

## Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay

Marianela Cantero Aguirre <sup>1</sup> 

Javier Onrubia Goñi <sup>1</sup> 

Faviola Sánchez Espinola <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona (UB), España

**Resumen.** Dentro del proceso de transformación que supone la educación inclusiva, se ha señalado la importancia de que los centros de educación especial desarrollen funciones de apoyo y asesoramiento para promover la inclusión en las escuelas regulares. En Paraguay, este proceso se está experimentando a través de los CAI, centros de educación especial redefinidos como centros de apoyo a la inclusión. El presente artículo recoge resultados de un estudio fenomenológico descriptivo sobre las funciones y tareas de asesoramiento a las escuelas regulares que llevan a cabo los profesionales de los CAI. Han participado del estudio 16 profesionales distribuidos en cuatro CAI, los cuales fueron entrevistados en profundidad. Los resultados apuntan que estos profesionales están incorporando funciones y tareas de asesoramiento a los docentes y a las escuelas regulares, aunque mantienen un trabajo muy centrado en la respuesta individual al alumnado con necesidades educativas más específicas. Igualmente, destacan la ausencia, y la necesidad, de un modelo conceptual de asesoramiento que guíe su intervención con las escuelas. Se concluye la necesidad de apoyar desde la administración educativa el proceso de transformación que están desarrollando los CAI, y se sugiere que un modelo educacional constructivo de asesoramiento puede resultar útil a este respecto.

**Palabras clave:** centros de educación especial; centro de apoyo a la inclusión; educación inclusiva; asesoramiento.

**Funções de assessoria que os centros de apoio à inclusão desenvolvem como contribuição para a educação inclusiva no Paraguai**

**Resumo.** Dentro do processo de transformação que a educação inclusiva envolve, tem sido apontada a importância de que os centros de educação especial desenvolvam funções de apoio e assessoria para promover a inclusão na escola regular. No Paraguai, esse processo está sendo vivenciado por meio dos CAIs, centros de educação especial redefinidos como centros de apoio à inclusão. Este artigo reúne os resultados de um estudo fenomenológico descritivo sobre as funções e tarefas de assessoria às escolas regulares que são realizadas pelos profissionais dos CAIs. Participaram do estudo 16 profissionais, distribuídos em quatro CAIs, os quais foram entrevistados em profundidade. Os resultados indicam que esses profissionais estão incorporando funções e tarefas de assessoria aos professores e escolas regulares, embora mantenham um trabalho muito focado na resposta individual aos alunos com necessidades educacionais mais específicas. Da mesma forma, destacam a ausência - e a necessidade - de um modelo conceitual de assessoria que oriente sua intervenção junto às escolas. Conclui-se pela necessidade de que a administração educacional apoie o processo de transformação que os CAIs estão desenvolvendo, e sugere-se que um modelo educacional construtivo de assessoria pode ser útil nesse sentido.

**Palavras-chave:** centros de educação especial; centro de apoio à inclusão; educação inclusiva; assessoria.

**Advisory functions that the Inclusion Support Centers develop as a contribution to Inclusive Education in Paraguay**

**Abstract.** As a part of the transformation process associated to Inclusive Education, it has been proposed that Special Education Centers should develop consultation functions aimed to promote inclusion processes in ordinary schools. In Paraguay, these ideas led to the transformation on Special Education Centers to Centers for Supporting Inclusion (centros de apoyo a la inclusión, CAI). This paper presents results from a descriptive phenomenological study focused on the consultation tasks and functions developed by CAI professionals. The participants of the study were 16 CAI professionals distributed in four different CAIs. Data gathering was conducted through in-depth, semi-structured interviewing. Results point that these professionals are incorporating consultation functions and tasks with the teachers, but at the same time remain mainly oriented to give individual response to the students showing more specific educational needs. Moreover, they highlight the absence of a conceptual consultation model that guides their intervention. It is concluded that the transformation in which CAI are involved needs to be supported, and that adopting a constructive educational consultation model could be useful in this respect.

**Keywords:** special education centers; inclusion support centers; inclusive education; consultation.

## 1. Introducción

Uno de los grandes desafíos de la educación actual es la transformación de los centros escolares en entornos más amigables y accesibles para la diversidad de estudiantes, a través de la promoción de mejores oportunidades de aprendizaje y de participación de todos, especialmente de aquellos grupos que, por condiciones de género, cultura, discapacidad, orientación sexual, situación socioeconómica, etc. puedan estar en riesgo de discriminación o exclusión del sistema educativo regular. Desde esta mirada, la escuela, como espacio a transformarse, debe darse la oportunidad de incorporar y utilizar sistemas de apoyos y recursos que ayuden en este proceso de transformación hacia una educación inclusiva (Unesco, 2016).

