tienen un diagnóstico de autismo y están escolarizados y se envió un informe desde la escuela también ingresan al servicio de psicopedagogía y se les evalúa. También tenemos fonoaudióloga en la escuela, tenemos el servicio de kinesiología, de fisioterapia y el servicio de psicología, es en realidad un trabajo en redes de forma conjunta CAI_D

“Tareas de apoyo a las familias”

En la siguiente categoría los profesionales del CAI describen las *“Tareas de apoyo a las familias”*, que remiten al trabajo que realizan CAI con las familias de los alumnos. Los códigos que aparecen en esta categoría se observan en la tabla 7.11

Tabla 7.11.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Tareas de apoyo a las familias”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Asesoramiento general a las familias sobre el proceso de inclusión	15	7
Seguimiento del proceso de inclusión con las familias	7	6
Total	22	8

Primeramente, contamos con la tarea de *“Asesoramiento general a las familias sobre el proceso de inclusión”*. En esta tarea los profesionales del CAI realizan asesoramiento a las familias sobre las características de aprendizajes de sus hijos, el tipo de apoyo que necesitará y la forma de trabajo con las escuelas y con el CAI:

Generalmente se le informa sobre el estado real de su hijo porque muchos no entienden bien que está pasando, entonces tratar lo más fácil posible decirle que está pasando algo, hay un problema, por eso él no está haciendo esto todavía CAI_A

Con la familia sí o sí trabajamos contención y en cierta manera mostrándoles todas las potencialidades que tiene su hijo, no nos detenemos a ver las limitaciones que tiene su hijo sino sus potenciales CAI_B

La metodología que se va a usar con el niño, a veces si va a tener un horario diferenciado, el horario que va a tener y sobre todo tratamos de que los padres tomen el compromiso de apoyar desde sus casas a su hijo CAI_B

Dejamos también que las familias elijan esa institución en donde les quede mejor, ya sea económicamente, distancia, etc., si vemos que ese chico va a funcionar mejor según nuestro

criterio en tal escuela, no se les impone, pero les mencionamos que existen estas escuelas que ya tuvieron esa experiencia con ciertos alumnos. Entonces ahí es donde como dije les mencionamos y si ellos están de acuerdo entonces se les inscribe en esa escuela, pero generalmente ellos elijen en qué escuela llevar a sus chicos CAI_C

Nosotros tratamos de potenciar esto que tiene que ver con preparar tanto al niño como a la familia para enfrentar los desafíos de la inclusión escolar y reciben asesoramiento de las profes CAI_C

El siguiente código está muy relacionado al anterior y describe el “*Seguimiento del proceso de inclusión con las familias*” que los profesionales del CAI desarrollan en conjunto con las familias y que sirven para monitorear el proceso del niño dentro de la escuela regular:

Si la maestra regular es indiferente con el niño y la familia ve, nos comunica a nosotros y nosotros vamos a ver que sucede, es moviendo un poquito las teclas justas para buscar una armonía CAI_B

Nosotros encaramos de esa manera, trabajamos en forma conjunta CAI, escuela regular y familia. Cada uno tiene su rol y tienen sus funciones y tienen que cumplir con esa función porque o sino el engranaje no va a funcionar CAI_B

...El nexa son los padres realmente, porque a los padres nosotros le explicamos qué es una adecuación, entonces ellos son los que ven si se les hace o no una adecuación a sus hijos, porque los padres se dan cuenta cuando los niños no están copiando nada, no están haciendo nada, entonces los padres se dan cuenta que la profe no le está haciendo la adecuación. Entonces son ellos los que van y nos cuentan y nosotros entonces tratamos de conversar con los docentes o con la parte directiva de la institución CAI_A

“Modificaciones emergentes por la pandemia”

En la última categoría se describen aquellas “*Modificaciones emergentes por la pandemia*” y refleja el impacto de la pandemia por COVID – 19 en el trabajo del CAI con las familias y escuelas. En la tabla 7.12. se describe el código que integra esta categoría.

Tabla 7.12.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Modificaciones emergentes por la pandemia”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Modificaciones del trabajo durante la pandemia	20	11
Total	20	11

En el código “*Modificaciones del trabajo durante la pandemia*” se describe que el proceso de asesoramiento que desarrollan los CAI ha sufrido algunas modificaciones debido al estado de pandemia por la COVID-2019. El cierre de las escuelas y la modalidad no presencial han exigido a los profesionales buscar nuevas formas de apoyar y asesorar a alumnos, familias y docentes:

Estuvimos trabajando con encuesta también ya que no podíamos salir mucho y hacíamos las indagaciones también con las familias a ver si está haciendo la profe esto, si está haciendo lo otro, y las familias nos dicen que sí a veces y a veces que no también CAI_C

Se vino la pandemia y no pudimos trabajar, pero sí pudimos trabajar con los padres por teléfono, por WhatsApp, todo, dándole recomendaciones, con las escuelas también CAI_D

Este año con esta pandemia nosotros estamos solicitando entrevistas acá en la institución, le damos un día, hora y vienen acá, viene el docente, el director y si es que tiene su equipo técnico CAI_C

Teníamos varias instituciones que este año íbamos a hacer un asesoramiento pero por este tiempo no podemos salir, pero si nosotros le convocamos acá en la institución para el asesoramiento CAI_C

7.2. Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones asesoras.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas con relación a la representación e importancia que los profesionales del CAI atribuyen a las funciones y tareas de asesoramiento en el marco del conjunto de funciones y tareas que desarrollan.

En la tabla 7.13. se recogen los cinco códigos obtenidos en este análisis. Vale la pena subrayar que las respuestas sobre estas cuestiones por parte de los participantes son más bien indirectas: más que señalar directamente cómo entienden los participantes las funciones asesoras, ofrecen algunos elementos que se relacionan lateralmente con la cuestión.

Tabla. 7.13.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones de asesoramiento”

Nro.	Códigos	Definición del código
1	Ayudar al alumno como finalidad prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI	Se describe que una de las finalidades prioritarias de la intervención del CAI es la ayuda y apoyo que ofrecen a los alumnos incluidos en las escuelas regulares.
2	Referente en los procesos de inclusión	Se describe que los profesionales del CAI consideran que el trabajo desarrollado con las escuelas en cuanto a sensibilización, atención y recursos que ofrece durante el proceso de asesoramiento ayuda a que las escuelas puedan reconocer al CAI como un referente en los procesos de inclusión educativa.
3	Ayudar al docente como finalidad prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI	Se describe que una de las finalidades prioritarias de la intervención del CAI es apoyar a los docentes de las escuelas regulares e impactar en la mejora de sus prácticas.
4	Establecer prioridades de intervención	Se describe que el CAI debe seguir trabajando en identificar sus funciones prioritarias en relación con el asesoramiento que desarrollan para lograr que el proceso se desarrolle con mejores resultados.
5	Trabajar en la imagen que las escuelas tienen del CAI	Se describe que el CAI debe darse a la tarea de mejorar y modificar la imagen que las escuelas tienen sobre el papel que desempeñan en el proceso de asesoramiento, esto también ayudará a afianzar el rol de asesores en los procesos de inclusión.

Hemos agrupado estos cinco códigos en dos categorías. Estas categorías remiten fundamentalmente a las finalidades prioritarias de la intervención del CAI y las

representaciones que tiene los profesionales del CAI sobre cómo mejorar este proceso. En la Tabla 7.14. se puede observar las categorías y los códigos que componen cada categoría.

Tabla 7.14.

Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones de asesoramiento”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Representación que los asesores tienen de sus funciones	Se describen las principales representaciones de intervención que los asesores tienen de sus funciones asesoras, las cuales están centradas en el trabajo con los alumnos, docentes y escuelas	1.1. Ayudar al alumno como finalidad prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI 1.2. Referente en los procesos de inclusión 1.3. Ayudar al docente como finalidad prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI
2	Representación que los asesores tienen sobre cómo mejorar sus funciones de asesoramiento	Se describen las principales representaciones de los asesores sobre cómo se podría mejorar las funciones de asesoramiento que desarrolla el CAI a las escuelas.	2.1. Establecer prioridades de intervención 2.2. Trabajar en la imagen que las escuelas tienen de los CAI

Tal como observamos en el cuadro, la primera categoría engloba los códigos 1, 2 y 3. Esta categoría describe principalmente las *finalidades prioritarias* que se señalan para la intervención de los profesionales del CAI, orientadas a las ayudas al alumno y a los docentes sobre el proceso de inclusión y sobre su función como referentes y apoyo en inclusión para las escuelas regulares. La siguiente categoría, que incluye los códigos 4 y 5, remite a las representaciones que los profesionales del CAI tienen sobre *cómo mejorar el proceso de asesoramiento*, que se centran en la necesidad de priorizar las tareas de asesoramiento con relación a las demás tareas y en lograr que las escuelas puedan identificar al CAI como una figura de apoyo y de asesoramiento al servicio de las escuelas. En la Tabla 7.15. podemos observar las categorías ordenadas de mayor a menor presencia (número de citas) en las

entrevistas. Se indica la cantidad de citas que integran cada categoría, la cantidad de entrevistados a los que corresponden los códigos de cada categoría, así como también el número de centros a los que corresponden esos entrevistados.

Tabla 7.15.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Representación e importancia que los profesionales del CAI otorgan a sus funciones de asesoramiento”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Representación que los asesores tienen de sus funciones	71	14	4
Representación que los asesores tienen sobre cómo mejorar sus funciones de asesoramiento	16	4	4
Total	87	15	4

A continuación, se describen las categorías y las ideas que en ellas se representan, atendiendo siempre al orden de mayor a menor presencia.

“Representación que los asesores tienen de sus funciones”

En esta categoría se agrupan los códigos en que se recogen las representaciones que los profesionales de los CAI consideran prioritarias o más importantes de sus funciones de asesoramiento. Ello nos aproxima, desde lo que declaran los participantes, a la importancia que otorgan, de entre el conjunto de sus tareas y funciones, a las funciones y tareas de asesoramiento. Es por ello por lo que incluimos aquí esta categoría. En la Tabla 7.16. se describen los códigos que componen esta categoría y la cantidad de citas y participantes.

Tabla 7.16.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Representación que los asesores tienen de sus funciones”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Ayudar al alumno como finalidad prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI	24	12
Referente en los procesos de inclusión	23	10

Ayudar al docente como finalidad prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI	18	9
Total	71	14

De acuerdo con la tabla, aquella representación que los profesionales citan como más prioritaria de la finalidad de su intervención es la que tiene que ver con “Ayudar al alumno...”. Esta finalidad remite principalmente a garantizar la permanencia e inclusión efectiva del alumno dentro de la escuela regular:

Que el niño sea incluido 100% porque a veces están en las escuelas pero pedagógicamente no están incluidos CAI_C

Nuestro objetivo principal es que el alumno pueda acceder a una educación realmente inclusiva, ese es el objetivo, no hay otro, eso es lo que nosotros apuntamos, a que cada alumno independientemente del diagnóstico que tenga pueda acceder a un aprendizaje significativo. En el caso de los niños que están escolarizados que puedan ellos aprender que no sean netamente una presencia en el grado CAI_D

Que el niño salga adelante, que el niño con discapacidad pueda en este caso primero socializar, que tengan participación activa en aula, que no estén en un costadito, que no estén ahí sentados alejaditos, o en el patio, o en la biblioteca, ese es el primer paso, una participación más activa en aula y en todas las áreas educativas CAI_D

El siguiente código de esta categoría corresponde a ser “Referente en los procesos de inclusión”. Hace énfasis, así, en considerar que la finalidad más prioritaria de su intervención es conseguir que los CAI se conformen como los referentes para las escuelas regulares en todo lo relacionado al proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo:

Siempre se pone como referencia para que puedan remitir acá a los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, con dificultades de aprendizajes, eso da a entender que se tiene como referencia CAI_A

Ahora que los centros de apoyo están asesorando, están ayudando, yo creo que esto va en aumento, vamos a ir logrando cada año más que la inclusión sea de verdad CAI_C

El objetivo principal es eso de que estén incluidos con los otros compañeritos dentro de las instituciones regulares y eso se va a lograr solamente por medio de herramientas de conocimiento y la práctica por parte de los docentes y para eso nosotros enfocamos hacia ese objetivo CAI_A

“Ayudar al docente...” aparece como la tercera finalidad que se señala como prioritaria de la intervención de los profesionales del CAI. Estas ayudas están orientadas a guiar el proceso general de inclusión a través del asesoramiento a los docentes de las escuelas regulares:

Que la profe logre entender lo que es inclusión, logre detectar los trastornos en aula, logre la metodología de trabajo de acuerdo a cada trastorno, logre la elaboración de ajustes razonables y logre una evaluación equitativa para todos los niños CAI_A

Para nosotros es sumamente importante la necesidad que tiene el docente en el aula, porque él es un recurso nuestro, entonces si nosotros no satisfacemos esa necesidad de darle respuestas, se pierde, lamentablemente es así CAI_B

Para que realmente se pueda llevar bien el proceso de inclusión, porque realmente los docentes manifiestan que se sienten desprotegidos, que no tienen acompañamiento de las autoridades, que no son capacitados. Entonces encuentran el centro como un sostén en algunos casos CAI_A

“Representación que los asesores tienen sobre cómo mejorar el asesoramiento”

A continuación, se describen la “Representación que los asesores tienen sobre cómo mejorar el asesoramiento”. En la Tabla 7.17 podemos observar cantidad de códigos, citas y de participantes que integran esta categoría.

Tabla 7.17.

Número de citas y de participantes que conforman la categoría de “Representación que los asesores tiene sobre cómo mejorar el asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de cita	Participantes
Establecer prioridades de intervención	11	3
Trabajar en la imagen que las escuelas tienen de los CAI	7	4

Total	18	7
--------------	-----------	----------

En esta categoría se describe principalmente las ideas y representaciones que los asesores del CAI tienen sobre cómo mejorar las funciones de asesoramiento que desarrolla el CAI con las escuelas. Las citas hacen referencia a la importancia de establecer las prioridades de intervención del CAI y trabajar la imagen que las escuelas tienen sobre la función que el CAI desarrolla. Ambos códigos se orientan a la importancia de establecer con claridad las funciones de asesoramiento que desarrolla el CAI, lo que ayudará en el proceso de configuración de su rol asesor para el mismo centro y para la comunidad educativa.

A continuación, se destacan algunas citas relacionadas con el código “*Establecer prioridades de intervención*”:

Nosotros en el CAI tenemos doble trabajo, tenemos el trabajo de asesoramiento y tenemos el trabajo en clínica, entonces es hacer los dos trabajos, lo ideal sería que haya personal solamente para asesoramiento y solamente para clínica CAI_A

No podemos hacerlas bien, o hacemos una o hacemos otra, pero las dos cosas juntas, me refiero al tratamiento psicopedagógico y asesoramiento es muchísimo CAI_A

En realidad todas las funciones que hacemos son importantes, pero el asesoramiento sería antes que la capacitación, por ejemplo, sería asesoramiento, capacitación, tratamiento, para que las cosas funcionen bien CAI_A

Para el código de “*Trabajar en la imagen que las escuelas tienen del CAI*” se destacan las siguientes citas:

El CAI sugiere y orienta y ayuda pero no ordena, esa no es nuestra función, y cada institución tiene sus autoridades, tiene sus normativas, entonces lo que el CAI hace es sugerir y siempre respetando lo que es la organización de cada institución CAI_B

Hay una confusión, nosotros realmente tenemos que trabajar y asesorar, pero no hacer el trabajo de ellos, en eso lo que a veces tenemos una confusión y algunos roces CAI_D

Por ejemplo, cuando hacemos nuestras visitas, hay profes que no les gusta nuestras visitas porque ellos creen que nosotros nos vamos a controlarles y es más una ayuda que nosotros queremos prestarles a ellos y no un control CAI_A

7.3. Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares

En este apartado se describen todos aquellos referentes que los profesionales del CAI utilizan para su trabajo de asesoramiento. En la Tabla 7.18. se puede observar los códigos identificados a este respecto.

Tabla. 7.18.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”

Nro.	Códigos	Definición del código
1	La propia práctica como referente	Los profesionales del CAI establecen su propio modelo de asesoramiento teniendo en cuenta su propia experiencia
2	Las normativas legales como referente	Se describen las normativas legales que orientan el trabajo de intervención de los profesionales del CAI con las escuelas regulares
3	La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente	Importancia que los profesionales del CAI dan a las formaciones y capacitaciones que realizan para orientar su intervención con las escuelas regulares
4	Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	Se describe las principales dificultades que los profesionales del CAI otorgan a no contar con un modelo de asesoramiento que guíe su intervención con las escuelas regulares

Estos códigos se han agrupado en dos categorías. La primera categoría, “*Referentes sobre funciones de asesoramiento*”, agrupa códigos en que se detallan los diversos referentes en que los profesionales del CAI se apoyan para su trabajo. En una segunda categoría se incluye el código relativo a la “*Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI*”. En la Tabla 7.19. se describen estas categorías.

Tabla 7.19.

Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que componen la categoría
1	Referentes sobre funciones de asesoramiento	Se describen los principales referentes que los profesionales del CAI tienen sobre el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares	1.1. La propia práctica como referente 1.2. Las normativas legales como referente 1.3. La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente
2	Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	Se constata que no se cuenta con un modelo de asesoramiento que guíe la intervención de los profesionales, y se señala la dificultad que ello supone	2.1 Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI

En la Tabla 7.20. se pueden observar las dos categorías ordenadas de mayor a menor presencia.

Tabla 7.20.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos para los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Referentes sobre funciones de asesoramiento	32	13	4
Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	26	11	4
Total	58	15	4

A continuación, se presentan los códigos que integran cada categoría.

“Referentes sobre funciones de asesoramiento”

Los códigos que integra esta categoría describen a los diferentes referentes en que los profesionales del CAI sustentan su intervención como asesores en las escuelas regulares. En la Tabla 7.21. se describen los códigos que integran esta categoría.

Tabla 7.21.

Número de citas y de participantes que conforman la categoría “Referentes sobre funciones de asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
La propia práctica como referente	15	8
Las normativas legales como referente	11	6
La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente	6	5
Total	32	13

Dentro de la categoría, el referente más frecuentemente citado por los entrevistados para su intervención es “*La propia práctica...*”:

Nosotros somos los que creamos ahí con el equipo, es más, nuestro modelo suele ser utilizado a nivel nacional en los CAI CAI_C

La práctica, la realidad en la que vivimos, el contexto porque también las instituciones todas son muy diferentes, entonces en base a eso vamos viendo CAI_C

Al final nosotras somos las que marcamos los lineamientos de la supervisión muchas veces diciéndoles ‘no, esto no es así, es mejor así CAI_A

Y trabajamos a nivel institucional, vemos dentro de la institución, qué necesidad, qué falencia, qué debilidad hay, y de ahí empezamos a planificar y trabajar sobre eso. Muchas veces dura un año, dos años, eso de acuerdo a la necesidad, y eso se planifica a nivel institucional y se trabaja dentro de la sala de clase con los niños CAI_A

El siguiente código corresponde a “*Las normativas legales como referente*”, y en él se describen como referentes de su intervención determinados documentos normativos, y en particular la Ley 5136 de inclusión educativa:

La ley de inclusión es nuestro cimiento, nuestra base, porque nosotros tenemos que tener justamente eso, un documento que le avale al niño que debe recibir y que le obligue, lastimosamente esa es la palabra, que le obligue al docente y a la institución a dar esa ayuda que el niño necesita CAI_A

Tenemos una Ley, la 5136, en donde habla específicamente y te detalla todo, para los profes, para el director, para los padres, para todos aquellos profesionales quienes acompañamos un poco a ese niño, o a esa niña o a ese joven CAI_C

La ley que nos ampara más es la ley 5136 que se hizo en 2013 en diciembre pero tuvo vigencia desde el 2014. Por ejemplo a los niños más le ampara la ley, que sí o sí tienen que estar aceptados, porque hay varias instituciones que no quieren aceptar CAI_C

El tercer código de este grupo describe como referente “*La formación y capacitación de los profesionales del CAP*”. Se señala aquí que es la formación de cada profesional, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva, la que les sirve para guiar y apoyar su intervención:

Yo me especialicé también en lo que es la educación inclusiva y eso también me ayudó, me apoyó bastante en lo que pareciera que uno sabe pero al irte en un curso así parece que volviste a recordar todo y pareciera ser todo nuevo CAI_D

Creo que tengo que seguir leyendo, revisando, porque en cada caso es diferente, cada situación que se presenta es un nuevo desafío. Yo no sé el día de mañana qué tipo de usuario me va a llegar al centro, entonces yo creo que tengo que seguir formándome, seguir investigando, seguir capacitándome para ir mejorando CAI_C

“Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI”

Esta categoría se compone de un solo código y hace referencia a la “*Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI*”. En la Tabla 7.22. se observa el número de citas y de participantes de este código.

Tabla 7.22.

Número de citas y de participantes que conforman la categoría “Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
---------------	----------------------------	----------------------

Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	26	11
Total	26	11

Los profesionales del CAI manifiestan que la ausencia de un modelo de asesoramiento dificulta el trabajo sistemático y unificado entre las escuelas regulares y los CAI:

Esa es una debilidad, no hay bien definido en las instituciones regulares qué modelo seguir, no se unifica, no es que no se unifica, no se planifica, no está ese documento establecido de que así vamos a estar trabajando CAI_A

Nosotros creamos nuestro propio modelo, nosotros no tenemos un modelo que nos viene de la DIGEI¹⁰ diciendo esto hay que hacer, esto no CAI_C

Estaría buenísimo un modelo de asesoramiento y también que todos los que estamos participando de la educación inclusiva tengamos lo mismo, o sea no solamente del centro ese plan o esa estructura sino que venga desde el MEC¹¹ y de allí hablemos todos el mismo idioma porque resulta muy difícil CAI_C

7.4. Síntesis de los resultados presentados

En síntesis, podemos destacar que, de acuerdo con los profesionales entrevistados, los CAI desarrollan un amplio abanico de funciones y tareas, con distintos destinatarios y de naturaleza diversa, donde el foco principal está en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en el CAI y en las escuelas regulares. A este respecto, las tareas, en gran medida, se vinculan a garantizar la presencia de los estudiantes en las escuelas regulares y en brindar apoyo a las mismas para lograr mejores condiciones para la inclusión de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el proceso de transición en que se encuentra el CAI, hay tareas que se desarrollan dentro del CAI como CEE y tareas que se desarrollan fuera del CAI con las escuelas regulares. Por tanto, nos encontramos con tareas relacionadas al apoyo directo del estudiante dentro del CAI, estas tareas se desarrollan como una forma de apoyar el proceso del estudiante

¹⁰ Dirección General de Educación Inclusiva

¹¹ Ministerio de Educación y Ciencias

en todo su conjunto, destacamos las tareas sobre la valoración del estudiante para determinar los apoyos necesarios en lo pedagógico y terapéutico, lo cual luego se desarrollan dentro del mismo CAI. Los profesionales del CAI también realizan tareas relacionadas a evaluar y dar seguimiento al proceso de incorporación del estudiante a la escuela regular, entre profesionales del CAI y con apoyo de las familias.

Por otro lado, nos encontramos con las tareas relacionadas al apoyo docente en cuanto a su práctica pedagógica, en ella se trabajan temas relacionadas al curriculum y a los ajustes razonables, que en la actualidad son los principales temas de interés de los docentes. Estas tareas se desarrollan dentro de las visitas institucionales que los profesionales del CAI realizan a las escuelas regulares, la mayoría de los profesionales de los CAI entrevistados señalan que las visitas a las escuelas constituyen un elemento que vertebra el trabajo del asesor, y se destaca como uno de los principales espacios de trabajo conjunto con los docentes donde se genera momentos de diálogo y reflexión y se logran analizar temas vinculados a la prácticas cotidianas así como a casos específicos de estudiantes del CAI.

En cuanto a la representación de los procesos de asesoramiento por parte de los profesionales y la importancia que les otorgan dentro de esas funciones. Describen dos temas centrales, representación sobre sus funciones y representación sobre como mejorar sus funciones, en cuanto a la primera describen que las finalidades prioritarias de su intervención están orientadas a brindar ayuda a los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje y brindar apoyo a los docentes para mejorar su práctica educativa. En cuanto a la segunda, describen que es fundamental mejorar la imagen que los asesorados tienen del CAI, ya que aún son relacionados a los CEE, y su presencia en las escuelas regulares genera en los docentes una sensación de control. A la vez, describen que deben priorizar las tareas de asesoramiento con relación a las demás tareas que realizan dentro del CAI esto ayudará a que las escuelas puedan identificar a los profesionales del CAI como figuras de apoyo y de asesoramiento al servicio de las escuelas.

