

INTEGRACIÓN ESCOLAR DE UN JOVEN CON T.E.A DE ALTO FUNCIONAMIENTO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMÚN

Autor/es: OLIVIERI, Alfredo L.; RODRIGUEZ, María F.

Dirección electrónica: olivieri_alfredo yahoo.com.ar

Institución de procedencia: Universidad Provincial de Córdoba. "IES Dr. Domingo Cabred".

Eje temático: La educación inclusiva de niños con discapacidad.

Campo metodológico: Experiencia educativa.

Palabras clave: inclusión educativa, educación secundaria, T.E.A, contextos de colaboración.

Resumen

El trabajo es el avance de la experiencia de integración escolar de un joven cuyo diagnóstico diferencial es Trastorno del Espectro Autista de alto funcionamiento. Un equipo terapéutico trabaja con él bajo la perspectiva del *Programa Son – Rise*. **Nuestro desafío** es observar en qué medida la inclusión escolar del joven es posible desde la perspectiva de las culturas de colaboración como dispositivo base, conformando un equipo de integración psicopedagógico que co – construya con la escuela y el equipo terapéutico. Como **objetivos generales** nos proponemos facilitar instancias de socialización respecto de las relaciones educativas y con el conocimiento y crear espacios que favorezcan la inclusión en algunas áreas curriculares recuperando el desempeño y experiencias positivas anteriores, que le permitan al joven desplegar estrategias de aprendizaje. Como **objetivos específicos** proponemos colaborar entre los distintos profesionales aportando y tomando datos pertinentes, a efecto del acompañamiento al proceso y crear espacios de regular comunicación con la familia, la escuela y el equipo terapéutico. Además realizar co – construcciones con los docentes para optimizar el proceso y re-orientar acciones pedagógicas. Con respecto a la **metodología** se formula un plan que contempla representaciones iniciales actores involucrados y los datos de una evaluación psicopedagógica y del informe final del año 2013 que elaboró la escuela. Se trabaja en equipo desde un enfoque colaborativo. Los integrantes del mismo trabajan en la consecución de metas dependiendo de la definición de roles.

El equipo de integración, con mirada psicopedagógica, construye puentes entre las visiones y reflexiones vertidas por los distintos actores involucrados y que propicia la reformulación y sugerencias de estrategias más adecuadas para el aprendizaje. En relación a los **resultados** se evalúa por un lado la propuesta educativa, la evaluación de los aprendizajes del joven y procesualmente la modalidad institucional.

1. Introducción

Hasta el año pasado (2013) el joven de 13 años (actualmente) había sido integrado en el primer año de la escuela secundaria de gestión privada, bajo la perspectiva del *Programa Son – Rise*, que entiende la importancia del desarrollo social e instruye en la creación de planes para el modo relacional. Un equipo terapéutico conformado por profesionales del área de la psicología, psiquiatría, foniatría y docencia, además de prestar servicio terapéutico, apoyaba y sugería estrategias para llevar a cabo la integración. Cabe aclarar que el apoyo a la integración era realizado por una integrante del equipo terapéutico (psicóloga). Cerca de la mitad del año, el joven comienza a padecer trastornos en la conducta que motivan la necesidad de realizar regulaciones en la medicación. Sumado a las dificultades en la funcionalidad de las estrategias pedagógicas y curriculares sugeridas a la escuela, manifestadas por la misma, la posibilidad de inclusión escolar se vió seriamente amenazada pues desde la visión de la escuela se ponía en dudas las posibilidades de aprendizaje del joven en el ámbito de la educación sistemática.

La conflictiva implicó la intervención de la inspección de escuelas privadas y de asesores tanto legales como profesionales de la psicología educacional que derivó en mínimos acuerdos para sostener la integración durante ese año en aras de las leyes de inclusión educativa vigentes. En vista de los posicionamientos encontrados y dado que las sugerencias del programa no lograban satisfacer las demandas de la escuela somos convocados para realizar la integración escolar, en los roles diferenciados de apoyo (psicopedagoga) y de asesor (psicopedagogo) a la misma.

El problema en primera instancia implicó pensar aquello que diera cuenta de la historicidad del proceso considerando las posibilidades de inclusión mediante estrategias de integración sostenidas en una perspectiva colaborativa que dé cuenta de estrategias de co – construcción pedagógicas y curriculares con la escuela, tomando las sugerencias del programa *Son – Rise* aportadas por el equipo terapéutico. Razón por la cual como **objetivos generales** nos proponemos facilitar instancias de socialización respecto de las relaciones educativas y con el conocimiento y crear espacios que favorezcan la inclusión en algunas áreas curriculares recuperando el desempeño y experiencias positivas anteriores, que le permitan al joven desplegar estrategias de aprendizaje. Como **objetivos específicos proponemos:**

Colaborar entre los distintos profesionales aportando y tomando datos pertinentes, a efecto del acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Crear los espacios para mantener una regular comunicación con la familia, la escuela, el equipo terapéutico a fin de conversar sobre el proceso y elaborar decisiones conjuntas.

Realizar co – construcciones con los docentes aportando conocimiento, recursos, materiales, con el objeto de optimizar el proceso y que sirvan para re-orientar acciones pedagógicas.