Uno de los recursos que puede jugar un papel relevante en esta transformación proviene de la función asesora que buscan proporcionar los centros de educación especial, ejerciendo como centros de apoyo a la inclusión, en el marco de un trabajo conjunto y colaborativo (Lago y Onrubia, 2008; Onrubia y Minguela, 2020; Solé y Martín, 2011) entre los profesionales de estos centros de apoyo a la inclusión y los equipos de las escuelas regulares, orientado a la construcción de mejoras a nivel institucional. Esta función asesora puede contribuir a ayudar a las escuelas regulares en el análisis de su situación y su contexto con respecto a la inclusión, y a determinar acciones y soportes diversificados que faciliten y promuevan procesos de mejora para la inclusión (Ainscow, 2004, 2017; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009; Giné et al., 2020a, 2020b; Puigdemívol y Petreñas, 2019; Sandoval et al., 2019).

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en que se pretende, a través de un estudio fenomenológico descriptivo, describir y analizar, desde la perspectiva de sus protagonistas, las funciones de asesoramiento que se están desarrollando en el caso particular de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) en Paraguay. Los CAI son centros de educación especial que están en proceso de transformación a centros de apoyo a la inclusión, orientando su intervención al apoyo y asesoramiento a las escuelas regulares para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En este nuevo rol, los CAI buscan apoyar el cambio educativo que se propone desde la inclusión. En este artículo se presentan resultados en torno a dos cuestiones específicas abordadas en la investigación: (i) cuáles son las funciones y tareas de asesoramiento que están desarrollando los profesionales de los CAI con las escuelas regulares, y (ii) desde qué referentes están desarrollando estas funciones, y en qué medida se incluye entre estos referentes un modelo colaborativo de asesoramiento.

### *1.1 Los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión*

Muchas de las legislaciones y agendas educativas actuales de diversos países destacan los procesos de mejora y transformación de sus sistemas educativos hacia un enfoque más inclusivo y de calidad. 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. Es decir que los centros de educación especial

deben pasar por un proceso de transformación a centros de apoyo a la inclusión para de esta manera complementarse y apoyar a las escuelas en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con mayores necesidades de apoyo educativo, y así lograr eliminar paulatinamente la separación que existe entre la educación especial y las escuelas regulares. El establecimiento de normativas relacionadas con la promoción de una educación inclusiva y con la necesidad de asegurar la inclusión a todos sin discriminación, contar con instalaciones adecuadas, o prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad para facilitar su formación dentro de un sistema educativo inclusivo de calidad en todos los niveles de la educación regular, ayuda a entender la necesidad de transformación y la transición que requieren las escuelas regulares para mejorar su respuesta educativa a la diversidad (Unesco, 2006, 2015, 2020). Lograr esto no solo dependerá de las ganas e iniciativas de transformación que los centros de educación especial o las escuelas regulares tengan, sino que estará determinado en gran parte por las legislaciones de cada país, ya que estas legislaciones ayudarán en el reconocimiento del perfil y de las funciones prioritarias que deben cumplir los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión.

Este proceso de transformación ayudará a los centros de educación especial a cambiar la forma en que entienden y brindan su servicio educativo, reconociéndose como pieza clave del proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad, y valorando su aporte en la creación de estructuras y prácticas orientadas a mejorar la respuesta educativa, y a ser un instrumento que ayude al reconocimiento y eliminación de todas las barreras presentes en las prácticas, políticas y cultura de los centros, y que están limitando el proceso de inclusión (Echeita et al., 2011, Font y Roura, 2004). Este cambio también ayudará a reconocerse como organizaciones de excelencia y de apoyo a la educación inclusiva (Giné et al., 2020b), y a entender que desempeñan un rol activo para el logro de objetivos comunes entre escuelas, alumnos y familias.

Desde este nuevo modelo de atención e intervención educativa, los centros de educación especial deberán orientar su intervención desde una doble función, tal como lo proponen varias experiencias (Carbonell et al. 2007; Font y Roura, 2004; Giné et al., 2020b; Rojas y Olmos, 2016, Rappoport et al., 2019). En primer lugar, estos centros deben configurarse como centros de provisión de apoyos individualizados orientados a desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad y de esta manera ayudar en la participación del alumno en todas las actividades propuestas desde las escuelas. Desde esta función se valora a los centros de educación especial como espacios especializados en la atención y educación de alumnos con discapacidad, ya que cuentan con recursos tanto materiales como profesionales que sirven como mediadores para el proceso de escolarización de los estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, los centros de educación especial deben convertirse en centros de recursos y de apoyo a la inclusión escolar, apoyando a las escuelas a través del asesoramiento sobre prácticas y estrategias inclusivas, realizando formaciones y talleres a profesionales de las escuelas, apoyando a los docentes en el seguimiento de casos específicos, y apoyando a las familias en el proceso de inclusión del alumno.