Finalmente, los profesionales manifiestan la ausencia de un modelo psicopedagógico de asesoramiento que guíe su actuación. Y señalan que, a falta de este modelo, es su propia práctica la que les va guiando en su actuación, así como la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva, o su propia formación personal en temas de educación inclusiva (no hacen referencia a formación en temas de asesoramiento).

CAPÍTULO 8. RESULTADOS RELATIVOS A DESCRIBIR Y CARACTERIZAR LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO QUE DESARROLLAN LOS PROFESIONALES DEL CAI

Se presentan a continuación los resultados relacionados a describir y caracterizar, desde la perspectiva de los profesionales de los CAI entrevistados, los procesos de asesoramiento que desarrollan estos profesionales con las escuelas regulares. Estos resultados responden al segundo objetivo de nuestra investigación.

El capítulo está organizado en tres apartados. En el primero se describen los elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI, en cuanto a su contexto, destinatarios y objetivo principal. El segundo remite a cómo se desarrollan habitualmente esos procesos de asesoramiento. El tercero se centra en las características de la relación entre asesor y asesorados en estos procesos, y en su eventual carácter colaborativo.

8.1. Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente por los profesionales de los CAI

En este apartado se presentan los elementos que caracterizan el proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas regulares. El análisis de las entrevistas nos ayudó a identificar un total de nueve códigos sobre estos elementos. Estos códigos se detallan en la tabla 8.1.

Tabla. 8.1.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente con las escuelas regulares”

Nro.	Códigos	Definición del código
1	Conjunto de estrategias, metodologías y actuaciones ofrecidas para el trabajo con los estudiantes incluidos	Se describe que los asesores ofrecen a los docentes de las escuelas, estrategias, metodologías y actuaciones destinadas a la atención de los alumnos con necesidades de apoyo educativo.
2	Ayuda al docente en relación a demandas, inquietudes y necesidades sobre el proceso de inclusión	Se describe que los asesores ayudan y asesoran a los docentes de las escuelas atendiendo a las necesidades y demandas de estos sobre el proceso de inclusión de los alumnos con necesidades de apoyo educativo.

3	Ayuda en la elaboración de ajustes razonables	Se describe que los asesores ayudan a los docentes de las escuelas en la elaboración e implementación de los ajustes razonables.
4	Ayuda en la elaboración de ajustes en la evaluación	Se describe que los asesores ayudan a los docentes de las escuelas en la elaboración e implementación de las evaluaciones con ajustes para los alumnos con necesidades de apoyo educativo.
5	Ayuda en la elaboración de planificaciones con ajustes razonables	Se describe que los asesores ayudan a los docentes de las escuelas en la elaboración e implementación de los planes con ajustes para los alumnos con necesidades de apoyo educativo.
6	Ayuda en la elaboración de materiales de apoyo	Se describe que los asesores ayudan a los docentes de las escuelas en la elaboración de materiales de apoyo para los alumnos con necesidades de apoyo educativo.
7	Ayuda en la elaboración de informes	Se describe que los asesores ayudan a los docentes de las escuelas en la elaboración de informes sobre los ajustes razonables realizados a los alumnos con necesidades de apoyo educativo.
8	Escuela, equipo técnico y docentes	Se describe que los principales destinatarios del asesoramiento que realiza el CAI se centra en los profesionales de las escuelas.
9	Familias	Se describe que el asesoramiento que realiza el CAI también está destinado a las familias de los alumnos incluidos.

A partir de estos códigos hemos organizado tres categorías. La primera categoría se centra en el asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los docentes en relación con el proceso de inclusión. La segunda categoría describe remite al asesoramiento desarrollado sobre los ajustes razonables. La tercera categoría se centra en los destinatarios del asesoramiento. En la Tabla 8.2. se presenta la descripción de cada categoría y los códigos que la componen.

Tabla 8.2.

Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente con las escuelas regulares”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que componen la categoría
------	-----------	----------------------------	-----------------------------------

1	Asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los asesorados	Se describe que los profesionales del CAI realizan asesoramiento a los docentes de las escuelas regulares atendiendo a las demandas y necesidades de estos sobre la forma de trabajo y el proceso de inclusión de los alumnos con necesidades de apoyo educativo.	1.1. Conjunto de estrategias, metodologías y actuaciones ofrecidas para el trabajo con los alumnos incluidos 1.2. Ayuda al docente en relación a demandas, inquietudes y necesidades sobre el proceso de inclusión
2	Asesoramiento sobre los ajustes razonables	Se describe que los profesionales del CAI realizan asesoramiento a los docentes de las escuelas regulares sobre la elaboración, planificación, evaluación e implementación de los ajustes razonables.	2.1. Ayuda en la elaboración de ajustes 2.2. Ayuda en la elaboración de ajustes en la evaluación 2.3. Ayuda en la elaboración de planificaciones con ajustes razonables 2.4. Ayuda en la elaboración de materiales de apoyo 2.5. Ayuda en la elaboración de informes
3	Destinatarios del asesoramiento	Se describe a los principales destinatarios del asesoramiento que desarrollan los los profesionales del CAI.	3.1. Escuela, equipo técnico y docentes 3.2 Familias

Tal como se observa, la primera y la segunda categoría corresponden al asesoramiento a docentes en relación con sus demandas y necesidades relacionadas con la atención a los estudiantes con necesidades de apoyo educativo y sobre los ajustes necesarios para una inclusión más efectiva de estos estudiantes. En cuanto a la tercera categoría, podemos destacar que los destinatarios principales del asesoramiento son los profesionales de las escuelas y que el trabajo con los docentes se configura como el eje del asesoramiento desarrollado por los profesionales del CAI. En la Tabla 8.3. podemos observar las tres categorías ordenadas de mayor a menor presencia (número de citas) en las entrevistas. Se indica la cantidad de citas en

cada categoría, la cantidad de entrevistados a los que corresponden los códigos de cada categoría, y el número de centros a los que pertenecen esos entrevistados.

Tabla 8.3.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los “Elementos que caracterizan los procesos de asesoramiento desarrollado habitualmente con las escuelas regulares”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los asesorados	63	16	4
Asesoramiento sobre los ajustes razonables	42	12	4
Destinatarios del asesoramiento	41	14	4
Total	146	16	4

De acuerdo con la tabla, parecería que el asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los docentes de las escuelas regulares ocupan un lugar prioritario, en conjunto con el asesoramiento sobre los ajustes razonables, dentro de las tareas de asesoramiento que los profesionales de los CAI desarrollan. Por su parte, identificar quiénes son los destinatarios prioritarios de estos asesoramientos nos puede ayudar a entender el asesoramiento desarrollado por estos profesionales.

Seguidamente presentaremos de forma detallada los resultados para cada categoría, atendiendo al orden de mayor a menor presencia.

“Asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los asesorados”

En la tabla 8.4. se describen los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas en cada caso y el número de participantes que las expresan.

Tabla 8.4.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Asesoramiento sobre las diferentes demandas y necesidades de los asesorados”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Conjunto de estrategias, metodologías y actuaciones ofrecidas para el trabajo con los alumnos incluidos	36	13
Ayuda al docente en relación con demandas, inquietudes y necesidades sobre el proceso de inclusión	27	13
Total	63	16

El código con mayor presencia en esta categoría es el denominado “*Conjunto de estrategias, metodologías y actuaciones ofrecidas para el trabajo con los alumnos incluidos*”. Los profesionales entrevistados describen que el asesoramiento individual a los docentes de las escuelas regulares se centra en ofrecer estrategias y metodologías para el trabajo con los alumnos con mayores necesidades de apoyo educativo, y que este proceso de asesoramiento busca ayudar a los docentes a entender el proceso de trabajo con los alumnos y a mejorar sus prácticas:

Cómo puede trabajar, que contenido darle, como puede ser el proceso, como puede ayudarlo para que se integre más CAI_C

La práctica, el cómo lo voy a hacer, con qué lo voy a hacer. Esa es la mayor necesidad que nosotros encontramos CAI_B

La duda de las docentes de cómo trabajar, de qué hacer con el alumno, de qué yo puedo hacer en mi lugar como docente CAI_D

El segundo código de esta categoría describe la “*Ayuda brindada a los docentes de las escuelas regulares sobre inquietudes, demandas y necesidades*”. Los profesionales de los CAI entrevistados manifiestan que los docentes presentan dudas y necesidades sobre el trabajo que deben desarrollar con los alumnos que se incluyen a la educación regular, y que muchas de estas demandas responden a situaciones personales de los docentes; es ahí donde los asesores acompañan y guían el proceso para que los docentes se sientan acompañados y se involucren de forma más activa:

Primeramente la autoestima del docente, que ellos pueden, que hay demasiadas estrategias, hay demasiadas herramientas que ellos pueden usar CAI_C

Tienen miedo para enfrentar la inclusión entonces pareciera que trabajan con miedo CAI_A

Vamos para darle solución no para darle más trabajo, para facilitarle más su trabajo que tiene como profesora regular de una sala de clase CAI_D

Le orientamos nada más y hay veces que si nos damos cuenta de que no saben hacer entonces hacemos con ellas nos tomamos el tiempo de hacer con ellas CAI_A

“Asesoramiento sobre los ajustes razonables”

En esta categoría se describe el trabajo realizado con los docentes de las escuelas regulares sobre el proceso global de elaboración e implementación de los ajustes razonables. En la tabla 8.5. se identifican los códigos y subcódigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan.

Tabla 8.5.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Asesoramiento sobre los ajustes razonables”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Ayuda en la elaboración de ajustes	21	10
Ayuda en la elaboración de ajustes en la evaluación	10	9
Ayuda en la elaboración de planificaciones con ajustes razonables	4	3
Ayuda en la elaboración de materiales de apoyo	4	4
Ayuda en la elaboración de informes	3	2
Total	42	12

El código que recoge la mitad de las citas de esta categoría describe al asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con relación a la *“ayuda en la elaboración de los ajustes razonables”* en conjunto con los docentes de las escuelas regulares:

Durante todo el año hacemos la parte de asesoría en cuanto a preparación de actividades con los niños, la realización del ajuste razonable en caso de que sea necesario, si no es necesario se hace un ajuste metodológico. Pero siempre estamos en constante asesoramiento CAI_B

Nosotros solamente apoyamos, asesoramos y ayudamos en las gestiones sobre cómo hacer los ajustes, de cómo desarrollar las actividades con este niño. En eso es lo que se asesora CAI_A

La realización del ajuste razonable en caso de que sea necesario si no es necesario se hace un ajuste metodológico CAI_B

Seguidamente nos encontramos con el código que describe las “ayudas en la elaboración de ajustes en la evaluación”. En este código, los profesionales de los CAI entrevistados manifiestan que el asesoramiento también se enfoca en ayudar a los docentes a dar estrategias sobre cómo realizar una evaluación con ajustes:

En cuanto a evaluaciones también, eso es fundamental, también hacemos asesoramiento en relación a lo que es la valoración CAI_A

También en el proceso de evaluación por sobre todo porque a veces se ajusta la metodología, se ajusta las actividades, pero también hay que ajustar la evaluación para que de buen resultado CAI_B

La mayor dificultad que existe no es justamente una metodología en algo accesible es la evaluación. Hacen el ajuste de todo el material, hacen el ajuste de la metodología, pero cuando llega la evaluación quieren evaluar de igual manera 2020_ CAI_B

El siguiente código responde al asesoramiento sobre la “ayuda en la elaboración de planificaciones con ajustes razonables” los asesores describen que realizan un trabajo conjunto con los docentes de las escuelas para la elaboración de las planificaciones con ajustes razonables:

Planificación y estrategias también de como trabajar específicamente con los niños que tienen dificultades de aprendizaje, ya sea en las diferentes áreas CAI_A

Hay docentes que son nuevos en el tema o que son chicos muy difíciles entonces ellos te piden un plan de trabajo, te piden ayuda CAI_A

Seguidamente se describe al asesoramiento sobre la “ayuda en la elaboración de materiales de apoyo”, que están destinados a apoyar y reforzar el trabajo dentro de sus aulas:

Estrategias o materiales ya realizados que se puedan trabajar con el niño CAI_A

Lo que más solicitan es materiales de apoyo CAI_A

Con las profes lo que de repente hacemos son materiales CAI_A

En el último código de esta categoría se describe a la “ayuda en la elaboración de informes”, en donde los profesionales del CAI orientan a los docentes sobre cómo realizar el informe del trabajo y los ajustes razonables realizados con los alumnos incluidos:

Asesoramos a los docentes en la elaboración de su informe CAI_B

Las profes de las escuelas lo que piden ahora es para hacer los informes CAI_A

“Destinatarios del asesoramiento”

En la tabla 8.6. se describe a los destinatarios que los profesionales de los CAI entrevistados describen como prioritarios durante su intervención. En la misma tabla se identifican los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes a que corresponden en cada código.

Tabla 8.6.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Destinatarios del asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Escuela, equipo técnico y docentes	33	14
Familias	8	6
Total	36	14

Con mayor presencia, los profesionales de los CAI entrevistados describen como destinatarios del asesoramiento al conjunto de profesionales que componen las escuelas regulares. Aun cuando se señala que los docentes son los principales asesorados, también se afirma que gran parte del asesoramiento se desarrolla con los demás integrantes de las escuelas:

Asesorar a las profes y a la dirección de la escuela regular CAI_A

Nosotros no trabajamos directamente con la maestra que le tiene a ese niño sino ya hacemos un abordaje institucional CAI_A

Trabajar ya sea con la profe, con los directivos o con el equipo de psicología o psicopedagogía CAI_A

En menor frecuencia, también se describe a las familias como parte de destinatarios del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI:

El asesoramiento no solamente tiene que ser para los docentes sino que también tiene que ser para las familias CAI_A

Es una entrevista de asesoramiento con los padres, generalmente se le informa sobre el estado real de su hijo CAI_A

8.2. Desarrollo del proceso de asesoramiento

Seguidamente se presentan los resultados del análisis de las entrevistas con relación al desarrollo habitual del proceso de asesoramiento de los profesionales del CAI con las escuelas regulares. En la Tabla 8.7. se recogen los códigos obtenidos del análisis.

Tabla. 8.7.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Desarrollo del proceso de asesoramiento”

Nro.	Código	Definición del código
1	Visitas a las escuelas regulares	Se describe la importancia de realizar las visitas a las escuelas y también de planificar los momentos en que realizan estas visitas.
2	Planeamiento anual del trabajo CAI – escuelas	Se describe que los profesionales del CAI cuentan con una planificación anual flexible que es utilizado para el desarrollo del proceso de asesoramiento con las escuelas regulares.
3	Acciones iniciales con los estudiantes incluidos	Se describen las acciones que los profesionales del CAI desarrollan para apoyar la inclusión de los alumnos matriculados en el CAI y en las escuelas

		regulares, estas acciones dan inicio al proceso de asesoramiento a los docentes de las escuelas.
4	Sensibilizar a las escuelas regulares	Los profesionales del CAI describen que la sensibilización a toda la comunidad educativa en temas de inclusión corresponde a una de las tareas dentro del proceso de asesoramiento.
5	Relevamiento de datos a través de entrevistas y cuestionarios a los docentes de las escuelas regulares	Se describe que los profesionales del CAI realizan procesos de relevamiento de datos en las escuelas regulares como parte importante que guía el proceso de asesoramiento.
6	Observación del trabajo dentro de las escuelas	Los profesionales del CAI describen que realizan observaciones en las escuelas regulares para conocer la situación del alumno en relación con profesores y compañeros.

Estos códigos los hemos organizado en tres categorías. En la Tabla 8.8. se puede observar las categorías y los códigos que lo integran.

Tabla 8.8.

Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Desarrollo del proceso de asesoramiento”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que componen la categoría
1	Planeamiento del asesoramiento CAI – Escuelas	Los profesionales del CAI describen que desarrollan planeamientos anuales y flexibles donde organizan todo lo relacionado al trabajo de asesoramiento que realizarán con las escuelas regulares.	1.1. Visitas a las escuelas regulares 1.2. Planeamiento anual del trabajo CAI – escuelas
2	Desarrollo del proceso de asesoramiento	Se describen aquellas tareas que ayudan al desarrollo del proceso de asesoramiento a las escuelas regulares.	2.1. Acciones iniciales con los alumnos incluidos 2.2. Sensibilizar a las escuelas regulares
3	Técnicas de recolección de datos que ayudan al proceso de asesoramiento	Los profesionales del CAI describen que implementan instrumentos de recolección de datos que ayudan a conocer el	3.1. Relevamiento de datos a través de entrevistas y cuestionarios a los docentes de las escuelas regulares

estado del asesoramiento con el fin de valorar su eficacia, implicación de los asesorados e implementación de las estrategias propuestas dentro del asesoramiento	3.3. Observación del trabajo dentro de las escuelas
---	---

La primera categoría describe el trabajo realizado entre los profesionales del CAI y la escuela para la organización de las actividades y de las visitas que se llevarán a cabo durante el proceso de asesoramiento a las escuelas regulares. La segunda describe las tareas que ayudan al desarrollo del proceso de asesoramiento. La última categoría tiene una dimensión evaluativa y describe como los asesores utilizan instrumentos de recolección de datos que ayudan a determinar el funcionamiento o no del asesoramiento. En la Tabla 8.9. podemos observar las tres categorías ordenadas de mayor a menor número de citas en las entrevistas. Así mismo, se indica la cantidad de citas que integran cada categoría, la cantidad de entrevistados en los que se han identificado los códigos de cada categoría, y el número de centros a los que corresponden.

Tabla 8.9.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Desarrollo del proceso de asesoramiento”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Planeamiento del asesoramiento CAI – Escuelas	33	14	4
Desarrollo del proceso de asesoramiento	19	11	4
Técnicas de recolección de datos que ayudan al proceso de asesoramiento	14	8	4
Total	66	15	4

Se describen a continuación cada categoría, atendiendo siempre al orden de mayor a menor presencia.

“Planeamiento del asesoramiento CAI – Escuelas”

En esta categoría se describe el trabajo desarrollado por los CAI en cuanto a la organización y planificación del asesoramiento que se desarrollará durante el año. Esta planificación tiene en cuenta el cronograma de tareas, actividades y permisos necesarios para que los asesores trabajen con las escuelas. Dentro de esta planificación también se tienen en cuenta las visitas institucionales que realizarán los asesores, y que constituyen uno de los espacios prioritarios para realizar intervenciones de asesoramiento con los docentes de las escuelas regulares. En la Tabla 8.10. se describe códigos y cantidad de citas que componen esta categoría, y los participantes que las expresan.

Tabla 8.10.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Planeamiento del asesoramiento CAI – Escuelas”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
Visitas a las escuelas regulares	17	11
Planeamiento anual del trabajo CAI – escuelas	16	8
Total	33	14

Atendiendo a esta tabla, el código con mayor presencia es que corresponde a las “*Visitas a las escuelas regulares*”. En estas citas se señalan las visitas de los asesores como una parte fundamental del proceso de asesoramiento a los docentes y se describe su organización en cuanto a tiempos y acuerdos entre profesionales del CAI y las escuelas.

Usualmente tenemos un calendario de actividades anual donde ya está implícito lo que sería la visita inicial y la visita final CAI_A

El plan de trabajo es así como te había comentado, son dos visitas o dos puntos muy marcados. Si es que necesita de nuevo, vamos CAI_A

Generalmente las visitas se realizan a fines de marzo, comienzo de abril, ¿por qué? porque en ese tiempo los docentes del aula ya tienen una visión general del alumno o ya deberían de tener porque de las pruebas diagnósticas ya más o menos le conocen. Entonces realizamos la

primera visita y luego una segunda visita para aquellos que más necesitan antes de que termine la primera etapa. Luego realizamos a vuelta de las vacaciones otra vez CAI_C

Yo al menos me acostumbro a reunirme con el profesor el día que él puede o por ejemplo el profesor o profesora tiene martes a la tarde educación física y la directora le supe mientras que ella no esté en la sala viene y trabajamos con la profe CAI_D

El siguiente código describe el “Planeamiento anual...”. Se señala que los profesionales del CAI, en conjunto con los profesionales de las escuelas, organizan el plan de trabajo y el cronograma de actividades que realizarán durante el año. Este planeamiento se caracteriza por ser flexible e ir cambiando de acuerdo con las necesidades que van surgiendo dentro del proceso de trabajo conjunto.

Hay un plan anual que ellas presentan, dentro de eso está establecido asistencia de dos veces a la semana al niño, visitas periódicas a las instituciones de origen de ese niño y también tiene establecido capacitaciones de acuerdo a la necesidad de cada institución CAI_A

Tenemos que organizar, pedir permiso, autorización en la escuela, conversar CAI_D

Se tiene todo un plan que se presenta al comienzo de año para seguir, claro que no es algo muy rígido, si no que flexible que puede ir cambiando a medida que se dan las cosas CAI_C

Hacemos un plan, no es que nos vamos nomas, tenemos un plan donde se plasma todo lo que vamos a ir a hacer en esa visita, ese documento es firmado por la dirección de la escuela regular, a veces está firmado también por la coordinadora y por la profe del aula CAI_C

“Desarrollo del proceso de asesoramiento”

Esta categoría describe algunas de las tareas que ayudan al desarrollo del proceso de asesoramiento de los profesionales del CAI con las escuelas regulares. Estas tareas están destinadas primeramente a la asistencia al alumno en su proceso de escolarización, al inicio del asesoramiento a las escuelas regulares, y también al trabajo de sensibilización que realizan los asesores a la comunidad educativa sobre la inclusión. En la tabla 8.11. se describe el código, la cantidad de citas y participantes que componen esta categoría.

Tabla 8.11.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a las “Desarrollo del proceso de asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Acciones iniciales con el alumno/a en el CAI	15	10
Sensibilizar a las escuelas regulares en temas de inclusión	4	3
Total	19	11

El código con más frecuencia de citas en esta categoría es el que remite a las “*Acciones iniciales con el alumno/a en el CAI*”. Aquí los profesionales de los CAI entrevistados describen el proceso de trabajo inicial con los alumnos del CAI que da paso al asesoramiento con las escuelas regulares:

Y las escuelas derivan los niños, nosotros le hacemos la evaluación y de ahí decidimos sí qué tipo de terapia necesita. Después hablamos con la escuela, la escuela habla con los padres para ver si le envían. Entonces ahí se forma el nexo y ya se empieza el trabajo CAI_A

Primero lo conocemos al chico, vemos cómo funciona y después vamos a la escuela regular para ayudar a la maestra o en todo caso la maestra ya se comunica con nosotros. Entonces nos vamos y vemos como iniciar CAI_B

El apoyo a la inclusión hacemos con los docentes vamos a las instituciones de estos niños que están inscriptos dentro de cada servicio, vamos dos veces al año, primeramente en marzo nos presentamos, comunicamos que el chico está dentro del servicio de psicopedagogía, luego comunicamos del tratamiento que va a tener, hacemos todo el tratamiento hasta el mes de octubre y en el mes de noviembre volvemos a visitar las escuelas ya con el informe final de ese proceso del tratamiento CAI_A

Así mismo, aunque con mucha menor frecuencia de citas, en el código “*Sensibilizar a las escuelas regulares...*”, algunos de los profesionales de los CAI entrevistados indican que la sensibilización que realizan en las escuelas regulares también forma parte del proceso de asesoramiento que desarrollan con las mismas:

El trabajo de apoyo a la inclusión consiste en primeramente hacer una charla de sensibilización, sensibilizar primero a la institución donde va a ir nuestro niño, trabajar con los padres, con el plantel docente y con el grupo que va a recibir al niño, el grupo de compañeros CAI_B

Hacemos primero la sensibilización donde van a estar incluidos por primera vez esos niños. Entonces los docentes y los directores ya saben qué clase de alumno van a tener, porque acá el objetivo es que esos alumnos se queden en su comunidad CAI_C

“Técnicas de recolección de datos que ayudan al proceso de asesoramiento ”

La última categoría de este grupo hace referencia a los instrumentos o técnicas de recolección de datos que los profesionales del CAI utilizan para identificar en qué punto se encuentra el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares y también para evaluar si el alumno se está incorporando de forma satisfactoria a la escuela. En la Tabla 8.12. podemos observar códigos que integran esta categoría, cantidad de citas y de participantes que las expresan.

Tabla 8.12.