Aportar apreciaciones sobre la socialización para apreciar vínculos, relación con pares, grados de participación en las actividades curriculares y extracurriculares.

Recibir consultas y asesorar a docentes, directivos, padres y equipo terapéutico para favorecer el proceso de integración.

2. Referentes teórico - conceptuales

Es un hecho que desde hace más de una década la integración escolar de sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es una oportunidad que efectiviza las acciones de las políticas educativas de inclusión en Córdoba. Las mismas se apoyan en el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A- Nº. 1 (1998), la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006) capítulo III y art. 42, 43 y 45, ambas nacionales, la Ley Provincial de Educación Nº. 9870 (2010) art. 49, 50 y 51, y las Resoluciones Ministeriales Nº: 1114/00, 635/08, 667/11, provinciales. El propósito de la Subsecretaría de Estado y Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de Córdoba es elaborar (según Programa para la Igualdad Educativa Documento base) y llevar a cabo acciones integradoras en el sistema educativo, y así mismo, analizar y proponer cuestiones que permitan fortalecer, en términos de equidad, calidad y pertinencia la inclusión.

La idea de asociar la **inclusión** a la escolarización en los centros ordinarios del alumnado con discapacidad o que haya sido categorizado como “alumno con necesidades educativas especiales” está muy extendida en nuestra sociedad como consecuencia de las políticas de integración llevadas a cabo en los años ochenta y noventa; más aún, a menudo “integración” e “inclusión” han sido utilizados como sinónimos. (Giné, 2009, p.14)

Considerando que a pesar del tiempo transcurrido la realidad escolar de las instituciones muestra que si bien ésta abrió sus puertas en el marco de estas políticas, se encuentra, frente a la temática, decidiendo acciones pedagógicas y escolares, con criterios alterados. En consecuencia aparece la percepción de no “estar capacitados” para este desafío, pues tal como se cita en la página de la Subsecretaría área de Integración Escolar y Diversidad: la integración es un valor para cambiar la escuela (López Melero, 1991).

En este sentido, la desinformación de docentes y directivos sobre las problemáticas específicas de los sujetos con NEE, intelectuales, sociales, genera sentimientos de ansiedad, incertidumbre, soledad y extrañeza por considerar no saber cómo actuar frente al proceso de integración escolar de éstos sujetos.

El autismo es un trastorno que se diagnostica cuando en la persona están presentes alteraciones en el desarrollo social, comunicativo y de la imaginación; patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. Las personas con autismo pueden tener cualquier grado de cociente intelectual (C.I.). Por convención, si una persona con autismo tiene un CI dentro del rango de la normalidad (o superior), se dice que tiene un **Autismo de Alto Funcionamiento**.

Individuos con autismo de alto funcionamiento tienen déficits de habilidades sociales que pueden impedirles predecir las reacciones de los demás y también aprender a interactuar adecuadamente con los demás y discernir señales sociales no verbales. Pueden además, evitar hacer contacto visual y parecer independientes de los demás a su alrededor. Para estos sujetos, la rutina es esencial, de lo contrario pueden llegar a ser muy ansiosos o nerviosos ante cambios inesperados.

El Modelo de Desarrollo del **Programa Son Rise** se enfoca en áreas en la que chicos y adultos son capaces de generar relaciones cálidas, interactivas y sustanciales con sus padres, hermanos y pares. Para este programa en el desarrollo hay otros conjuntos de habilidades que son importantes adquirir, como: autonomía, habilidades cognitivas y de motricidad gruesa y fina. Mientras que cada una de las áreas es esencial, la cuestión más importante a abordar es el desarrollo “social”. Los puntos fundamentales en este programa son, *contacto visual y comunicación no verbal* ya que es el modo más básico de conectarnos con quienes están a nuestro alrededor. Se los alienta a querer mirar los ojos de los otros, de este modo, ellos son

capaces de conectarse fuertemente con la gente en su vida. Otro es la *comunicación verbal*, pues las relaciones sociales se dan por intermedio de la comunicación entre la gente. El modelo se enfoca en ayudar a los sujetos a pasar de usar el llanto, los lloriqueos, las rabietas y los gestos físicos como maneras de comunicarse, a usar la palabra hablada. El objetivo es que sean capaces de participar en tantas actividades en este mundo que implican comunicarse verbalmente. La *Concentración Interactiva* apunta a ayudar a los sujetos a ser capaces de interactuar con otra gente: mirar, esperar un turno, y comunicarse en una variedad de actividades; de modo que se vaya sintiendo cada vez más comprometido con la gente a su alrededor (y pase menos tiempo enfrascado en actividades exclusivas).

La *Flexibilidad*, para que sean capaces de tener amigos y forjar relaciones con aquellos que están a su alrededor. Deben ser capaces de sentir que es fácil ser flexible y de funcionar incluso si algo que planeamos cambia.

Para trabajar en el ámbito escolar es importante contemplar los beneficios que propicia establecer un *Estilo Responsivo* de interacción. El mismo favorece a: aumento de la confianza, de la motivación, del entendimiento, de la flexibilidad (del adulto y del alumno), del nivel de interacción y de la receptividad (del adulto y del alumno). Refiere a los momentos en los que se responde a los intereses y motivaciones del joven (incluyendo el retroceder en los momentos en que el mismo no tiene deseos de interactuar).