### *1.2 El asesoramiento colaborativo dentro de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica como elemento de apoyo en la transformación de las escuelas en una dirección inclusiva*

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica (Solé y Martín, 2011) 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. Esta nueva forma de intervención ha centrado sus esfuerzos en mejorar las prácticas educativas atendiendo a la institución educativa y a los diferentes sistemas que lo conforman. Se entiende a este respecto a la institución como un sistema abierto, complejo y expuesto a las relaciones que se desarrollan entre los diferentes participantes (alumnos, familias, profesionales, etc.). Para Huguet (2006), el centro educativo es una comunidad compleja donde se desarrollan relaciones, comunicaciones, redes y barreras que van cambiando según las necesidades y la diversidad de cada subsistema.

Desde este planteamiento, el asesor psicopedagógico, como profesional estratégico, debe plantear nuevas formas de realizar la intervención ayudando a potenciar los procesos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los alumnos. En estas formas, el establecimiento de una relación colaborativa con los centros educativos y los docentes ocupa un lugar fundamental. En este sentido, Lago y Onrubia (2011a, 2011b) describen que el rol del asesor debe ser el de experto de proceso para la construcción de mejoras en las prácticas educativas, que trabaja desde una relación colaborativa, no jerárquica ni prescriptiva, con los docentes y con las propias instituciones escolares, ayudando a crear “zonas de desarrollo institucional” en las que puedan generarse las mejoras y transformarse las prácticas, las políticas y las culturas de las escuelas. Por su parte, Solé (1997) describe al asesor dentro de un proceso de mejora educativa desde dos aspectos. En primer lugar, el asesor debe contribuir como un agente de cambio que ayuda a la institución mediante un trabajo de colaboración y construcción conjunta con otros profesionales, a través de procesos de análisis y reflexión de las prácticas. En segundo lugar, el asesor debe ayudar al logro de los diferentes objetivos educativos del centro, concretando ese trabajo de colaboración y construcción conjunta mediante actuaciones que ayuden a la mejora de las prácticas, a la construcción de la relación entre profesionales, y a estimular la capacitación y el crecimiento profesional de los miembros de la institución.

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica adopta como finalidad mejorar la calidad educativa a través de la transformación escolar. Dentro de esta transformación la apuesta hacia un sistema educativo inclusivo se hace más evidente y necesaria, entendiendo que la inclusión educativa debe darse de forma procesual en la búsqueda constante de mejorar la calidad educativa desde la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes (Ainscow, 2004). Desde esta lógica, 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 (Solé y Martín, 2011). En este sentido entendemos la diversidad desde las diferencias individuales de cada uno de los alumnos, y que el trabajo de construcción de mejoras debe estar orientado hacia los intereses y las necesidades de esta diversidad. Para Onrubia

(2009), la intervención debe darse desde una concepción interaccionista de las diferencias individuales, haciendo énfasis no solo 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 este marco, se concibe entonces a la intervención psicopedagógica como una forma de mejorar las prácticas educativas de manera contextualizada, preventiva, optimizadora y colaborativa; una forma que responde, por un lado, al carácter dinámico y cambiante de las escuelas, y por otro, a las necesidades específicas de atención educativa que requieren los alumnos (Lago y Onrubia, 2008).

## 2. Método

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se ha decidido realizar una investigación con enfoque cualitativo. Este enfoque nos permitió acercarnos a la realidad de los participantes desde su contexto natural y los significados que los participantes atribuyen a la realidad desde su propia experiencia (Willig, 2013). Desde este enfoque, y mediante un estudio fenomenológico descriptivo (León y Montero, 2015) basado en entrevistas semiestructuradas en profundidad, exploramos las funciones de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los CAI de manera contextualizada, y atendiendo a la propia percepción de los diferentes participantes del estudio.

### 2.1 Participantes

El estudio más amplio del que hace parte el presente artículo se centra tanto en los profesionales que componen los centros de apoyo a la inclusión (CAI) en Paraguay como en los docentes de las escuelas regulares asesoradas, para tratar de analizar el trabajo conjunto que vienen desarrollando en la creación de escuelas más inclusivas. En este estudio amplio han participado 16 profesionales, entre docentes, psicólogos y psicopedagogos de cuatro Centros de Apoyo a la Inclusión, y 8 docentes de cuatro escuelas regulares asesoradas por estos profesionales, pertenecientes a diferentes ciudades del Paraguay, tanto de zonas urbanas como de zonas rurales. La selección de los participantes se ha desarrollado atendiendo a dos criterios: i) que los CAI en la actualidad estén realizando prácticas relacionadas al asesoramiento, ii) que estas prácticas asesoras sean consideradas de éxito dentro del contexto escolar.