Número de citas y de participantes que conforman la categoría de “Técnicas de recolección de datos que ayudan al proceso de asesoramiento ”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Relevamiento de datos a través de entrevistas y cuestionarios a los docentes de las escuelas regulares	10	5
Observación del trabajo dentro de las escuelas	4	4
Total	14	8

En el primer código de esta categoría (*“Relevamiento de datos a través de entrevistas y cuestionarios a los docentes...”*), se describe que los asesores utilizan entrevistas y cuestionarios para recolectar datos que ayudan a describir la evolución del proceso de asesoramiento con los docentes:

Para eso son las entrevistas, para uno poder saber también si le están asesorando correctamente, si de repente las metodologías o las recomendaciones que se le entregaron se

está aplicando o si hay alguna duda, es para eso, para que pueda haber un buen resultado
CAI_D

También nosotros como te dije elaboramos unas preguntas para saber cómo está avanzando ese niño y de acuerdo a eso también nos damos cuenta si se les está acompañando o no como tiene que ser CAI_D

Antes de terminar la primera etapa, volvemos a entrevistar a los docentes para ver en qué le podemos ayudar CAI_D

El siguiente código, con mucha menor presencia, describe la “*Observación del trabajo dentro del aula*” que algunos profesionales de los CAI declaran que realizan para monitorear el desempeño del alumno y que ayuda a evaluar su proceso de inclusión:

También hacemos la parte de observación social, la parte de tiempo libre de esos niños cómo se está comportando, cómo está haciendo ese contacto con sus pares, con sus docentes CAI_A

Lo que nosotros hacemos es visitar las escuelas para observar un poco la realidad de ese niño dentro de lo que es la escuela, también para observar un poquitito el punto de vista del docente
CAI_D

8.3. Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento

En el siguiente apartado nos dedicaremos a presentar los resultados relacionados a reconocer el tipo de relación entre los asesores y asesorados durante el proceso de asesoramiento desarrollado por los profesionales del CAI con las escuelas regulares. En particular, nos interesaba ver en qué medida se apunta una relación colaborativa entre asesor y asesorado, y cómo se caracteriza. En la Tabla 8.13. se recogen los códigos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas en relación con esta cuestión.

Tabla. 8.13.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento”

Nro.	Códigos	Definición del código
1	La relación de asesoramiento como trabajo conjunto	Se describe la importancia de crear un trabajo integrado y en conjunto entre asesores y

		asesorados como forma de lograr mejores resultados en el proceso de asesoramiento.
2	Concepto de colaboración en el asesoramiento	Los profesionales del CAI describen los elementos que para ellos, caracterizan la colaboración en la relación asesora.
3	Características de las escuelas regulares que influyen en la relación asesora	Se describen las características tanto positivas como negativas de las escuelas regulares en relación con el proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI.
4	Características de los docentes que influyen en la relación asesora	Los profesionales del CAI describen algunas características de los docentes de las escuelas regulares en relación con el trabajo en colaboración durante el asesoramiento
5	Características del asesor que influyen en la relación asesora	Los profesionales del CAI describen aquellas características personales necesarias para el trabajo de asesorar a las escuelas.

Estos códigos han sido organizados en dos categorías, que remiten, respectivamente, a las características que se declaran de la relación (colaborativa) entre asesores y asesorados, y a las características propias de los participantes que se considera que influyen en el proceso de asesoramiento. En la Tabla 8.14. se observan estas categorías con los códigos que las componen.

Tabla 8.14.

Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que componen la categoría
1	Características del proceso de colaboración CAI – escuelas	En esta categoría se describen los elementos que caracterizan el proceso de asesoramiento en cuanto a la relación entre participantes, y sobre las características que debe tener la	1.1. La relación de asesoramiento como trabajo conjunto 1.2. Concepto de colaboración en el asesoramiento

		colaboración desde la mirada de los mismos.	
2	Características de los participantes que influyen en la relación asesora	Se describen las características tanto de las personas, como del contexto, y que influyen en la construcción de la relación durante el asesoramiento.	2.1. Características de las escuelas regulares que influyen en la relación asesora 2.2. Características de los docentes que influyen en la relación asesora 2.3. Características del asesor que influyen en la relación asesora

La primera de estas dos categorías, “*Características del proceso de colaboración CAI – escuelas*”, remite a la descripción, desde los profesionales de los CAI entrevistados, de los elementos que caracterizan el proceso de asesoramiento en cuanto a la relación entre participantes, y a las características que, para ellos, debe tener la colaboración. La segunda categoría, “*Características de los participantes que influyen en la relación asesora*”, enfatiza en las características propias del contexto y de los participantes que se consideran determinantes en la creación de una relación colaborativa dentro de un proceso de asesoramiento. En la Tabla 8.15. se presentan las dos categorías ordenadas de mayor a menor presencia (número de citas) en las entrevistas. Se indican la cantidad de citas, cantidad de entrevistados que las expresan, y el número de centros a los que pertenecen.

Tabla 8.15.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Tipo de relación asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Características del proceso de colaboración CAI – escuelas	37	13	4
Características de los participantes que influyen en la relación asesora	26	10	4

Total	63	15	4
--------------	-----------	-----------	----------

A continuación, se detallan, siguiendo el orden de mayor a menor presencia, los resultados para cada categoría.

“Características del proceso de colaboración CAI - escuelas”

Se describen aquí las características del trabajo en conjunto entre asesores y asesorados durante el proceso de asesoramiento en las escuelas regulares, y también aquellos elementos teóricos que los participantes del asesoramiento tienen sobre el trabajo en colaboración. Estos elementos teóricos incidirán en la construcción de la relación entre estos participantes. En la Tabla 8.16. se indican los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan para cada código.

Tabla 8.16.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Características del proceso de colaboración CAI- Escuelas”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
La relación de asesoramiento como trabajo conjunto	22	11
Concepto de colaboración en el asesoramiento	15	9
Total	37	13

El código relativo a *“La relación de asesoramiento como trabajo conjunto”* es el que se presenta con mayor presencia en esta categoría. Los profesionales de los CAI entrevistados describen la manera en que trabajan con las escuelas regulares, y cómo buscan que ese trabajo sea de forma conjunta y coordinada entre los diferentes profesionales, tanto del CAI como con las escuelas:

Se consensua la sugerencia o la experiencia también del sistema de trabajo de la institución donde nosotros hacemos asesoramiento con las profesoras, con el equipo técnico, y ese

consenso de dos recetas, de dos instituciones, del centro y de la institución regular, sacamos la conclusión de cómo hacer más factible el sistema de trabajo para el niño CAI_A

Algunos también son invitados a participar de estas reuniones entonces ahí para que vean que somos todos un mismo equipo, no es que ellos son una escuela y nosotros un centro y el niño, sino que somos un equipo trabajando para ese niño CAI_A

De la parte del centro sí trabajamos de forma conjunta, nosotros unificamos bien el sistema de trabajo que vamos a estar llevando y específicamente el asesoramiento. Porque el trabajo que nosotros hacemos es delicado profe porque se solicita asesoramiento para niños con discapacidad. Cuando se habla de necesidades bien específicas es un trabajo muy delicado, entonces estamos obligados a trabajar así en forma conjunta de los especialistas que aparecen ahí, no es que trabajamos cada uno de acuerdo a nuestro criterio, está bien sincronizado esa parte del sistema de trabajo CAI_A

En el siguiente código, los profesionales de los CAI entrevistados describen algunos elementos del “concepto de colaboración en el asesoramiento” que tienen y que les ayuda a orientar sus prácticas asesoras, más específicamente el trabajo conjunto entre asesores y asesorados:

El concepto de colaborativo es trabajar en equipo, en conjunto, no solamente escuchar una sola receta así como te mencioné sino que ver diferentes estrategias que pueda ser útil para el niño, y no solamente para el niño sino para el grupo de estudiantes porque si es que trabajamos otra vez netamente con el niño que tiene dificultad de aprendizaje lo otro se deja de lado. Entonces no hay trabajo colaborativo, ahí lo que vos tenes que buscar primero es trabajar en colaboración con el equipo técnico o con el docente y llevar eso en aula CAI_A

Es nuevo para la educación paraguaya se está analizando el tema del diseño universal donde aparece como sugerencia el sistema de trabajo colaborativo y es nuevo, netamente nuevo. Se caracteriza de que yo entro en aula, trabajo yo directamente, yo manejo mi plan, yo le conozco a mis alumnos, no hay esa apertura, esa es la característica de la educación paraguaya, pero si es un proceso que está iniciando que se está hablando muy fuertemente en diferentes instituciones CAI_A

Había como un rechazo a nuestra figura como asesores creo yo que hay cuestiones acá que no funcionan como deberían de funcionar, por lo que siempre creo que hay que trabajar coordinada y ciertamente hay cuestiones que están como desconectadas CAI_C

Anteriormente era más el rol de atención directa al alumno, no afianzaban mucho el tema de asesorar a sus colegas, entonces creo que esto también favoreció la comunicación con los profes y el trabajo CAI_C

“Características de los participantes que influyen en la relación asesora”

La última categoría agrupa citas sobre las características propias de los participantes como del contexto que influyen en el proceso de construcción de un asesoramiento colaborativo. En la tabla 8.17. se indican códigos que componen esta categoría, cantidad de citas y de participantes que las expresan.

Tabla 8.17.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Características de los participantes que influyen en la relación asesora”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Características de las escuelas regulares que influyen en la relación asesora	11	8
Características de los docentes que influyen en la relación asesora	11	6
Características del asesor que influyen en la relación asesora	4	3
Total	26	10

En el primero de los códigos, “*Características de las escuelas regulares ...*”, los profesionales del CAI entrevistados señalan que algunas características de las escuelas regulares donde desarrollan su asesoramiento influyen en la construcción de una relación más colaborativa de los profesionales:

Hay instituciones que sí, hay instituciones que da gusto ir a visitar porque ellos se preparan luego con su carpeta, con el expediente de cada niño y esperan nuestros informes y hacen las consultas y nosotros le hacemos las consultas CAI_A

La escuela es una isla para nosotros, tratamos de comunicarnos, estamos en eso, tratando de hacer un trabajo en equipo, pero como te digo no damos abasto, porque tenemos que organizar las reuniones, ellos no pueden, tenemos que pedir permiso y esto una cuestión burocrática, que estamos de a poco trabajando CAI_D

Hay instituciones muy rígidas que el primer obstáculo ya está en la dirección entonces algunas cuesta pero no por eso lo dejamos de hacer igual insistimos, en cambio hay otras que sí, adelante, ellos se ponen contentos porque están recibiendo una ayuda CAI_B

Es que hay toda una ley también que les ampara a estos chicos y cuando hay leyes desde la dirección ya hay cierto cambio CAI_D

Con igual presencia, en el segundo de los códigos, “*Características de los docentes...*”, los entrevistados apuntan que determinadas características de los docentes de las escuelas regulares también influyen en la construcción de un trabajo conjunto entre profesionales:

Las personas que van a llevar el grupo – me refiero a los docentes – tienen que estar bien preparados para poder tomar el compromiso desde el primer año en relación a lo que es la parte educativa y no solamente el docente porque el docente tiene que estar bien acompañado de su equipo técnico CAI_A

Ahora en estos últimos tiempos los profes están colaborando más, es increíble, están colaborando, te escriben, te piden, cosa que antes no se daba CAI_A

Hay algunos docentes que sí, que menciona el tema del trabajo colaborativo y la mayoría de los docentes es muy personal, muy individualista, lo que se observa más es esa parte lastimosamente CAI_A

Por último, y con mucha menor presencia, también se apuntan “*Características del asesor que influyen en la relación asesora*”:

Son experiencias que a mí me tiene que ayudar a saber tolerar, entender, respirar y después seguir porque muchas reacciones malas hemos recibido, muchas puertas se nos cerraron, no les gustó, tuvimos que dar la vuelta, vueltas para poder conseguir, entonces la constancia, la

perseverancia y por sobre todo también el entender, ponerme en el lugar de los docentes y de los propios directivos también CAI_C

Tenemos la reacción de las profes, o sea que no es sencillo, yo por ejemplo ya me preparo psicológicamente un día antes de la entrevista, trato de dormir temprano, porque la profe no se va a ir a decirle eso a la supervisora o a las técnicas de la DGEI, entonces es todo el reclamo va a nosotras, entonces la finalidad de la entrevista es tratar de contenerle a la profe CAI_A

8.4. Síntesis de los resultados presentados

Para sintetizar los resultados presentados, debemos destacar que, de acuerdo con las entrevistas analizadas, el asesoramiento que desarrollan los profesionales de los CAI está centrado en apoyar el proceso de escolarización de los alumnos matriculados en el CAI y que se incorporan a la educación regular. Entendiendo esto, vemos que los destinatarios del asesoramiento son las escuelas y las familias, pero que el asesoramiento a docentes con relación a sus necesidades y demandas sobre como trabajar con los alumnos incluidos y la realización e implementación de los ajustes razonables se señalan a las finalidades prioritarias del asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI.

Por otro lado, los entrevistados describen que planifican su trabajo asesor, en términos de planes anuales y de organización de las visitas a los centros, y que dentro de sus funciones asesoras también realizan un monitoreo del proceso de implementación y desarrollo de las sugerencias dadas a las escuelas a través de instrumentos de recolección de datos como la observación del alumno y las entrevistas a docentes, lo que ayuda a identificar elementos necesarios de mejorar o incorporar dentro del asesoramiento.

Por último, se refleja que la relación de la colaboración entre los profesionales de los CAI, en tanto asesores, y los docentes y centros, en tanto asesorados, está en proceso de construcción y se considera que la misma está determinada por las características tanto del contexto como de los participantes del asesoramiento (aunque más de los docentes que de los propios asesores). En todo caso, los entrevistados consideran fundamental que el asesoramiento se desarrolle desde un trabajo conjunto y coordinado entre los CAI y las escuelas regulares, y apuntan que los conocimientos teóricos y prácticos ayudan en el proceso de creación de este asesoramiento colaborativo.

CAPÍTULO 9. RESULTADOS RELATIVOS A CARACTERIZAR LA VALORACIÓN Y LA SATISFACCIÓN QUE EXPRESAN LOS PROFESIONALES DE LOS CENTROS DE APOYO A LA INCLUSIÓN CON RESPECTO A LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO QUE DESARROLLAN

A lo largo de este capítulo se presentan de forma sistemática los resultados relacionados con la valoración y la satisfacción que expresan los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) entrevistados con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares. Estos resultados surgen del análisis en profundidad realizado a las entrevistas, y se encuentran relacionados directamente con el tercer objetivo de la investigación.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero se describe la valoración global de los profesionales de los CAI entrevistados respecto a los procesos de asesoramiento desarrollado entre CAI y escuelas. El segundo recoge el impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión educativa percibido por los entrevistados. El tercero describe el grado de satisfacción que los entrevistados otorgan al proceso de asesoramiento. Finalmente, en el cuarto se recoge lo que los entrevistados señalan en cuanto a la valoración del lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento dentro del conjunto de funciones que realizan los profesionales de los CAI.

9.1. Valoración global del proceso de asesoramiento desarrollado entre el CAI y las escuelas regulares

En este apartado se presenta la valoración global que realizan los profesionales de los CAI entrevistados sobre el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares. El análisis de las entrevistas a los diferentes profesionales del CAI nos permitió identificar un total de 10 códigos a este respecto. Estos códigos se detallan en la Tabla 9.1.

Tabla. 9.1.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”

Nro.	Código	Definición del código
1	Poca predisposición de los directivos de las escuelas para el trabajo conjunto	Se describe que existen directores de escuelas que no muestran interés por el trabajo conjunto con el CAI y no permiten que sus docentes accedan al asesoramiento.
2	Los asesorados no desarrollan las sugerencias dadas por los asesores	Se observa situaciones donde los profesionales de las escuelas no desarrollan las sugerencias dadas durante el asesoramiento.
3	Carga de trabajo y falta de recursos	Los profesionales del CAI describen que una de las principales debilidades dentro del proceso de asesoramiento es la cantidad de demandas que tienen de las escuelas y la falta de profesionales para cubrir con todas estas demandas.
4	Cambiar la actitud de los profesionales de las escuelas hacía el asesoramiento	Se describe la importancia del cambio en la actitud de los profesionales que componen las escuelas hacía el asesoramiento y el trabajo colaborativo, lo que determinará la evolución del proceso.
5	Contar con más apoyo de las autoridades educativas	Los profesionales del CAI manifiestan la necesidad de contar con más apoyo de las autoridades ministeriales para la evolución y reconocimiento de los CAI.
6	Ampliar el equipo de profesionales del CAI	Se describe la necesidad de ampliar los profesionales del CAI que están en el servicio de asesoramiento a las escuelas para poder mejorar el servicio y llegar a más escuelas.
7	Dar oportunidad laboral a personas capacitadas y comprometidas con el proceso de asesoramiento e inclusión	Los profesionales del CAI describen la necesidad de mejorar la selección del personal que se incorpora al CAI, dando prioridad a aquellos que cuenten con formación específica en temas de inclusión y con actitud abierta al trabajo en colaboración con las escuelas.
8	Compromiso de los asesores con el trabajo conjunto con las escuelas	Los profesionales del CAI manifiestan que la actitud y el compromiso del asesor es una herramienta que ayuda a que el proceso de asesoramiento se desarrolle de forma eficiente.

9	El asesoramiento desarrollado con las escuelas	Los profesionales del CAI manifiestan que uno de los puntos fuertes es el asesoramiento que desarrollan con las escuelas y que ayudan en el mejoramiento de las prácticas institucionales.
10	Docentes comprometidos con el proceso de asesoramiento	Se describe que contar con docentes interesados en mejorar sus prácticas y en llevar a cabo las recomendaciones de los asesores hace que el proceso de asesoramiento se desarrolle de forma eficiente.

Estos códigos se han agrupado en tres categorías, que remiten a los puntos débiles que los entrevistados valoran en relación con el asesoramiento que se está realizando; los desafíos que señalan al respecto y que se considera necesario atender para mejorar y fortalecer el asesoramiento los puntos débiles que valoran al respecto; y los puntos fuertes que los entrevistados valoran en relación con el asesoramiento que se está realizando. En la Tabla 9.2. se describen estas categorías y se indican los códigos que las componen.

Tabla 9.2.

Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”

Nro.	Categoría	Descripción de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Puntos débiles del proceso de asesoramiento	Esta categoría describe todos de aquellos elementos que en la actualidad están limitando el asesoramiento que vienen desarrollando los profesionales del CAI con las escuelas regulares.	1.1. Poca predisposición de los directivos de las escuelas para el trabajo conjunto 1.2. Los asesorados no desarrollan las sugerencias dadas por los asesores 1.3. Carga de trabajo y falta de recursos

2	Desafíos del proceso de asesoramiento	Esta categoría describe los desafíos que los profesionales del CAI observan dentro del proceso de asesoramiento, y que consideran deben ser atendidas para que el CAI mejore en el trabajo de apoyar a las escuelas.	<p>2.1. Cambiar la actitud de los profesionales de las escuelas hacía el asesoramiento</p> <p>2.2. Contar con más apoyo de las autoridades educativas</p> <p>2.3. Ampliar el equipo de profesionales del CAI</p> <p>2.4. Dar oportunidad laboral a personas capacitadas y comprometidas con el proceso de asesoramiento e inclusión</p>
3	Puntos fuertes del proceso de asesoramiento	Esta categoría describe todos de aquellos elementos que en la actualidad se destacan del proceso de asesoramiento desarrollado por el CAI y que demuestran que el proceso tiene buenos resultados.	<p>3.1. Compromiso de los asesores con el trabajo conjunto realizado con las escuelas</p> <hr/> <p>3.2. El asesoramiento desarrollado a las escuelas</p> <hr/> <p>3.3. Docentes comprometidos con el proceso de asesoramiento</p>

En la primera categoría, los profesionales de los CAI entrevistados describen puntos débiles o dificultades con que se encuentran durante el proceso de asesoramiento; se describen elementos externos como la poca predisposición de los directivos de las escuelas y la falta de compromiso de los asesorados para la implementación de las sugerencias, y también elementos internos como la cantidad de trabajo con que cuenta el CAI. La segunda categoría se centra en describir los desafíos principales que los profesionales entrevistados valoran como necesarios de atender para lograr que el asesoramiento tenga mejores resultados; entre estos desafíos, se destaca el cambiar la actitud de los profesionales de las escuelas, contar con más apoyo de las autoridades, y fortalecer al equipo del CAI con recursos humanos calificados. En la tercera categoría, se recogen los elementos que se destacan como positivos en el proceso actual de asesoramiento. En la Tabla 9.3. podemos observar las tres categorías ordenadas de mayor a menor presencia (número de citas) en las entrevistas. Así mismo, se indica la cantidad de citas en cada categoría,

la cantidad de entrevistados con citas en cada categoría, y el número de centros a los que pertenecen esos entrevistados.

Tabla 9.3.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Puntos débiles del proceso de asesoramiento	58	12	4
Desafíos del proceso de asesoramiento	58	14	4
Puntos fuertes del proceso de asesoramiento	38	14	4
Total	154	16	4

Las categorías de “*Puntos débiles del proceso de asesoramiento*” y de “*Desafíos del proceso de asesoramiento*” son las que tiene más cantidad de citas (entre las dos, las tres cuartas partes del total). Entendemos que las dificultades y necesidades del proceso de asesoramiento se evidencian con fuerza y determinan el estado de la cuestión. La categoría de “*Puntos fuertes del proceso de asesoramiento*” tiene una presencia menor. El conjunto parece apuntar que, para los profesionales de los CAI entrevistados, queda un importante camino de mejora en sus procesos de asesoramiento a las escuelas regulares.

Seguidamente presentaremos de forma detallada los resultados para cada categoría, atendiendo al orden de mayor a menor presencia.

“Puntos débiles del proceso de asesoramiento”

En la Tabla 9.4. se identifican los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan en cada caso.

Tabla 9.4.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos débiles del proceso de asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Poca predisposición de los directivos de las escuelas para el trabajo conjunto	26	12
Los asesorados no desarrollan las sugerencias dadas por los asesores	17	8
Carga de trabajo y falta de recursos	15	5
Total	58	12

Con la mayor presencia en esta categoría encontramos el código *“Poca predisposición de los directivos de las escuelas para el trabajo conjunto”*. En este código se describe como principal punto débil del proceso de asesoramiento que se está desarrollando la falta de predisposición que tienen algunas escuelas para el trabajo conjunto de asesoramiento. Los profesionales de los CAI entrevistados describen que existen muchos directivos que se muestran poco colaborativos con el trabajo del CAI, que no se logra una buena comunicación entre los diferentes integrantes del proceso (director – docentes – asesores), así como también que no se brinda a los docentes del tiempo y el espacio para que puedan recibir las orientaciones y asesoramiento por parte del CAI.

Cuando encuentras una institución que no se abre, que busca mil excusas, le buscas el lado, le pones todas las herramientas, te pones en la predisposición para ayudarlo, igual no funciona CAI_C

En algunas instituciones la docente tiene la buena predisposición pero es la directiva la que no quiere CAI_C

Los directivos no hacen la transmisión a los docentes, entonces no es un buen trabajo lo que estamos haciendo porque no llega a los que son los principales, que serían los docentes que trabajan con los niños CAI_A

El segundo código de esta categoría es *“Los asesorados no desarrollan las sugerencias dadas por los asesores”*. Aquí los entrevistados describen que, a pesar de dar sugerencias y

herramientas de trabajo a los docentes, hay muchos que no desarrollan estas orientaciones, ya sea por falta de interés, por falta de tiempo o porque consideran que no forma parte de sus funciones:

Generalmente a fin de año están desesperados porque no tienen todavía el examen, porque había sido no hicieron los ajustes y vos todo el año les estabas diciendo y no hacen, y después piensan que nosotros debemos hacer todo el trabajo, en eso tenemos algunas dificultades CAI_D

A veces también nos vemos un poco limitado porque uno va sugiere, te toman la sugerencia, todo bien, pero a veces no se toma en práctica y nosotros quedamos hasta ahí, hasta sugerir, hasta orientar y brindar ayuda pero no podemos ordenar y no podemos tampoco exigir demasiado. De hecho que se exige y buscamos la manera de disfrazar esa exigencia a través de visitas y de llamadas a las profes CAI_B

Le damos alguna herramienta pero es difícil porque hay una negación por parte del docente de aula no quiere trabajar en la forma que debería de trabajar CAI_D

En el último código de esta categoría se señala la “Carga de trabajo y falta de recursos” como otro de los puntos débiles del proceso de asesoramiento. En la actualidad las escuelas regulares cuentan con más niños que necesitan de una mayor atención educativa, y los entrevistados señalan la necesidad de contar con más profesionales para cubrir la cantidad de demandas y así llegar a más escuelas y ayudar a más niños:

Queremos hacer un trabajo de calidad pero a veces se desborda por la cantidad que tenemos CAI_D

Nos vemos limitados por la excesiva cantidad de usuarios que tenemos y los recursos humanos que tenemos también son muy pocos, recursos humanos y también económicos porque cada institución está alejada de un distrito a otro CAI_B

Recursos humanos porque necesitamos cubrir más días, necesitamos cubrir más escuelas y materiales por supuesto porque eso conlleva un costo y hasta ahora nosotros tratamos de cubrir la parte de recursos humanos por supuesto que no damos abasto, venimos exhaustos después de cada visita porque en un día hay que hacer tres, cuatro, cinco, seis instituciones y para cubrir los gastos hacemos autogestión CAI_B

“Desafíos del proceso de asesoramiento”

En esta categoría se destacan aquellos puntos que los profesionales de los CAI entrevistados consideran como un desafío para mejorar el proceso de asesoramiento que vienen desarrollando en la actualidad. En la tabla 9.5. se identifican los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan.