El *Estilo Directivo* de interacción refiere a los momentos en que el adulto dirige la actividad por más que el sujeto no demuestre mucha predisposición o motivación. Se debe ser consciente del estado de disponibilidad del sujeto cuando se proponen actividades (exclusivo, interesado, altamente motivado). Durante los periodos de interacción que se utilice el estilo responsivo se deben introducir actividades cuando el sujeto esté en *Estado Interesado* (algo de contacto visual, animación facial, participación más activa) o *Altamente Motivado* (generalmente con mayor contacto visual, animación facial y participación más activa).

Desde una mirada psicopedagógica y dada una propuesta de integración, se considera relevante el concepto de “**Zona de Desarrollo Próximo**” (ZDP), de la teoría de Lev Vigotsky, además de abordar la situación de aprendizaje dentro del contexto escolar desde la noción de “**Participación Guiada**”. Rogoff (1993) expresa

que el contexto en dónde se desarrolla el sujeto ocupa un lugar central, pues la interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

“Por debajo de los procesos de participación guiada se encuentra la intersubjetividad. (...) Implica la comprensión y resolución compartida de problemas, los aprendices se apropian de una comprensión de los problemas cognitivos de su comunidad y de una forma de enfrentarse a ellos cada vez más avanzada” (Rogoff, 1993, p.8)

Por lo tanto los procesos de avance y asistencia en las ZDP que promueven el desarrollo como procesos de participación guiada se dan a través de: adultos o compañeros más expertos, que a modo de puente, ayudan al aprendiz a encontrar conexiones entre lo ya conocido y lo necesario en las nuevas situaciones, asegurando un punto de partida básico para éstas; ofrecen una estructura para organizar los procesos de resolución de problemas, el objetivo, y la manera de hacerlo subdividiéndolo en objetivos más manejables; implican la transferencia de responsabilidad en la gestión de resolución de problemas; el aprendiz toma, en los procesos de participación guiada, un rol cada vez más importante en la resolución de los problemas, hasta llegar a la resolución independiente de las situaciones; suponen la participación activa tanto del aprendiz como del adulto o compañero más experto y pueden implicar formas de instrucción explícitas y tácitas; esta última puede manifestarse a través de formas de comunicación de información y ofrecimiento de ayuda en el contexto de situaciones prácticas de actividad diaria y también en aspectos de la relación adulto-aprendiz que no implican interacción directa.

En toda **propuesta de asesoramiento** surge la pregunta sobre el posicionamiento. La visión contextualizada y colaborativa permite visualizar la diversidad académico – profesional y la multiplicidad de visiones que configuran las prácticas de inclusión educativa. Las representaciones diversas sobre las prácticas de inclusión pueden significarse en la “revisión” de las prácticas, que es conciencia y conocimiento de la inclusión. Por ello desde la diversidad, en tanto académica, familiar, escolar, deben operacionalizarse las conceptualizaciones a los efectos de explicitar las intencionalidades.

El proceso de apoyo y asesoramiento a la integración escolar puede entenderse como un proceso investigativo y reflexivo que se enmarca en una perspectiva teórica constructivista como marco explicativo e integrador (Solé, 1998) y un enfoque educacional institucional (Martín & Solé, 1990). El mismo trabaja con y sobre la revisión de las representaciones, las que se producen en interacción en el marco de la zona de desarrollo próximo, tanto individual como institucional. Considerando que las representaciones forman parte de un contexto cognitivo, meta cognitivo y deseante, desde el cual los sujetos interpretan y actúan las posibilidades de integración en consonancia con el rol que ese contexto les plantea, el apoyo y el asesoramiento psicopedagógico a la integración intenta generar procesos de construcción de conocimiento (construcción de significados y cambios en los esquemas).

“El contexto colaborativo enfatiza la responsabilidad compartida entre los distintos protagonistas de la tarea. (...) la consecuencia destacable es que los consultantes tienen así, la oportunidad de interiorizar el análisis compartido, los planes elaborados, las condiciones de implantación y, en definitiva, pueden aumentar su competencia y autonomía en la resolución de problemas” (Solé, 1998, p.56)

A su vez este tipo de visiones que acompañan los procesos de inclusión escolar implica la promoción de un pensamiento estratégico que en palabras de Freire (1997) implica un pensar acertado, la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto que incide en el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente sería a su vez un acto comunicante, pues para Freire no hay pensar sin entendimiento y el entendimiento no es algo transferido, sino coparticipado.

El psicopedagogo como co – pensador deja de ser el técnico que dictamina y prescribe la intervención que se debe llevar a cabo, y concentra su atención en tratar de construir un contexto de colaboración con todos los actores institucionales donde compartir el sentido y el significado de la intervención psicopedagógica.