Los datos que presentamos en este artículo corresponden exclusivamente a los profesionales de los CAI participantes en el estudio.

### 2.2 Recogida de datos

Como fuente principal de recolección de datos se utilizaron entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad. Debido a la situación de la pandemia por COVID – 19 en el momento de la recogida de datos, las entrevistas se realizaron de manera virtual. Las entrevistas partieron de un guion determinado de antemano sobre las informaciones relevantes que se necesitaba obtener (Bisquerra, 2009) y estaban dirigidas a conocer diferentes aspectos de la experiencia y la práctica de nuestros entrevistados, desde la utilización de un conjunto de preguntas abiertas que el investigador utilizó para guiar la entrevista hacia los temas de interés de la investigación (León y Montero, 2015). Los guiones de las entrevistas estaban organizados en bloques y sub-bloques, que se ajustaban atendiendo al rol de los participantes

(asesor – asesorado). En la tabla 1 se presentan estos bloques y sub-bloques para el conjunto de la entrevista. Los resultados que se presentan en este artículo se asocian fundamentalmente a los dos primeros bloques indicados, para el caso de los profesionales de los CAI.

Tabla 1. Bloques y sub-bloques de las entrevistas semiestructuradas

Bloques	Sub - bloques	Destinatarios
Caracterización general de los CAI	Caracterización general de los CAI	Profesionales CAI
	Funciones y tareas que realizan en general	Profesionales de las escuelas
	Funciones específicamente asesoras	
	Demandas habituales de asesoramiento de las escuelas	
	Ofertas 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...)	
Referentes que orientan la acción asesora de los CAI	Contenidos/temas más habituales de asesoramiento	
	Referentes normativos	Profesionales CAI
	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	Forma de relación entre asesor y docente/s	
	Elementos que distinguen el asesoramiento de otras funciones/tareas de los CAI	Profesionales 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 se cree 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	Profesionales CAI
	Satisfacción como equipo con respecto a los procesos de asesoramiento	Profesionales de las escuelas
	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	

Fuente: elaboración propia.

### 2.3 Análisis de datos

Para analizar los datos, hemos utilizado el análisis de contenido. Esta técnica permite la descripción e interpretación del significado de un material textual, como las entrevistas semiestructuradas, mediante un procedimiento sistemático de codificación (Cho y Lee, 2014).

Para iniciar este análisis se realizó una codificación inductiva. Este enfoque supone un proceso de codificación de los datos sin un sistema de categorías preexistente (Braun y Clarke, 2006), más allá de los objetivos y preguntas que presiden el estudio. Las aportaciones de los participantes fueron trabajadas de forma sistemática para identificar significados comunes, agruparlos en categorías de significado y luego en temas, según la jerarquización establecida por el investigador (Willig, 2013). El análisis ayudó a ordenar todos aquellos datos relacionados al trabajo de apoyo y asesoramiento desarrollado por los participantes, dándonos una visión global y contextual de su realidad. En el transcurso del análisis, se utilizan diversas "tácticas" para generar significado a partir de los datos (Miles et al., 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.

Para corroborar la categorización, se refinó la asignación de códigos a cada categoría 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 de codificación se realizó siguiendo un procedimiento interactivo de ida y vuelta. Para asegurar la fiabilidad del análisis, 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.

## 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales que conforman los centros de apoyo a la inclusión (CAI). Esta presentación está organizada en dos apartados, que corresponden a cada una de las dos cuestiones que señalábamos en la Introducción como objetivo de este artículo. Por tanto, en un primer momento se recogen los resultados relativos a las funciones y tareas que desarrollan los profesionales de los CAI y el lugar que ocupan en ellas las funciones y tareas de asesoramiento; y en un segundo momento se describen los resultados relativos a los referentes que, de acuerdo con el análisis de las entrevistas, enmarcan los procesos de asesoramiento desarrollados por los profesionales de los CAI.



### 3.1 Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales de los centros de apoyo a la inclusión

El análisis permitió identificar un total de 21 códigos que, de acuerdo con su propia descripción, recogen las funciones que desarrollan los profesionales de los CAI. A partir de las diversas funciones y tareas señaladas hemos realizado una categorización en función de con quién se llevan a cabo estas tareas y funciones, y cuál es su naturaleza. En la Tabla 2 se describen estas categorías.

Tabla 2. Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a sus funciones y tareas.