Tabla 9.5.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Desafíos del proceso de asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Cambiar la actitud de los profesionales de las escuelas hacia el asesoramiento	30	10
Contar con más apoyo de las autoridades educativas	15	8
Ampliar el equipo de profesionales del CAI	9	3
Dar oportunidad laboral a personas capacitadas y comprometidas con el proceso de asesoramiento e inclusión	4	3
Total	58	14

El código que integra la mitad de las citas de esta categoría es *“Cambiar la actitud de los profesionales de las escuelas hacia el asesoramiento”*. Los entrevistados describen como principal desafío trabajar en la transformación de las escuelas y lograr cambiar la percepción y la actitud de los profesionales hacia el trabajo conjunto y el asesoramiento que desarrolla el CAI:

No hay ese trabajo colaborativo entre ellos para que la docente que trabaja con nosotros pueda difundir con los colegas, con los compañeros y que la institución mejore CAI_A

Eso por ejemplo sería bueno cambiar, si yo veo que tengo un niño en la primera prueba diagnóstica ya me voy a dar cuenta y comunico a mi superior, a mi directora, y después ya se solicita el asesoramiento CAI_C

Son muy pocos los docentes interesados en el tema pero con que sean abiertos para nosotros ya es más que suficiente, que nos den la posibilidad de entrar, de asesorar CAI_A

El siguiente código describe la necesidad de “*Contar con más apoyo de las autoridades educativas*”, un apoyo que esté centrado en la elaboración de orientaciones y normativas claras que ayuden a los CAI a configurarse y posicionarse como equipos profesionales destinados a apoyar el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas y a colaborar en el proceso de transformación de las escuelas hacia un modelo inclusivo:

Las autoridades priorizan las instituciones regulares, entonces todavía falta mucho por trabajar, todavía falta mucho por concienciar a la gente, a las mismas autoridades de la importancia de un CAI CAI_B

Me gustaría que se interiorizaran más de este trabajo, que se empaparan un poco más de lo que es el funcionamiento de su CAI porque es su CAI, depende de su dirección y que puedan fortalecer CAI_B

El código “*Ampliar el equipo de profesionales del CAI*” describe la necesidad de incorporar más profesionales al CAI. Se entiende que esto ayudará a mejorar el servicio y llegar a más escuelas.

No damos abasto, no estamos entre muchos, hay profesionales que le estiramos para trabajar porque nos ayudan mucho CAI_D

Y tener un equipo que directamente trabaje en eso, en el asesoramiento y otro equipo que trabaje en lo que es el apoyo CAI_D

Sería buenísimo si pudiésemos llegar una o dos veces por semana a todas las instituciones y estar más tiempo, sería buenísimo pero como te digo nosotros nos vemos limitados por los recursos CAI_B

Finalmente, el código que muestra una menor presencia es el de “*Dar oportunidad laboral a personas capacitadas y comprometidas con el proceso de asesoramiento e inclusión*”. Aquí se hace énfasis en la necesidad de mejorar la selección del personal que se incorpora al CAI, dando oportunidad a profesionales más capacitados y con ganas de trabajar en equipo:

Dar oportunidad a personas que realmente conocen el concepto de la inclusión, conoce el concepto de lo que es ajuste, el sistema, la filosofía, o sea que todo, a mí me gustaría personalmente que se modifique CAI_A

Necesitamos más gente que realmente quiera hacer, no gente que viene a sentarse y quedarse quieto y cobrar su sueldo, no, entonces nosotros queremos hacer la evaluación de las personas que van a entrar en el CAI porque lamentablemente hay una evaluación para acceder a un rubro y son muy capaces, tienen títulos, tienen muchas capacidades pero actitudinalmente no son para inclusión CAI_B

“Puntos fuertes del proceso de asesoramiento”

Para finalizar tenemos a la categoría que presenta la menor frecuencia de citas, y que es la que describe los puntos fuertes del proceso de asesoramiento. En la Tabla 9.6. podemos identificar los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan en cada caso.

Tabla 9.6.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos fuertes del proceso de asesoramiento”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
Compromiso de los asesores con el trabajo conjunto con las escuelas	14	7
El asesoramiento desarrollado con las escuelas	12	9
Docentes comprometidos con el proceso de asesoramiento	12	8
Total	38	13

En el primer código de este grupo se señala como punto fuerte el “*Compromiso de los asesores con el trabajo conjunto con las escuelas*”. Se destaca como un elemento clave del proceso la actitud y el compromiso que tienen los profesionales de los CAI sobre el trabajo conjunto con las escuelas. Los entrevistados manifiestan que se sienten motivados y con ganas de seguir aprendiendo para lograr que el asesoramiento pueda tener mejores resultados:

El punto fuerte es la predisposición de los profesionales que se encuentran en el centro, muy buena predisposición y el amor al trabajo que están haciendo a pesar de las dificultades que se presentan CAI_A

Si nosotros nos involucramos, nos formamos y aprendemos a ver las cosas nos va a permitir poder dar respuesta a esas necesidades CAI_B

Tenemos que estar capacitándonos y aprendiendo más para poder ayudarle a las demás docentes CAI_A

Muy de cerca en cantidad de citas se encuentra el código “*El asesoramiento desarrollado con las escuelas*”, donde los asesores destacan que el asesoramiento desarrollado ayuda a mejorar aspectos de las escuelas:

Manifiestan que el tema de la planificación es algo nuevo, que no sabían, que solamente escuchaban, que solamente leían. Pero cuando se visualiza en la práctica directa entre tú y tú en el asesoramiento parece que ahí recién le llega, comprenden como tiene que trabajar con el niño CAI_A

Si nosotros le damos solamente asistencia al niño y no recibe asistencia la escuela, no sirve de nada, tiene que ser un proceso en conjunto tanto la institución que atiende al niño y el centro que acompaña el proceso, se tienen que complementar CAI_A

El último código de esta categoría señala como punto fuerte a los “*Docentes comprometidos con el proceso de asesoramiento*”. Los entrevistados manifiestan que durante el trabajo con las escuelas también se encuentran con docentes motivados y comprometidos con el proceso de asesoramiento y en mejorar sus prácticas:

La apertura a conocer, porque hay cosas que puedo conocer y hay cosas que puedo aprender, entonces esa constante búsqueda por crecer, esas ganas de buscar es lo que nos muestra a nosotros como algo positivo CAI_B

Yo creo que en ese sentido sí hay mayor apertura ahora que antes, se puede dar que hay mayor interés de los profes, veo que hay mayores ganas de aprender también de los profes entonces creo que sí, ahora es un terreno favorable para trabajar, ahora años anteriores no CAI_C

9.2. Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión

Seguidamente se presentan los resultados del análisis de las entrevistas a los profesionales de los CAI con relación a la valoración del impacto de sus procesos de asesoramiento a las escuelas

regulares desde el punto de vista de la inclusión educativa. Se identificaron ocho códigos a este respecto, que se pueden observar detalladamente en la Tabla 9.7.

Tabla. 9.7.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Nro.	Código	Definición del código
1	Escuelas más abiertas y con visión inclusiva	Se describe que a partir del asesoramiento los profesionales del CAI reconocen que hay escuelas que se muestran más abiertas, participativas y comprometidas con la transformación educativa hacia un modelo inclusivo.
2	Mejora en las prácticas de los docentes	Se describe que a partir del asesoramiento los docentes han mejorado sus prácticas inclusivas sintiéndose más apoyados y empoderados para utilizar diferentes estrategias, metodologías y evaluaciones con sus alumnos.
3	Mejora en el aprendizaje de los alumnos	Se describe que gracias al asesoramiento los docentes han orientado sus prácticas atendiendo a las características y necesidades de los alumnos, lo cual ayuda a que los mismos demuestren avances a nivel pedagógico y conductual.
4	Ayuda al CAI a reconocer sus funciones en el proceso de apoyar a las escuelas	Se describe que la práctica del asesoramiento ha ayudado a los propios profesionales del CAI a reconocer y delimitar las funciones y tareas que desarrollan en el proceso de apoyar a las escuelas regulares.
5	Docentes poco comprometidos con la inclusión educativa	Se describe que una de las limitaciones del asesoramiento es que existen docentes que desconocen lo que implica la transformación educativa que se propone desde la inclusión y por lo tanto no se comprometen con el proceso de asesoramiento.
6	La inclusión solo se observa en algunos niveles académicos	Los profesionales del CAI manifiestan que hasta el momento la inclusión solo se observa en la educación primaria y que en los otros niveles educativos también hay muchas demandas y necesidades de atención. Lo ideal sería que la

		inclusión llegue a todos los niveles de la educación obligatoria.
7	Familias que prefieren un servicio educativo personalizado	Se describe que aun existen familias que no están a favor de enviar a sus hijos a escuelas regulares porque prefieren que tengan una atención educativa más personalizada en los centros de educación especial.
8	La inclusión educativa solo se observa en papeles	Se describe que en algunas escuelas la inclusión solo se observa en documentos normativos y no así en la práctica.

Hemos organizado estos códigos en dos categorías. La primera categoría hace referencia al impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión; en ella se apuntan mejoras en los niveles escuela, docentes, alumnos y CAI que los entrevistados consideran como el resultado positivo del trabajo asesor que desarrollan. La segunda categoría describe limitaciones que los asesores encuentran dentro del proceso de asesoramiento y que reflejan algunas características de la situación actual de la inclusión en el contexto paraguayo. En la Tabla 9.9. se definen las categorías y se indican los códigos que componen cada categoría.

Tabla 9.9.

Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión	Los profesionales del CAI describen el impacto desde el punto de vista de la inclusión del proceso de asesoramiento en relación con las escuelas, los docentes, los alumnos y el CAI.	1.1. Escuelas más abiertas y con visión inclusiva 1.2. Mejora en las prácticas de los docentes 1.3. Mejora en el aprendizaje de los alumnos 1.4. Ayuda al CAI a reconocer sus funciones en el proceso de apoyar a las escuelas
2	Limitaciones del proceso de asesoramiento con	Se describen aquellas limitaciones desde el punto de vista de la inclusión que	2.1. Docentes poco comprometidos con la inclusión educativa. 2.2. La inclusión solo se observa en algunos niveles académicos

relación a la inclusión educativa	los asesores encuentran en la actualidad y que dificulta el proceso de asesoramiento.	2.3. Familias que prefieren un servicio educativo personalizado
		2.4. La inclusión educativa solo se observa en papeles

En la Tabla 9.10. se recogen las dos categorías, ordenadas de mayor a menor número de citas en las entrevistas. Así mismo, se indica la cantidad de citas para cada categoría, la cantidad de entrevistados en que aparecen, y el número de centros a los que corresponden esos entrevistados.

Tabla 9.10.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales del CAI con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión	61	14	4
Limitaciones del proceso de asesoramiento con relación a la inclusión educativa	26	10	4
Total	87	15	4

Seguidamente se detalla el contenido de cada categoría, atendiendo siempre al orden de mayor a menor presencia.

“Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Esta categoría enfatiza el impacto, desde el punto de vista de los entrevistados, del asesoramiento que realizan. Se describe que con el asesoramiento las escuelas se están transformando en entornos más inclusivos, en particular desde el cambio de actitud y la apertura de los profesionales para el trabajo conjunto con el CAI. Se describen también, al hilo, avances y mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, y a falta de orientaciones claras

sobre las tareas y funciones de los CAI desde los estamentos oficiales, se afirma que el proceso de asesoramiento está ayudando a reconocer y configurar sus propias funciones asesoras dentro de un planteamiento colaborativo. En la Tabla 9.11. se describen los códigos y la cantidad de citas que componen esta categoría.

Tabla 9.11.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría del “Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Escuelas más abiertas y con visión inclusiva	20	10
Mejora en las prácticas de los docentes	20	10
Mejora en el aprendizaje de los alumnos	11	8
Ayuda al CAI a reconocer sus funciones en el proceso de apoyar a las escuelas	10	4
Total	61	14

Atendiendo a los resultados que se observan en la Tabla 8.11., uno de los dos códigos con mayor frecuencia es el que hemos denominado “Escuelas más abiertas y con visión inclusiva”. En estas citas se describe que el asesoramiento desarrollado por los CAI está ayudando en ese sentido a las escuelas:

Hay más participación de parte de los docentes, de los directores hay más apertura después de implementar eso, por lo menos con las instituciones con quienes nosotros trabajamos CAI_A

En las escuelas que son abiertas ya hay una manera diferente de encarar lo que es las diferencias individuales, la discapacidad, hay escuelas que están trabajando con el CAI y por ejemplo ellos sin problema inscriben niños, ellos ya no dicen ‘niños con discapacidad’ dicen ‘niños’ CAI_B

Fortalece a la institución y a los miembros de la institución, primero porque se sienten más seguros de lo que están haciendo y viendo los resultados con más razón, entonces después implementan esos nuevos conocimientos que van adquiriendo sobre la práctica porque es la verdad, uno solamente con la práctica puede ver también el éxito de esos trabajos CAI_A

El siguiente código, con igual cantidad de frecuencia, recoge afirmaciones en el sentido de que el asesoramiento está ayudando en la “*Mejora en las prácticas de los docentes*”:

Aquellas personas que se resistieron al comienzo, cuando estamos terminando ahora se engancharon, lo hicieron y comprendieron CAI_C

El cambio más positivo que yo veo es el empoderamiento del docente, ese docente que en marzo te dijo que no sabía nada, que a él no le ayudaban, que él no sabía cómo trabajar con el niño, que le tenía miedo, que en agosto te esté haciendo un plan de trabajo y te diga que esta super bien CAI_A

Nosotros nos vamos, entrevistamos, le asesoramos, trabajamos en lo que es ajuste, trabajamos en eso, parece que se les abre la mente tienen más conocimiento, puede trabajar más y mejor con el niño CAI_D

Con menor presencia, el código “*Mejora en el aprendizaje de los alumnos*” describe también que hay un impacto del asesoramiento que se realiza desde el punto de vista de los aprendizajes de los estudiantes:

Se sintieron cómodos porque sienten que la escuela también le está apoyando, se sienten contenidos por sus profes que ya les envían una tarea que pueden hacer, que también les felicita porque pudieron completar la tarea, todo eso ya es una satisfacción para ellos CAI_C

Ellos se sienten más cómodos en su aula cuando se le dan actividades que ellos pueden hacer, de la manera que ellos pueden lograr, entonces ellos dan más resultados, mejores resultados porque se sienten mejor y quieren ir a la escuela CAI_B

Esas cosas por ejemplo las profes ya van poniéndole, le preparan las copias, le preparan ya el cuaderno si el niño tiene problemas para copiar, entonces la profe ya le tiene la copia o ya le hizo la tarea ella, ya le facilitó al niño. Entonces el niño trabaja mucho mejor, no se siente mal porque está trabajando como los demás, entonces esas pequeñas cositas vemos nosotros CAI_A

El último código de esta categoría destaca que el asesoramiento “*Ayuda al CAI a reconocer sus funciones en el proceso de apoyar a las escuelas*”. Los asesores reconocen que sus prácticas tienen buenos resultados y esto les ayuda a ir configurando su propio trabajo de asesoramiento de forma colaborativa con las escuelas:

Porque anteriormente se creía como dije, como mencioné, que teníamos la función de los supervisores, que parecíamos de las supervisiones entonces había mucha confusión y muchas barreras de los profes como para abrirse con nosotros y poder comentarnos realmente la realidad CAI_C

Yo creo que tuvo que ver con el hecho de poder salir a las instituciones y ver las realidades, yo creo que más bien tuvo que ver con eso de que nos abrimos a la comunidad porque cuando vos estas cerrado y solamente recibís chicos y no ves la realidad de ahí fuera entonces es diferente al hecho de poder salir y ver otras realidades CAI_C

El equipo está para poder acercarse a las instituciones, el equipo está para poder crear esa conciencia de inclusión en los docentes, en los alumnos verdad, para brindar metodologías y estrategias, yo creo que equipo hay CAI_D

“Limitaciones del proceso de asesoramiento con relación a la inclusión educativa”

Esta categoría describe algunas de las limitaciones que los entrevistados detectan durante el proceso de asesoramiento y que entienden que deberían ser atendidas para mejorar el trabajo que desarrollan con las escuelas. En la tabla 9.12. se señalan los códigos que forman la categoría, y la cantidad de citas y de participantes que las expresan para cada código.

Tabla 9.12.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a las “Limitaciones del proceso de asesoramiento con relación a la inclusión educativa”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
Docentes poco comprometidos con la inclusión educativa.	16	9
La inclusión solo se observa en algunos niveles académicos	4	3
Familias que prefieren un servicio educativo personalizado	4	3
La inclusión educativa solo se observa en papeles	2	2
Total	22	10

El primer código que integra esta categoría, con mucha diferencia el que tiene una mayor presencia, describe que una de las principales limitaciones son los “*Docentes poco comprometidos con la inclusión educativa*”. Los entrevistados describen que esto puede darse por desconocimiento, miedo o por una actitud propia de los docentes:

Sí porque tienen miedo, hablan de inclusión y parece que ponen una barrera CAI_C

Del compromiso del docente con relación a la inclusión de los niños, verdad, porque una vez que están ellos dentro de la sala de clase el docente es el que tiene que actuar de oficio, por lo menos si no van a hacer el ajuste con dictamen tiene que hacerlo de oficio, entonces no se ve mucho sinceramente todavía ese tipo de acciones de parte de los docentes CAI_A

Despejar los miedos o las dudas que tengan con relación a la inclusión, yo pienso que es muy pesada la mochila que trae esa palabra, entonces les da miedo y directamente se cierran CAI_A

De manera más puntual, se apunta también que en la actualidad “*La inclusión solo se observa en algunos niveles académicos*”. En concreto, apuntan que se da más en los niveles infantiles y de educación primaria, dejando en cambio una gran necesidad en los niveles de tercer ciclo y nivel medio:

Estamos todavía con una debilidad muy grande de la parte del tercer ciclo, acá le llamamos tercer ciclo a partir del séptimo, octavo y noveno, y más aún en la parte de nivel medio CAI_A

Son muchísimos los niños que necesitan que están dentro de las escuelas regulares que no tienen una voz que le representen, que no tienen alguien que le esté defendiendo sus derechos, pero yo creo que a medida que pasen el tiempo vamos a ir logrando más CAI_C

El siguiente código, con la misma presencia que el anterior, describe que existen “*Familias que prefieren un servicio educativo personalizado*” y prefieren que sus hijos continúen en los centros especiales porque consideran que en las escuelas regulares no van a tener en cuenta sus necesidades:

La educación inclusiva trata de que el alumno se incluya, pero nosotros tenemos una mitad de la población que los padres no quiere incluir a sus hijos CAI_D

¿Pero qué pasa con muchas familias? Que ellos ya están acostumbrados a recibir el servicio educativo en forma personalizada porque trabajamos con niños con necesidades específicas y muchas veces en las instituciones regulares no reciben ese apoyo, ese servicio como corresponde CAI_A

Hay padres que todavía los quieren guardar, lo quieren aislar, entonces nosotros apuntamos a que ellos salgan, compartan, ahí van a creer un poco más en ellos CAI_B

Finalmente, y con la presencia más escasa, se señala que “La inclusión educativa solo se observa en papeles” y no en las prácticas educativas:

Esa cultura de inclusión todavía no se observa, no se visualiza, queda en los papeles, queda en las inscripciones, en las matriculaciones CAI_D

Los directivos presionan mucho a sus docentes con el papeleo que tienen que presentar a las supervisiones y todo eso, entonces los profes están más metidos en lo que es la documentación o cómo van a plasmar esa inclusión en la documentación CAI_A

9.3. Satisfacción que expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento

En este apartado presentamos los resultados sobre la satisfacción que expresan los asesores en cuanto al trabajo de asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares. Lo que señalan los entrevistados a este respecto se ha recogido en un único código, que se recoge en la Tabla 9.13.

Tabla. 9.13.

Código obtenido a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Satisfacción que expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento”

Nro.	Código	Definición del código
1	Satisfacción del asesor por ayudar a mejorar las prácticas inclusivas.	Los asesores describen como principal satisfacción el ayudar a mejorar las prácticas inclusivas de las instituciones y de los docentes, tanto a nivel pedagógico como actitudinal.

Este código forma la única categoría para esta cuestión, que describe que la principal satisfacción de los asesores sobre el trabajo de asesoramiento que desarrollan con las escuelas es la de ayudar a mejorar las prácticas inclusivas de las escuelas y docentes. En la Tabla 9.14. se define.

Tabla 9.14.

Categoría donde se visualiza el código obtenido a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Satisfacción que expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Satisfacción del asesor sobre el proceso de asesoramiento	En esta categoría se describe la satisfacción del asesor por la ayuda que brindan en el proceso de transformar las prácticas institucionales hacia una dirección más inclusiva	1.1. Satisfacción del asesor por ayudar a mejorar las prácticas inclusivas

En la Tabla 9.15. se indica la cantidad de citas, cantidad de entrevistados y el número de centros a los que corresponden para esta categoría.

Tabla 9.15.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Satisfacción del asesor por ayudar a mejorar las prácticas inclusivas”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Satisfacción del asesor sobre el proceso de asesoramiento	16	9	4
Total	16	9	4

A continuación, se detalla el contenido de la categoría y el código que la integra.

“Satisfacción del asesor sobre el proceso de asesoramiento”

Los entrevistados señalan que el trabajo conjunto de asesoramiento entre CAI y escuelas ha demostrado tener resultados satisfactorios para los asesores. En especial hacen referencia a que ayudar a modificar las prácticas, tanto de las escuelas como de los docentes, es lo que les causa mayor satisfacción y les impulsa a seguir trabajando en la construcción de un modelo colaborativo de asesoramiento. La frecuencia de estas citas se presenta en la Tabla 9.16.

Tabla 9.16.

Número de citas y de participantes que conforman el código correspondiente a la categoría de “Satisfacción del asesor sobre el proceso de asesoramiento”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
Satisfacción del asesor por ayudar a mejorar las prácticas inclusivas	16	9
Total	16	9

En estas citas, los asesores se muestran conformes y satisfechos con la ayuda brindada a las escuelas y a los docentes, tanto en relación con su práctica, al ofrecerles formaciones, herramientas y estrategias para el trabajo cotidiano en aula, como en relación con lograr un cambio en la apertura y la actitud sobre el trabajo conjunto de asesoramiento y la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas:

Ese asesoramiento que se le dio le sirvió mucho, les ayudó muchísimo, entonces esa parte creo que les gustó, les ayudó y yo también me sentí bien al saber que alguien que no sabía le puede dar la mano CAI_C

Mira, es grande la satisfacción que uno siente cuando ve que el niño está creciendo, la familia va creciendo con él, la maestra va creciendo, la institución va creciendo, eso es una satisfacción personal y profesional no puedes describir porque es grande y uno se siente bien CAI_B

Yo estoy satisfecha porque creo y sostengo que estamos haciendo todo lo que está al alcance con lo poco que tenemos, con lo poco que tenemos estamos haciendo lo que tenemos que hacer como centro de apoyo, como profesionales, a pesar de las limitaciones continuamos, no nos decaemos al contrario CAI_A

Hay profes que te toman con ganas que te piden ellas más ayudas, más elementos, más cosas, que le ayudes y te piden, eso da gusto porque vos así también te sentís que le estas ayudando, que estas aportando CAI_A

9.4. Valoración que expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento.

En el último apartado de este capítulo presentamos los resultados en relación con la valoración que realizan los profesionales de los CAI entrevistados sobre el lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento en relación con el resto de sus tareas. En la tabla 9.17. se recogen los códigos obtenidos a este respecto a partir del análisis de las entrevistas.

Tabla. 9.17.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Valoración que expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento”.

Nro.	Código	Definición del código
1	El asesoramiento se encuentra en proceso de crecimiento y mejora	Se describe el proceso reflexivo que realizan los asesores a partir de su propia práctica y que ayuda a reconocer que el trabajo desarrollado hasta ahora va por buen camino, pero que aun así necesita ser revisado para ir avanzando positivamente en el trabajo que desarrollan con las escuelas.
2	Se reconoce la necesidad de una formación específica	Los asesores describen que la actualización y capacitación deben ser elementos presentes dentro del CAI para todo el equipo, esto ayudará a mejorar sus prácticas en el trabajo con las escuelas.
3	Se valora la importancia de construir la relación asesor - asesorado	Los asesores reconocen que empatizar con los asesorados ha sido un elemento clave para entender cómo deben abordar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas.
4	Se valora el trabajo hasta ahora desarrollado por el CAI	Los asesores del CAI describen que realizan una valoración en conjunto del trabajo que el CAI viene desarrollando con las escuelas, destacando que poco a poco el CAI se está posicionando como referente en el trabajo de asesoramiento.