(...) la intervención exige un análisis detallado y minucioso del contexto en que tiene lugar... que ponga de relieve el entramado de relaciones e interacciones que se producen entre los elementos que configuran el sistema y otros que, pese a estar fuera de él tienen una incidencia intensa. Este análisis permite al psicopedagogo dibujar el mapa de su intervención, definirse y situarse respecto del mismo y negociar con otros profesionales implicados en el sistema, su función, las tareas que

va a desempeñar y los niveles en que se sitúan. Le permite también, desde un primer momento, establecer los parámetros de un necesario contexto de colaboración con el resto de los profesionales implicados en la tarea educativa (...) (Martín & Solé, 1992, p.470)

En este sentido, la intervención en términos de asesoramiento, pretende aprovechar al máximo los recursos existentes para la consecución de las metas, cumplir los objetivos de la institución en tanto estrategias de integración, promoviendo los aprendizajes que se dan producto de una confluencia entre los componentes del proceso educativo siendo la construcción del contexto de colaboración significado como un conjunto articulado de principios que permiten el análisis de situaciones educativas y la toma de decisiones inherentes a la planificación, desarrollo y evaluación y así "... logre potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que lo integran y la capacidad de aprender de los alumnos....en un proceso que además se espera resulte emocionalmente gratificante para todos los implicados..." (Monereo & Solé, 1999, p.16)

Para Moyetta & Valle (2000), en la medida que este contexto se configura se produce la construcción de significados compartidos generando procesos de construcción de conocimientos, es decir, cambios cualitativos en la representación que los implicados se hacen de una determinada situación o problema y que entonces permite actuar en forma distinta.

3. Aspectos metodológicos

En primera instancia nos contactamos con las representaciones iniciales a través de reuniones con la escuela, familia y equipo terapéutico a los efectos de recuperar impresiones sobre el proceso de integración llevado a cabo hasta ese momento. A partir de allí se formula un plan que contuviera, estas impresiones, los datos necesarios de una evaluación psicopedagógica y del informe final de competencias del año 2013 que elaboró la escuela.

La **evaluación psicopedagógica** fue llevada a cabo en el mes de febrero de 2014. Como observación se notó que durante el transcurso de la misma el joven estuvo regulando la dosis de su medicación habitual, razón por la cual, sus estados de disponibilidad fueron variables. Transcurrió en el lapso de tres semanas (5 sesiones) a fin de poder dar cuenta de la modalidad de aprendizaje en sus diferentes aspectos.

Los dispositivos de evaluación fueron planificados a priori y adaptados de acuerdo a las posibilidades cognitivas y afectivas del joven. Al momento de ésta se tomó en cuenta también el estado de disponibilidad de acuerdo al vínculo con el terapeuta.

Se utilizaron técnicas proyectivas, Wisc III, y pruebas pedagógicas que develaron lo siguiente: se presentan rasgos de impulsividad, dependencia emocional y dificultades para planificar y organizar el material de trabajo. Logra diferenciar las partes principales del cuerpo; posee una noción completa del esquema corporal. Sus dibujos suelen estar acompañados con muchos detalles accesorios que indican rasgos del trastorno en el carácter pero además son un potencial creativo muy rico. En referencia a su producción discursiva prima la descripción a la argumentación, tal cuestión dificulta el proceso de simbolización. En relación a la comprensión lectora posee capacidad para reconocer las diferentes partes de una historia (principio, nudo y desenlace), cuando la misma se presenta acompañada por gráficos, pero además su discurso es rico en vocabulario.

El coeficiente intelectual es acorde a la media. Mostró un mayor interés en el desempeño de lo ejecutivo que en lo verbal. Pero se encuentran comprometidas el orden de secuencias lógicas complejas, la organización espacio-temporal, la atención auditiva y la transferencia de los conocimientos y experiencias aprendidas a situaciones de la vida cotidiana. Posee fortaleza en funciones tales como la atención, memoria visual y asociaciones simples entre conceptos similares.

Con respecto a la lectoescritura, se presentan rasgos de ejecución mecánica y memorística que tienden a la estereotipia. Tal aspecto dificulta la capacidad de comprensión global y sintética de los textos muy extensos, haciéndose necesario el brindar un espacio y marcos de referencia concretos para facilitarla. La escritura es alfabética, de grafía imprenta mayúscula con dificultades en la segmentación léxica y la producción escrita libre. La lectura también es alfabética. Logra reconocer el principio y fin de la oración así como también de párrafos en su oralidad.

Respecto a la matemática, logra establecer cálculos mentales simples y puede dar cuenta del algoritmo que debe aplicar en cada situación específica. Al momento de resolver situaciones problemáticas que involucran varios pasos necesita de la guía de un tercero que le brinde la actividad de manera secuenciada y con apoyos concretos que ejemplifiquen y acompañen a su razonamiento.

En relación a los aspectos socio – afectivos se muestra predispuesto cuando las actividades le resultan motivadoras y estimulantes. Necesita de un encuadre de trabajo secuenciado, claro y conciso. Esta organización como estrategias de anticipación disminuyen su grado de ansiedad, logrando una mayor flexibilidad y disponibilidad de trabajo por su parte.

Para lograr una interacción significativa, se hace necesario tener en cuenta el contacto visual para que pueda focalizarse en lo que se le está indicando que realice, ya que sino muestra una marcada tendencia a responder a sus necesidades inmediatas como mecanismo de autorregulación. Necesita saber de antemano qué es lo que se espera de él, en qué va a consistir la tarea y cuanto tiempo le va a demandar la misma. Su atención global es variable. Si bien, está supeditada a los efectos de la medicación indicada, también responde a su estado de ánimo y al/los estímulo/s externos. Cuando los mismos son muchos y comprometen a los sentidos del tacto, auditivo y visual simultáneamente se desconcentra con mayor facilidad. Para ello, es necesario seleccionar el dispositivo de trabajo cuidadosamente a fin de evitar una saturación que genere una desorganización en sus procesos de asimilación y acomodación.