Ámbito alumno		
Categorías	Códigos	Descripción del código
1. Tareas de apoyo educativo individual al alumno en el CAI	1.1. Valoración educativa inicial 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 ayudar en el inicio del proceso de asesoramiento a los docentes de las escuelas.
	1.2. Apoyo educativo individual al alumno	Apoyo pedagógico al alumno realizado en el CAI, orientado a mejorar sus capacidades y habilidades.
2. Tareas de apoyo clínico individual al alumno en el CAI	2.1. Servicios de apoyo clínico al alumno dentro del CAI	Apoyo clínico y terapéutico al alumno, realizado en el CAI.
3. Tareas realizadas por los profesionales del CAI sobre el proceso de inclusión de los alumnos	3.1. Inicio y desarrollo del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	Tareas orientadas a la organización del proceso de inclusión a partir del análisis inicial de la situación del niño, las familias y la escuela.
	3.2. Evaluación y seguimiento por parte de los profesionales del CAI del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	Tareas orientadas a verificar el cumplimiento de las recomendaciones dadas a los asesorados, y realizar ajustes en el proceso para la inclusión efectiva del alumno.
Ámbito familia		
Categorías	Códigos	Descripción del código
4. Tareas de apoyo a las familias sobre el proceso de inclusión del alumno	4.1. Asesoramiento general a las familias sobre el proceso de inclusión	Tareas de asesoramiento a las familias sobre el proceso de inclusión del alumno.
	4.2. Seguimiento del proceso de inclusión con las familias	Tareas relacionadas al seguimiento del proceso de inclusión educativa de los estudiantes realizados en conjunto entre CAI – familias.



Ámbitos docentes y equipos técnicos		
Categorías	Códigos	Descripción del código
5. Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo realizado a los equipos de las escuelas	5.1. Asesoramiento psico-pedagógico curricular a docentes y equipos técnicos de las escuelas	Tareas de asesoramiento pedagógico a los docentes y equipos técnicos institucionales de las escuelas regulares relacionadas a estrategias, metodología y contenidos a desarrollar con los alumnos incluidos.
	5.2. Asesoramiento a los docentes sobre los ajustes razonables	Asesoramiento pedagógico y administrativo sobre la elaboración, implementación y seguimiento de los ajustes razonables.
	5.3. Organización de las visitas a las escuelas como parte esencial del asesoramiento a los docentes sobre casos específicos	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.
	5.4. Establecimiento de formas permanentes de comunicación CAI – docentes	Se establece que las formas de comunicación entre el CAI y las escuelas regulares pueden desarrollarse de forma presencial en el CAI, en las escuelas, por videollamadas, mensajes u otro medio tecnológico que facilite la comunicación durante el proceso de asesoramiento.

#### Ámbito institucional

Categorías	Códigos	Descripción del código
6. Tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas regulares	6.1. 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 realizar estudios de casos específicos de estudiantes incluidos.
	6.2. 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.
7. Tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas regulares	7.1. Impartir talleres de capacitación para los docentes y técnicos de las escuelas regulares sobre temas generales propuestos desde el CAI	Capacitaciones y talleres realizados por el CAI a las escuelas regulares sobre temas generales en relación con la inclusión educativa.
	7.2. Impartir talleres de capacitación para los docentes y técnicos de las escuelas regulares sobre temas solicitados por los mismos según necesidad y casos específicos	Capacitación específica a docentes, equipo técnico y directivos de las escuelas regulares en relación con sus necesidades y a los casos específicos.

8. Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares	8.1. Tareas de información a las escuelas en relación con el proceso global de inclusión	Tareas de información a las escuelas en relación con el proceso global de inclusión atendiendo a las normativas nacionales e internacionales vigentes.
	8.2. Nexo entre la escuela y la supervisión pedagógica de la zona	Tareas de mediación del CAI sobre las necesidades pedagógicas, administrativas y de seguimiento de casos entre las escuelas y las supervisiones pedagógicas, que surgen durante el proceso de inclusión.
	8.3. Organización de la relación institucional con escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI	Tareas de asesoramiento sobre temas generales a escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI.
	8.4. Clarificar de forma general la función y el rol del CAI en el proceso de apoyo a las escuelas	Tareas orientadas a explicar las funciones que desarrolla el CAI durante el asesoramiento a las escuelas regulares, como forma de construir su identidad de referente del proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas.
	8.5. Clarificar las funciones de los profesionales que componen el CAI	Tareas orientadas a describir las funciones que cada uno de los profesionales que componen el equipo del CAI desarrolla en el proceso de apoyar a las escuelas.
9. Modificaciones emergentes por la pandemia	9.1. Modificaciones del trabajo durante la pandemia	Modificaciones emergentes en cuanto al formato de asesoramiento desarrollado durante la pandemia.

Fuente: elaboración propia.