Para responder a la pregunta de la valoración que hacen los profesionales entrevistados de los CAI sobre el lugar que ocupan sus funciones y tareas asesoras, y teniendo como referencia que estos centros están en proceso de transformación y que aún no disponen de un marco de funciones bien definido, en el análisis hemos optado por recoger las reflexiones de estos profesionales sobre sus prácticas de asesoramiento, sobre las necesidades personales y profesionales que manifiestan necesarias para el desarrollo de su perfil asesor, y sobre la valoración del trabajo hasta ahora desarrollado. Esto nos dará una valoración general del estado real de sus funciones, y nos ayudará a comprender el lugar que ocupan estas funciones asesoras en la actualidad. De este análisis han surgido cuatro códigos, que fueron organizados dentro de una única categoría y que se puede observar en la Tabla 9.18.

Tabla 9.18.

Categoría donde se visualizan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales del CAI con relación a la “Valoración que expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento.”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Elementos que se destacan en la valoración del asesor sobre sus funciones de asesoramiento	Se describen las reflexiones de los asesores sobre sus prácticas de asesoramiento, y sobre las necesidades personales y profesionales que manifiestan necesarias para el desarrollo de su perfil asesor.	1.1. El asesoramiento se encuentra en proceso de crecimiento y mejora 1.2. Se reconoce la necesidad de una formación específica 1.3. Se valora la importancia de construir la relación asesor - asesorado 1.4. Se valora el trabajo hasta ahora desarrollado por el CAI

En la categoría se describen diversos elementos que se destacan en la reflexión de los entrevistados sobre sus tareas de asesoramiento, incluyendo algunas necesidades personales y profesionales que manifiestan relevantes para el desarrollo de su perfil asesor. En la Tabla 9.19. se informa de la cantidad de citas en la categoría, la cantidad de entrevistados que las expresan, y el número de centros a los que corresponden.

Tabla 9.19.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a la “Elementos que se destacan en la valoración del asesor sobre sus funciones de asesoramiento”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Elementos que se destacan en la valoración del asesor sobre sus funciones de asesoramiento	34	12	4
Total	34	12	4

A continuación, se detalla la categoría y los códigos que la integran.

“Elementos que se destacan en la valoración del asesor sobre sus funciones de asesoramiento”

Como se acaba de apuntar, en esta categoría se describen reflexiones de los profesionales del CAI entrevistados sobre el trabajo asesor que vienen realizando con las escuelas, atendiendo a su propia práctica profesional. En la Tabla 9.20. se presenta la cantidad de citas para los códigos de esta categoría, y el número de participantes que las expresan.

Tabla 9.20.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Reflexión del asesor sobre sus funciones de asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
El asesoramiento se encuentra en proceso de crecimiento y mejora	9	8
Se reconoce la necesidad de una formación específica	9	5
Se valora la importancia de construir la relación asesor - asesorado	9	8
Se valora el trabajo hasta ahora desarrollado por el CAI	7	5
Total	34	12

Los entrevistados señalan que “*El asesoramiento se encuentra en proceso de crecimiento y mejora*” y se refieren al proceso reflexivo que realizan los asesores sobre su propia práctica, y que les ayuda a reconocer que están en proceso de evolución y mejora, y que existen elementos que necesitan ser implementados o modificados para ir logrando mejores resultados en el trabajo con las escuelas. También describen que, a través del asesoramiento, buscan generar mayor conciencia sobre la inclusión y lograr que el proceso de asesoramiento sea algo significativo para las escuelas:

Tratamos de que nuestro trabajo sea significativo, entonces hacer bien las cosas, tomarnos el tiempo de hacer las cosas y a veces porque queremos hacer bien las cosas y la realidad es que no abarcamos totalmente CAI_D

Por sobre todas las cosas se pueda generar conocimientos y que ese conocimiento otra vez sea un generador de poder hacer real lo que es la inclusión dentro del ámbito escolar CAI_D

Como profesional yo quiero más, tenemos mucho por delante, como te digo nosotros estamos empezando, todavía hay muchas cosas que nosotros tenemos que mejorar CAI_B

Aspirando a un poco más porque siempre hay debilidad profe, siempre hay debilidades, yo te dije al inicio de la conversación que hay que cuidar lo que ya está bien establecido y desafiar a las debilidades y nosotros estamos así dentro del centro CAI_A

Y puedo por ejemplo ir elaborando las recomendaciones teniendo un poco más de tiempo, elaborar la parte para cada niño, conversar más con los padres, conversar más con las profes, trabajar más a menudo, pero muchas veces eso no se puede porque es lejos y tengo que irme y eso implica muchas cosas CAI_D

El segundo código de esta categoría es “*Se reconoce la necesidad de una formación específica*”, en donde los entrevistados apuntan como fundamental contar con espacios constantes de formación como ayuda para mejorar sus prácticas asesoras:

Trato de capacitarme todo el tiempo y creo que si yo no me sintiera satisfecha con mi trabajo no haría eso, o sea que hay una necesidad en mí de estar al día para poder ayudarle a las profes, es decir, que lo que estoy haciendo me gusta CAI_A

Yo creo que siempre hay algo a mejorar, siempre uno tiene que actualizarse, por eso si uno no se actualiza, si uno no consume, si uno no va en terreno, divaga muchas veces con la teoría. Entonces lo mío es la teoría y la experiencia, como llevar a la práctica la teoría y como comprender mejor la teoría a través de la práctica CAI_B

Yo me siento muy bien pero siento también que puedo aportar más pero que tendría que capacitarme más CAI_A

El siguiente código describe que “Se valora la importancia de construir la relación asesor/asesorado”, lo cual apunta a establecer formas de trabajo más conscientes y colaborativas con las necesidades de los asesorados:

Para mí era algo tan sencillo, buscar y entresacar, pero eso que para mí era sencillo, para la otra persona era tan difícil había sido CAI_C

Primero no me gustaba porque era sacarnos de nuestra clase de estar solo con los niños pero después nos dimos cuenta que los profes necesitan y que estábamos ayudando CAI_A

Se sienten apoyadas y no se sienten más solas, más bien no sabían pero ahora ya saben dónde recurrir, ya tienen un sostén donde venir a recurrir CAI_C

El último código de la categoría, con una frecuencia levemente menor, describe que se “Valora el trabajo hasta ahora desarrollado por el CAI”. Aquí se resaltan valoraciones sobre los logros y necesidades que los entrevistados observan dentro del trabajo que está desarrollando el CAI:

Ahora que los centros de apoyo están asesorando, están ayudando, yo creo que esto va en aumento, vamos a ir logrando cada año más que la inclusión sea de verdad CAI_C

La escuela es muy reconocida a nivel departamental y a nivel regional, es una escuela que brinda apoyo a todos los padres, los alumnos y a todos los que vienen y quieren una ayuda CAI_D

Yo creo que vamos por buen camino de a poco, es un cambio y por supuesto que todo cambio genera resistencia, entonces es modificar los esquemas y readaptarse a ese esquema y yo creo que vamos caminando, no como debería ser pero estamos en el camino CAI_B

Creo que podemos hacer más, se puede llegar a más personas, se puede llegar a los niños, se puede llegar a diferentes instituciones que no sean solamente a nuestros niños escolarizados sino que a las otras escuelas CAI_D

9.5. Síntesis de los resultados presentados

En síntesis y para destacar varios puntos de este capítulo, los entrevistados ponen de manifiesto que, en la actualidad, los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) se encuentran en un proceso de transformación y reacomodación de sus funciones, entre ellas las correspondientes al asesoramiento. Entendiendo esto, la caracterización de la valoración de su actuación asesora está relacionada con este proceso de cambios en las funciones hasta ahora desarrolladas por el CAI. Dicho esto, observamos que la valoración global del proceso de asesoramiento está más centrada en las debilidades y desafíos del proceso; de esta forma, los asesores manifiestan que si estos puntos son tomados en cuenta y atendidos en forma y tiempo el proceso de asesoramiento podría ser más eficiente y dar resultados más satisfactorios. Por otro lado, esta valoración también resalta el compromiso y la predisposición de los profesionales que componen el CAI para el proceso de asesoramiento, lo que resulta uno de los principales puntos fuertes y deja ver que el CAI cuenta con potencial para lograr procesos de asesoramiento exitosos.

Para los profesionales del CAI, el impacto del asesoramiento en relación con la educación inclusiva se muestra muy visible en las escuelas, en las prácticas de los docentes y en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Se describe que este impacto genera en los asesores una sensación de satisfacción y logro, y hace ver que el trabajo de asesoramiento tal como se viene desarrollando tiene buenos resultados y que estos buenos resultados ayudan a identificar cuáles serían las mejores intervenciones y tareas que los CAI pueden utilizar para apoyar a las escuelas e ir configurando sus tareas asesoras dentro del resto de funciones. Al mismo tiempo, también se observan las limitaciones del asesoramiento con relación a la inclusión educativa, que están principalmente relacionadas con la necesidad de un cambio de actitud en algunos docentes sobre lo que implica la educación inclusiva y con la necesidad de seguir trabajando en sensibilizar sobre lo que implica este modelo educativo inclusivo.

Finalmente, los entrevistados, a través de la reflexión de sus prácticas, dejan ver la necesidad de introducir elementos de mejora en las mismas, especialmente en relación con su propia formación. Asimismo, manifiestan que transformar la manera de relacionarse con los

asesorados, construyendo una relación más horizontal y empática, ha ayudado a lograr un trabajo más colaborativo y comprometido, tanto de los asesores como de los asesorados. Por último, esta reflexión también deja en evidencia que, para los entrevistados, el trabajo de asesoramiento hasta ahora desarrollado por el CAI se encuentra en un proceso de buenos resultados y que se observa que van por buen camino, gestionando todos los cambios de manera autónoma y en proceso de reconocer elementos clave de su intervención que ayudarán en la definición de su modelo de asesoramiento.

CAPÍTULO 10. RESULTADOS RELATIVOS A CARACTERIZAR LA VALORACIÓN Y LA SATISFACCIÓN QUE EXPRESAN LAS ESCUELAS ASESORADAS POR LOS PROFESIONALES DEL CAI CON RESPECTO A LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO QUE DESARROLLAN.

En el último capítulo de análisis presentaremos los resultados relacionados a caracterizar la valoración y la satisfacción que expresan los profesionales de las escuelas asesoradas por los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con respecto a los procesos de asesoramiento en que participan. Estos resultados, al igual que los anteriores, surgen del análisis en profundidad realizado a las entrevistas, en este caso a los docentes y directivos de escuelas regulares que reciben apoyo de los CAI. En este caso, están directamente relacionados con el cuarto y último objetivo de la investigación.

El capítulo se organiza en tres apartados, que responden a cada una de las preguntas de investigación que componen este objetivo. En el primero, se describe la valoración global que realizan los docentes y directivos de las escuelas entrevistados con respecto a los procesos de asesoramiento desarrollado por los profesionales de los CAI en los que participan habitualmente. El segundo describe la valoración que realizan dichos docentes y directivos respecto al impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión. En el tercero, se describe el grado de satisfacción de los docentes y directivos con respecto a los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI.

10.1. Valoración global de los docentes y directivos sobre el proceso de asesoramiento desarrollado por el CAI con las escuelas

En este apartado se presenta la valoración global realizada por los docentes y directivos de las escuelas entrevistados sobre el proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales de los CAI. El análisis permitió identificar 11 códigos a este respecto. Estos códigos se detallan en la tabla 10.1.

Tabla. 10.1.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas asesoradas en relación con la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas”

Nro.	Código	Definición del código
1	Asesoramiento sobre como trabajar con los alumnos	Se describe que la principal ayuda del asesoramiento es brindar a los docentes estrategias y herramientas sobre como trabajar con el alumno.
2	Trabajo conjunto entre las escuelas y el CAI	Se describe el trabajo conjunto que se realiza entre el CAI y las escuelas para apoyar el proceso del alumno incluido a la escuela regular.
3	Seguimiento del trabajo con el alumno	Se describe el trabajo de seguimiento que realiza el CAI del proceso de trabajo con el alumno incluido a la escuela regular
4	Comunicación constante y accesible	Se describe que durante el asesoramiento los profesionales del CAI mantienen una comunicación constante con los asesorados para ayudar en las dudas y necesidades que surjan durante el proceso de trabajo con el alumno incluido a la escuela regular.
5	Apoyo a los asesorados durante el proceso de asesoramiento	Se describe que los asesorados se sienten apoyados durante todo el proceso por los profesionales del CAI.
6	Se observan mejoras en el sistema de trabajo del CAI	Se describe que los asesorados van observando mejoras en la organización del CAI y que ayuda en la mejora de sus funciones asesoras.
7	Falta de capacitación para los asesorados	Los asesorados describen la necesidad de contar con más espacios de formación para ayudar a mejorar sus prácticas.
8	Contar con más visitas a las escuelas	Los asesorados manifiestan la necesidad de contar con más cantidad de visitas de los asesores durante el año.
9	Poca formación de los asesorados sobre como trabajar con la diversidad	Los asesorados describen que su falta de formación específica en la atención de alumnos con necesidades de apoyo educativo es un factor que dificulta el trabajo de los asesores.
10	Falta de aceptación de las familias sobre la condición del alumno	Los asesorados manifiestan que la falta de aceptación de algunas familias sobre la situación de los alumnos dificulta el trabajo de los asesores del CAI.

11	Atención solo a usuarios del CAI	Los asesorados describen que la atención solo a los usuarios del CAI limita la intervención de los asesores a casos específicos.
----	----------------------------------	--

Estos 11 códigos se han agrupado en tres categorías, que remiten a los puntos fuertes percibidos en los procesos de asesoramiento, a las demandas o necesidades de los asesorados, y a los puntos débiles del proceso. En la Tabla 10.2. se indican los códigos que componen cada una de las categorías mencionadas.

Tabla 10.2.

Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas asesoradas en relación con la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas”

Nro.	Categoría	Descripción de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Puntos fuertes del proceso de asesoramiento	Esta categoría describe de aquellos elementos que los asesorados destacan del proceso de asesoramiento.	1.1. Asesoramiento sobre como trabajar con los alumnos 1.2. Trabajo conjunto entre las escuelas y el CAI 1.3. Seguimiento del trabajo con el alumno 1.4. Comunicación constante y accesible 1.5. Apoyo a los asesorados durante el proceso de asesoramiento 1.6. Mejoras en el sistema de trabajo del CAI
2	Demandas y necesidades de los asesorados	Esta categoría describe las principales demandas y necesidades de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento.	2.1. Falta de capacitación para los asesorados 2.2. Contar con más visitas a las escuelas

3	Puntos débiles del proceso de asesoramiento	En esta categoría se describen de aquellos elementos que los asesorados refieren como puntos débiles del proceso de asesoramiento.	3.1. Poca formación de los asesorados sobre como trabajar con la diversidad <hr/> 3.2. Falta de aceptación de las familias sobre la condición del alumno <hr/> 3.3. Atención solo a usuarios del CAI
---	---	--	--

En la primera categoría, como se ha dicho, los profesionales de las escuelas que han sido entrevistados describen los puntos fuertes del proceso de asesoramiento. Destacan el trabajo que desarrollan los asesores en cuanto a ofrecer estrategias y herramientas que ayudan a los docentes de las escuelas a trabajar de forma más eficiente con los alumnos incluidos. También describen que el trabajo conjunto, el apoyo y la comunicación constante con los asesores se constituyen como tareas fundamentales en el proceso de crear un sistema de trabajo colaborativo y coordinado entre los profesionales del CAI y las escuelas. En esta misma línea, destacan que este trabajo conjunto ayuda a que los propios CAI incorporen mejoras en su intervención. La segunda categoría describe las principales demandas y necesidades de los docentes y directivos entrevistados en relación con el asesoramiento: señalan la necesidad de tener más capacitaciones por parte del CAI centradas en la atención a la diversidad de los estudiantes, y también la necesidad de contar con más visitas de los asesores durante el año. En la tercera categoría encontramos los puntos débiles que los docentes y directivos de las escuelas entrevistados señalan sobre el asesoramiento. Aquí, docentes y directivos reconocen que su falta de formación específica en temas relacionados con la inclusión es una de las principales limitaciones para el proceso de asesoramiento, ya que los asesores deben darse a la tarea de formarlos primero y luego trabajar en las necesidades de los docentes en relación al trabajo con sus alumnos. Por otro lado, se describe que la falta de aceptación y acompañamiento de las familias dificulta el inicio del trabajo con el alumno y retrasa el proceso de asesoramiento del CAI. También indican que la intervención de los asesores solo se orienta a aquellos alumnos matriculados en el CAI y que esto podría estar limitando el trabajo de los asesores solo a responder a casos específicos y no a problemáticas a nivel de sistema educativo. Por último, se describe que muchas veces el asesoramiento genera mayor carga de trabajo para los docentes. En la Tabla 10.3. podemos observar las tres categorías ordenadas de mayor a menor presencia

(número de citas). Así mismo, se indica la cantidad de citas en cada categoría, la cantidad de entrevistados que las expresan, y el número de centros en los que trabajan estos entrevistados.

Tabla 10.3.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas asesoradas en relación con la “Valoración global del proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Puntos fuertes del proceso de asesoramiento	120	8	4
Demandas y necesidades de los asesorados	31	8	4
Puntos débiles del proceso de asesoramiento	24	8	4
Total	175	8	4

Podríamos destacar que la categoría de “*Puntos fuertes...*” es, con mucho, la que presenta un mayor número de citas al resto de categorías (más de dos terceras partes del total). Ello parece indicar que los docentes y directivos que reciben el apoyo de los profesionales de los CAI valoran de forma marcadamente positiva la intervención y el apoyo que realiza el CAI.

Seguidamente presentaremos de forma detallada los resultados para cada categoría, atendiendo al orden de mayor a menor presencia.

“Puntos fuertes del proceso de asesoramiento”

En la tabla 10.4. se identifican los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas de cada código y el número de participantes que las expresan en cada caso.

Tabla 10.4.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos fuertes del proceso de asesoramiento”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Asesoramiento sobre como trabajar con los alumnos	42	8
Trabajo conjunto entre las escuelas y el CAI	28	8

Seguimiento del trabajo con el alumno	25	8
Comunicación constante y accesible	14	6
Apoyo a los asesorados durante el proceso de asesoramiento	8	3
Mejoras en el sistema de trabajo del CAI	3	2
Total	120	8

El código con mayor presencia en esta categoría (un tercio del total de citas) es el que remite al “*Asesoramiento sobre como trabajar con los alumnos*”. El punto fuerte del asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI que más mencionan los docentes y directivos entrevistados es el que tiene que ver con obtener estrategias y herramientas que ayudan a los docentes en el trabajo con los alumnos incluidos:

Entonces ellos me asesoran en las estrategias que yo puedo implementar en el aula con mi alumno CAI_D

Entonces nos ayuda a las maestras, una guía de metodología de trabajo con los niños CAI_A

Vienen específicamente a conversar con nosotros de ciertos puntos, tienen ciertas sugerencias sobre cómo podemos trabajar con ese alumno CAI_B

El segundo código de esta categoría es el “*Trabajo conjunto entre las escuelas y el CAI*” y remite al formato de trabajo conjunto o en equipo que tienen los CAI y las escuelas regulares en el proceso de trabajar con el alumno objeto de atención:

Hacer un acompañamiento al alumno desde ambas partes para que lo que ellos hacen tengan también seguimiento en la escuela CAI_D

Nosotros enviamos al niño para que trabaje ahí y de acuerdo a eso ellos envían un informe de que es lo que necesita trabajar el niño, donde hay que estar insistiendo con ese chico CAI_C

Él conmigo se iba a la mañana y a la tarde se iba con ellos, entonces era un trabajo en equipo te voy a decir CAI_D

El siguiente código corresponde al “*Seguimiento del trabajo con el alumno*”. Aquí se describe el proceso de seguimiento que tienen los profesionales del CAI con los alumnos incluidos a la educación regular:

Estaban en un principio afuera y después entraban en un momento, me pedían permiso, y en el recreo también observaban como era el comportamiento del alumno, dentro y fuera del aula CAI_D

Qué pudimos desarrollar, cómo trabajamos con él, suelen tener sus indicadores de evaluación y nos vienen a hacer una entrevista y van preguntando sobre el trabajo que hacemos con él CAI_D

Ella está pendiente de ese alumno y me llama, me pregunta o le llamo y le cuento que avances hubo, que hizo, que no hizo CAI_B

El cuarto código de esta categoría, con una presencia menor, destaca a la “*Comunicación constante y accesible*”. Los docentes y directivos entrevistados describen que, durante el proceso de asesoramiento, la comunicación con los profesionales del CAI es muy accesible y fluida:

Siempre nos comunicamos, cuando no podemos o no sabemos cómo resolver, siempre estamos en contacto con las profes, con las encargadas, y siempre salimos exitosos, muy bien trabajamos CAI_C

Yo creo que siempre estuvimos interesados de saber y recibimos enseguida toda información, es inmediata, toda intervención es inmediata CAI_A

Ellos nos orientan y nos ofrecen, están disponibles, nos avisan que si necesitamos algo que le llamemos, que enviemos mensajes, que ellos van a responder CAI_D

El siguiente código, ya con una presencia mucho menor, describe al “*Apoyo a los asesorados durante el proceso de asesoramiento*”. Docentes y directivos entrevistados destacan que durante el proceso de asesoramiento se sienten acompañados y apoyados por los asesores del CAI:

Yo tuve muy buena experiencia, ellos siempre me daban la apertura ante cualquier cosita y me daban una respuesta ante cualquier duda, cualquier inquietud. Porque yo a veces me desesperaba porque yo quería hacer algo por él, siempre en ese sentido me contenían y me daba una respuesta a cada necesidad que yo sentía CAI_D

Así se debería de trabajar porque es un apoyo que nosotros tenemos, no nos sentimos solos ante esto CAI_D

Finalmente, el último código de esta categoría es el de “Mejoras en el sistema de trabajo del CAI”. Aquí, se apunta por los entrevistados que el equipo del CAI también va mejorando en el proceso de asesorar a las escuelas:

Ahora hay más gente que están trabajando, anteriormente había pocas personas, no contaban con muchos personales, ahora si ya abarcan más, a más niños CAI_C

Yo le veo un equipo muy bueno, gente muy entregada, preparada, van aprendiendo juntos y veo que trabajan en conjunto. Viste que están muchas especialistas ahí, entonces eso lo que veía que trabajaban juntas y que ellos se apoyaban mutuamente y mismo conmigo, yo tuve muy buena experiencia, no puedo decir otra cosa CAI_D

Siempre tuvimos asesoramiento de ellos, ahora más por lo que ellos también están mejorando su sistema de trabajo CAI_C

“Demandas y necesidades de los asesorados”

En esta categoría se describen aquellas demandas y necesidades que los docentes y directivos entrevistados consideran relevantes para la mejora del proceso de asesoramiento. En la Tabla 10.5. se identifican los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan.

Tabla 10.5.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Demandas y necesidades de los asesorados”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Falta de capacitación para los asesorados	21	7
Contar con más visitas a las escuelas	10	3
Total	31	8

La “*Falta de capacitación para los asesorados*” se presenta como principal demanda. En ella se describe que los asesorados necesitan contar con más actividades destinadas a su capacitación en el trabajo con la diversidad de alumnos:

Las charlas y eso lo que no es tan frecuente, una sola vez recién tuvimos esa experiencia CAI_C

No recibimos capacitación y prácticamente hacemos magia con los chicos CAI_C

Sería interesante un poco más de capacitación a los docentes de todas las instituciones CAI_D

El siguiente código describe la necesidad que tienen los asesorados de “*Contar con más visitas a las escuelas*” durante el año. Esto, para que el apoyo sea más frecuente y cercano:

A veces falta que tengamos más ese acompañamiento para trabajar mejor con alumnos con necesidades de atención diferente a los demás CAI_D

No son muy regulares las visitas, yo entiendo también que ellos no tienen mucho tiempo como para hacer las visitas periódicas pero sí estamos en comunicación constante CAI_B

“Puntos débiles del proceso de asesoramiento”

Para finalizar, la categoría con menor frecuencia (apenas un 13% del total de este apartado) describe puntos débiles del proceso de asesoramiento. En la tabla 10.6. podemos identificar los códigos que componen esta categoría, la frecuencia de citas y el número de participantes que las expresan.