La consigna se le debe brindar de una forma más simple y parte por parte para que la comprenda y pueda llevar la actividad de manera coherente y ordenada. Se presenta un escaso desarrollo en la autonomía de trabajo, necesitando de la guía de otro que facilite la adquisición de los diferentes conocimientos prácticos y teóricos. Logra dar cuenta de sus errores y de como debe resolverlos siempre y cuando se le brinde un espacio de reflexión a partir de preguntas abiertas que faciliten su comprensión.

Con respecto al **informe de competencias** 2013, el mismo fue elaborado por la escuela, a partir de adaptaciones curriculares significativas de acuerdo a la propuesta presentada por el equipo terapéutico. En el marco de una planificación horaria restringida (4hs cátedra diarias) y en principio con una reducción de asignaturas a número de seis, que luego fueron tres (lengua, matemática y geografía), además de incorporar un proyecto de laboratorio.

En el desarrollo del mismo se tomaron los siguientes ejes:

-Aprendizajes académicos: en lengua y literatura, dentro del eje de comprensión y producción oral, logra reconocer en diferentes relatos simples, los sucesos participantes, tiempos y espacios. En lo referente al eje de lectura y producción escrita ha logrado reconstruir los hechos de un relato de manera cronológica, reconocer el tipo de texto narrativo, lírico y la noticia. Logra una lectura fluida y reconoce en los textos los momentos estructurantes del relato.

Con respecto a su expresión escrita emplea letra de imprenta de gran tamaño mayúscula. Los textos que logra producir se construyen a partir de oraciones breves sin conexión a través del empleo de conectores temporales lógicos o cohesivos. Maneja convenciones ortográficas en grado adecuado.

En el área de matemática respecto del eje de números naturales suma, resta, multiplica y divide. Conoce y aplica la propiedad distributiva. Resuelve operaciones combinadas, comprende el mecanismo de ecuaciones de primer grado simples, pero aun no ha logrado operar con múltiplos y divisores. Identifica el concepto de parte de un todo pero no puede expresarlo matemáticamente (en relación a las fracciones). Dentro del eje de la geometría mide correctamente las longitudes, pero no construye el concepto del perímetro y área de figuras en el plano.

En el área de geografía reconoce la noción de espacio geográfico y ambiente como construcción social. Identifica el paisaje natural y cultural o humanizado. Identifica orientación y puntos cardinales. Reconoce e identifica la rosa de los vientos, símbolos cartográficos y coordenadas geográficas. Reconoce e identifica relieves de América, localiza ciudades en el mapa y memoriza sus nombres. Caracteriza los distintos biomas americanos. Identifica el espacio rural y algunas actividades económicas y su relación con el consumo cotidiano.

-Autonomía: estuvo regulada por las intervenciones de la maestra integradora quien lo ayudó a contextualizar su presencia en la escuela, organizar los materiales, realizar las consignas e interactuar con los docentes y los compañeros, además de regular sus momentos de ansiedad y resolver su permanencia o no dentro del aula.

En el trabajo realizado en el laboratorio durante el último mes de clases, el alumno logró establecer un vínculo positivo con el docente, lo cual, propició la autonomía de trabajo, por ende las intervenciones de la docente integradora fueron puntuales.

Teniendo en cuenta que el espacio escolar resultaba novedoso para el alumno, mucho de los objetivos se asociaron al reconocimiento del mismo, sus funciones, los

agentes que en él trabajan, su dinámica y lógica de funcionamiento. En relación a ello el alumno ha logrado desplazarse por el colegio sin inconvenientes, adaptándose en los distintos espacios.

-Socialización: las relaciones con su grupo de pares están establecidas en el orden del respeto. El vínculo se establece entre su subjetividad y la cotidianeidad escolar. Dentro del aula la interacción se ve dificultada ante la intolerancia o ansiedad frente al bullicio, trabajando mayormente de modo individual.

La expresión de sus emociones la hace con quién habitualmente se relaciona, que es su maestra integradora. Sobre el final del año empieza a relacionarse mas con algunos agentes de la institución. Este intercambio siempre responde a su interés del momento y se encuentra mediado por las consignas que le expone la docente integradora.

Con los docentes el vínculo de aprendizaje directo se ve favorecido dentro de situaciones de trabajo individualizado (como en el laboratorio) en el que no hay perturbaciones externas.

El plan

Los datos aportados por la evaluación psicopedagógica y el Informe de la escuela si bien sirven para trabajar sobre la conciencia de lo que puede realizar el joven, los conocimientos previos y la modalidad de pensamiento que incluye la modalidad de aprendizaje que utiliza, están sujetos a revisión constante por parte de los participantes en el proceso de integración.

El plan se enmarca dentro de lo que contempla un contexto colaborativo de trabajo, lo cual implica un proceso de co-construcción de espacios y estrategias conjuntas en pos a la tarea que interpela a cada actor desde su rol específico a participar en base a las metas y objetivos comunes construidos. Es decir que, en este tipo de contexto se apunta al logro de objetivos compartidos que implica como condición fundamental una visión intersubjetiva, en la que a partir de la negociación se irán construyendo, desde los diferentes puntos de vista una construcción de significados compartidos respecto a la realidad sobre la cual se esta trabajando. Esta idea de construcción tiene como finalidad evitar posiciones estereotipadas y segmentadas.