Las categorías se han organizado teniendo en cuenta a quién o con quién se desarrolla el trabajo que realizan los profesionales del CAI, y la naturaleza de este trabajo. Así, las categorías 1, 2 y 3 corresponden a tareas centradas en la atención directa al alumno dentro del CAI, las cuales se centran, por un lado, en mejorar las habilidades personales y académicas del alumno y que ayudan a su proceso de inclusión, y por otro, en todo lo relacionado a organizar la incorporación del alumno a la escuela. Por su parte, la categoría 4 recoge las tareas centradas en la atención y apoyo a las familias, antes y durante el proceso de inclusión de sus hijos. Las categorías 5, 6 y 7 están centradas en el trabajo que los profesionales del CAI realizan con los docentes: tareas de asesoramiento individual durante las sesiones que desarrollan durante las visitas a las escuelas (5), tareas de trabajo en equipo entre el CAI y las escuelas para el seguimiento de casos específicos (7), y tareas de capacitación (6). En cuanto a la categoría 8, esta tiene una dimensión institucional: su referente son las escuelas en su conjunto, y se centra en la información, coordinación y comunicación por parte del CAI de todo lo relacionado al proceso de inclusión; este proceso se desarrolla mayormente según las demandas y necesidades de las escuelas. Por último, la categoría 9 remite al impacto de la pandemia por COVID-19 en el proceso de trabajo entre los CAI y las escuelas regulares.

En la Tabla 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 participantes a los que corresponden los códigos de cada categoría, así como también el número de CAI a los que corresponden esos entrevistados para los diferentes códigos.

**Tabla 3.** Frecuencia de citas, cantidad de participantes y de centros obtenidos para los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a sus funciones y tareas.

Categorías	Frecuencia citas	Número entrevistas	Número CAI
5. Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes de las escuelas regulares en relación con casos específicos	145	16	4
8. Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares	82	15	4
1. Tareas de apoyo educativo individual al alumno en el CAI	56	13	4
3. Tareas realizadas por los profesionales del CAI sobre el proceso de inclusión de los estudiantes	29	12	4
6. Tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas	29	13	4
7. Tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas	23	10	4
2. Tareas de apoyo clínico individual al alumno en el CAI	21	11	4
4. Tareas de apoyo a las familias	22	8	4
9. Modificaciones emergentes por la pandemia	14	9	3
<b>Total</b>	<b>421</b>	<b>16</b>	<b>4</b>

Fuente: elaboración propia.

Podríamos destacar que las tareas de asesoramiento a docentes son las que aparecen en más citas, pero que suponen una tercera 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 está, en su conjunto, claramente centrado en casos específicos (categorías 5 y 6), y las tareas y funciones de apoyo directo al alumnado tienen, también en conjunto (categorías 1, 2 y 3) un peso importante en cuanto a citas (una cuarta parte del total).

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

El análisis de las entrevistas también nos ayudó a identificar aquellos referentes que los profesionales del CAI utilizan para establecer su modelo de asesoramiento al momento de trabajar con las escuelas. Los profesionales hacen referencia a tres referentes prioritarios. En la Tabla 4 se observan los códigos que componen este análisis.

**Tabla 4.** Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los Referentes en que se apoyan para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares

Categorías	Código	Descripción del código
1. Referentes sobre funciones de asesoramiento	1.1. La propia práctica como referente	La propia práctica como modelo que guía el asesoramiento que los profesionales del CAI realizan con las escuelas.
	1.2. Las normativas legales como referente	Normativas nacionales paraguayas que orientan el trabajo de intervención de los profesionales del CAI con las escuelas.
	1.3. La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente	Importancia que los profesionales del CAI dan a las formaciones y capacitaciones sobre inclusión y que ayudan a orientar su intervención con las escuelas.
2. Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	2.1 Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	La ausencia de un modelo de asesoramiento que guie la intervención del CAI con las escuelas como principal dificultad.

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, los profesionales entrevistados describen su propia práctica como uno de los grandes referentes. Aquí hacen énfasis en casos de éxito dentro del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo, los cuales van replicando y mejorando sistemáticamente como una forma de ir creando un propio modelo institucional de intervención. Como siguiente referente se describe a las normativas nacionales vigentes, siendo la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva de Paraguay la más citada. En el artículo N.º 5 de dicha ley el Ministerio de Educación y Ciencias establece que garantizará a los alumnos con necesidades específicas los apoyos necesarios y la detección de barreras para el aprendizaje y la participación desde el momento de su incorporación a las instituciones educativas. La mayoría de los CAI fundamentan su transformación basándose también en lo que se establece en esta Ley. Por último, los profesionales manifiestan que la formación y capacitación individual en temas relacionados a la inclusión educativas y todo lo que ello conlleva puede ser un elemento clave al momento de construir un modelo que guie su intervención con las escuelas. Este análisis también destaca que la ausencia de un modelo de asesoramiento es una gran limitación para que los CAI desarrollen

su función asesora y se conviertan en referentes de este proceso de inclusión. La falta de un modelo retrasa el propio proceso de transformación y de construcción de la propia identidad como Centro de Apoyo a la Inclusión al servicio de las escuelas.

En la tabla 5 presentamos un cuadro ordenado de mayor a menor frecuencia con el número de citas de los códigos señalados. La categoría de “Referentes sobre funciones de asesoramiento” aparece con la mayor cantidad, pero puede observarse que no existe mucha diferencia con relación a la categoría de “Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI”.

**Tabla 5.** Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos para los códigos sobre los Referentes en que los profesionales del CAI se apoyan para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares

Categorías	Códigos	Frecuencia citas	Número entrevistas	Número CAI
1. Referentes sobre funciones de asesoramiento	1.1. La propia práctica como referente	14	8	4
	1.2. Las normativas legales como referente	8	6	3
	1.3 La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente	4	3	3
2. Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	2.1. Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	18	10	4
	Total	44	15	4

Fuente: elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos dibujan, en nuestra interpretación, un panorama muy 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 las mismas, y con ello del sistema educativo paraguayo, en una dirección inclusiva (Ainscow, 2004, 2017; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009; Giné et al., 2020a, 2020b; Puigdellívol y Petreñas, 2019, Sandoval et al., 2019). Así, y por un lado, los resultados reflejan que estos profesionales 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. Al mismo tiempo, los resultados reflejan una orientación de su trabajo muy centrada aún en la atención a casos individuales, y un peso también relevante de las funciones y tareas de atención directa al alumnado.

Este carácter matizado de los resultados lo encontramos, en primer lugar, en las tareas declaradas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes de las escuelas regulares en relación con casos específicos que los profesionales reportan (categoría 5). Como hemos señalado, estas tareas son las más frecuentemente referidas en las citas, lo cual parece avalar su relevancia en el conjunto de tareas que desarrollan. Al mismo tiempo, aparecen en alrededor de un tercio del total de las citas, lo cual apunta que no constituyen todavía tareas claramente predominantes. Cuando consideramos internamente los distintos códigos que forman la categoría, aparecen también elementos matizados. Por un lado, la referencia al establecimiento de formas y estrategias permanentes y estables de comunicación entre los profesionales de los CAI y las escuelas y docentes apunta a un tipo de relación sistemática y continuada, desde la cual es posible plantearse un trabajo conjunto y colaborativo, y que puede permitir aspirar a que los profesionales de los CAI sean percibidos como un recurso de apoyo sustantivo en el proceso de transformación de las escuelas en una dirección inclusiva. También apunta en ese mismo sentido la referencia a las tareas de asesoramiento pedagógico a los docentes y equipos técnicos institucionales de las escuelas regulares relacionadas a estrategias, metodología y contenidos a desarrollar con los alumnos incluidos. Por otro lado, las tareas y funciones de asesoramiento aparecen centradas en el apoyo a los ajustes razonables, y por tanto más focalizadas en el alumno individual que en el conjunto del aula, y se apunta también que estas tareas se basan en las “visitas” a los centros, es decir, en una presencia de los profesionales de los CAI en los centros que se etiqueta más como algo breve y puntual que como algo continuado y con una cierta extensión temporal.

Los resultados sobre las restantes funciones con más peso en las citas de las entrevistas refuerzan esta caracterización matizada. Por un lado, el peso de las tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares (categoría 8, la segunda en número de citas) subraya que 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). Nos parece interesante y significativo, en este sentido, que entre estas tareas se expliciten las que tienen que ver con clarificar las funciones y el rol del CAI, como conjunto, en el apoyo a las escuelas, y también las funciones de cada uno de los profesionales que forman el CAI. También las tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas (categoría 7) apuntan una dimensión institucional que puede apoyar una transformación global de las escuelas. Al mismo tiempo, y por otro lado, otras de las tareas y funciones dirigidas a los docentes muestran una concentración en los “casos” de alumnos con más dificultades (categoría 6: tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas). A ello se puede añadir el peso (como decíamos, cerca de un tercio del total de las referencias en citas) que mantienen las funciones de atención directa al alumnado, tanto de tipo educativo como clínico, y con un componente también de seguimiento administrativo (categorías 1, 2 y 3). También la atención a las familias (categoría 4) se centra en las familias del alumnado con más dificultades.

Junto a este panorama matizado en relación con las funciones y tareas asumidas por los profesionales de los CAI, nos parecen especialmente destacables los datos relativos a desde qué referentes se están abordando, de acuerdo con los participantes, estas tareas. Resulta muy notorio, a nuestro juicio, que se señale de manera destacada y como principal dificultad la ausencia de un modelo de asesoramiento que guíe la intervención del CAI 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). Un modelo educacional constructivista de intervención puede ser de mucha utilidad en ambos sentidos (Lago y Onrubia, 2011a, 2011b; Solé y Martín, 2011). En ausencia de este modelo, los resultados muestran que es la propia práctica, así como la legislación vigente y la propia formación de los profesionales, lo que utilizan como referente para guiar su actuación. De nuevo, podemos hacer de ello una interpretación matizada. Por un lado, el uso de la propia práctica como referente parece reflejar una conciencia de la necesidad de revisión y mejora de esa práctica y una mirada reflexiva sobre la misma. De igual manera, disponer de una legislación que apoye la actuación de los profesionales de los CAI a favor de la inclusión resulta sin duda necesario y relevante. Por otro lado, 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, y la legislación o la normativa pueden marcar referentes, pero difícilmente dar instrumentos y guías de acción práctica para la actuación de los profesionales.

En síntesis, y a partir de los resultados presentados, parece posible afirmar que los CAI desarrollan un amplio abanico de funciones y tareas, con distintos destinatarios y de naturaleza diversa, donde el foco principal es el alumnado con necesidades educativas especiales matriculados dentro del CAI y su proceso de inclusión a la educación regular. A este respecto, las funciones y tareas que realizan se vinculan, en gran medida, a asegurar la presencia de este alumnado en las escuelas regulares, garantizar su inclusión efectiva y la puesta en marcha de los ajustes razonables. La mayoría de los profesionales de los CAI que participan en el estudio describen que el asesoramiento a docentes es fundamental para el logro de una educación inclusiva, y que las visitas a las escuelas constituyen un elemento principal que vertebra el trabajo del asesor con los asesorados.

De acuerdo con ello, 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, 2004; Giné et al., 2020; Rappoport et al., 2019; Rojas et al., 2016) y también en la búsqueda de un modelo de asesoramiento ajustado a las demandas actuales que oriente el trabajo que vienen realizando con las escuelas. El apoyo legislativo y una posición de revisión constante de su propia práctica son elementos que sin duda pueden ayudar en este proceso de construcción y transformación. Con todo, parece necesario, para sostener y promover de manera más efectiva este proceso, proveer a los CAI y los profesionales que trabajan en ellos de un modelo de asesoramiento explícito que permita guiar en la práctica tanto el contenido de sus actuaciones como las estrategias y formas de trabajo de estas. Un modelo educacional constructivo de intervención,



y en particular las propuestas de este modelo en torno al carácter colaborativo de la relación asesora y del trabajo conjunto entre asesores, docentes y escuelas, puede resultar útil a este respecto, por lo menos en un triple nivel (Lago y Onrubia, 2011a, 2011b; Onrubia y Minguela, 2020; Solé y Martín, 2011). En primer lugar, reforzando las funciones y tareas de los profesionales de los CAI que tienen una dimensión más claramente asesora e institucional, de apoyo al cambio y la transformación de los centros y las aulas como contextos más inclusivos para todas y todos los estudiantes. En segundo lugar, ayudando a pasar de una mirada sobre la inclusión centrada en la atención a casos a una mirada más global, preventiva y enriquecedora. Y, en tercer lugar, ayudando a formalizar una determinada concepción de qué quiere decir trabajar colaborativamente con el profesorado y las escuelas regulares, y a disponer de estrategias y herramientas para un trabajo colaborativo intencional, planificado, sistemático y explícitamente orientado a la mejora de las prácticas.

---

## Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carbonell, E., Capellas, M., Creuheras, M., Escudero, G. y 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. CEE ASPASIM-20 anys d'un procés. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. 21, 37-43.
- Cho, J. Y. y Lee, E-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1-20.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial al debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de la Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Font, J. (2004). Escuelas que se ayudan. *Cuadernos de Pedagogía*. 331, 63-65.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2020a). *L'educació inclusiva. De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat*. Barcelona: Horsori.
- Giné, C., Font, J. y Díezde, A. (2020b). Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. *Àmbits de psicopedagogia i orientación*. 53(3), 34-48.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-13.

- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011a). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4ªed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. (Fourth Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.49-59). Barcelona: Horsori.
- Onrubia, J. y Minguela, M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 52(3), 13-24.
- Puigdellívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Barcelona: Graó.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019) Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151.
- Rojas, S. y 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 de Profesorado*, 20(1), 323-339.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis
- Smagorinsky, P. (2008). The Method Section as Conceptual Epicenter in Constructing Social Science Research Reports. *Written Communication*, 25(3), 389-411.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, y I. Solé (Coords.). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- UNESCO (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- UNESCO (2008). *Conferencia internacional de educación 48ª reunión. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. <https://bit.ly/3Njz62s>
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/38KVH9j>
- UNESCO (2016). *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comentario general N.º 4 (2016) artículo 24. Derecho a la educación inclusiva*. <https://bit.ly/3t8Aj4P>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://bit.ly/3zgxD9c>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire, England: McGraw-Hill.

#### Cómo citar en APA:

Cantero, M., Onrubia, J. y Sánchez, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 59-75. <https://doi.org/10.35362/rie8914990>