Tabla 10.6.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría de “Puntos débiles del proceso de asesoramiento”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
Poca formación de los asesorados sobre como trabajar con la diversidad	8	4
Falta de aceptación de las familias sobre la condición del alumno	8	5
Atención solo a usuarios del CAI	8	3
Total	24	8

En el primer código de este grupo se apunta a la *“Poca formación de los asesorados sobre como trabajar con la diversidad”*. Esta falta de formación específica en la atención de alumnos con necesidades de apoyo educativo es un factor que genera inseguridad en los asesorados:

A veces nosotros tenemos poca formación, no tenemos mucha formación entonces yo me comunico frecuentemente para preguntarles que actividad puedo hacer con él, que cosas nuevas puedo implementar con él y ellos me orientan CAI_D

Si tenemos un alumno con discapacidad como vamos a trabajar porque no tenemos una preparación suficiente CAI_D

Las docentes que acá estamos trabajando no nos especializamos en eso CAI_C

El siguiente código apunta a la *“Falta de aceptación de las familias sobre la condición del alumno”*. Aquí algunos de los docentes y directivos entrevistados describen que la falta de aceptación y acompañamiento de las familias dificulta el trabajo con los alumnos:

Muchas veces los padres no aceptan que su hijo tiene un problema, quieren que su hijo responda a algo que no puede CAI_B

La falta de interés por parte de la familia para acercarle al CAI y darle un seguimiento CAI_A

Los padres no quieren aceptar que el chico tiene una dificultad, eso es lo primero que tenemos que trabajar en la escuela misma para después poder derivar. El primer tropiezo que uno encuentra son los padres de familia, no el chico CAI_A

Finalmente, en el código “Atención solo a usuarios del CAI” se apunta que los profesionales de los CAI solo realizan intervenciones con los docentes que trabajan con alumnos matriculados en el CAI:

Hay aulas por ejemplo que no tienen usuarios, ahí no ingresan, solamente en las aulas de usuarios CAI_C

Ellos necesitan que el niño este matriculado en una escuela regular para que le puedan matricular en el CAI y ahí empezamos a trabajar juntos CAI_B

Solamente a quien le correspondía estar en mi grado me pedía que yo le envíe las evidencias CAI_C

10.2. Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión.

En este apartado presentaremos los resultados del análisis de las entrevistas a los docentes y directivos sobre la valoración que tienen del impacto del asesoramiento en el que participan desde el punto de vista de la inclusión. A partir del análisis hemos establecido tres códigos a este respecto, que se presentan en la Tabla 10.7.

Tabla. 10.7.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Nro.	Código	Definición del código
1	Mejora en las prácticas de los asesorados	Los asesorados describen que observan mejoría en su propia práctica a partir del asesoramiento que reciben de los profesionales del CAI.
2	Mejoras en el proceso de inclusión de los alumnos	Los asesorados describen que se observan mejoras a nivel institucional en la inclusión de estudiantes con discapacidad gracias al trabajo desarrollado por el CAI.

3	Mejoras en los alumnos que asisten al CAI	Los asesorados describen que los alumnos que reciben apoyo dentro del CAI muestran más avances a nivel pedagógico y conductual.
---	---	---

Estos códigos se han considerado como formando una única categoría y se pueden observar en la Tabla 10.8.

Tabla 10.8.

Categoría y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión	Los asesorados describen el impacto que observan del asesoramiento con relación a la inclusión	1.1. Mejora en las prácticas de los asesorados 1.2. Mejoras en el proceso de inclusión de los alumnos 1.3. Mejoras en los alumnos que asisten al CAI

En la Tabla 10.9. podemos observar la cantidad de citas para esta categoría, la cantidad de entrevistados que las expresan, y el número de centros a los que pertenecen.

Tabla 10.9.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación al “Impacto del asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión	33	7	4
Total	33	7	4

Al hablar del impacto del asesoramiento dentro de las escuelas, se destacan las mejoras en las prácticas de los docentes con relación al trabajo que se propone desde la inclusión, la mejora del proceso de inclusión de los alumnos en cuanto a su participación plena en actividades

académicas y sociales, y la mejora académica y conductual de los alumnos que asisten al CAI en turno opuesto a la escuela. En la tabla 9.10. se muestra la cantidad de citas y los participantes que las expresan.

Tabla 10.10.

Número de citas y de participantes que conforman los códigos correspondientes a la categoría del “Impacto del proceso de asesoramiento desde el punto de vista de la inclusión”

Códigos	Frecuencia de citas	Participantes
Mejora en las prácticas de los asesorados	15	7
Mejoras en el proceso de inclusión de los alumnos	14	4
Mejoras en los alumnos que asisten al CAI	4	2
Total	33	7

Seguidamente se presentan en detalle los códigos de la categoría, atendiendo siempre al orden de mayor a menor presencia.

El primer código constata “*Mejora en las prácticas de los asesorados*”. Los docentes y directivos entrevistados describen que observan mejoría en su propia práctica a partir del asesoramiento que reciben de los profesionales del CAI:

Y de acuerdo a eso mejoramos lo que estábamos haciendo mal, después las estrategias que la psicóloga o ellos nos dan entonces mejoramos, buscamos la forma de mejorar, escuchando el asesoramiento de ellos CAI_C

Lo que a mi más me ayudaron es en mi práctica educativa, en cómo enseñarle a él CAI_D

Yo le agradezco muchísimo porque aprendí mucho con ellos y sigo aprendiendo CAI_D

El siguiente código describe las “*Mejoras en el proceso de inclusión de los alumnos*”. Estas mejoras se hacen presentes a nivel institucional, desde la aceptación y la inclusión en todas las actividades académicas y sociales a los estudiantes con discapacidad:

Hay mucho cambio desde que estamos trabajando así, hay más apertura, el estar trabajando con un alumno con discapacidad costó mucho pero con el tiempo ya superamos, estamos trabajando muy bien ahora, ya nadie tiene ese miedo CAI_D

Antes como maestras nos frustrábamos porque mis alumnos no avanzaban, entonces yo pensaba que 'si no lee ni escribe no puede pasar de grado', ahora con la ley de la inclusión y con todas las estrategias que podemos utilizar con ellos sabemos lo que podemos hacer y es diferente CAI_B

Por último, en el código “Mejoras en los alumnos que asisten al CAI”, con mucha menor presencia, los docentes y directivos entrevistados observan cambios positivos a nivel conductual y académico de los alumnos que asisten al CAI a realizar sus apoyos en el turno opuesto a la escuela:

Es muy importante porque se nota el avance, vos notas el logro del chico, en qué está mejorando, como va en su aprendizaje, si hubo logros significativos y él que no va ves también que no hay un avance, eso se puede diferenciar entre un chico y otro chico CAI_A

Los niños ya se sienten más motivados y vienen ya más interesados por decirte, pareciera que vienen más preparados con ganas también de aprender más, inclusive te muestran las actividades que ellos realizan ahí CAI_A

10.3. Satisfacción que expresan los asesorados con respecto a los procesos de asesoramiento

En este apartado presentamos los resultados sobre la satisfacción que expresan los docentes y directivos entrevistados sobre el trabajo que desarrollan con el CAI. En la tabla 10.11 se recogen los códigos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas.

Tabla. 10.11.

Códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación a la “Satisfacción que expresan con respecto a los procesos de asesoramiento en el que participan”

Nro.	Código	Definición del código
1	Los asesorados se sienten conformes con el trabajo del CAI	Los asesorados describen que se sienten conformes y valoran positivamente el trabajo de acompañamiento y asesoramiento que realiza el CAI.
2	Los asesorados se sienten valorados	Los asesorados manifiestan que su trabajo y esfuerzo es valorado por los profesionales del CAI.

Estos códigos han sido integrados en una única categoría en la Tabla 10.12.

Tabla 10.12.

Categoría donde se visualiza los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación a la “Satisfacción que expresan con respecto a los procesos de asesoramiento en el que participan”

Nro.	Categoría	Definición de la categoría	Códigos que integran la categoría
1	Satisfacción de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento	En esta categoría se describe la satisfacción de los asesorados del asesoramiento y el apoyo que los profesionales del CAI brindan a las escuelas.	1.1. Los asesorados se sienten conformes con el trabajo del CAI 1.2. Los asesorados se sienten valorados

En la Tabla 10.13. se indican la cantidad de citas de la categoría, de entrevistados que las expresan, y de centros a los que pertenecen estos entrevistados.

Tabla 10.13.

Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los asesorados con relación a la “Satisfacción de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento”

Categoría	Frecuencia de citas	Cantidad entrevistas	Cantidad centros
Satisfacción de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento	26	8	4
Total	26	8	4

La satisfacción de los docentes y directivos entrevistados en relación con el proceso de asesoramiento se centra en dos puntos: el trabajo realizado en conjunto entre los profesionales del CAI y la escuela arroja buenos resultados, y los asesorados se sienten valorados y apoyados durante este proceso. En la tabla 10.14. se describen los códigos correspondientes, cantidad de citas y de participantes que las expresan.

Tabla 10.14.

Códigos, número de citas y de participantes que conforman la categoría de “Satisfacción de los asesorados sobre el proceso de asesoramiento”

Código	Frecuencia de citas	Participantes
---------------	----------------------------	----------------------

Los asesorados se sienten conformes con el trabajo del CAI	23	5
Los asesorados se sienten valorados	3	2
Total	26	5

En el código más frecuente de la categoría, “*Los asesorados se sienten conformes con el trabajo del CAI*”, los docentes y directivos entrevistados valoran positivamente el trabajo de acompañamiento y asesoramiento que realiza el CAI:

Yo considero de mucho valor porque son personas que nos están orientando, nos están acompañando muy de cerca para poder trabajar con los niños con necesidad de apoyo diferente CAI_D

Es importantísima la ayuda que estamos recibiendo de los profesionales, eso es importante destacar y tener siempre el acompañamiento de ellos porque yo sola en mi escuela muchas veces me va a costar mucho hacerle entender a un niño o hacerle comprender algo que de repente ya no está a mi alcance como profesional, entonces contamos con otros profesionales y vemos ahí la apertura de dichos profesionales CAI_A

Resulta todo más fácil porque uno recibe el asesoramiento de parte de personas expertas, eso es importante, nunca hay que encerrarse en uno nomas, hay que tener apertura para recibir orientaciones CAI_A

El siguiente código, con presencia mucho menor, describe que “*Los asesorados se sienten valorados*” por los profesionales del CAI durante todo el proceso de asesoramiento:

Buena comunicación que tenemos y por más que ellos son los profesionales a nosotros no nos achican, al contrario, ellos tratan de animarnos para que nosotros podamos trabajar con ese alumno porque no es fácil el trabajo CAI_B

Ellos me van diciendo lo positivo y yo siento que estoy haciendo bien, que estoy haciendo lo correcto, eso es lo que siento, aprecio de parte de ellos, me siento bien CAI_D

10.4. Síntesis de los resultados presentados

Para sintetizar los resultados presentados en este capítulo, podemos subrayar que en gran medida los docentes y directivos de las escuelas regulares entrevistados destacan el trabajo de asesoramiento y apoyo que realizan los profesionales del CAI a las escuelas en el proceso de incorporación de alumnos con discapacidad. El aporte que realizan los profesionales del CAI en cuanto a ofrecer diferentes formas de intervención con el alumno, el seguimiento de casos, la apertura y la predisposición para lograr construir una relación de trabajo conjunto con los asesorados son los elementos que se subrayan al respecto. Los CAI, según los entrevistados, se están convirtiendo en un recurso de apoyo al servicio de la construcción de escuelas más inclusivas. A pesar de que llevan poco tiempo y que aún están en proceso de construir su identidad como centros de apoyo a la inclusión, en la actualidad ya son considerados centros de referencia dentro de cada comunidad y su intervención muestra mejoras en las prácticas inclusivas de los docentes y en la incorporación cada vez mayor y mejor de los alumnos con discapacidad a la educación regular.

Los entrevistados apuntan que, para mejorar el proceso de trabajo con los profesionales del CAI, estos deberían orientar su intervención también a crear mayores espacios de formación en temas relacionados con la inclusión y con la discapacidad a todos los integrantes de la comunidad educativa, así como llevar a cabo mayor cantidad de visitas a las escuelas durante el año. Aun cuando los participantes manifiestan estas necesidades, también comparten que son conscientes de que en este momento los CAI no pueden cubrirlas debido a que ellos mismos no cuentan con suficientes recursos humanos y económicos, y que es tarea de las autoridades ayudar a los Centros de Apoyo a la Inclusión a que puedan mejorar el trabajo que vienen desarrollando con las escuelas.

Por último, los docentes y directivos entrevistados ponen de manifiesto que se sienten satisfechos con el trabajo del CAI y que lo realizado hasta el momento arroja resultados positivos en cuanto a lograr aulas más inclusivas y mejorar la apertura de las escuelas en cuanto al trabajo con la diversidad de estudiantes. Igualmente, se apunta que durante el proceso de asesoramiento se sienten valorados, escuchados y seguros de implementar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos y que este apoyo es esencial para reforzar la autonomía y confianza en su labor docente.

CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN

En este capítulo desarrollaremos la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación. Organizaremos el capítulo en tres apartados. En el primero y más extenso, discutiremos sistemáticamente los resultados asociados a cada uno de los objetivos planteados para la investigación, retomando las preguntas de investigación que los concretan. Seguidamente, presentaremos algunas implicaciones para la práctica de los asesores de los CAI que pueden derivarse de nuestros resultados. Y finalizaremos el capítulo presentando algunas limitaciones del estudio, y algunas líneas abiertas para futuras investigaciones.

11.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación

Como hemos ido señalando, la finalidad general de la investigación era explorar el trabajo de asesoramiento que desarrollan los profesionales que componen los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con las escuelas regulares en el contexto paraguayo. Nos interesaba, en primer lugar, y dado que se trata de una figura que se encuentra en proceso de construcción de su rol asesor al servicio de la educación regular en una dirección inclusiva, identificar qué funciones, roles o tareas están desempeñando estos/as profesionales, y en qué grado cumplen funciones de asesoramiento. Nos interesaba también saber cómo llevan a cabo estas funciones de asesoramiento cuando las hacen, y hasta qué punto esta actuación asesora encaja con los ejes básicos de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, y en particular con un trabajo colaborativo entre asesor y asesorados. Y finalmente, nos interesaba saber la valoración de los implicados/as sobre estos procesos de asesoramiento y sobre cómo esta actuación está impactando en la mejora en una dirección inclusiva de las prácticas educativas sobre las que intervienen. Todo ello, desde la perspectiva tanto de los propios profesionales del CAI como de los docentes y directivos que trabajan con ellos.

Se discuten, a continuación, los resultados obtenidos, tomando como eje los objetivos de la investigación y las preguntas de investigación que integran cada objetivo.

11.1.1. Funciones y tareas de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los CAI

El primer objetivo de la investigación pretendía delimitar las funciones y tareas de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI), en el marco del conjunto de funciones y tareas que realizan. En la discusión se retoman las

funciones de asesoramiento que los profesionales de los CAI consideran prioritarias dentro de la variedad de funciones que realizan, la representación que ponen de manifiesto de sus funciones asesoras, y los referentes que identifican como guías para el trabajo de asesoramiento que realizan actualmente con las escuelas.

Objetivo 1. Delimitar las funciones y tareas de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI), en el marco del conjunto de funciones y tareas que realizan

O1P1. ¿Qué funciones y tareas desarrollan los profesionales de los CAI, y qué lugar ocupan entre ellas las funciones y tareas de asesoramiento?

O1P2. ¿Cómo se representan los profesionales de los CAI sus funciones de asesoramiento y qué importancia les atribuyen?

O1P3. ¿En qué referentes (normativos, conceptuales, prácticos) se apoyan las ideas de los profesionales de los CAI sobre sus funciones de asesoramiento?

Los resultados obtenidos muestran un panorama complejo y matizado sobre cómo los profesionales de los CAI participantes en la investigación están enfrentando el reto de incorporar funciones y tareas de asesoramiento a las escuelas regulares como apoyo al proceso de cambio y mejora de estas, y con ello el cambio del sistema educativo en una dirección inclusiva (Ainscow, 2004, 2017; Booth & Ainscow, 2002; Echeita, 2009; Giné et al., 2020a, 2020b).

El análisis permitió identificar una variedad de tareas orientadas a dar apoyo a los alumnos, a las familias y a las escuelas.

Dentro de esta variedad de tareas, podemos destacar que los profesionales del CAI están incorporando funciones y tareas de asesoramiento a los docentes y las escuelas regulares, y que estas tareas tienen un lugar importante con relación al conjunto de funciones y tareas que desempeñan (Cantero et al. 2022). Entre ellas, se incluyen las tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes sobre casos específicos. En ellas destacan las visitas a las escuelas, entendiendo que estas visitas se constituyen como el espacio más importante al momento de generar el vínculo entre asesor y asesorado, y donde se logra establecer las principales pautas de intervención y apoyo del proceso de asesoramiento. Por su parte, el

asesoramiento psicopedagógico curricular y sobre los ajustes razonables se hacen presentes como tareas que están destinadas a dar nuevas formas de enseñanza, estrategias y metodologías para responder a las necesidades de alumnos con necesidades específicas.

Igualmente, se hace referencia al establecimiento de formas permanentes de comunicación entre asesores y asesorados, describiendo de esta manera la predisposición e interés por parte de los asesores a la construcción de relaciones sistemáticas y continuadas con los asesorados de manera a lograr un modelo de trabajo más colaborativo, esto nos hace pensar que el modelo educacional constructivo de intervención podría ayudar a guiar la intervención que realizan actualmente con las escuelas. A su vez, esto puede contribuir a que los profesionales de los CAI sean percibidos como un recurso de apoyo en el proceso de transformación de las escuelas en una dirección inclusiva (Giné et al., 2020).

También se identifican tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas. En ellas, los profesionales de los CAI buscan establecer una relación que vaya más allá de las intervenciones puntuales y que tenga como interlocutor a la escuela como sistema (Huguet, 2006). Esto hace énfasis en la importancia de la construcción de un determinado rol y función asesora de los profesionales del CAI que priorice este nivel institucional como nivel de intervención central en una apuesta por una configuración más inclusiva de los centros y el conjunto del sistema educativo (Onrubia & Minguela, 2020). Nos resulta interesante en este sentido que los profesionales del CAI se den también a la tarea de identificar y clarificar las funciones y el rol que desempeñan dentro del trabajo de asesoramiento con las escuelas como una forma de posicionarse como especialistas que intervienen para apoyar y acompañar el proceso de transformación de las escuelas en una dirección inclusiva. En la misma línea, las tareas de capacitación a docentes y equipos institucionales también apuestan por el apoyo a la transformación de las prácticas de los profesionales, en la línea de mejorar las prácticas inclusivas en toda la escuela.

En contraste con todo lo anterior, sin embargo, los resultados también reflejan un peso relevante de las funciones y tareas de atención directa al alumnado, destacándose el apoyo educativo individual al alumno en el CAI y el apoyo clínico individual al alumno en el CAI, este tipo de funciones también podemos observar desde las experiencias presentadas por Álvarez y colaboradores (2019) dentro del proyecto CREEME o en el caso de Platel y Robles (2022).

En cuanto a la representación que tienen los profesionales del CAI sobre sus funciones de asesoramiento, observamos que el foco está puesto en los alumnos, más específicamente en los alumnos con discapacidad que son incluidos a la educación regular. Ayudar a las escuelas en el proceso de inclusión de estos estudiantes se señala como una de sus funciones prioritarias. Entendemos que esta representación podría estar influenciada por el propio proceso de transformación en el rol de los profesionales del CAI, que anteriormente se centraba en la atención directa a los alumnos con discapacidad dentro de los centros de educación especial. La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2019) describe que las percepciones sobre el papel que deben cumplir los especialistas de educación especial dependen del progreso hacia la educación inclusiva con que cuenten los países y que es fundamental una revisión sistemática del rol para que puedan apoyar los derechos de los alumnos desde una visión más inclusiva.

También encontramos que los profesionales describen que ayudar a los docentes en el proceso de mejorar sus prácticas en una dirección inclusiva y el asesoramiento que desarrollan con los mismos podría convertirlos en referentes en el proceso de transformar sus prácticas, pero para lograrlo primero deben establecer con claridad sus prioridades de intervención respondiendo a una mirada inclusiva. Esto también demuestra el interés de los profesionales por transformar sus propias prácticas asesoras más allá de la atención directa de los alumnos, para enfocarlas a lograr la transformación más global de las escuelas. Al igual que las experiencias presentadas por Echeita y colaboradores (2020) sobre el papel de los centros de educación especial dentro de un modelo inclusivo donde también se rescata la importancia de contar con figuras de apoyos que ayuden a consolidar los cambios desde una mirada global de la escuela y no desde la atención personalizada de los estudiantes. En esta misma línea, los/as profesionales de los CAI manifiestan la importancia de trabajar para revisar la imagen que las escuelas tienen de ellos como personas que solamente están para atender a los alumnos que vienen de los centros de educación especial.

De acuerdo con todo esto, podemos concluir que estos centros se encuentran en proceso de construcción y transformación de su identidad como referentes en procesos de asesoramiento dentro de una línea inclusiva (Carbonell et al., 2007; Font & Roura, 2004; Giné et al., 2020; Rappoport et al., 2019; Rojas et al., 2016) y en la búsqueda de un modelo de asesoramiento ajustado a las demandas actuales que oriente el trabajo que vienen realizando con las escuelas.

Finalmente, consideramos destacables algunos resultados relativos a los referentes que en la actualidad están guiando las tareas y funciones relacionadas al proceso de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas. De acuerdo con los participantes, la principal dificultad es la ausencia de un modelo de asesoramiento que guíe la intervención que desarrollan con las escuelas. Entendemos que esta ausencia es muy importante tanto para señalar los objetivos y prioridades de la intervención en las escuelas (el para qué y sobre qué asesorar) como para guiar las formas y estrategias de intervención (el cómo asesorar) (Lago, Onrubia & Minguela, 2022). Un modelo educacional constructivista de intervención puede ser de mucha utilidad en ambos sentidos (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b; Solé & Martín, 2011). En ausencia de un modelo de intervención, los resultados muestran que son la propia práctica, la legislación vigente y la formación personal de cada profesional, los principales referentes en donde se apoyan para el trabajo que realizan con las escuelas regulares.

Esto nos lleva a pensar que los asesores buscan analizar sus prácticas y determinar procesos asesores de éxito dentro de las mismas, que a su vez les den criterios de intervención. Con todo, es posible afirmar que sin un referente conceptual claro y un modelo que guíe los procesos de asesoramiento, la posibilidad de una reflexión sobre la propia práctica asesora que permita mejorarla queda muy limitada. Por tanto, es necesidad inmediata contar con una legislación o una normativa sobre las funciones que deben desarrollar los CAI, así como un modelo conceptual de intervención psicopedagógica que fundamente esa normativa y que apoye estas funciones, que puedan enmarcarse como los futuros referentes que guíen la actuación de estos profesionales.

11.1.2. Procesos de asesoramiento que desarrollan los profesionales del CAI con las escuelas.

Se discuten a continuación los resultados correspondientes al segundo objetivo de la investigación: describir y caracterizar los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión. Aquí discutiremos cuestiones relacionadas con el contexto, contenidos y destinatarios del asesoramiento, así como con el proceso mismo de asesoramiento, y la relación que se establece entre asesores/as y docentes en dicho proceso.

Objetivo 2. Describir y caracterizar los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI)

O2P1. ¿En qué contexto, con quién, sobre qué y para qué desarrollan habitualmente procesos de asesoramiento en las escuelas los profesionales de los CAI?

O2P2. ¿Cómo se desarrollan habitualmente esos procesos?

O2P3. ¿Qué tipo de relación se establece habitualmente entre asesor/a y docentes en esos procesos? ¿En qué grado esa relación puede considerarse como “colaborativa”?

Si en los resultados anteriores observábamos las múltiples funciones que desarrollan los profesionales del CAI, aquí nos centraremos en las que se acercan más a procesos de asesoramiento que se producen en espacios organizados y de manera sistemática.

Es posible describir que el asesoramiento que desarrollan en la actualidad estos profesionales se orienta a ofrecer apoyos y ayudas a los profesionales de las escuelas (docentes, equipos directivos y equipos técnicos, siendo los docentes los principales destinatarios) sobre estrategias, metodologías, elaboración, planificación, evaluación e implementación de los ajustes razonables. Estas actuaciones tienen la característica de responder a demandas e inquietudes específicas relacionadas al proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad provenientes del CAI. Por tanto, los destinatarios prioritarios son los docentes que cuentan con alumnos con discapacidad matriculados en las escuelas regulares y que también forman parte de los alumnos del CAI.