Es un proceso interactivo de planificación, de toma de decisiones o de resolución de problemas que implica a todos los actores involucrados. Los pasos fundamentales que se consideran son:

- Especificación de los objetivos de trabajo
- Recogida de información
- Identificación de la/ las situaciones problemáticas
- Formulación de hipótesis y posibles soluciones alternativas
- Elaboración de un plan de acción
- Puesta en práctica del plan
- Evaluación y seguimiento
- Rediseño y/o modificaciones necesarias

Es necesario tener en cuenta que las estrategias que forman parte del plan y se ejecutan en la práctica son seleccionadas en base a los objetivos planteados a partir de la situación / inclusión escolar; por ende se deben tomar en cuenta los propios recursos y capacidades disponibles. Y tal proceso debe estar sujeto a supervisión y control respecto a los efectos que genera en la práctica de una manera flexible y regular que implique en caso de ser necesario llevar a cabo las modificaciones correspondientes.

Se trabaja con una metodología psicopedagógica que permite poner a consideración los datos, los informes de competencia parciales, y las visiones y reflexiones vertidas a través de este proceso. Los mismos, al interior del equipo colaborativo de trabajo, permiten la reformulación y sugerencias de estrategias más favorables en la construcción de un contexto de aprendizaje significativo.

Acciones:

Se conforma un equipo colaborativo, previa definición de roles. Directora, asesora pedagógica, integradora, asesor de la integración, docentes y padres.

El equipo escolar selecciona las disciplinas que participarán en una primera etapa de la propuesta pedagógica - didáctica para el joven (Marzo, Abril, Mayo)

Integradora y docentes seleccionan un temario para ser desarrollado a través de un proyecto. El temario respeta las planificaciones curriculares.

El joven desarrolla el proyecto a través de: un espacio significativo y el aula. En el aula se trabajan los contenidos de forma más conceptual con apoyo estratégicos

pedagógicos diversos que sirven de fundamentación al proyecto, su aspecto teórico. Se pueden proponer trabajos en grupo que utilicen estos apoyos. El espacio significativo promueve los contenidos procedimentales y la inteligencia práctica.

La Integradora se reúne semanalmente con la Asesora Pedagógica del colegio, a los efectos de monitorear, participar del trabajo pedagógico que se esté realizando con los docentes y evaluar cómo se desarrolla el mismo.

El asesor a la integración trabaja con la integradora brindando pautas y supervisando el proceso. Realiza en el marco de las sugerencias intervenciones a la familia, y a la escuela, sobre aspectos pedagógicos, curriculares e institucionales de inclusión escolar.

Se elaboran propuestas de enseñanza y aprendizaje para el joven que consistirán, básicamente y de acuerdo a las fortalezas logradas en la experiencia de integración anterior, en proyectos que amalgaman contenidos de asignaturas que son previamente seleccionadas por la integradora y los docentes. En este caso, participan de las mismas, asesora pedagógica y directivos, quienes poseen conocimiento interesante de acuerdo al monitoreo del año pasado.

La evaluación implica un proceso de revisión y reflexión en varios sentidos. Al respecto, se evalúa por un lado la propuesta de enseñanza y aprendizaje a los efectos de observar la capacidad de la misma de lograr aprendizajes basados en las necesidades educativas especiales del joven. Por otro, la evaluación de los aprendizajes construidos por el joven, a través de un dispositivo que da cuenta de su modalidad para aprender y su *“estado de disponibilidad”*¹ para lo que se propone y que es transcrito en un texto al estilo del Informe de Competencias Adquiridas. La misma es de proceso y resultado al finalizar proyectos. También se evalúa procesualmente la modalidad institucional, que se irá construyendo, para ofertar espacios y recursos para la integración.

El trabajo semanal con los docentes, a través de la reflexión, el diálogo, la selección, sistematización de estrategias y recursos necesarios, permitirán la realización de las adecuaciones curriculares de acceso, significativas, y no significativas que son las que él necesita.

¹ Básicamente para el trabajo que se busca hacer con Francisco se necesita un estado de disponibilidad que el Programa Sonrise denomina “interesado”.

Para la construcción de un Contexto Colaborativo se propone la siguiente definición de los roles:

Docentes: seleccionan contenidos y recursos, proponen bibliografía y material.

Docentes e integradora: seleccionan y deciden estrategias y dispositivos de evaluación. Monitorean propuesta y evalúan.

Integradora: acompaña la selección de contenidos y la realización de adecuaciones. Realiza sugerencias, escucha visiones. Comparte decisiones con el equipo colaborativo. Acompaña al joven en los espacios y ofrece andamiajes.

Asesor: colabora dando pautas y sugerencias a la integradora y familia. Supervisa el proceso. Participa de reuniones institucionales y con el equipo terapéutico.

Padres: acompañan el proceso a través de consultas al equipo y la ejecución de los proyectos fuera de la escuela. Informan al equipo colaborativo cuestiones inherentes al abordaje que realiza el equipo terapéutico.

Equipo Terapéutico: realiza intervenciones terapéuticas con el joven y su familia. Brinda sugerencias de aporte a la integración social a la integradora y al asesor.

Dirección: acompaña el proceso a través de consultas y monitoreo de las propuestas sugeridas. Facilita espacios, tiempos y recursos para la concreción de las propuestas pedagógicas para el joven. Recibe consultas de los padres, sugiere y junto a docentes e integradora evalúa la significatividad y viabilidad de los dispositivos de evaluación.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En relación a la propuesta educativa y su capacidad de lograr aprendizajes basados en las necesidades educativas especiales del joven que cursa actualmente segundo año de la escuela secundaria, podemos decir que la reflexión en conjunto sobre la realidad escolar (construcción de visiones compartidas) ha servido para que los participantes *observemos* la misma en el marco de las políticas educativas de integración actuales. Al compartir el pensamiento y sentimiento con otros, hemos podido pensar estrategias pedagógicas y escolares “adecuadas al joven con T.E.A de Alto Funcionamiento”.

De acuerdo al tiempo transcurrido estamos en proceso de *socialización* para que las decisiones tomadas en conjunto hasta el momento (contexto colaborativo etapa de

acuerdos) impacten en una *revisión* sostenida de la propuesta y en las representaciones sociales sobre la integración e inclusión.

En relación al aprendizaje de la re significación de propuestas pedagógicas – escolares incorporando al joven y sus particularidades, los participantes del contexto (docentes, directivos y asesores pedagógicos) han *reconstruído* sus planificaciones disciplinares reconsiderando objetivos, estrategias, contenidos, actividades y evaluación en función de las posibilidades intelectuales y sociales del joven, realizando adecuaciones curriculares significativas y de acceso. Lo que estamos observando es la posibilidad de que este dispositivo, por áreas disciplinares, impacten en el PCI de la escuela.

En relación a la evaluación de los aprendizajes construidos por él, a través de un dispositivo que da cuenta de su modalidad para aprender y su “*estado de disponibilidad*” para lo que se propone desde las distintas asignaturas escolares, y en tanto los objetivos propuestos, a continuación presentamos que:

La asignatura de Plástica (de un módulo semanal, 1 hora 20 minutos) se seleccionó como espacio motivador dado los intereses personales y tuvo el fin de favorecer una interacción significativa con pares y docente dentro del aula. Como espacio taller, se lo consideró para enriquecer la creatividad, el desarrollo y evolución del pensamiento abstracto, la organización espacio-temporal, la producción gráfica de historias que permitiesen la elaboración de secuencias narrativas lógicas. En relación a ello, la socialización se ve manifiesta a través de un mayor interés de participar con sus compañeros/as que con el docente. El joven presenta una predisposición particular para todo lo que involucra el problema de la representación gráfica plástica. Sus dibujos, son por demás interesantes. Pudo cumplir con aspectos generales de las consignas. Lo que surge como dificultad principal es que al ser el curso numeroso, la dinámica del taller genera cierto estado de caos sobre todo sonoro, que lo perturba notoriamente. La presencia del joven en el taller es pertinente, según el docente, por su predisposición al dibujo, y desafiante, sobre todo al pensar las estrategias de presentación de los contenidos y su posterior desarrollo. Según el docente, aún no se evidencia su nivel de abstracción en relación a los contenidos propuestos: la representación gráfico plástica, diversidad, de abordaje técnico procedimental y de funciones artísticas comunicacionales; cuestiones que todavía deben trabajarse en

conjunto con el apoyo a la integración pues pareciera que las expectativas docentes están puestas más sobre lo conceptual. Puntos de vista que se presentan, a razón de la integradora, en detrimento de las transferencias reales sobre lo aprendido.

El proyecto de Laboratorio (2hs reloj semanales) fue pensado, teniendo en cuenta la calidad del vínculo con el docente que trabaja y su modo positivo de interacción dada la experiencia del 2013. Con respecto a los contenidos de la asignatura de Química y la aprehensión procedimental de los mismos mediante experimentos específicos que permitiesen la apropiación y posterior transferencia a situaciones cotidianas, además de la transversalización de contenidos de Lengua en tanto la elaboración de textos descriptivos, las reglas de seguridad dentro del espacio, y la modalidad de trabajo de carácter individual, los resultados exponen en primer lugar, según el docente, que los aspectos de la socialización manifiestan que el joven logra un vínculo de afecto y respeto con el mismo. El inconveniente suele presentarse en la dilación de las actividades debido a una serie de distracciones características de la sintomatología del joven. En relación a la autonomía de trabajo, logra comprender e iniciar las actividades, pudiendo trabajar de modo directivo, donde el docente dirige la actividad. En los momentos en los que presenta resistencia a comenzar las tareas, se intenta utilizar una interacción responsiva, conectando la actividad a los intereses y motivaciones propias. En referencia a los contenidos, logra redactar textos simples y comprende las explicaciones que se le dan pero presenta dificultades para redactar con fluidez las propias. Logra seguir y terminar una consigna siempre que esté anotada como enumeración. Respecto a la transferencia de lo aprendido a situaciones cotidianas, comprende y reproduce procedimientos simples y complejos, elabora hipótesis simples e intenta verificarlas. Cuando el joven trata de dar una explicación, en general lo hace usando los conceptos trabajados, logrando de este modo una aproximación cada vez mayor al razonamiento científico. Reconoce y utiliza correctamente los diversos materiales y relaciona estos elementos con situaciones cotidianas. Comprende y respeta las normas de seguridad.