Los profesionales del CAI, según manifiestan, buscan ayudar a los docentes de las escuelas brindando todos los conocimientos y experiencias que poseen en la atención de estudiantes con discapacidad. Esto les permitiría constituirse como proveedores de apoyo y asesoramiento al servicio de las escuelas ordinarias (Carbonell et al., 2007; Font & Roura, 2004; Font et al., 2020; Giné et al. 2020, Rojas & Olmos, 2016). Estas funciones y destinatarios nos obligan a preguntarnos: ¿cuánto es el aporte que brindan en la actualidad los CAI a la transformación global de las escuelas en una dirección inclusiva?

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar, creemos, que el trabajo desarrollado en la actualidad brinda un gran apoyo a las escuelas en el proceso de desarrollar mejores formas de responder a la diversidad y en la construcción de redes de trabajo conjunto entre profesionales.

Al mismo tiempo, y sin embargo, también creemos poder afirmar que la intervención actual responde a una necesidad inmediata de las escuelas sobre las múltiples demandas derivadas del propio proceso de transformación de las concepciones y percepciones que tienen sobre inclusión educativa; un proceso que genera dilemas y contradicciones en relación a qué supone y cómo debe concretarse el paso hacia una escuela más inclusiva. Dentro de este escenario, los profesionales del CAI se muestran abiertos a utilizar todos sus recursos y conocimientos para apoyar de la manera que pueden y saben al proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad y al acompañamiento de las escuelas. Parece necesaria, en este sentido, una reorganización de las funciones de los CAI, de manera a dar paso a un trabajo compartido y sistemático entre todos los profesionales que forman parte de las escuelas, así como a ampliar y definir más claramente quienes deben recibir los apoyos para lograr llegar a la mayor cantidad de personas. Estos serían algunos de los posibles cambios que podrían realizar los CAI para lograr contribuir desde una mirada inclusiva a la transformación global de las escuelas, entendiendo que los CEE convertidos en CAI deben ser parte del desarrollo de sistemas educativos inclusivos (Rojas & Olmos, 2016).

En cuanto al desarrollo del proceso de asesoramiento, los resultados apuntan tres etapas o momentos que guían todo el proceso. Primeramente, existe una planificación anual desde los CAI, en la que se establecen las principales actividades, tareas y permisos necesarios para que los profesionales del CAI puedan desarrollar actividades dentro de las escuelas durante el año. El desarrollo de esta etapa está marcado por los alumnos concretos en que se centra el trabajo de estos profesionales, que en la mayoría de los casos son alumnos del CAI y en menor cantidad alumnos que las escuelas de la comunidad recomiendan que deben tener apoyo dentro del CAI, es decir, en este segundo caso, alumnos que están en las escuelas regulares pero que su matriculación está condicionada a que reciban apoyos de los profesionales del CAI. Aquí podemos destacar que las escuelas regulares de la comunidad se acercan al CAI solicitando ayuda en relación con algunos estudiantes, lo que subraya la posición de referentes que tienen los CAI dentro de cada comunidad. En esta misma etapa se organiza lo que describimos como principal espacio de trabajo conjunto organizado entre los profesionales del CAI y las escuelas, las visitas institucionales. Estas visitas conforman un espacio de trabajo, reflexión y construcción de las estrategias de trabajo a desarrollar durante el año entre los profesionales y que están destinados a casos específicos. Las visitas institucionales, como mencionábamos, son el espacio principal donde los profesionales pueden reunirse para conversar y trabajar de forma conjunta, ya que dentro de las escuelas no cuentan con otros espacios o momentos para reunirse

según manifiestan los participantes. Esto deja en evidencia el estado inicial en que se encuentra el trabajo entre profesionales y apunta como necesidad inmediata que las escuelas puedan organizarse de manera diferente para propiciar mayores espacios de trabajo conjunto a sus profesionales.

Una segunda etapa del desarrollo del proceso de asesoramiento es todo lo relacionado a conocer y preparar al alumno del CAI que será incluido a la educación regular. En esta etapa, los profesionales del CAI evalúan las necesidades del alumno y los apoyos que necesitará, y se empiezan las conversaciones con las escuelas. De manera a preparar a las escuelas para la inclusión de los estudiantes, los profesionales del CAI hacen un proceso de sensibilización que involucra a todas las personas que van a estar en contacto con el alumno, ya sean los padres para que conozcan el proceso de inclusión, los docentes para que conozcan las características y necesidades del alumno, y los compañeros de aula. Nos resulta interesante la sensibilización de toda la comunidad, ya que esto podría ser un primer paso para lograr cambios más profundos dentro de la cultura y las prácticas institucionales. Entendiendo que la transformación educativa forma parte de un proceso, sensibilizar sobre la diversidad y lo que aportará dentro de la comunidad educativa, más allá que sea de un caso particular, ayudará a todos los miembros de la comunidad a ir comprendiendo la importancia de la inclusión. Todo esto nos hace entender que la actuación asesora de los CAI se encuentra, en este momento, más orientada a contribuir a la integración del alumnado con necesidades educativas específicas a los centros y a las aulas ordinarias que a la transformación sistemática de las escuelas y aulas en un sentido claramente inclusivo, o en todo caso, en un proceso de transición de una a otra.

La tercera etapa se centra en el seguimiento del proceso. En ella los profesionales del CAI utilizan de forma constante instrumentos como la observación, las entrevistas y los cuestionarios para conocer el estado del asesoramiento y valorar su eficacia, la implicación de los asesorados e implementación de las estrategias propuestas dentro del asesoramiento. Esta etapa ayuda a los asesores para ver si es necesario reencaminar el trabajo que están desarrollando con las escuelas.

El tipo de relación que se observa durante el desarrollo del trabajo conjunto parece, de acuerdo con los resultados, que está determinado por elementos del propio contexto, de las habilidades personales de los participantes del proceso, y de las percepciones de los profesionales sobre lo que significa trabajar en colaboración. Por tanto, se entiende que existen características de las escuelas, de los asesorados y de los asesores que influyen al momento de plantear la

construcción de un trabajo conjunto entre CAI y escuelas, y que en este momento este proceso de construcción de la colaboración se muestra influenciado principalmente por la forma de trabajo que hasta ahora venían desarrollando tanto los profesionales de los CAI como CEE como los docentes de las escuelas, donde ambas funcionaban de forma paralela desde un trabajo individual.

Entendiendo que el proceso de asesoramiento debe desarrollarse en un marco de construcción de la colaboración (Lago & Onrubia, 2011a, 2011b, 2022; Solé, 1997;). los asesores actualmente se encuentran trabajando en la creación de un modelo de trabajo integrado y en conjunto entre asesores y asesorados con el fin de lograr que el proceso de asesoramiento empiece a tener un formato de trabajo claro y sistemático donde se ponga énfasis en pensar, reflexionar y trabajar colaborativamente entre profesionales. Esto les permitirá avanzar en el aprendizaje, la capacitación y la autonomía de los asesorados (Lago & Onrubia, 2011), lo que a su vez llevará a lograr mejores resultados del proceso.

11.1.3. Caracterizar la valoración y satisfacción de los profesionales del CAI sobre sus funciones de asesoramiento.

En este apartado se discuten los resultados sobre la valoración y satisfacción de los procesos de asesoramiento por parte de los profesionales del CAI. Se describe la valoración global del proceso y del impacto del proceso en relación a la inclusión, y el grado de satisfacción en relación al proceso y a sus funciones de asesoramiento.

Objetivo 3. Caracterizar la valoración y la satisfacción que expresan los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan

O3P1. ¿Qué valoración global realizan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O3P2. ¿Qué valoración realizan los profesionales de los CAI con respecto al impacto que tienen desde el punto de vista de la inclusión los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O3P3. ¿Qué grado de satisfacción expresan los profesionales de los CAI con respecto a los procesos de asesoramiento que desarrollan habitualmente en las escuelas y al impacto de estos? ¿Qué les resulta más y menos satisfactorio?

O3P4. ¿Qué valoración realizan y qué grado de satisfacción expresan los profesionales de los CAI con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento en el conjunto de sus funciones y tareas?

En cuanto a la valoración global del proceso de asesoramiento por parte de los asesores, nos encontramos que las debilidades y desafíos tanto de los CAI como de las escuelas están muy presentes, y condicionan el avance o atraso en las tareas relacionadas al asesoramiento. Los entrevistados del CAI manifiestan que la cantidad de trabajo y la falta de recursos humanos capacitados para el trabajo con las escuelas es uno de los principales puntos débiles, y que la falta de compromiso y predisposición de los asesorados constituye una gran barrera para el desarrollo de un proceso eficiente de asesoramiento colaborativo dentro de las escuelas. Por otro lado, existe consenso en destacar el potencial que tienen los profesionales de los CAI en cuanto al compromiso y la predisposición para el desarrollo de las tareas de asesoramiento con las escuelas.

El impacto en relación con la inclusión se refiere como muy visible y positivo, principalmente dentro de las escuelas. A partir de la intervención de los asesores, se considera que las escuelas están más abiertas a la inclusión de estudiantes con discapacidad, mejorando sus prácticas gracias al compromiso de los docentes, y sobre todo mejorando el aprendizaje de los alumnos. Los asesores y asesorados poco a poco van entendiendo que la finalidad del asesoramiento psicopedagógico es contribuir a una enseñanza ajustada, diversificada y de calidad (Solé, 1998). Así mismo, se describe que el impacto también se observa dentro del CAI, ya que el trabajo hasta ahora desarrollado con las escuelas les está ayudando a reconocer la complejidad del asesoramiento y sus exigencias (Solé, 1999), lo cual les permite ir entendiendo cuales deben ser sus funciones prioritarias dentro del proceso de apoyar y asesorar a las mismas en una dirección inclusiva.

Al momento de describir sobre el grado de satisfacción sobre el proceso de asesoramiento que desarrollan con las escuelas, los asesores se muestran conformes con el trabajo hasta ahora desarrollado. Los asesores, a su vez, describen que, a pesar de encontrarse con limitaciones en el proceso, tratan de llegar a la mayor cantidad de escuelas. También destacan que las demandas

cada vez son mayores porque los asesorados van descubriendo necesidades a medida que van recibiendo el apoyo del CAI y consideran que esto demuestra que el asesoramiento está teniendo buenos resultados

Los asesores valoran de manera positiva el trabajo que vienen desarrollando con las escuelas y que todo este trabajo es reconocido por las mismas. A su vez, este reconocimiento influye en la reflexión que tienen de sus prácticas, y ayuda en la construcción y mejora de su perfil como asesores en temas de inclusión. Un tema transversal en cuanto a las valoraciones es la necesidad de seguir trabajando en la construcción de un trabajo colaborativo con los asesorados. En este sentido, los asesores manifiestan que transformar la manera de relacionarse con los asesorados, desde relaciones más horizontales y empáticas, ha ayudado a lograr un trabajo más comprometido, tanto de los asesores como de los asesorados.

Nos parece destacable cómo los participantes describen diversas dificultades en su actuación y señalan que queda mucho por avanzar, y a la vez plantean una valoración claramente positiva del asesoramiento que se realiza. Así, los participantes, aun cuando sienten que el proceso muestra resultados positivos, no ignoran sus dificultades, y no quieren quedarse en el actual trabajo de apoyo a la integración más que de apoyo a la inclusión. Por otro lado, cabe subrayar que, si bien la valoración en cuanto a los cambios en la práctica y en el aprendizaje del alumnado es muy positiva, se aportan muy pocos elementos o indicadores concretos de cuáles son esos cambios. Esto se puede relacionar con la necesidad de establecer indicadores específicos de éxito del trabajo de los profesionales y los CAI; algo que a su vez depende de nuevo de avanzar en la explicitación tanto de un modelo de asesoramiento como de una estrategia colaborativa específica y sistemática que ayude a concretarlo.

11.1.4. Caracterizar la valoración y satisfacción de los profesionales de las escuelas asesoradas sobre el proceso de asesoramiento.

En este apartado se discuten los resultados sobre la valoración y satisfacción de los procesos de asesoramiento por parte de los asesorados, profesionales de las escuelas participantes de la investigación. Se describe la valoración global del proceso, el impacto del proceso en relación a la inclusión, y el grado de satisfacción sobre el proceso que desarrollan con los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión.

Objetivo 4. Caracterizar la valoración y la satisfacción que expresan los docentes y las escuelas asesorados por los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con respecto a esos procesos de asesoramiento

O4P1. ¿Qué valoración global realizan los docentes y los directivos de las escuelas con respecto a los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O4P2. ¿Qué valoración realizan los docentes y los directivos de las escuelas con respecto al impacto que tienen desde el punto de vista de la inclusión los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI? ¿Qué puntos fuertes y débiles, dificultades, propuestas de mejora y condiciones para llevar a cabo estas propuestas ponen de manifiesto?

O4P3. ¿Qué grado de satisfacción expresan los docentes y los directivos de las escuelas con respecto a los procesos de asesoramiento en que participan habitualmente con los profesionales de los CAI y al impacto de los mismos? ¿Qué les resulta más y menos satisfactorio?

La valoración de los procesos de asesoramiento por parte de los asesorados comparte con la de los asesores la coexistencia de una valoración positiva de lo que se realiza con la conciencia de las limitaciones y la necesidad de avanzar en la línea de un apoyo más continuado, sistemático, transversal y colaborativo.

Así, para las escuelas regulares, el trabajo que realizan los profesionales del CAI es valorado en mayor medida positivamente, destacándose elementos como el asesoramiento sobre casos específicos, el trabajo conjunto, el apoyo y seguimiento durante todo el proceso de trabajo. Estos elementos dejan ver la tendencia de los asesorados hacia la implementación de un trabajo conjunto, coordinado y colaborativo donde se sientan acompañados y logren ver mejoras en sus prácticas y en el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, los asesorados manifiestan que se sienten apoyados por los asesores y que esto les está ayudando en la mejora de sus prácticas, en ir incorporando nuevos conocimientos y en aprender a gestionar el trabajo con la diversidad de los estudiantes.

Se indica también que, para mejorar el trabajo de asesoramiento, los asesores deben realizar más visitas a las escuelas, ya que el trabajo en estos espacios es de gran ayuda para conversar sobre todas las dificultades que se van dando durante el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Otra dificultad que manifiestan de forma reiterada los asesorados es su escasa formación y capacitación sobre como trabajar con los alumnos con mayores necesidades de apoyo educativo.

En cuanto al impacto del asesoramiento en relación con la inclusión de manera global, describen mejoras en las prácticas de los asesorados, en el proceso de inclusión de los estudiantes y en el aprendizaje de los mismos. Esta satisfacción, desde nuestra perspectiva, muestra una cierta validación del sistema de trabajo que vienen desarrollando los profesionales del CAI.

Finalmente, los asesorados describen sentirse globalmente satisfechos con el trabajo del CAI: el proceso de trabajo arroja resultados positivos principalmente a lo que respecta al apoyo y acompañamiento a los docentes, los asesorados dicen sentirse valorados, escuchados y seguros al implementar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos, lo que a su vez es esencial para reforzar la autonomía y confianza en su labor docente.

11.2. Aportaciones e implicaciones para la práctica

La investigación que hemos realizado nos ha ayudado a comprender el estado en que se encuentra el asesoramiento que desarrollan los CAI. Ello resulta de gran relevancia para el contexto paraguayo, especialmente porque ayuda a visibilizar una figura hasta ahora muy poco explorada y que podría convertirse en un referente de apoyo al proceso de transformación de las escuelas en entornos más inclusivos.

11.2.1. Aportaciones del estudio empírico con respecto a las funciones asesoras de los profesionales de los CAI

En este sentido, los resultados de nuestro trabajo nos permiten identificar una serie de aportaciones con relación a la variedad de funciones que desarrollan los profesionales del CAI dentro del proceso de convertirse en un apoyo sustancial para las escuelas, y dejan ver cómo la intervención que desarrollan en la actualidad está ayudando en la construcción de su perfil asesor y en la delimitación de cuales deben ser sus funciones prioritarias dentro de este proceso de apoyo. En este contexto, describimos a continuación, muy brevemente, aquellas aportaciones del trabajo, en términos empíricos, que consideramos relevantes de destacar:

- Ofrecemos una descripción del estado de transición en que se encuentra la intervención psicopedagógica y el asesoramiento que se realiza desde los CAI, que están pasando de un enfoque de atención más directo y centrado en la integración del alumnado con mayores necesidades de apoyo educativo a un enfoque de atención más indirecto y centrado en la promoción de prácticas educativas más inclusivas; esto desde una actuación aún muy vertebrada por la atención a casos, con la finalidad de acompañar al alumno en el proceso de incorporación a la educación regular.
- Junto con esto, se hace visible que el asesoramiento también está destinado a “preparar” a las escuelas regulares, y más específicamente a los docentes, en la atención de todo el alumnado. Esta preparación consiste, entre otras cosas, en formarlos en la utilización de diferentes estrategias, metodologías y evaluaciones dentro del aula con la finalidad de lograr avances a nivel pedagógico y conductual en los estudiantes con mayores necesidades de apoyo.
- Hemos mostrado como el asesoramiento está ayudando a lograr que las escuelas regulares reconozcan como necesaria la transformación hacia un modelo educativo más inclusivo, y se muestren más abiertas, participativas y comprometidas con este proceso. Poco a poco van entendiendo que las limitaciones para el aprendizaje y la participación tienen que ver con la propia organización y funcionamiento del contexto educativo y que el asesoramiento recibido ha ayudado en la mejora de las prácticas y en el empoderamiento de los docentes.
- Se describe como el trabajo conjunto entre el CAI y las escuelas está ayudando a construir, reconocer y delimitar las funciones y tareas de asesoramiento dentro de un modelo educativo inclusivo.
- También destacamos que el trabajo en colaboración está ayudando a las escuelas a interesarse por aprender y por formar parte del proceso de asesoramiento y construcción de las mejoras educativas.
- Dejamos en evidencia la necesidad de contar de forma clara y específica con un modelo de asesoramiento que guíe y oriente el trabajo de los profesionales del CAI. Desde nuestra perspectiva, contar con un modelo de intervención ayudará de forma interna al CAI a afianzar su rol como asesores y a identificar cuáles deben ser las funciones prioritarias dentro del asesoramiento que desarrollan con las escuelas; y, de forma externa, a clarificar su rol y funciones prioritarias con las escuelas dentro del proceso

de asesoramiento que desarrollan con las mismas. A su vez, esto ayudará a mejorar y modificar la imagen que las escuelas tienen sobre el papel que desempeñan los CAI.

11.2.2. Implicaciones para la práctica: la descripción de las tareas de intervención de los profesionales de los CAI

Junto con las aportaciones anteriores también nos permitimos proponer un acercamiento más práctico sobre como los CAI podrían ordenar las finalidades, tareas y ámbitos prioritarios de la intervención que están desarrollando con las escuelas. La ordenación que proponemos de estas finalidades, tareas y ámbitos de intervención surge de una lectura conceptualmente orientada de los resultados obtenidos sobre lo que los CAI están haciendo. El objetivo es hacer visible de manera más organizada la forma de estructurar sus tareas y funciones, tanto asesoras como no asesoras, que vienen desarrollando los asesores. Entendemos que esto puede dar más claridad a los profesionales al momento de reflexionar y repensar sobre donde deben centrar sus funciones, cuáles deben ser los destinatarios de cada tarea, y lo que faltaría agregar a la intervención, de manera a ir mejorando la propuesta de trabajo. En la Tabla 11.1. se presenta esta propuesta de descripción de las finalidades, tareas y ámbitos de intervención que desarrollan actualmente los profesionales del CAI.

Tabla 11.1.

Finalidades, tareas y ámbitos de intervención que desarrollan los profesionales del CAI

Finalidades prioritarias de la intervención del CAI con las escuelas	
1. Dar apoyo (directo) al alumno (con necesidades de apoyo educativo)	
Ámbito alumno/as	Trabajo de atención directa
	Tareas de apoyo educativo individual al alumno en el CAI
	Tareas de apoyo clínico individual al alumno en el CAI
	Tareas sobre el proceso de inclusión de los estudiantes
2. Ayudar al docente en la respuesta educativa al alumnado (con necesidades de apoyo educativo)	
Ámbito de equipo profesores / as	Trabajo conjunto entre los profesionales CAI y los docentes
	Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes de las escuelas regulares en relación con casos específicos
	Tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas regulares

3. Constituirse como referente en los procesos de inclusión, y apoyar la transformación de las escuelas regulares en una dirección inclusiva

Ámbito institucional	Trabajo conjunto entre los profesionales CAI y las escuelas como institución, y con las familias
	Tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas regulares
	Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares
Ámbito familias	Tareas de apoyo a las familias

Como se puede observar, se recogen tres grandes finalidades de las tareas descritas por los profesionales de los CAI: dar apoyo (directo) al alumnado (con necesidades de apoyo educativo); ayudar al docente en la respuesta educativa al alumnado (con necesidades de apoyo educativo); constituirse como referente en los procesos de inclusión, y apoyar la transformación de las escuelas regulares en una dirección inclusiva. Estas finalidades se asocian a diferentes ámbitos de intervención de los profesionales: el ámbito alumnos, el ámbito del equipo de profesionales de las escuelas, el ámbito institucional y el ámbito familia, y dan lugar tanto a tareas que suponen una atención directa al alumnado como a tareas que buscan apoyar el trabajo de los docentes, los centros como tales y las familias, centrándose por tanto en el trabajo entre asesor y agentes educativos.

En relación con la primera finalidad, dar apoyo (directo) al alumnado (con necesidades de apoyo educativo), se sitúan todas aquellas tareas que los profesionales de los CAI desarrollan de forma directa e individual con los estudiantes dentro del propio CAI. Esta intervención se desarrolla, en un primer momento, como paso previo a la incorporación del alumnado a las escuelas regulares, e incluye la evaluación y análisis de las necesidades del estudiante. En un segundo momento; y también dentro del CAI, a través de sesiones de trabajo individuales, los profesionales realizan el seguimiento del proceso de inclusión del estudiante. Este seguimiento se centra especialmente en valorar qué se está consiguiendo a partir de las recomendaciones dadas a los docentes sobre el abordaje educativo a desarrollar con el estudiante y el desarrollo de los ajustes razonables.

En relación con la segunda finalidad, ayudar al docente en la respuesta educativa al alumnado (con necesidades de apoyo educativo), se sitúan aquellas tareas que los profesionales de los

CAI desarrollan de forma conjunta con los docentes de las escuelas regulares. Nos encontramos con tareas orientadas al asesoramiento pedagógico en cuanto a aspectos curriculares, metodológicos, y a aspectos organizativos con relación a momentos, horarios y formas de comunicación de las visitas de asesoramiento. También se incluyen las tareas relacionadas al estudio y seguimiento de casos a través de las reuniones de equipos mixtos entre profesionales del CAI y las escuelas regulares. En estas reuniones los profesionales buscan clarificar aquellas necesidades que van surgiendo sobre el proceso de escolarización, desde el foco, en la actualidad, en casos específicos.

En relación con la tercera finalidad, constituirse como referente en los procesos de inclusión y apoyar la transformación de las escuelas regulares en una dirección inclusiva, se sitúan aquellas tareas que ayudan en el proceso de reconocer a los CAI como referente en los procesos de inclusión. Los CAI buscan ser un apoyo útil y eficiente en el proceso de construcción de un modelo educativo inclusivo, y se encuentran en una etapa de construcción de esta identidad. Para esto, se dan a la tarea de gestionar las diferentes formas en que pueden ayudar a las escuelas. En primer lugar, está la tarea de reconocer las necesidades de formación de los docentes y ofrecer espacios de formación conjunta entre los diferentes profesionales. Luego están las tareas que llamamos de organización de la relación institucional, orientadas a dar información a las escuelas sobre las normativas vigentes en relación a la escolarización de estudiantes con discapacidad. También se reconoce la tarea de ser el nexo entre la escuela y la supervisión pedagógica. Otra tarea importante que se incluye dentro de esta finalidad es la de clarificar cual es la función y el rol del CAI dentro de un proceso de asesoramiento para que las escuelas puedan entender sus ámbitos de intervención y evitar confusiones dentro del proceso. Por último, aquí también encontramos el apoyo que los profesionales del CAI desarrollan con las familias, guiándolos en la elección del centro escolar y comentando los derechos y obligaciones que se establecen desde la Ley nro. 5136 de Educación Inclusiva en Paraguay tanto para sus hijos como para ellos mismos.