La asignatura de Educación Física (un módulo, 1 hora 20 minutos semanal), fue seleccionada con el objetivo principal de fomentar aspectos vinculados a la socialización y a la incorporación de reglas de trabajo en equipo que favorezcan la empatía y la apropiación de límites referidos al trato con sus pares. Además de

propiciar el desarrollo de nociones que hacen a la organización espacio-temporal, al desarrollo de nociones y habilidades respecto a la motricidad gruesa, cuidado del cuerpo, reglas de higiene y seguridad. La modalidad de trabajo es de carácter grupal y/o individual. De acuerdo a los resultados la docente manifiesta que el joven logra socializar de manera positiva con sus pares y con ella en las distintas actividades; participa activamente, siempre y cuando la misma sea concisa, concreta y ejemplificada. Colabora y participa en los distintos juegos de manera activa, siempre y cuando los mismos no comprendan una cantidad excesivas de reglas e instrucciones. Logra comprender las nociones básicas respecto a cómo movilizarse dentro del espacio de trabajo e incorporar las reglas básicas de higiene y seguridad respecto a él mismo y en el trato con sus pares.

En relación a la evaluación procesual de la modalidad institucional, que se va construyendo para ofertar espacios y recursos para el proceso, estamos identificando dispositivos existentes para la integración en la convivencia escolar, seleccionando y elaborando contenidos que hagan al aprendizaje de las diferencias. Los mismos consideramos sirven para revisar los proyectos específicos existentes que trabajan la socialización y la subjetivación desde la escuela *incorporando* a los mismos acciones inclusivas.

Si bien las propuestas educativas generalmente son/fueron pensadas en base a las características del alumno “común”, con dificultades para ver representadas las posibilidades reales de un joven con T.E.A, en este caso, las necesidades educativas del joven y el modo de acompañamiento de su familia, avizoramos, que de acuerdo a los recursos con que cuenta la escuela y a los dispositivos construidos conjuntamente, pueden resignificar las mismas, teniendo un gran impacto, por un lado, en la convivencia, y por otro lado, en las representaciones sociales de los actores docentes y directivos frente al mandato socio educativo de integrar a sujetos con NEE posibilitando procesos efectivos, que hacen posible la inclusión escolar.

5. Bibliografía

Agno, R y Colussi, G (Comps) (1997) *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Ed. HomoSapiens. Rosario. Argentina

Caplan, K. (2005) *Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?* Revista Novedades Educativas.

Cuevas, V. (2011) *Relatos de integración*. Ed. Letra Viva. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1985) *La naturaleza política de la educación*. Paidós. Barcelona.

Giné C., Durán D., Font J. y M, E.(2009). *La educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori Editorial. Barcelona.

López, M (1997) *Lecturas sobre integración escolar y social*. Paidós Ibérica.

López, M. (coord.). (1991). *Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar*. Málaga, Ed. Universidad de Málaga.

Martín, E. y Solé, I (1992). *Intervención psicopedagógica y actividad docente*. Alianza: Madrid.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. *Ley Provincial de Educación N° 8113*. Año 1991.

Ministerio de Educación y Cultura. Documentos para la Concertación. Serie A N° 19. *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Año 1998.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley Federal de Educación. N° 24195*. Año 2003.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley Nacional de Educación. N° 26206*. Año 2006.

Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial 1114/00*. Año 2000.

Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial 33/01*. Año 2001.

Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial 925/03*. Año 2003.

Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial 635/08*. Año 2008

Monereo, C. y Sole, I. (1999). *El asesoramiento Psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* . Alianza: Madrid.

Moyetta, N. y L., M. Valle, I. Jakob (2000) *El conocimiento profesional psicopedagógico: algunas consideraciones epistemológicas*. Ponencia presentada en la X Jornadas Dpto. De Ciencias de la Educación. UNRC. Córdoba.

Moyetta, N. y L., M. Valle, I. Jakob (2000) *El psicopedagogo en la institución escuela: hacia la búsqueda de un contexto de colaboración*. Ponencia presentada en las 4tas Jornadas Nacionales de Psicopedagogía. Viedma.

Rogoff, B. (1993). *Children's guided participation, cooperation and participatory appropriation in sociocultural activity*. Un R. Vosniak y K. Fischer (Eds.). *Metacognition in text: A critical thinking in social interaction* (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Solé, I. (1998) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori. Barcelona.

Solé, I. (1997) *La concepción constructivista y el asesoramiento en centros*. *Infancia y Aprendizaje*. (77), 77-95.

Tejeda, P. (2008) *Integración escolar y desarrollo cognitivo*. Ediciones del Boulevard. Córdoba. Argentina.

Webgrafía:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

http://www.usal.es/webusal/files/Asperger_Autismo_Alto.pdf

<http://es.slideshare.net/mayealfonso/los-tres-planos-de-la-actividad-sociocultural-apropiacion-participativa-participacion-guiada-y-aprendizaje1-2>

http://www.ceupa.com.ar/CEUPA/The_Son-Rise_Program.html