11.2.3. Implicaciones para la práctica: una propuesta de extensión y priorización de funciones

En esta línea de un acercamiento más práctico desde nuestros resultados, y desde la constatación de las funciones cuya organización acabamos de proponer, entendemos que es también posible y pertinente plantear una propuesta de revisión y priorización de funciones asesoras basada en el modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica que sirve de sustento

teórico básico de nuestra investigación. De nuevo, el objetivo de presentar esta propuesta es contribuir a la reflexión de los profesionales de los CAI, ayudándolos a ampliar la mirada y repensar hacia donde debería evolucionar la intervención y que les ayude a entender la inclusión como un proyecto institucional global y colectivo. Desde esta sugerencia, también buscamos generar cambios sustanciales en el modelo actual de intervención, atendiendo al interés que los profesionales de los CAI manifiestan sobre la necesidad de disponer de un modelo de intervención que les permita concretar de manera más sistemática las funciones prioritarias de su intervención, y porque creemos que desde la variedad de funciones que desarrollan en la actualidad hay algunas que tendrían que ir ganando terreno (ámbito institucional y equipo docente), otras tendrían que ir perdiéndolo (apoyo directo al estudiante), y algunas que deberían de agregarse (trabajo en red), desde una mirada de conjunto que prioriza en todos los ámbitos el asesoramiento como proceso de colaboración.

El punto de partida de nuestra propuesta de revisión y priorización de funciones para los CAI es la delimitación de funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica planteada por Onrubia y Minguela (2020), que se ha presentado en el marco teórico de la tesis, y que se retoma en la Tabla 11.2.

Tabla 11.2.

Propuesta de delimitación de funciones de los profesionales de la intervención, basada en el modelo educativo constructivo (Onrubia & Minguela, 2020)

Ámbito institucional	Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes estratégicos de centro y a la mejora de la organización y funcionamiento institucional	
	Asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de los proyectos curriculares de centro	
de	Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes y programas de atención a la diversidad en el centro, y a la mejora de la organización y coordinación de apoyos y recursos ordinarios y extraordinarios para la atención a la diversidad	Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes y programas de acción tutorial y orientación académica y profesional en el centro, y a la mejora de la organización y coordinación de las mismas
	Asesoramiento a la planificación, desarrollo, revisión y mejora de las programaciones de aula	
equipo profesores/as	Asesoramiento a la detección y supresión de barreras de aprendizaje en la práctica educativa en el aula para grupos de alumnos específicos	Asesoramiento para la mejora de la tutoría grupal individual y las actividades específicas de orientación

Ámbito alumno	Coordinación y participación en los procesos de evaluación psicopedagógica Asesoramiento al diseño, desarrollo, seguimiento y mejora de planes educativos personalizados y medidas de apoyo educativo individualizado
Ámbito familias	Asesoramiento al establecimiento de vínculos sustentadores entre familia y escuela
Ámbito comunidad	Colaboración y asesoramiento para el desarrollo de vínculos sustentadores entre la escuela y la comunidad y de un trabajo en red con otros agentes educativos y servicios de la comunidad

Nota. Onrubia & Minguela, (2020)

Dentro de esta propuesta de delimitación de funciones, los autores priorizan aquellas que consideran transversales y de mayor incidencia institucional para avanzar en la construcción de prácticas cada vez más inclusivas, como es el caso del asesoramiento al diseño y desarrollo de planes estratégicos de centro y a la mejora de la organización y funcionamiento institucional; el asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de los proyectos curriculares de centro; y el asesoramiento a la planificación, desarrollo, revisión y mejora de las programaciones de aula.

En contraste con la descripción de tareas de los profesionales del CAI que presentábamos más arriba, centrada en el ámbito del alumno, en esta propuesta se apuesta por el carácter netamente asesor de los profesionales de la intervención psicopedagógica, optando por una intervención claramente indirecta, centrada en la prevención y el enriquecimiento de las prácticas docentes, y colaborativa. Para ello, se subraya la importancia del ámbito institucional y del ámbito equipo de profesores en el proceso de intervención de los asesores. El énfasis del asesoramiento en estos ámbitos promueve que la inclusión forme parte integral de los objetivos institucionales desde la promoción de mejores formas de responder a la diversidad, potenciar el aprendizaje de calidad para todos, apoyar la reflexión y la toma de decisiones, potenciar la autonomía de los docentes, y apoyar la mejora de las programaciones, siempre desde una orientación inclusiva. La priorización de estas funciones, con todo, no elimina otros ámbitos de intervención, ya que desde un modelo educacional constructivo de intervención se asume una mirada sistémica a la práctica educativa y a las instituciones educativas, así como a la interacción entre los centros escolares y los sistemas que lo integran como la familia o la comunidad son esenciales para un trabajo coordinado y colaborativo. Lo que se busca es que la intervención sea un enlace entre

estos sistemas que promueva una forma de trabajo donde todos puedan participar, compartir valores, construir significados compartidos, y sobre todo, pasar de una intervención o un asesoramiento centrado solo en algunos estudiantes o ciertas situaciones a un asesoramiento centrado en la transformación y mejora de las prácticas educativas para todos, como marco necesario para atender, desde una orientación inclusiva, al alumnado con necesidades educativas más específicas.

En definitiva, entendemos que nuestra investigación puede ayudar, en términos prácticos, a los profesionales de los CAI (y a quienes deben tomar decisiones administrativas con respecto a la delimitación de sus funciones y tareas) a, por un lado, disponer de un panorama más organizado de lo que actualmente están realizando estos profesionales y, por otro lado, disponer de elementos que permitan contrastar esas tareas con una propuesta de funciones conceptualmente fundamentada y coherente con una mirada más global e inclusiva de la intervención. Lo que pretendemos con ello no es ofrecer una idea cerrada de cómo deben cambiar esas funciones, sino más bien un instrumento que ayude a los profesionales a reflexionar sobre lo que están haciendo y sobre los cambios que podrían (empezar a) introducir en ello, delimitando mejoras, al tiempo conceptualmente orientadas y contextualmente posibles y deseables, que induzcan a avanzar hacia la construcción de un modelo de intervención propio, dirigido a la promoción de una educación más transformadora e inclusiva en el marco del sistema educativo y la realidad paraguaya.

11.3. Limitaciones del trabajo y líneas abiertas a partir de los resultados obtenidos

A continuación, presentamos algunas limitaciones que creemos necesario mencionar de este trabajo de investigación.

La primera de estas limitaciones tiene que ver con el número de participantes de la investigación, tanto de los profesionales del CAI, y sobre todo de docentes y directivos de las escuelas regulares. Analizar una cantidad mayor de participantes nos hubiese ayudado a enriquecer la comprensión de los procesos asesores, y a ampliar el alcance de nuestras conclusiones.

La segunda limitación que identificamos tiene que ver con los instrumentos de recogida de datos, y en particular con el uso de la entrevista como única técnica a este respecto. Entendemos que el uso de otros instrumentos de recogida de datos hubiera podido complementar la recogida

y enriquecer la comprensión de los diferentes temas de análisis. En particular, hubiera sido de gran interés complementar las entrevistas con grupos focales, que hubieran permitido extraer información del diálogo y el contraste entre los participantes, por ejemplo, dentro de cada CAI, o entre participantes de un mismo colectivo, o entre asesores y asesorados.

También hubiera resultado de interés explotar el material de entrevista disponible con algún tipo de análisis de datos adicional, especialmente un análisis estrictamente temático, y/o un análisis más particularizado de algunas entrevistas, tratando de acercarnos más a perfiles de experiencia y a representaciones sobre sus funciones asesoras hubiese ayudado a acercarnos más a la realidad y a profundizar en el análisis de estos temas.

Es necesario señalar, en este punto, la incidencia en las limitaciones citadas anteriormente de la pandemia por COVID-19, que afectó de pleno el proceso de recogida de datos de la tesis, y afectó directamente la concreción final del número de CAI y profesionales participantes, y la imposibilidad de concretar la realización de grupos focales. También incidió en el proceso de análisis, ya que provocó que todo el cronograma de trabajo sufriera modificaciones importantes.

En este sentido, la pandemia por COVID – 19 supuso una dificultad transversal y sustancial para la investigación, y comportó un retraso general en todo el proceso. Interfirió en el proceso de recolección de datos e impidió de implementar todos los instrumentos previstos como los grupos focales. Así mismo, con los CAI y centros escolares cerrados, la recogida de datos pasó de un formato presencial a un formato virtual, lo cual redujo la cantidad de participantes debido a que muchos no reunían las condiciones de accesibilidad a materiales informáticos y de conectividad a internet. Esto se pudo observar con mayor énfasis en los contextos rurales. En la misma línea, reorganizar el proceso de recolección de datos en un formato virtual fue todo un desafío. Por un lado, todo lo relacionado a la logística fue más lento, puesto que supuso volver a contactar con cada uno de los participantes, verificar si cumplían con algún requisito que les permitiera tener acceso a encuentros virtuales (computadora, tableta, internet, celular, programas informáticos, etc.), y si disponían de espacios en sus contextos para reunirse y mantener una conversación en calma. Por otro lado, la parte más personal y emocional de los participantes, el impacto financiero, la salud física y el bienestar mental eran elementos que debíamos tener en cuenta al momento de realizar las entrevistas. Durante las entrevistas se notaba el estrés y la angustia que tenían los docentes que estaban en el proceso de repensar la forma de dar clases e incorporar nuevas estrategias y recursos. Esto, evidentemente, fue una

dificultad al momento de entrevistarlos, ya que costaba llegar a niveles más profundos de información.

En conjunto, los resultados obtenidos y las limitaciones presentadas sugieren algunas líneas para futuras investigaciones, las cuales indicamos a continuación:

- La primera línea se relaciona con la importancia de analizar más en detalle algunas de las tareas que han aparecido como centrales en los resultados obtenidos, como por ejemplo las visitas institucionales, para profundizar en la comprensión de las mismas.
- También sería de interés realizar un estudio longitudinal del proceso de asesoramiento que se ha dibujado en los resultados obtenidos, siguiéndolo sistemáticamente a lo largo de sus distintos momentos por un tiempo largo (p.e. un curso académico) de manera general o mediante el estudio de algunos casos específicos.
- Otra línea sería realizar un estudio observacional de los procesos de interacción entre profesionales de los CAI y los docentes, centrado en identificar más claramente en qué se concreta en este momento la idea de colaboración que unos y otros señalan como importante. Este planteamiento observacional permitiría, particularmente, contrastar los resultados con los que ofrece este estudio desde la perspectiva y representaciones de los participantes.
- Sería de interés, también, estudiar, en la misma línea de la propuesta anterior, los procesos de trabajo conjunto entre los profesionales del CAI, y con otros profesionales.
- Nos parece también relevante tratar de identificar, describir y analizar en profundidad "buenas prácticas de asesoramiento" de algunos profesionales o CAI.
- Finalmente, queda pendiente estudiar más en profundidad las representaciones de los docentes y los directivos, y también de los propios estudiantes, sobre cómo ven y qué esperan en relación con la inclusión, con el asesoramiento psicopedagógico en general, y con el apoyo de los profesionales de los CAI en particular.

CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES

Para finalizar, presentamos una síntesis de las principales conclusiones de nuestro trabajo de investigación:

- En cuanto a las funciones y tareas de asesoramiento, el análisis realizado permite concluir que los profesionales de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) paraguayos que han participado en la investigación se muestran en proceso de transición desde funciones y tareas de apoyo directo al alumnado con necesidades educativas específicas hacia funciones y tareas de apoyo a la transformación y mejora de las escuelas regulares para constituirse en contextos y desarrollar prácticas más inclusivas. En el mismo sentido, se muestran también en un proceso de construcción de su rol y actuación como asesores dentro de una línea inclusiva.
- En este marco, los profesionales de los CAI participantes en la investigación declaran desarrollar un amplio abanico de funciones y tareas, algunas de carácter asesor y otras no, con distintos destinatarios y de naturaleza diversa, donde el foco principal es el alumnado con necesidades de apoyo educativo y su incorporación a la educación regular. Así mismo, el asesoramiento a docentes está organizado en función a este mismo foco, y destinado al apoyo a la incorporación e inclusión de los estudiantes con necesidades educativas específicas a la escuela regular. Esto apunta, en este momento, a una actuación y una actuación asesora más centrada en la integración en las escuelas regulares del alumnado con necesidades educativas especiales que en el apoyo a la transformación sistémica de estas escuelas en una dirección inclusiva.
- Se destaca entre los profesionales de los CAI participantes en la investigación la necesidad de contar con un modelo de asesoramiento ajustado a un modelo educativo inclusivo que oriente el trabajo que vienen realizando con las escuelas regulares y que les permita configurarse como un recurso de asesoramiento al servicio de la educación inclusiva. Este modelo debería ayudar a delimitar sus funciones, establecer prioridades y destinatarios, y promover un trabajo conjunto entre todos los profesionales que forman parte del proceso.
- Sobre el proceso de asesoramiento, si bien los profesionales de los CAI participantes promueven la comunicación constante y por diferentes vías con las

escuelas y los docentes y directivos, utilizan como espacio principal del asesoramiento la realización de visitas puntuales a las escuelas. Es en estas visitas donde los profesionales de los CAI y docentes trabajan de forma conjunta, analizan los casos y situaciones, toman las decisiones, y hacen seguimiento del proceso. Si bien estas visitas se organizan a partir de un calendario y un plan anual, no dan lugar al desarrollo procesos sistemáticos de asesoramiento para la mejora que sigan una estrategia de conjunto y se delimiten a partir de un conjunto explícito y orientado de etapas o fases para la construcción colaborativa de mejoras en los distintos niveles de la práctica educativa, y para la transformación institucional.

- Los participantes en la investigación consideran la relación colaborativa entre asesor y asesorados como fundamental para el proceso de asesoramiento y para la creación de un trabajo conjunto y coordinado entre los CAI y las escuelas regulares, Sin embargo, este tipo de relación colaborativa se encuentra en este momento en proceso de construcción, y muy marcada por determinadas características del contexto y de los participantes (profesionales de los CAI, docentes y directivos).
- Sobre la valoración de los procesos de asesoramiento que se están realizando, se resalta el compromiso y la predisposición de los profesionales que componen los CAI a este respecto. Ello resulta uno de los principales puntos fuertes del proceso para los participantes, y apunta que los CAI cuentan con potencial para lograr procesos de asesoramiento exitosos. No queda claro, sin embargo, que se comparta una representación clara de qué se entiende de manera precisa por “colaboración” y, especialmente, de cómo se operacionaliza esta colaboración en la práctica asesora. Se apuntan, al mismo tiempo, limitaciones para un trabajo conjunto hacia la inclusión relacionadas con la actitud de algunos docentes en relación con lo que implica la educación inclusiva y con la necesidad de seguir trabajando en sensibilizar sobre lo que implica este modelo educativo.
- Sobre el impacto del asesoramiento en relación con la educación inclusiva, aun cuando se observan limitaciones en todo el proceso y necesidades de cambios, los participantes coinciden en que el trabajo de asesoramiento del CAI muestra resultados positivos en la escuela, en las prácticas de los docentes y en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Este impacto genera en los asesores una sensación de satisfacción y logro, y la percepción de que el trabajo de

asesoramiento desarrollando tiene ya buenos resultados. Al mismo tiempo, estos resultados apuntan mejoras a introducir en su intervención como asesores para ir configurando un trabajo y un modelo de asesoramiento que impacte a un nivel global más global y sistémico en las escuelas.

- Finalmente, los profesionales de los CAI participantes manifiestan la necesidad de introducir elementos de mejora en relación con su propia formación y en la manera de relacionarse con los asesorados, construyendo relaciones más horizontales y empáticas que les permitan lograr un trabajo más colaborativo y comprometido con los objetivos mismos de las escuelas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20. https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2023). Alianzas de investigación y práctica: una estrategia para promover la recuperación educacional. *Perspectiva educacional. formación de profesores*, 62(1), 8-32. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1424>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? . En C. Giné, D. Duran, J. Font, & E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (págs. 161 - 170). Horsori.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967/1878>
- Álvarez, F., Cañete, M. B., Menéndez, C., Suárez, M. L., & Vallina, M. (2019). *Proyecto CREEME: centro de recursos de educación especial y medidas de equidad*. Consejería de educación y cultura del principado de Asturias.
- Armengol, M. À. (2019). *La creación de un contexto de colaboración en un proceso de asesoramiento psicopedagógico dirigido a la mejora de las prácticas docentes del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona .
- Barreto, B. (2013). *La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los equipos de orientación: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva* [Versión. española del *Index for Inclusion*]. Madrid.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (traducción de la 3ª. ed.). FUHEM educación y organización de estados americanos (OEI).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77 - 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capellas, N. (2014). Funció dels centres d'educació especial com a centres de referència i recursos a les escoles ordinàries. En *jornada tècnica. L'escola inclusiva a Catalunya: "El repte d'aprendre"* (págs. 49 - 52). <https://aspasim.es/files/JORNADAS-2019-ASPASIM.pdf>
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Carbonell, E., Capellas, M., Creuheras, M., Escudero, G., & Milian, M. (2007). Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 37-43. <https://ambitsaaf.cat/article/view/1995>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (págs. 435-453). Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol.2. Psicología de la educación escolar* (págs. 157-188). Alianza.
- Coll, C. (2002b). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? En E. Barberà, A. Bolívar, J. R. Calvo, C. Coll, J. Fuster, M. C. García, . .

- . J. M. Yábar, *El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa* (págs. 11-30). Graó.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (págs. 31 - 61). Graó.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'educació 2015* (págs. 43 - 104). Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol.2. Psicología de la educación escolar* (págs. 331 - 356). Alianza.
- Constitución de la República de Paraguay (Const.). (1992).
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th. Ed.)*. Sage.
- Cutanda, M., & González, M. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio siglo XXI*, 33(2), 303-322. <https://doi.org/10.6018/j/233261>
- De la Oliva, D., Martín, E., & Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 28(2), 115-139. <https://doi.org/10.1174/0210370053699339>
- De la Oliva, D., Martín, E., & Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización de los modelos de intervención psicoeducativa en centros de educación secundaria. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (págs. 55-67). Graó.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A., Romero, J., & Escamilla, K. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención

psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55(2), 561-576.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.772>

Decreto 2837/2014. (22 de 12 de 2014). Reglamenta la ley 5136 de educación inclusiva en Paraguay.

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, J. Font, & E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (págs. 25-47). Horsori.

Echeíta, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista española de discapacidad*, 10(1), 207-218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26 - 46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>

Echeita, G., & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín, & T. Mauri, *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (págs. 11 - 23). Graó.

Echeita, G., Parrilla, A., & Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la red universitaria de la educación especial*, 1, 35-53.
<https://bdigital.uncu.edu.ar/3594>

Echeita, G., & Simón, C. (Coords.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de educación y formación profesional, centro nacional de innovación e investigación educativa.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=21216

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 107 - 115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (págs. 203-247). Paidós.
- European agency for development in special needs education. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Autor. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-teachers-es.pdf
- European agency for special needs and inclusive education. (2019). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education: Mapping specialist provision approaches in european countries*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Synthesis_Report.pdf
- Ferré, N., & Talaya, M. (2022). Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 56, 32-40. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5038>
- Font, J., Giné, C., Garriga, E., & Díez, A. (2021). *La transformació dels centres d'educació especial. Una proposta de millora*. Dincat. <https://www.dincat.cat/wp-content/uploads/2021/10/DOSSIER-FINAL-1.pdf>
- Font, J., Simó, D., Alomar, E., Giné, C., Adam, A. L., Dalmau, M., Mas, J. (2013). El rol de los centros de educación especial en Cataluña: perspectivas de futuro. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 44(1), 34-54. https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/El-rol-de-los-centros-de-educacion-especial-en-Cataluna_-perspectivas-de-futuro.pdf
- Garay, M., & Sánchez, M. (2017). Los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 25(77), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2750>
- García, J., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y educación*, 15(2), 129-148. <https://doi.org/10.1174/113564003770717431>

- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso la atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca, instituto universitario de integración en la comunidad (INICO).
<https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva . En C. Monereo, & J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (págs. 89-100). Barcelona : Graó.
- Giné, C., Font, J., & Díezde, A. (2020). Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 53, 34-48.
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>
- Hernandez, V., & Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de orientación y pedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Huerta, L. & Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 46(3), 137-156.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.174>
- Huerta, L. (2017). *Diseño, implementación y valoración de un programa de formación de asesores psicopedagógicos en ejercicio desde un modelo educacional constructivo de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de innovación educativa*, 19, 70-78.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona : Graó.
- Huguet, T., Liesa, E., & Serra-Capallera, J. (Coords.), (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.

- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-13. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011a). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Horsori.
- Lago, R., & Onrubia, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (págs. 11-32). Graó.
- Lago, R. & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lago, J. R., Onrubia, J., & Minguela, M. (2022). ¿El sistema educativo necesita del asesoramiento psicopedagógico? En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 65-79). Graó.
- Lagos, P. (2015). *Análisis del asesoramiento externo en educación en función de las asistencias técnicas educativas en Chile y los factores que determinan su impacto en la escuela*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación (4ªed.)*. McGraw-Hill.
- Ley 1264. 1998. (s.f.). *Ley general de educación paraguaya*.
- Ley 5136. 2013. (s.f.). *Ley de educación inclusiva del Paraguay*.
- Ley 5749. 2017. (s.f.). *Carta orgánica del Ministerio de educación y ciencias del Paraguay*.
- Lorente, E., & Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva.*, 10(1), 117-132. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/266/277>

- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Madrid.
- Marchesi, Á. (2017). De la educación especial a la inclusión educativa. En Á. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol.3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (págs. 22-49). Alianza.
- Martín, E., & Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (págs. 463-476). Alianza.
- Martín, E., & Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (págs. 13-32). Graó .
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. GESIS–Leibniz Institute for the social sciences. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook. (4º Ed.)*. Sage.
- Ministerio de educación y cultura de la República del Paraguay. (2006). *Educación en cifras 2006*.
- Ministerio de educación y cultura de la República del Paraguay (MEC). (2011). *Plan estratégico de educación Paraguay 2020*.
- Ministerio de educación y cultura de la República del Paraguay (MEC). (2011). *Plan nacional de educación 2024*.
- Ministerio de educación y ciencias de la República del Paraguay (MEC). (2014). *Plan nacional de desarrollo Paraguay 2030*.

- Ministerio de educación y ciencias de la República del Paraguay (MEC). (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*.
- Moliner, O., & Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la comunidad valenciana. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 32(1), 59-75.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó .
- Monereo, C., & Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza.
- Monge, C., Domingo, J., & Torrego, J. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio siglo XXI*, 277-302.
<https://doi.org/10.6018/j/333011>
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné, D. Duran, J. Font, & E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (págs. 49-59). Horsori .
- Onrubia, J., & Minguela, M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 52, 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Organización de estados iberomaericanos (OEI). (2020). *Programa país 2019 - 2020*. OEI.
<https://oei.int/oficinas/paraguay/noticias/programa-pais-2019-2020-de-la-oei-paraguay>
- Pastor, C., Serrano, J., & Del Río, A. (2019). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Porter, G., & Stone, J. (2001). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió. *Suports*, 5(2), 94 -107.

- Porter, G., & Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive education canada / centre for inclusive futures (UK).
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/promoviendo_la_educacion_inclusiva.pdf
- Puigdellívol, I., & Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria* (págs. 19 -64). Graó.
- Platel, M., & Robles, J. (2022). Centre educatiu proveïdor de serveis i recursos de suport a la inclusió: el centre Joan Mesquida. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2022* (págs. 440-453). Fundació Guillem Cifre de Colonya, Universitat de les Illes Balears, i la Conselleria d'educació i formació professional de les Illes Balears.
https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2022p440.dir/Anuari_educacio_2022p440.pdf
- Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 57(3), 3 -27.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Riba, C. (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Universitat oberta de Catalunya.
https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/52403/1/M%C3%A8todes%20d%27investigaci%C3%B3%20qualitativa_Portada.pdf
- Rivarola, D. (2000). *La reforma educativa en el Paraguay*. Cepal.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a6887031-78bf-445b-a701-1ac6ec66ae9c/content>
- Rivarola, D. (2006). *Paraguay, reforma educativa y crisis de la docencia*. CPES.
<https://www.yumpu.com/es/document/read/24900509/paraguay-reforma-educativa-y-crisis-de-la-docencia-oei>

- Roca, B. (2019). *Els recursos discursius de l'assessor en un procés d'assessorament col·laboratiu*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rojas, S., & Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 323-339.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18590>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración: ayudar a ayudar. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (págs. 33-51). Graó.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Smagorinsky, P. (2008). The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports. *Written communication*, 25(3), 389–411.
<https://doi.org/10.1177/0741088308317815>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori.
- Solé, I. (2007). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y aprendizaje*, 77, 77-95. <https://doi.org/10.1174/021037097761403262>
- Soto, J., Figueroa, I., & Yañez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>.
- Soto, R., Onrubia, J., & Minguela, M. (2022). Recursos discursivos en el asesoramiento psicopedagógico: una lectura sociocultural de la evidencia empírica. *Actualidades investigativas en educación*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48905>.

UNESCO (2008). *Conferencia internacional de educación 48a. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Autor.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: a resource pack supporting inclusive education*.

https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Autor.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill.