

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA
Trabajo Final de Licenciatura

“El rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos en escuelas primarias de Mendoza”

Autor: María Nallib
Director: Prof. Ludmila Bravo
Mendoza, julio del 2024

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, por su amor, su apoyo y por siempre creer en mí. Gracias por ser mi sostén.

A mis amigos, por su compañía y ánimo a lo largo de este camino. Gracias por siempre alentarme a perseguir mis metas.

A Lucas, Lorenzo y Fausto, ser su docente de apoyo fue una experiencia muy valiosa. Gracias por permitirme acompañarlos en su aprendizaje y enseñarme tanto en el proceso.

A mis profesores, por compartir sus conocimientos, por desafiarme y transmitirme el amor por esta hermosa profesión. En especial, quiero agradecer a la Profesora Ludmila Bravo, su disposición, experiencia y apoyo fueron fundamentales para poder llevar a cabo este trabajo.

ÍNDICE

Portada	1
Agradecimientos	2
Índice	3
Resumen y palabras claves	7
Introducción	9
I. FASE CONCEPTUAL	13
Estado del arte	14
Capítulo 1: Discapacidad	17
1.1. Evolución del concepto de discapacidad a lo largo de la historia.....	18
1.2. Modelos de abordaje de la discapacidad	22
1.2.1. Modelo de prescindencia o tradicional	22
1.2.2. Modelo médico o rehabilitador	23
1.2.3. Modelo social	25
1.3. Discapacidad en Argentina	27
1.3.1. Estadísticas	27
1.3.2. Marco legal	30
Capítulo 2: Educación inclusiva	34
2.1. De la exclusión a la inclusión educativa	35
2.2. El derecho a la educación inclusiva	39
2.3. Barreras para el aprendizaje y la participación.....	42
2.4. Construir apoyos para eliminar barreras	46
Capítulo 3: El docente de apoyo a la inclusión escolar	50
3.1. ¿Qué implica ser docente de apoyo a la inclusión?	51
3.2. Diferenciación entre docente de apoyo a la inclusión, maestra integradora y acompañante terapéutico	53
3.3. La importancia del trabajo en equipo	54
3.4. Fortalecer la autonomía	57
II. FASE EMPÍRICA	59
Capítulo 4: Marco metodológico	60
4.1. Tipo y diseño de investigación.....	61
4.2. Hipótesis.....	61
4.3. Operacionalización de variables	62
4.4. Objetivos de investigación	63
4.5 Muestra	63

4.6. Recolección de datos e instrumentos	64
4.6.1. Recolección de datos e instrumentos	64
4.6.2. Aplicación	64
Capítulo 5: Presentación y análisis de los resultados	66
5.1. Caracterización de la muestra	67
5.1.1. Género.....	67
5.1.2. Edad	68
5.1.3. Gestión de la escuela	68
5.1.4. Cantidad de casos o procesos de inclusión	69
5.1.5. Tiempo de experiencia laboral como docente de apoyo a la inclusión	69
5.1.6. Formación académica	70
5.1.7. Estado o nivel académico	71
5.2. Análisis del rol del docente de apoyo a la inclusión	72
5.2.1. Formación específica sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión.....	72
5.2.2. Conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	72
5.2.3. Conocimiento por parte de otros actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión.....	73
5.2.4. Autopercepción del docente de apoyo a la inclusión de la relevancia de su rol.....	74
5.2.5. Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión.....	75
5.2.6. Frecuencia con la que realizan diversos tipos de intervenciones.....	76
5.3. Análisis de los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión.....	83
5.3.1. Frecuencia con la que enfrentan distintos desafíos.....	83
5.3.2. Opción más efectiva para mejorar la realidad de los docentes de apoyo.....	91
5.4. Reflexiones finales	92
5.5. Comparación de resultados obtenidos entre docentes que trabajan en escuelas de gestión pública y privada.....	93
5.5.1. Comparación entre variables gestión pública y gestión privada.....	93
5.5.2. Comparación entre variables gestión pública y ambas gestiones.....	97
5.5.3. Comparación entre las variables gestión privada y ambas gestiones.....	101
Discusión	106
Conclusión.....	111
Referencias Bibliográficas	115

Anexos	122
---------------------	------------

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Género de la muestra.....	67
Gráfico nº 2: Gestión de la escuela donde trabajan los participantes.....	68
Gráfico nº 3: Cantidad de procesos de inclusión en los que la muestra trabaja.....	69
Gráfico nº 4: Años de experiencia como docente de apoyo a la inclusión.....	70
Gráfico nº 5: Formación académica de la muestra.....	71
Gráfico nº 6: Estado o nivel académico de los participantes.....	71
Gráfico nº 7: Formación específica sobre el rol docente de apoyo a la inclusión recibida durante sus estudios académicos.....	72
Gráfico nº 8: Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión.....	73
Gráfico nº 9: Nivel de conocimiento por parte de otros actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión.....	74
Gráfico nº 10: Nivel de relevancia autopercibida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión.....	75
Gráfico nº 11: Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión.....	76
Gráfico nº 12: Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones.....	77
Gráfico nº 13: Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje.....	77
Gráfico nº 14: Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares.....	78
Gráfico nº 15: Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	78
Gráfico nº 16: Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia e institución educativa.....	79
Gráfico nº 17: Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos y diseña estrategias en conjunto.....	80
Gráfico nº 18: Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño.....	80
Gráfico nº 19: Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	81
Gráfico nº 20: Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente a cargo e intercambia estrategias	82

Gráfico nº 21: Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto.....	82
Gráfico nº 22: Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo.....	83
Gráfico nº 23: Ambiente escolar poco inclusivo	84
Gráfico nº 24: Escaso trabajo colaborativo con otros actores del proceso de inclusión..	85
Gráfico nº 25: Sobrecarga laboral	85
Gráfico nº 26: Bajo salario y/o demoras en los pagos	86
Gráfico nº 27: Falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión..	87
Gráfico nº 28: Falta de recursos	87
Gráfico nº 29: Falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	88
Gráfico nº 30: Falta de formación en inclusión por parte de los docentes	89
Gráfico nº 31: Agotamiento y/o estrés	89
Gráfico nº 32: Dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	90
Gráfico nº 33: Poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	91
Gráfico nº 34: Opción considerada más efectiva para mejorar la realidad y práctica profesional del docente de apoyo a la inclusión	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº1: Edad de la muestra	68
Tabla nº 2: Comparación de las variables gestión pública y gestión privada	94
Tabla nº 3: Comparación de las variables gestión pública y ambas gestiones.....	98
Tabla nº 4: Comparación de las variables gestión privada y ambas gestiones.....	102

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

Resumen

El docente de apoyo a la inclusión es un pilar clave dentro del marco de la Educación Inclusiva. El objetivo principal de este estudio es analizar su rol y los principales desafíos que enfrentan estos profesionales en escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Mendoza, Argentina en el año 2024.

Para alcanzar este objetivo se llevó a cabo una investigación de tipo no experimental transaccional descriptiva. Se aplicó un cuestionario ad hoc a 70 docentes de apoyo a la inclusión, mayoritariamente mujeres (97.1%), con edades entre 21 y 61 años.

Los principales desafíos identificados fueron la baja remuneración y retrasos en los pagos, la falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión y la falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes. Las intervenciones más frecuentes incluyen registrar progresos y desafíos del niño, promover su relación con el docente a cargo, y brindar sugerencias a la familia e institución educativa.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas que muestran que los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas públicas perciben que otros participantes del proceso de inclusión valoran menos su papel en comparación con los docentes de apoyo de escuelas privadas. Asimismo, los docentes de apoyo de escuelas públicas se comunican con menor frecuencia con los profesionales externos del niño y participan en menos reuniones de equipo que aquellos que trabajan en escuelas privadas.

Por otro lado, aunque las diferencias no alcanzaron significación estadística, hay una tendencia entre los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas públicas a enfrentar desafíos con mayor frecuencia en comparación con sus colegas de escuelas privadas.

El estudio subraya la necesidad de mejorar las condiciones laborales de estos profesionales, la comprensión del rol del docente de apoyo, la formación en inclusión, y fomentar el trabajo colaborativo para avanzar hacia una educación más inclusiva.

Palabras claves

Educación inclusiva, docente de apoyo a la inclusión, rol, desafíos, alumno.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, han existido distintos enfoques en educación. Se han producido profundos cambios en la manera en que la sociedad, y el sistema educativo en particular, perciben y abordan la diversidad. Se ha transitado desde modelos excluyentes hasta el enfoque actual de la educación inclusiva.

En un pasado no muy lejano, se tendía a homogeneizar a los alumnos. Se buscaba que el alumno fuera quien cambiara y se adaptara a las demandas de la escuela. Sin embargo, con el tiempo, y gracias al reconocimiento y respeto de la diversidad y los derechos humanos, surgió el actual enfoque de la educación inclusiva.

Dentro de este modelo, se reconoce el derecho de todos los alumnos a acceder a una educación de calidad, independientemente de sus diferencias individuales. Además, la diversidad es valorada y respetada, y la escuela se convierte en la responsable de eliminar las barreras que interfieren con el aprendizaje de sus alumnos, en lugar de esperar que sean los estudiantes quienes se adapten a ella. La educación inclusiva busca garantizar que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial y es enriquecedora para todos.

Un pilar fundamental dentro del proceso de inclusión, es el docente de apoyo a la inclusión. Al trabajar colaborativamente con el alumno y el resto de los actores del proceso de inclusión, desempeña un papel muy importante en la eliminación de las barreras que interfieren con el aprendizaje y la participación del alumno.

En la práctica, cada docente de apoyo a la inclusión enfrenta desafíos únicos debido a la diversidad de los alumnos y los entornos en los que trabajan. Cada estudiante es diferente y está inmerso en un contexto específico.

En base a lo expresado anteriormente, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es el rol del docente de apoyo a la inclusión en escuelas primarias públicas y privadas de la provincia de Mendoza?, ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión, al trabajar en escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Mendoza? y ¿Existen diferencias entre el rol y los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión de escuelas públicas y los de escuelas privadas?

Con el fin de responder a estas preguntas, se plantea como objetivo principal de este trabajo:

-Analizar el rol del docente de apoyo a la inclusión y los principales desafíos que enfrentan al trabajar en escuelas primarias de gestión pública y privada de la Provincia de Mendoza.

En línea con el objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el rol del docente de apoyo a la inclusión en escuelas primarias públicas y privadas de la provincia de Mendoza.
2. Indagar los principales desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión, al trabajar en escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Mendoza.
3. Comparar el rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos entre los docentes de apoyo a la inclusión de escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Mendoza.

Además, la hipótesis que dio pie a esta investigación es que los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas primarias de gestión pública enfrentan desafíos con mayor frecuencia que aquellos que trabajan en escuelas primarias de gestión privada.

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo, no experimental transaccional. Se indagó, a través de un cuestionario ad hoc dirigido a docentes de apoyo a la inclusión, sobre su rol y los principales obstáculos que enfrentan en su trabajo.

Mediante este estudio se busca contribuir tanto al ámbito científico de la Educación Inclusiva como a la práctica profesional. Si bien la literatura académica cuenta con una amplia cantidad de investigaciones sobre Educación Inclusiva, existen escasos estudios centrados específicamente en la figura del docente de apoyo a la inclusión. Por lo tanto, este trabajo tiene como fin comprender de manera más profunda la situación actual de estos profesionales, obteniendo una mirada más amplia sobre su rol y los principales obstáculos que enfrentan en su labor apoyando procesos de inclusión educativa.

En cuanto al campo de la Psicopedagogía en particular, este trabajo de investigación también representa un aporte, ya que existe un alto porcentaje de psicopedagogos y estudiantes avanzados de dicha carrera que se desempeñan como docentes de apoyo a la inclusión, así como otros que, aún trabajando en otra área diferente, están en contacto con estos profesionales. Por ejemplo, un psicopedagogo clínico puede trabajar junto con el docente de apoyo de su paciente para definir las estrategias más adecuadas para el alumno. Otro caso sería el de un psicopedagogo

que forme parte de un equipo de orientación escolar que trabaja colaborativamente con el docente de apoyo de un alumno en proceso de inclusión.

Se espera que los resultados de esta investigación puedan servir para diseñar estrategias que promuevan una educación inclusiva de calidad, teniendo en cuenta la perspectiva brindada por los propios docentes de apoyo sobre su realidad y las principales barreras que encuentran en el desempeño de su importante rol.

El trabajo consta de una fase conceptual y luego de otra empírica. La investigación finaliza con la discusión de los resultados, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos. Posee cinco capítulos y fueron organizados de la siguiente forma:

El primer capítulo aborda el concepto de discapacidad y su evolución a lo largo del tiempo. También expone los distintos modelos de abordaje de la discapacidad y su comparación. A su vez, analiza la situación de la discapacidad en Argentina, mediante la presentación del marco legal y estadísticas relevantes.

El capítulo II se centra en el enfoque de la educación inclusiva, destacando sus diferencias con modelos anteriores. Enfatiza en el derecho de todos a recibir una educación inclusiva de calidad y en el marco legal que lo respalda. Además, define qué son los apoyos y las barreras para el aprendizaje y la participación, así como sus diferentes tipos.

El capítulo III se enfoca en la figura del docente de apoyo a la inclusión. Explica su función y la forma adecuada de referirse a ellos. Además, subraya la importancia de que los actores del proceso de inclusión trabajen de manera colaborativa y fomenten la autonomía del alumno.

En el capítulo IV, se expone el marco metodológico de la investigación, detallando el tipo y diseño del estudio, los objetivos, la hipótesis, las variables, la descripción de la muestra y el instrumento utilizado.

Luego, en el capítulo V, se describen los resultados obtenidos de la investigación.

Por último, se presenta la discusión de los resultados, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos.

I
FASE CONCEPTUAL

Estado del arte

A continuación, se expondrán investigaciones anteriores que resultaron relevantes para los objetivos del presente trabajo:

Sanmartín (2021) llevó a cabo un estudio en el año 2019 en el que encuestó a 39 docentes de apoyo a la inclusión con el propósito de investigar sobre su mirada acerca de su función. Los encuestados trabajaban en escuelas especiales de gestión pública y privada ubicadas en varios distritos de la provincia de Buenos Aires, y poseían distintos niveles de experiencia. La encuesta se distribuyó a través de correo electrónico y se estructuró en forma de cuestionario, el cual contenía tanto preguntas abiertas como cerradas.

Los resultados más significativos de la investigación revelaron que los participantes identificaron múltiples desafíos que debían afrontar en su labor. El obstáculo más frecuentemente mencionado fue la "dificultad en la comprensión del rol del docente de apoyo a la inclusión" (74%). En segundo lugar, se destacó la "falta de compromiso por parte de las familias y/o individuos involucrados en el proceso de inclusión escolar" (51%), seguido por "la escasez de recursos pedagógico-didácticos en la formación docente" (44%).

A la hora abordar los obstáculos más habituales, los docentes encuestados consideraron que las estrategias más importantes para enfrentarlos son la comunicación, la información, el compromiso, la capacitación y la accesibilidad. Además, cuando se presentaron situaciones en las que las estrategias mencionadas anteriormente no tuvieron éxito, un 59% de los participantes indicó la necesidad de colaborar en equipo para analizar y ajustar las estrategias empleadas

En 2019, en Madrid, Sandoval, Márquez, Simón y Echeita, realizaron una investigación con el propósito de alcanzar dos objetivos fundamentales. Por un lado, buscaron identificar las tareas y funciones concretas que los docentes de apoyo realizan en los centros educativos. Por otro lado, se propusieron describir las funciones y tareas que estos profesionales consideran necesarias para brindar apoyos más eficaces desde una perspectiva inclusiva.

La metodología empleada en el estudio es de naturaleza mixta e involucra tanto la distribución de cuestionarios como la realización de grupos de discusión. Los cuestionarios ad hoc fueron completados por 119 docentes de escuelas públicas y privadas de la Comunidad de Madrid. Dentro de este grupo, 37 maestros también participaron activamente en grupos de discusión.

Los resultados mostraron que las funciones que los docentes de apoyo llevan a cabo más frecuentemente en los centros educativos están principalmente vinculadas a la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y son de naturaleza directa e indirecta.

Cabe destacar, que los participantes del grupo de discusión consideran que los docentes del aula sólo se sienten responsables del alumnado común, dejando a los docentes de apoyo a cargo de los alumnos que presentan alguna dificultad.

Cuando se les consultó sobre las tareas que creían que contribuirían a mejorar los procesos de inclusión, la mayoría respondió que se debería dedicar más tiempo a la coordinación con otros docentes (42%). En los grupos de discusión, casi de manera unánime, los participantes expresaron que su tarea sería más efectiva si se destinara más tiempo a respaldar a los maestros para que puedan abordar adecuadamente las necesidades de todos los estudiantes en el aula.

Por otro lado, la principal dificultad que los maestros de apoyo señalaron se relaciona con la falta de apoyo por parte de la administración educativa en los procesos de inclusión dentro de sus respectivas instituciones. A este obstáculo le siguen el aumento en su carga laboral, la falta de tiempo destinado a la coordinación, y la insuficiente supervisión por parte de los servicios de inspección educativa en lo relacionado al cumplimiento de las normativas de apoyo.

A su vez, Abellán Rubio, Arnaiz Sánchez y Alcaraz García (2021) realizaron una investigación con el fin de analizar cómo se desarrolla el apoyo educativo desde el marco de la educación inclusiva en una comarca de la Región de Murcia. La metodología empleada fue descriptiva y no experimental. Se empleó el Cuestionario sobre las funciones del profesorado de apoyo (Sandoval et al., 2019) para recoger la información y fue administrado a 23 docentes de apoyo.

Los datos obtenidos en el estudio indican que la función que los docentes de apoyo llevan a cabo con mayor frecuencia consiste en la elaboración de fichas y recursos adaptados para los alumnos que requieren apoyo (el 95.7% lo realiza con mucha frecuencia). Además, los docentes de apoyo señalaron como principal barrera la gran carga de trabajo que deben afrontar (el 47.8% la considera como muy determinante).

Con respecto a las acciones que los docentes creen que fomentarían apoyos educativos inclusivos en las escuelas, la gran mayoría enfatiza en la necesidad de derribar las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos. También, subrayan la importancia de implementar en el aula estrategias que

impulsen la transformación de los roles docentes y la flexibilidad del currículo educativo. En este sentido, consideran también como algo esencial la capacitación docente en temas de diversidad e inclusión para la creación de entornos escolares inclusivos.

A nivel provincial, Lupo (2024) llevó a cabo una investigación cualitativa para analizar el papel de las maestras de apoyo a la inclusión. El objetivo fue identificar y entender sus debilidades y fortalezas, con el fin de contribuir al desarrollo de estrategias que favorezcan una educación inclusiva. El estudio se realizó en la escuela Alfred Nobel mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas. La muestra estuvo compuesta por siete docentes de apoyo a la inclusión.

Entre los principales desafíos se destacaron la falta de formación de los docentes en temas de discapacidad, una coordinación inadecuada entre los actores educativos y la escasez de recursos materiales y edilicios. Asimismo, las participantes señalaron la necesidad de establecer una comunicación fluida y eficiente entre los distintos integrantes del proceso educativo y subrayaron la importancia de definir de manera clara el rol de los docentes de apoyo.

Cabe destacar que se identificaron como aspectos positivos, la percepción de los docentes de apoyo de su trabajo como una oportunidad de crecimiento profesional y la disposición de algunos docentes a tomar en cuenta sus sugerencias.

CAPÍTULO 1: DISCAPACIDAD

Capítulo I: Discapacidad

1.1. Evolución del concepto de discapacidad a lo largo de la historia

A lo largo de los años, la conceptualización de la discapacidad ha experimentado profundos cambios y ha estado en constante debate. Incluso hoy en día, continúa siendo un tema de discusión y reflexión, lo que refleja la complejidad del concepto.

A continuación, se analizará la evolución de este concepto crucial principalmente a través de las definiciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual es considerada como el organismo líder en salud a nivel mundial.

La OMS ha avanzado desde enfoques tradicionales que se centraban principalmente en las limitaciones individuales de las personas con discapacidad hacia modelos más amplios e inclusivos. Este cambio de perspectiva no solo ha influido en la manera en que la sociedad comprende la discapacidad, sino que también ha tenido un impacto significativo en la educación y en la forma en que los docentes de apoyo abordan su trabajo y brindan apoyo a los estudiantes con discapacidad.

En 1980, la OMS desarrolló la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM). La misma se basó en investigaciones que se iniciaron en 1972 a partir de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE). Esta nueva clasificación surgió ya que la CIE se consideraba insuficiente para comprender y clasificar las consecuencias de la enfermedad sobre el desarrollo global de las personas (Rodríguez, 2004).

Según Charpentier y Aboiron (2001), un importante objetivo de la CIDDDM era mejorar la comprensión y la clasificación de la discapacidad. Surgió como respuesta a la necesidad de los profesionales de entender el concepto de discapacidad y minusvalía, así como lograr un lenguaje unificado para abordar estos temas. Abarca tres dimensiones distintas:

— la *deficiencia*: describe las afecciones en las estructuras o funciones del cuerpo. Por ejemplo: deficiencia psicológica, deficiencia visual.

— la *discapacidad*: Se refiere a las restricciones en las actividades y la participación social debido a las deficiencias. Por ejemplo, discapacidad para leer.

— la *minusvalía o desventaja*: se refiere a las desventajas sociales y ambientales que una persona puede enfrentar en la vida cotidiana debido a su discapacidad. Por ejemplo, minusvalía de movilidad.

Los autores además señalan que la CIDDDM ha sido objeto de diversas críticas, entre las cuales se destaca su tendencia a estigmatizar a las personas con discapacidad, ya que utiliza términos que resaltan las limitaciones y carencias en lugar

de reconocer las capacidades y derechos de las personas con discapacidad, lo que refleja una visión negativa de la discapacidad. Además, se ha planteado que en algunos casos no es posible establecer una distinción clara entre estructura y función. También ha recibido críticas respecto a su nivel de detalle. Algunos autores manifiestan que es demasiado minuciosa y otros desean una simplificación. Por último, se critica la falta de una clasificación de los factores medioambientales.

En respuesta a estas críticas y a favor de un enfoque más integral, la OMS desarrolló en el año 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Esta clasificación se basa en un enfoque bio-psico-social y tiene en cuenta factores contextuales y de participación social, lo que la vuelve más adecuada para comprender y abordar la discapacidad. La CIF es considerada actualmente como el principal estándar para clasificar la discapacidad a nivel internacional.

Según lo expuesto por la OMS y la OPM (2001), los principales objetivos de esta clasificación son:

- Ofrecer un fundamento científico para la comprensión y análisis de la salud, sus resultados y factores determinantes, así como de los estados asociados a ella.

- Crear un lenguaje compartido con el propósito de describir la salud y sus estados relacionados, con el fin de mejorar la comunicación entre diversos grupos de usuarios.

- Facilitar la comparación de datos entre naciones, distintas disciplinas de salud, servicios y en diferentes períodos a lo largo del tiempo.

- Establecer un sistema de codificación sistemático que pueda ser implementado en los sistemas de información de salud.

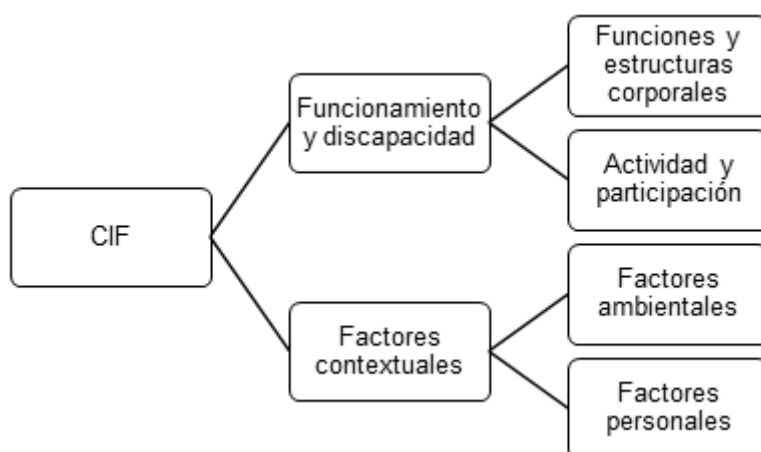
Siguiendo a Ayuso Mateos, Nieto Moreno, Sánchez Moreno y Vázquez Barquero (2006), la CIF está estructurada en dos secciones: "Funcionamiento y discapacidad" y "Factores contextuales". A su vez, cada una de estas partes se separa en dos componentes distintos. En el interior de cada uno, se establece un sistema de categorización que incluye clases y subclases. Estas categorías son evaluadas mediante el uso de clasificadores. Es importante aclarar que cada componente puede ser expresado tanto en términos positivos como negativos.

En la primera parte, se distinguen dos elementos: "Funciones y Estructuras Corporales" y "Actividad y Participación". El primer componente se refiere a las modificaciones en los sistemas fisiológicos y las estructuras anatómicas, mientras que el segundo se enfoca en indicadores de rendimiento y capacidad. Por otro lado, en la

segunda sección, se encuentran los componentes de "Factores Ambientales" y "Factores Personales". El primero se refiere a factores físicos, sociales o actitudinales que están presentes en el entorno del individuo. El segundo componente hace alusión a variables como la edad, la raza, el género.

Figura 1

Estructuración de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Por lo tanto, la CIF resulta un elemento apropiado para explicar la relación dinámica que hay entre los estados de salud de un individuo y los factores contextuales.

Como resultado de los avances incorporados en la CIF, es importante aclarar el significado de los términos en los que se basa su estructura. Mientras algunos términos son familiares y su significado se mantiene sin cambios, otros son introducidos por primera vez o experimentan cambios significativos en su interpretación. Al mismo tiempo, algunos términos desaparecen, como es el caso de "minusvalía", debido a su connotación negativa (Rodríguez, 2004). A continuación, se enumerarán aquellos considerados más significativos, utilizando para ello las definiciones brindadas por la OMS y OPS (2001):

Funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas)

Estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.

Deficiencias son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida.

Actividad es la realización de una tarea o acción por parte de un individuo.

Participación es el acto de involucrarse en una situación vital.

Limitaciones en la Actividad son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.

Restricciones en la Participación son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

Factores Ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas (p. 14)

En 2006, la Organización Mundial de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual reconoce que la discapacidad es un concepto dinámico que surge de la interacción entre las limitaciones individuales y las barreras del entorno y sociales. La Convención sostiene que todos los individuos con discapacidad tienen el derecho inherente a disfrutar plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales al igual que cualquier otro ser humano (ONU, 2006).

La Convención define a las personas con discapacidad de la siguiente manera: "Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás" (ONU, 2006, p.4). Es esencial identificar y eliminar estas barreras para fomentar la inclusión y garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos. La falta de conciencia sobre las necesidades y capacidades de este grupo, junto con la falta de políticas inclusivas, agravan estas barreras y limitan las oportunidades de participación plena en la sociedad.

En 2011, la Organización Mundial de la Salud en colaboración con el Banco Mundial, publicaron el Informe Mundial sobre la Discapacidad. El informe describe la situación de las personas con discapacidad a nivel global. Su enfoque es integral, algo fundamental para comprender la discapacidad y desarrollar intervenciones efectivas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Destaca además la necesidad de adoptar un enfoque basado en los derechos humanos.

Una de las principales conclusiones del informe es que la prevalencia de discapacidad es mayor en aquellos países que presentan ingresos más bajos. Otro hallazgo importante es que las personas con discapacidad presentan mayores

probabilidades de experimentar problemas de salud, niveles más bajos de educación, menores oportunidades de trabajo, salarios reducidos y tasas de pobreza más altas.

El informe brinda diversas recomendaciones para adoptar un enfoque inclusivo tanto en políticas públicas como en el ámbito social. Entre estas recomendaciones se encuentran: eliminar las barreras físicas, sociales y actitudinales que obstaculizan la participación de las personas con discapacidad; proporcionar servicios de rehabilitación de calidad para fortalecer las habilidades de este grupo; garantizar que los sistemas y políticas educativas sean inclusivos en todos los niveles, integrando la discapacidad en los programas escolares; promover oportunidades laborales para las personas con discapacidad; fomentar la participación activa de este colectivo en la formulación de políticas, legislaciones y programas relacionados con la discapacidad; favorecer la sensibilización pública para cambiar las percepciones negativas sobre la discapacidad; e impulsar la investigación y la difusión de buenas prácticas basadas en evidencia en el campo de la discapacidad.

En el año 2014, la OMS presentó el Proyecto de Acción Mundial sobre Discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad. El propósito de este proyecto es mejorar la salud, el bienestar y los derechos humanos de las personas con discapacidad. El informe resalta que hay más de mil millones de personas con discapacidad en todo el mundo, y señala que la prevalencia de discapacidades está aumentando debido al envejecimiento de la población y al incremento de enfermedades crónicas, siendo más alta en países de bajos ingresos. El proyecto establece un conjunto de acciones concretas que deben ser implementadas por los Estados Miembros, la Secretaría y los colaboradores internacionales y nacionales, junto con indicadores de éxito para evaluar los progresos alcanzados. Uno de sus principales objetivos es promover la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida.

En conclusión, el concepto de discapacidad ha evolucionado de una perspectiva médica y rehabilitadora hacia una centrada en los derechos humanos y la inclusión social, lo cual representa un avance significativo.

1.2. Modelos de abordaje de la discapacidad

A lo largo del tiempo, diversas teorías y modelos han influido en la manera en que la sociedad ve a la discapacidad. Se ha avanzado desde una comprensión basada en mitos y supersticiones hacia enfoques más inclusivos y centrados en los derechos

humanos. A continuación, se detallarán los distintos modelos de abordaje de la discapacidad a lo largo del tiempo.

1.2.1. Modelo de prescindencia o tradicional

Este primer modelo es el más antiguo. Atribuye la discapacidad a causas religiosas y considera que las personas con discapacidad son una carga para la sociedad y no brindan ningún aporte (Martín y Ripollés, 2008).

Siguiendo los planteamientos de Palacios y Bariffi (2007), dentro de este paradigma se percibe a las personas con discapacidad como innecesarias por diversas razones: se piensa que no aportan a las necesidades de la sociedad, se las estigmatiza como portadoras de mensajes diabólicos, se cree que son el resultado del enojo de los dioses y que sus vidas carecen de valor. Por lo tanto, la sociedad decide excluirlas y adoptar medidas eugenésicas o de segregación.

Según Pérez y Chhabra (2019), desde esta perspectiva se interpreta a la discapacidad como resultado de un supuesto fallo moral o pecado, lo que genera sentimientos de vergüenza. Esta vergüenza es sentida por toda la familia, que se siente obligada a ocultar a la persona con discapacidad, alejándola de la educación y excluyéndola de cualquier participación activa en la sociedad. Además, de acuerdo a este modelo, se percibe a las personas con discapacidad como biológica y psicológicamente inferiores a aquellas sin discapacidad, considerándolas personas defectuosas y frágiles.

Palacios y Bariffi (2007) dividen este modelo en dos submodelos:

-*Submodelo eugenésico*: se podría ubicar en la antigüedad clásica. La sociedad griega y romana consideraban desfavorable el crecimiento de niños con discapacidad. Se creía que la discapacidad era resultado de un pecado o una señal de ruptura en la alianza con los dioses. Esta visión, junto con la idea de que la vida de una persona con discapacidad no valía la pena y era una carga para la familia y la comunidad, llevaba a la adopción de prácticas eugenésicas como el infanticidio para eliminar a estos niños.

- *Submodelo de marginación*: El rasgo distintivo de este submodelo es la exclusión de las personas con discapacidad. Puede darse por compasión o por temor y rechazo hacia ellas. A diferencia del submodelo eugenésico, no se recurre al infanticidio, aunque muchos niños con discapacidad mueren debido a negligencias, falta de recursos o porque se confía únicamente en la fe como medio de salvación. Un ejemplo

representativo de este submodelo se puede observar en el tratamiento dado a las personas con discapacidad durante la Edad Media, quienes eran agrupadas con los pobres y marginados, siendo condenadas a la exclusión.

1.2.2. Modelo médico o rehabilitador

A principios del siglo XX, tras la Primera Guerra Mundial y la implementación de las primeras leyes de seguridad social, se produjo un cambio significativo en la concepción de la discapacidad. El gran número de soldados mutilados durante la guerra y el desarrollo de las leyes laborales fueron los principales impulsores de este cambio. Las discapacidades físicas y mentales dejaron de ser vistas como castigos divinos y comenzaron a entenderse como condiciones médicas que debían ser tratadas. Este cambio marcó el paso del modelo de prescindencia al modelo médico (Velarde Lizama, 2016).

Bajo este enfoque, las personas con discapacidad ya no son vistas como inútiles o innecesarias, siempre y cuando puedan ser rehabilitadas. El objetivo principal de este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, incluso si eso implica minimizar u ocultar las diferencias que la discapacidad conlleva. En este contexto, el foco principal se centra en las limitaciones de la persona (a nivel psicológico, físico o sensorial), las cuales se considera esencial rehabilitar (Palacios y Bariffi, 2007).

La OMS y la OPS (2001) definen este modelo de la siguiente manera:

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. La atención sanitaria se considera la cuestión primordial y en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud (p. 22).

Considerando que numerosas discapacidades carecen de cura o recuperación total, lo que resalta los límites de la práctica médica, ésta última debe enfocarse en facilitar la adaptación de la persona a las demandas y expectativas de la sociedad (Velarde Lizama, 2016).

Este enfoque, al destacar las áreas en las que las personas tienen limitaciones, genera una subestimación de las habilidades de las personas con discapacidad. Como resultado, el trato social refleja una actitud paternalista y caritativa, centrada en las deficiencias de estas personas, las cuales son percibidas como menos valiosas que el resto (Martín y Ripollés, 2008).

1.2.3. Modelo social

Los orígenes de esta perspectiva se remontan a las décadas de los sesenta y setenta en Estados Unidos y Gran Bretaña, en el contexto de los movimientos por los derechos humanos. Fue el propio grupo de personas con discapacidad el que inició la reflexión y la formulación de una teoría propia, en contraposición al modelo médico predominante (Cenacchi, 2019).

Este modelo, a diferencia de los anteriores, sostiene que las causas de la discapacidad no son científicas ni religiosas, sino que son principalmente sociales. Se reconoce que las personas con discapacidad, al igual que el resto de la población, pueden realizar su aporte a la sociedad, siempre valorando y respetando su condición y sus diferencias (Palacios y Bariffi, 2007).

De acuerdo a los partidarios de este modelo, las limitaciones individuales de las personas con discapacidad no son vistas como la causa del problema, sino que se encuentra en las limitaciones de la sociedad para brindar servicios adecuados y asegurar que las necesidades de estas personas sean consideradas. Esto implica no descartar el aspecto individual de la discapacidad, sino situarlo dentro del contexto social (Martín y Ripollés, 2008). El enfoque busca lograr que la persona con discapacidad tenga autonomía para poder decidir. Para que esto suceda, es importante eliminar cualquier tipo de barrera, y así poder equiparar oportunidades (Palacios y Bariffi, 2007).

Cenacchi (2019) plantea que el foco ya no está puesto en “rehabilitar” a la persona con discapacidad, dejando de lado sus particularidades y necesidades. Según Palacios y Bariffi (2007), “el modelo anterior se centra en la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad, mientras que el modelo bajo análisis aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas” (p. 22). El problema ya no recae únicamente en la diferencia biofísica o en una deficiencia, sino que la causa principal es que el entorno no garantiza oportunidades equitativas para todos, independientemente

de su condición, con el fin de que las personas puedan participar, informarse, comunicarse y desarrollarse (Cenacchi, 2019).

Este enfoque se relaciona con ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos y busca fortalecer el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad individual, promoviendo la inclusión social. Se fundamenta en principios como la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y el diálogo civil, entre otros (Palacios y Bariffi, 2007).

La OMS y la OPS (2001) sostienen que el modelo social aborda la discapacidad como un fenómeno principalmente originado en el entorno social y enfocado en lograr la plena inclusión de las personas en la sociedad. No considera la discapacidad como una característica intrínseca de la persona, sino como un conjunto de condiciones complejas, muchas de las cuales son creadas por el entorno social. Por lo tanto, se requieren acciones sociales y una responsabilidad colectiva para realizar ajustes ambientales que permitan la participación plena de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social. Entonces, el dilema se reduce más a cuestiones ideológicas o de actitud, lo que implica la necesidad de implementar transformaciones sociales.

Figura 2

Cuadro comparativo sobre los distintos modelos de abordaje de la discapacidad

	Modelo de prescindencia	Modelo médico	Modelo social
<i>Enfoque</i>	Se basa en creencias religiosas o morales.	Se centra en el individuo y su rehabilitación médica.	Enfoque basado en los derechos humanos, la inclusión y la eliminación de barreras sociales y ambientales.
<i>Visión y causas de la discapacidad</i>	Se interpreta como un castigo divino o resultado de fallos morales	La discapacidad es una condición médica que requiere tratamiento y rehabilitación.	La discapacidad es el resultado de la interacción del individuo con barreras sociales y ambientales que impiden la participación plena en la sociedad.
<i>Rol de la persona con discapacidad</i>	Es considerada como un sujeto pasivo, sin capacidad para contribuir a la sociedad. Se la ve como una	Se ve como un paciente que necesita ser tratado para curarse o adaptarse.	Se percibe como una persona activa y valiosa que requiere apoyo para superar barreras y

	persona defectuosa y frágil.		participar plenamente en la sociedad.
<i>Actitud hacia la discapacidad</i>	Se justifica la marginación o exclusión basada en creencias religiosas o morales	Se busca la rehabilitación o adaptación del individuo para que se ajuste a la norma establecida.	Se centra en eliminar barreras, promover la igualdad de oportunidades y la inclusión.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En conclusión, las diferentes perspectivas han tenido un profundo impacto en la forma en la que se comprende y aborda a la discapacidad. Representa un gran avance el reconocimiento de la autonomía, la dignidad y los derechos humanos de las personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de que se han logrado avances muy valiosos, la realidad es que aún existen barreras que obstaculizan la plena participación en la sociedad de este grupo. Es importante que como sociedad se trabaje en conjunto para garantizar que los derechos de las personas con discapacidad sean una realidad en todas partes del mundo y así construir una sociedad más inclusiva.

1.3. Discapacidad en Argentina

Afortunadamente, la discapacidad es un tema que va adquiriendo cada vez más importancia tanto en la agenda nacional como internacional, evidenciando la necesidad de eliminar las desigualdades y barreras que enfrentan las personas con discapacidad en diferentes aspectos de la vida.

A continuación, se examinará la situación de la discapacidad en Argentina, abordando diversos aspectos que incluyen el marco legal y el análisis de estadísticas relevantes. El objetivo de este análisis es comprender mejor el panorama actual de la discapacidad en Argentina y reflexionar sobre sus principales desafíos.

1.3.1. Estadísticas

Las estadísticas sobre discapacidad tienen un papel fundamental en la comprensión de la situación de las personas con discapacidad en nuestro país. Además, las cifras permiten identificar cuáles son los principales desafíos y necesidades, lo cual ayuda a la formulación de políticas inclusivas.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC) junto con la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) publicaron en el año 2018 los resultados sobre el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. El estudio formó parte del Plan Nacional de Discapacidad.

El propósito de la investigación fue obtener información sobre la cantidad y características de las personas con discapacidad en todas las regiones del país.

El estudio considera como personas con discapacidad a aquellas que indicaron tener dificultades significativas o ser incapaces de realizar ciertas actividades, tales como: ver, escuchar, caminar o subir escaleras, agarrar y levantar objetos con los brazos o manos, cuidar de sí mismas en actividades como bañarse, vestirse o comer sin ayuda, comunicarse, comprender lo que se les dice, aprender cosas nuevas, recordar o concentrarse, controlar su comportamiento, y en el caso de la población infantil de 5 a 12 años, jugar con otros niños de su edad. También se considera como personas con discapacidad a aquellas que poseen Certificado Único de Discapacidad (CUD).

El estudio presenta información de personas con discapacidad a partir de los 6 años de edad. Esto se debe a que resulta complicado distinguir si la dificultad para llevar a cabo una actividad se debe a una discapacidad o simplemente a que el niño aún no ha desarrollado las habilidades necesarias para realizarla.

Los datos más relevantes a los que arribó el estudio son los siguientes:

- En Argentina hay 3.571.983 personas mayores de 6 años que poseen alguna dificultad. Esta cifra representa el 10,2% de la población total del país mayor a 6 años.
- De ese total de personas con dificultad mayores a 6 años, el 59% tiene una sola dificultad, el 18,3% posee dos dificultades, el 12,2% presenta tres dificultades o más y el resto de esta población no respondió cuántas dificultades tienen, pero poseen CUD.
- El 82,3% presenta dificultad después del nacimiento, el 16,5% desde el nacimiento y el 1,2% no saben con claridad cuándo empezó.
- El 44,8% señala que la causa de su dificultad se debe a una enfermedad o síndrome, el 16,7% la atribuye a un accidente, el 13,5% la asocia con la vejez, el 6,5% a problemas en el parto o embarazo, el 13,5% a otras causas y el 4,9% desconoce el origen de su dificultad.

- El 59,1% no posee CUD, el 33,4% sí cuenta con CUD vigente, el 4,2% se encuentran realizando el trámite para obtenerlo, el 3% tiene el certificado, pero está vencido y el 0,3% no sabe si tiene.
- En cuanto a la cobertura de salud, el 59,4% poseen obra social o PAMI, el 21,4% no tiene obra social, prepaga ni plan estatal, el 9,8% cuenta con prepaga u obra social y el 9,5% recibe atención a través de programas o planes estatales de salud.

Otra fuente de datos importante es Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas llevado a cabo por el INDEC en el año 2022. El estudio incluye preguntas destinadas a conocer la situación actual de las personas con discapacidad. Sin embargo, hasta la fecha de elaboración de este documento, el INDEC aún no ha publicado los datos oficiales relativos a la discapacidad de la población. Por lo tanto, a continuación, se presentarán los datos más relevantes obtenidos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado por el INDEC en el año 2010 en relación a la discapacidad:

- El 12,9% de la población total del país tiene alguna dificultad o limitación permanente.
- El 14% de las mujeres del país presenta algún tipo de dificultad o limitación, mientras que este porcentaje es del 11,7% para la población masculina.
- La prevalencia de discapacidad en el país varía según la edad, siendo del 4,5% para el grupo de 0 a 14 años, del 10,8% para el grupo de 15 a 64 años, y del 37,3% para la población de 65 años y más.

Por otro lado, el Registro Nacional de Personas con Discapacidad (RNPcD), el cual está a cargo de ANDIS, informó que en el año 2023:

- El 3,46% de la población total del país cuenta con CUD.
- Del total de personas certificadas, el 55,4% se encuentra en el rango de edad de 15 a 64 años, 22,3% en el grupo de 0 a 14 años y el otro 22,3% en la población de 65 años y más.
- El mayor porcentaje de las personas con discapacidad certificadas residen en las provincias de Buenos Aires (40,4%). Le siguen CABA (9,6%), Santa Fe (7,5%), Córdoba (6,7%), y Mendoza (4,9%).
- En cuanto a la distribución por tipo de deficiencia, las personas con deficiencia física motora constituyen el 25,2% del total, aquellas con deficiencia mental representan el 23,3%, con deficiencia intelectual el 10,3%, con deficiencia

sensorial auditiva el 9,3%, con deficiencia física visceral el 6,8%, con deficiencia sensorial visual el 4,9%, y aquellas que fueron certificadas con más de un tipo de deficiencia representan el 20,2% de la población certificada.

Las cifras mencionadas significan un gran aporte para la comprensión de la situación de las personas con discapacidad. Sin embargo, aún falta que se realicen investigaciones que profundicen sobre aspectos como la situación económica de esta población, su acceso al sistema de salud, su educación, entre otros. Todos estos datos ayudarían a la implementación de políticas públicas y programas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

1.3.2. Marco legal

Castro Valdez (2020) cuestiona por qué, a pesar de que existen grandes marcos normativos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, los cuales son teóricamente plenamente aplicables a todas las personas, es necesario crear nuevas leyes y tratados internacionales que reiteren la importancia de los derechos de las personas con discapacidad.

El autor manifiesta que la experiencia nos ha enseñado que, ante la falta de instrumentos que protejan específicamente sus derechos, las personas con discapacidad padecen la invisibilidad en la sociedad y enfrentan profundas desigualdades de oportunidades en comparación con el resto de la población. Por ello, es esencial contar con normativas explícitas y claras para evitar la violación de sus derechos.

Para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos al igual que los demás, no sean víctimas de discriminación y logren integrarse plenamente en la sociedad, es necesario adoptar medidas especiales (Ministerio Público Fiscal, 2016).

Por lo tanto, en la Constitución nacional, tratados internacionales, leyes, decretos y fallos se establecen derechos específicos y responsabilidades concretas que tanto el Estado como la sociedad deben cumplir para brindar apoyo a las personas con discapacidad. Se expondrán a continuación aquellos considerados de mayor relevancia.

Según lo dispuesto en la Constitución de la Nación Argentina (1994), en su artículo 75, inciso 23, se establece:

“Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos

reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad” (p.10).

Nassif y Nassif (2019) señalan que nuestro país está obligado a cumplir con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPcD) desde que fue ratificada e incorporada a nuestro sistema legal mediante la Ley N° 26.378, promulgada el 6 de junio de 2008. Al tratarse de un tratado internacional de derechos humanos y al haber sido integrado a nuestra legislación nacional, la Convención posee una jerarquía superior a otras leyes, tal como se establece en la Ley N° 27.0448 del año 2014. En otras palabras, cualquier ley que contradiga lo estipulado en la Convención resulta incongruente y, por lo tanto, debe ser modificada o derogada.

La incorporación de la CDPcD fue un hito crucial para el respeto y la inclusión de las personas con discapacidad. Esta incorporación no solo fortalece el marco legal de protección de los derechos humanos en Argentina, sino que también promueve un cambio cultural y social. La Convención propone 8 principios generales muy importantes:

“1. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; 2. La no discriminación; 3. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; 4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; 5. La igualdad de oportunidades; 6. La accesibilidad; 7. La igualdad entre el hombre y la mujer; 8. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad” (CDPcD, 2006, pp. 5-6).

Por otro lado, la CDPD complementa la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la cual fue ratificada en Argentina mediante la ley N° 25.280, promulgada en julio del año 2000. Aunque esta última no aborda específicamente la incorporación de derechos, a diferencia de la CDPD, su objetivo principal es prohibir toda forma de discriminación basada en la discapacidad (Ministerio Público Fiscal, 2016).

Otro antecedente de la CDPcD en nuestro país fue la ley 22.431, conocida como "Ley de Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad", la cual fue

promulgada en 1981. Esta ley representa un marco legal para la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

Según Nassif y Nassif (2019) el empleo del término “discapacitados” en el título de esta ley es incorrecto. No refleja un enfoque social de la discapacidad, donde se sugiere referirse a ellos como "personas con discapacidad", destacando que la discapacidad no define a una persona ni es un atributo de ella. Los autores también plantean que el sistema de protección que establece esta ley es de tipo asistencialista y paternalista, en contraposición a la CDPcD, la cual concibe a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, quienes demandan prestaciones y servicios, y no son vistos como objeto de asistencia o beneficencia, como se concibe en la Ley 22.431.

Algunos de los puntos más importantes de la Ley 22.431 son los siguientes: se establece la creación de un sistema de protección integral de las personas con discapacidad para asegurar su atención médica, su educación y su seguridad social, así como la implementación del Certificado Único de Discapacidad. Por otro lado, el Estado garantiza prestar servicios tales como: Rehabilitación Integral, regímenes diferenciales en seguridad social, formación laboral y escolarización en establecimientos comunes de forma gratuita y con los apoyos necesarios, en caso de que esto no sea posible debido al grado de discapacidad, se ofrece escolarización especial.

Años más tarde, en 1997, se promulgó la ley 24.901, conocida como “Ley de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad”. Esta ley promueve el acceso de las personas con discapacidad a servicios básicos de atención integral, principalmente servicios de salud, educación y trabajo, que contribuyan a mejorar su calidad de vida. Tiene en cuenta acciones de prevención, asistencia, promoción y protección.

Otras dos leyes de gran importancia en nuestro país en relación con la discapacidad son la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, y la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, sancionada en 2010.

La primera proporciona un marco legal más sólido para el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo en la Argentina. La ley afirma que la educación y el conocimiento son considerados un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Además, indica que es responsabilidad del Estado ofrecer una educación completa, continua y de alta calidad para todos los habitantes del país, asegurando la igualdad, la gratuidad y la equidad, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. Además, promueve la inclusión de los alumnos

con discapacidad en todos los niveles y modalidades educativas, según las posibilidades de cada persona. Se busca también garantizar una trayectoria educativa integral, recibiendo los apoyos necesarios para su plena participación y aprendizaje.

Además, según esta ley, la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad, ya sean temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se basa en el principio de inclusión educativa y ofrece atención educativa para abordar problemáticas específicas que no pueden ser atendidas por la educación común.

Otro aspecto importante de esta ley es que reconoce la necesidad de realizar adaptaciones curriculares para garantizar el acceso y la participación de las personas con discapacidad al sistema educativo, asegurando que se atiendan las necesidades individuales de cada estudiante. Además, resalta la importancia de proporcionar una atención interdisciplinaria a las personas con discapacidad.

La segunda ley mencionada, es un instrumento clave en el marco legal de la discapacidad en Argentina. Representa un enfoque integral para la atención de la salud mental, priorizando el respeto y la protección de los derechos humanos de las personas con trastornos mentales. Establece principios fundamentales para garantizar la dignidad y la inclusión social de estas personas.

En conclusión, contar con un marco legal que reconozca y proteja los derechos de las personas con discapacidad es fundamental. Como se puede observar, las primeras normativas reflejaban una concepción de la discapacidad desde el modelo médico. Sin embargo, la legislación ha evolucionado hacia la adopción de un modelo social, enfocado en los derechos humanos, la eliminación de barreras que impidan la participación de las personas con discapacidad y la visión como ciudadanos competentes y valiosos. La adhesión a la CDPcD marcó un antes y un después en este proceso, influyendo significativamente en el cambio de paradigma.

Sin embargo, es imprescindible que se continúe trabajando para que haya una implementación efectiva del marco legal y que sean cumplidos todos los derechos de las personas con discapacidad.

CAPÍTULO II: EDUCACIÓN INCLUSIVA

Capítulo II: Educación inclusiva

Lograr la inclusión de todos los estudiantes, garantizando que cada alumno tenga igualdad de oportunidades para progresar en el ámbito educativo, sigue siendo un desafío en la mayoría de los países. A pesar de que en las últimas décadas ha habido un enorme progreso en el acceso a una educación básica, es de suma importancia que continúen los esfuerzos para disminuir los obstáculos que interfieren con el aprendizaje y asegurar que todos los estudiantes, tanto en las escuelas como en otros contextos de aprendizaje, sean parte de un entorno verdaderamente inclusivo (UNESCO, 2017).

2.1. De la exclusión a la inclusión educativa

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019), la educación inclusiva se define de la siguiente manera:

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad (p.8).

COPIDIS junto a Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017) señalan que una educación no se considera inclusiva cuando los sistemas educativos excluyen, segregan o integran a las personas por motivos de discapacidad.

En tal sentido, el Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013) señala:

La *exclusión* se produce cuando un estudiante es separado de la escuela debido a una deficiencia, sin ofrecerle una alternativa educativa del mismo nivel que a los demás estudiantes.

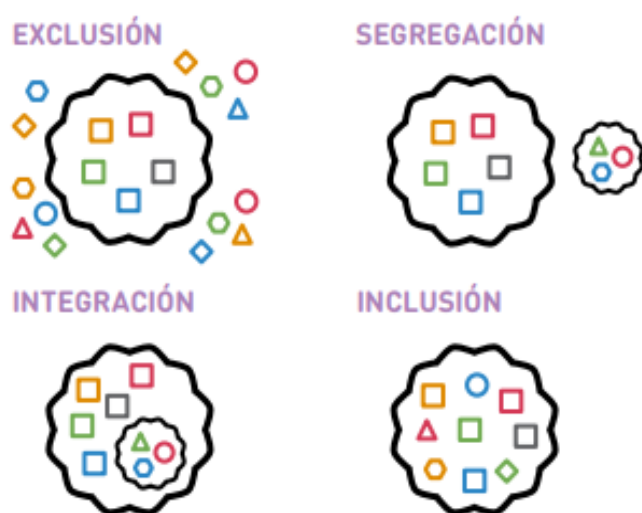
La *segregación* ocurre cuando un estudiante con alguna deficiencia es enviado a una institución educativa creada especialmente para atender cierta deficiencia, por lo general en un sistema de enseñanza especial.

La *integración* implica que los alumnos con una deficiencia participen en una escuela común, siempre y cuando puedan adaptarse y cumplir los requisitos de ese centro educativo.

Como respuesta a estos enfoques discriminatorios, surgió el enfoque de la *educación inclusiva*. Esta perspectiva reconoce la importancia de impulsar “escuelas para todos” que incluyan a todas las personas, valoren las diferencias, respalden el aprendizaje y den respuesta a las necesidades de cada estudiante.

Figura 3

Modelos de concepción de la diversidad en la educación



Nota: Adaptado de *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos* (p.18), por COPIDIS y Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, 2017.

Los términos “inclusión” e “integración” a menudo suelen usarse como sinónimos, por eso es tan importante poder diferenciarlos. La UNESCO (2017) plantea que, en la *integración*, los alumnos catalogados como “estudiantes con necesidades educativas especiales”, son incorporados a entornos de educación común con ciertas adaptaciones y recursos. Esto puede darse con la condición de que estos alumnos logren ajustarse a las estructuras y normativas previas, y en un entorno al que no se le han realizado cambios.

Por el contrario, define a la *inclusión* como un proceso que contribuye a superar los obstáculos que restringen la presencia, la participación y los logros de los alumnos.

Siguiendo lo propuesto por COPIDIS y Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017), la *integración* está basada en el concepto de “normalización”. Además, el foco está puesto en el alumno, quien tiene que adaptarse al entorno carente de

modificaciones. Este enfoque requiere que el estudiante, incluso con adecuaciones o adaptaciones, se ajuste al sistema tal como está diseñado. Como resultado, el alumno puede permanecer en el sistema siempre y cuando cumpla con lo que se le exige.

En cambio, en la inclusión se reconoce la diversidad, por lo que no se busca que todos los alumnos hagan lo mismo de la misma forma. No se espera menos de ningún estudiante, sino que, por el contrario, se espera que cada uno alcance su máximo potencial. Para ello, se les proporcionan todos los medios y recursos para que puedan transitar su propio camino. Es responsabilidad de la escuela hacer las adecuaciones necesarias para poder educar a todos sus alumnos, sin importar cuál sea su condición.

A modo de síntesis, Arocena (2018) explica esta distinción conceptual en un cuadro comparativo que se basa en los trabajos de Arnaiz (2003) y Moriña (2002):

Figura 4

Diferenciación entre escuela integradora e inclusiva

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas
Dirigida a la educación especial (alumnos con necesidades educativas especiales)	Dirigida a la educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales	Exige transformaciones profundas
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las posibilidades de inserción.	No disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.

Nota: Adaptado de Arocena (2018). *La educación inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires*. Universidad de San Andrés.

La UNESCO (2017), en su Guía para asegurar la inclusión y la equidad, señala que el concepto de inclusión está muy relacionado con el de equidad y que ambos deben ir de la mano para ofrecer una educación de calidad para todos. Establece que la

equidad asegura una preocupación por la justicia y reconoce que la educación de todos los estudiantes tiene la misma importancia.

Además, la Guía plantea que la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, sin importar su contexto o características individuales.
- Reconocer los aspectos positivos que aporta la diversidad y la importancia de convivir con las diferencias y aprovecharlas como oportunidades de aprendizaje.
- Recolectar, comparar y analizar pruebas sobre los obstáculos que enfrentan los niños para acceder a la educación, participar y alcanzar logros, centrándose especialmente en los estudiantes que podrían estar en mayor riesgo de fracaso, marginación o exclusión.
- Comprender que los sistemas educativos más inclusivos y equitativos tienen mayor probabilidad de impulsar la igualdad de género, disminuir las desigualdades, fortalecer las capacidades tanto de los docentes como del sistema y fomentar entornos de aprendizaje de apoyo. Estas diversas iniciativas, a su vez, aportarán a mejorar la calidad de la educación en general.
- Convocar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad con el fin de crear las condiciones necesarias para un aprendizaje inclusivo y para promover una comprensión más profunda de los principios de inclusión y equidad.
- Implementar modificaciones de manera efectiva y evaluar su influencia, entendiendo que alcanzar la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, y no simplemente un esfuerzo puntual.

Por su parte, Save the Children (2016), enfatiza sobre que la educación no puede ser inclusiva si no es de calidad, ni puede ser de calidad si no es inclusiva. Para hacer realidad el derecho a la educación, el acceso y la calidad deben estar interconectados. El aprendizaje efectivo debe entenderse basado en el hecho de que los niños son individuos con diferentes características, y las estrategias para mejorar la calidad deben basarse en esta diversidad.

A su vez, la UNESCO 2017 sostiene que asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana.

2.2. El derecho a la educación inclusiva

En los últimos años, la educación inclusiva se ha vuelto un principio fundamental en los sistemas educativos. Todas las personas, simplemente por el hecho de serlo, poseen los mismos derechos, y para poder ejercerlos plenamente se requiere de equidad (Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Diversos instrumentos internacionales, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre los Derechos del Niño respaldan los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el acceso a la educación. Por lo tanto, se considera que la educación inclusiva es la forma más apropiada de garantizar el derecho a la educación.

En Argentina, siguiendo las directrices de organismos internacionales en el ámbito de educación y derechos humanos, se han llevado a cabo una serie de modificaciones y ajustes en la legislación en relación con el derecho a la educación inclusiva (Córdoba, G.y Expósito, C., 2021).

Como se mencionó en el capítulo anterior, la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) dictamina que una educación integral, permanente y de calidad es un derecho para todos los habitantes del país. En múltiples artículos, esta ley reconoce el respeto a la diversidad y garantiza una educación inclusiva.

Además, la Ley Nacional 26.378 del año 2008, en la cual Argentina aprueba la CDPcD, reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Esta ley plantea que es muy importante que se brinden los apoyos necesarios y que se implementen políticas públicas que modifiquen todo aquello que restrinja los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 24 de dicha Convención manifiesta:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008, pp.18-19).

Por otro lado, la ley 26.061 sancionada en el 2005 y conocida como “Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes” señala que desde los organismos competentes se deben establecer métodos y recursos para poder identificar

de forma temprana las necesidades educativas relacionadas con la discapacidad o trastornos en el desarrollo, con el objetivo de proporcionarles atención educativa e interdisciplinaria para alcanzar la inclusión desde el Nivel Inicial (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Para continuar progresando en la promoción de la inclusión escolar en el sistema educativo argentino, y en cumplimiento de la CDPcD, el Estado se compromete a implementar todas las medidas legislativas, administrativas y de cualquier otra índole que sean necesarias para garantizar la plena realización de los derechos reconocidos en la Convención. Para ello, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 311/16 aprueba el documento correspondiente a la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. Esta resolución busca mejorar las condiciones de la educación inclusiva, su aplicación en las distintas jurisdicciones y que se adopten las medidas necesarias para favorecer su aplicación (Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

La Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación consta de cuatro anexos y plantea varios puntos centrales en relación a la escolarización de estudiantes con discapacidad.

Uno de los aspectos más destacados del documento es que se deben asegurar los apoyos necesarios para acompañar las trayectorias escolares de todos los alumnos con discapacidad. Esto implica un trabajo corresponsable entre los distintos niveles y modalidades educativas.

Asimismo, la normativa promueve el diseño de trayectorias educativas integrales, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad. Para ello, es importante implementar los apoyos necesarios según cada caso, identificando y eliminando las barreras físicas, comunicacionales, didácticas y actitudinales que limitan su aprendizaje y participación.

Otro punto central es que reconoce el derecho de todos los estudiantes con discapacidad a acceder, transitar y egresar de los diferentes niveles educativos (inicial, primario y secundario). La escolarización puede darse en la escuela común, en la modalidad de educación especial o en propuestas de escolaridad combinadas.

Además, señala que para aquellos estudiantes que lo requieran, se debe elaborar un Proyecto Pedagógico Individual (PPI). La resolución brinda los lineamientos para su confección.

También destaca que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a la acreditación, certificación y titulación oficial sin discriminación. A su vez, indica que la evaluación y promoción debe contemplar las adaptaciones realizadas en cada caso.

Por último, promueve el trabajo en conjunto entre escuela, familia y profesionales desde un enfoque interdisciplinario.

Cabe resaltar que además de las normativas destacadas anteriormente, consideradas como las más significativas, existen diversas resoluciones a nivel nacional y provincial que serán detalladas a continuación:

Resoluciones del Consejo Federal de Educación:

Resolución CFE N° **79/09**: Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Resolución CFE N° **155/11**: Modalidad de Educación Especial.

Resolución CFE N° **174/11**: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación

Resolución CFE N° **188/12**: Educación Obligatoria y Formación Docente.

Resolución CFE N° **423/22**: Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad

Resoluciones de la provincia de Mendoza:

Resolución N° **00018/16**: Trayectorias educativas compartidas.

Resolución N° **3168/18**: Cambio de nombre, roles y funciones de E.C.A.P.D.I. por Equipos de Apoyo a la Inclusión Educativa, para niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Resoluciones N° **3399/18**, N° **3401/18**, N° **3402/18**, N° **3399/18**: Actualización normativa sobre inclusión educativa para personas con discapacidad.

Según Córdoba, G.y Expósito, C. (2021), la educación inclusiva es un proceso que busca lograr las condiciones necesarias para que todas las personas, sin excepción, puedan acceder a verdaderos entornos de aprendizaje y participar en intercambios con otros que enriquezcan su desarrollo personal. Esto implica un esfuerzo continuo para transformar las escuelas y los sistemas educativos. Es un largo trabajo que demanda

paciencia, voluntad política y compromiso por parte de los educadores, la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto.

En conclusión, el derecho a la educación inclusiva y de calidad es ampliamente reconocido a nivel internacional como nacional. Las diferentes normativas han ido acompañando y haciendo realidad el cambio de paradigma hacia un modelo social de la discapacidad.

2.3. Barreras para el aprendizaje y la participación

Tal como mencionan Ainscow y Booth (2015) en el Índice para la inclusión, el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes se ven obstaculizados cuando encuentran "barreras". Estas surgen de la interacción de los estudiantes con el entorno. Pueden ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar, como por ejemplo, con las instalaciones físicas, la cultura y políticas escolares, la relación con estudiantes y adultos, la organización escolar y los distintos enfoques de enseñanza. Pero también se pueden presentar fuera del centro escolar, como en las familias, comunidades y políticas y circunstancias nacionales e internacionales.

Según la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (2016), las barreras para el aprendizaje y la participación son factores del entorno que obstaculizan o restringen el acceso a la educación y al aprendizaje de los estudiantes. Estas barreras resultan de la interacción de los estudiantes con diversos contextos, como el social, político, institucional, cultural y económico. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, este concepto es más apropiado que el de "necesidades educativas especiales" ya que se enfoca en la interacción con el medio y no como un problema intrínseco del estudiante.

Ainscow y Booth (2015) también hablan sobre dejar atrás el término "necesidades educativas especiales (NEE)" y sustituirlo por el de "barreras para el aprendizaje y la participación". El concepto de NEE considera la deficiencia o la discapacidad como la principal causa de las dificultades educativas, sin tener en cuenta la interacción con los contextos. Además, no reconoce las dificultades que enfrentan aquellos estudiantes que no poseen una discapacidad, pero que igualmente encuentran barreras que limitan su aprendizaje y participación.

A su vez, los autores postulan que el enfoque de las NEE considera a los estudiantes únicamente en función de sus deficiencias, en lugar de adoptar una perspectiva integral que reconozca todos sus aspectos. La adopción del concepto de "barreras al aprendizaje y la participación" para describir las dificultades que enfrentan

los estudiantes, hace referencia a un modelo social de la discapacidad; mientras que el de “NEE” está asociado al modelo médico rehabilitador.

Por su parte, Cobeñas y Grimaldi (2021), plantean que “las barreras no son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa” (p.138).

Existen diversas formas de clasificar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. Aunque todas estas clasificaciones se refieren a aspectos similares, diversos autores las han categorizado según distintos criterios.

Una clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, es la propuesta en la Resolución 311/16 (Anexo III), la cual las clasifica en:

- **Barreras de acceso físico:** relacionadas con el entorno físico y la infraestructura que dificultan el acceso y la movilidad de las personas
- **Barreras de la comunicación:** dificultades en la transmisión y recepción de información.
- **Barreras didácticas:** dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Barreras sociales/actitudinales:** actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos, que dificultan la inclusión y aceptación de los alumnos.

Por otro lado, Covarrubias (2019) realiza una propuesta de clasificación de las barreras basada en las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015):

- **Culturales:** Las barreras culturales comprenden aspectos relacionados con ideas, creencias, comportamientos, interacciones y paradigmas, entre otros. Son difíciles de eliminar y se basan en premisas arraigadas en la mentalidad de las personas, pudiendo generar actitudes de segregación, discriminación o exclusión. A su vez se subdividen en:
 - Barreras actitudinales:* se refieren a una tendencia aprendida a reaccionar de manera constante y están relacionadas con sentimientos positivos o negativos hacia una persona, evento social o producto.

-Barreras ideológicas: se manifiestan como opiniones, ideas, argumentos o convicciones individuales o grupales. A través de ellas se formulan juicios críticos y valorativos sobre ciertas situaciones.

- **Políticas:** Son aquellos aspectos relacionados con las normativas y leyes que regulan la vida educativa de las instituciones. Incluye el cumplimiento de estas normas y el establecimiento de métodos para favorecer la inclusión y la atención a la diversidad. Abarca también aspectos más amplios, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Además, hace referencia a la formación y actualización docente en temas de inclusión, siendo esta instancia de responsabilidad gubernamental.
- **Prácticas:** El autor propone dividir las barreras en dos subcategorías:
 - Barreras de accesibilidad:* Se refieren a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden obstaculizar el acceso y la participación de los estudiantes.
 - Barreras didácticas:* Están muy relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se manifiestan principalmente dentro del aula y el trabajo docente. Abarca aspectos como la metodología de enseñanza, los procesos de evaluación, la implementación del currículo, la dinámica grupal, el trabajo colaborativo, la interacción con las familias, entre otros.

A su vez, la Agencia Nacional de Discapacidad (2023) señala que las barreras que impiden o limitan el acceso y la participación de las personas con discapacidad son tres:

- **Físicas:** Son aquellos impedimentos presentes en el entorno que dificultan el desplazamiento y acceso de las personas a espacios públicos o privados. Un ejemplo sería que dentro de una escuela no existieran baños accesibles e inclusivos para personas con discapacidad motriz.
- **Comunicacionales:** Se refieren a los obstáculos que restringen o dificultan una comunicación interpersonal efectiva entre personas, así como el acceso y comprensión de la información ofrecida en diversos entornos y contextos. Esta categoría se encuentra subdividida en dos:
 - Barreras en el diálogo o intercambio personal:* Se impide una comunicación efectiva cuando únicamente se utilizan formatos convencionales de comunicación. Por ejemplo, no tener en cuenta herramientas de apoyo para la

comunicación, como pictogramas o programas informáticos diseñados para la comunicación aumentativa y alternativa, para aquellas personas que no utilizan el lenguaje oral o necesitan un nivel diferente de abstracción lingüística. Otro ejemplo podría ser la falta de empatía al interactuar con una persona con discapacidad auditiva que requiere de la lectura de labios, con una persona con discapacidad intelectual que necesita un lenguaje más simple, o con una persona con discapacidad visual que requiere una mayor descripción visual durante la conversación.

-Barreras de acceso a la información: Se presentan en situaciones en donde no se contempla las diferentes formas en que las personas con discapacidad pueden entender, leer o percibir la información. Por ejemplo, textos en tipografía pequeña, falta de contraste entre la figura y el fondo, ausencia de opciones en Braille, formatos no compatibles con lectores de pantalla, ausencia de descripciones para gráficos e imágenes.

- **Actitudinales:** Son las ideas o prejuicios que poseen las personas, los cuales obstaculizan la creación de entornos más inclusivos y la participación plena. Por ejemplo, creer que las personas con discapacidad no son capaces de aprender o adoptar una actitud sobreprotectora.

Otra clasificación sobre las barreras para el aprendizaje y la participación es la propuesta por Cobeñas, P y Grimaldi, V. (2021). Las autoras aclaran que, si bien se refieren a alumnos con discapacidad, estas barreras son válidas para todo el alumnado. Se identifican siete barreras:

- **Recursos humanos como barreras:** se refiere a aquellas figuras o formas de interacción entre figuras que dificultan el proceso de aprendizaje o la participación de los estudiantes con discapacidad.
- **Barreras en la toma de decisiones:** Son intervenciones, recursos y actividades que parten de la suposición de que los estudiantes con discapacidad son dependientes y tienen deficiencias que los inhabilitan para tomar decisiones.
- **Barreras a la comunicación:** Incluye todos los modos que limiten o impidan la comunicación plena en estudiantes con discapacidad.
- **Barreras a la interacción:** Abarca los recursos humanos, situaciones, mobiliario e intervenciones que obstaculicen o limiten la interacción de los estudiantes con discapacidad con sus compañeros, profesores y otros, fomentando su aislamiento, segregación e individualización.

- **Barreras físicas y arquitectónicas:** Comprende todos los aspectos de la infraestructura arquitectónica, así como los recursos materiales, el mobiliario escolar y cualquier elemento físico que no sea accesible.
- **Barreras actitudinales:** Incluye la adherencia al enfoque médico, así como actitudes discriminatorias, prejuicios, violencia, y otros comportamientos que atentan contra la dignidad y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- **Barreras didácticas:** Son aquellas que se originan en los procesos de enseñanza. Incluye ciertos enfoques didácticos, intervenciones de los docentes, proyectos pedagógicos, métodos de enseñanza, formas de evaluación, tipos de actividades, recursos y otros, que como consecuencia limitan o impiden el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Como se puede observar, los distintos autores coinciden en que las barreras al aprendizaje y la participación son obstáculos que impiden la plena participación de los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad. Es fundamental poder identificarlas y abordarlas para garantizar que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades en su derecho a una educación de calidad. Al reconocer y eliminar estas barreras, se promueve un ambiente educativo más inclusivo, donde cada estudiante pueda desarrollar al máximo su potencial, sin obstáculos y contribuir de manera plena y valiosa a la sociedad.

2.4. Construir apoyos para eliminar barreras

Para poder eliminar las barreras al aprendizaje y la participación y lograr una educación accesible para todos, es fundamental la implementación de apoyos. Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, el concepto de apoyo hace referencia al “acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad” (ONU, 2016, p.5). A su vez, el documento destaca que el apoyo es una costumbre arraigada en todas las culturas y comunidades, siendo fundamental en la estructura de nuestras redes sociales. Todos requieren el apoyo de otros en algún punto de sus vidas, incluso de manera continua, para participar en la sociedad y vivir una vida digna.

Las autoras Cobeñas y Grimaldi (2021) señalan que existen distintos tipos de apoyo:

- **Apoyos comunicacionales:** Garantizan la participación de todos los estudiantes en los procesos educativos e interactivos, utilizando diferentes formas de comunicación. Es esencial considerar el uso de Braille, Lengua de Señas Argentina y otras formas alternativas y aumentativas de comunicación.
- **Apoyos materiales:** Abarcan tanto el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y tecnología asistiva, así como cualquier ajuste en el entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras que obstaculicen la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.
- **Apoyos para el aprendizaje:** Se definen como acciones o recursos proporcionados a través de la enseñanza con el propósito de fomentar la participación de los estudiantes en las actividades de la clase para la producción de conocimiento. Esto implica el diseño de recursos o intervenciones por parte de los docentes para garantizar que los alumnos tomen decisiones de manera efectiva.
- **Apoyos para la interacción:** Se refieren a las medidas, recursos o acciones que promueven la interacción entre los estudiantes, los profesores y sus compañeros, tanto en relación con el aprendizaje como en términos de participación e interacción social.
- **Apoyos en término de recursos humanos:** Comprende a los miembros de la comunidad escolar que participan en la planificación y desarrollo de las clases en aulas inclusivas. En una escuela inclusiva hay distintos tipos de apoyos de recursos humanos:
 - a. Alumnos que se apoyan mutuamente
 - b. Apoyos desde la comunidad en general, las familias y organizaciones
 - c. Apoyo de profesionales externos a la escuela
 - d. Apoyos de docentes, bibliotecarios, equipo directivo o cualquier personal de la escuela
 - e. Apoyo de docentes de escuelas de la modalidad especial
 - f. Apoyos personales de los estudiantes: docente de apoyo a la inclusión, acompañante terapéutico, intérprete de LSA, entre otros.

Las autoras también aclaran que la clasificación presentada busca ser un instrumento para reconocer los tipos de apoyo. No obstante, es importante destacar que se trata simplemente de un enfoque analítico, ya que en la práctica estos tipos de apoyo

no se encuentran completamente diferenciados. Por ejemplo, un intérprete de LSA es un apoyo de recursos humanos y también es un apoyo para la comunicación.

A su vez, COPIDIS y Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017), resaltan que es importante conocer que los apoyos para el aprendizaje y la participación están previstos para todos los alumnos, no únicamente para aquellos con discapacidad.

Además, señalan que depende de cómo estos apoyos sean utilizados, pueden ser muy beneficiosos para lograr la inclusión, o pueden convertirse en barreras si no son implementados adecuadamente. Siguiendo el ejemplo propuesto por Cobeñas y Grimaldi (2021), la presencia de un docente de apoyo puede ser beneficiosa en ciertas circunstancias cuando una persona con discapacidad necesita su apoyo. Sin embargo, podría convertirse en un obstáculo si está presente de manera permanente sin ser necesario, limitando así las oportunidades de interacción del alumno con otros niños, con las actividades y materiales educativos, o incluso con los propios docentes.

Además, según la ONU (2016), es imprescindible que todos los apoyos respeten la autonomía de los alumnos. Se debe tener en cuenta la voluntad de los alumnos, asegurando su independencia y dignidad.

Por otro lado, es importante distinguir entre los conceptos de “apoyo” y “ajustes razonables”. Ambos términos se encuentran relacionados y aunque cada uno se refiere a aspectos diferentes, suelen ser confundidos. En el artículo 2 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se postula lo siguiente sobre la definición de “ajustes razonables”:

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (ONU, 2006, p.5)

Según, COPIDIS y Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017), los ajustes razonables son una medida de aplicación inmediata y no reemplazan la necesidad de adecuación de los sistemas actuales hacia sistemas inclusivos.

Los autores destacan que los apoyos implican las estrategias de enseñanza, la disposición del entorno y la administración escolar, así como los recursos humanos y materiales que todas las instituciones educativas deben tener disponibles para

garantizar un aprendizaje significativo en todos sus estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad.

Por otro lado, los ajustes razonables se refieren a acciones específicas que un estudiante en particular podría necesitar además de esas adaptaciones generales. Este tipo de recurso específico subraya la responsabilidad de las escuelas de hacer todo lo posible para garantizar el acceso efectivo a la educación de los estudiantes con discapacidad. Un ajuste razonable se implementa luego de haber extremado todas las acciones para lograr una educación inclusiva. Por ejemplo, un ajuste razonable podría ser la adaptación de un teclado para un alumno que solo pueda mover el pie izquierdo.

En conclusión, la educación inclusiva reconoce el derecho de cada persona a recibir una educación de calidad en un entorno que valora la diversidad. Este enfoque no solo beneficia a aquellos alumnos con discapacidad, sino que enriquece también la experiencia educativa de todos los estudiantes y prepara a las generaciones futuras para vivir en una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Schuelka (2018) destaca que la educación inclusiva impacta de manera significativa en el desarrollo integral de todos los estudiantes, independientemente de si tienen alguna discapacidad o no. Según el autor, la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva ha proporcionado evidencia que muestra cómo la educación inclusiva no solo aumenta las oportunidades sociales y académicas de los niños con discapacidad, sino también para aquellos sin discapacidad. Además, se ha demostrado que este tipo de educación mejora notablemente las posibilidades de que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a la educación superior y lograr un mejor desempeño a nivel laboral y en su vida en general. Por ello, es tan importante promover entornos educativos inclusivos que fomenten el aprendizaje, la participación y el desarrollo equitativo de todas las personas.

CAPÍTULO III: EL DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Capítulo III: El docente de apoyo a la inclusión escolar

El docente de apoyo a la inclusión escolar desempeña un papel fundamental en los procesos de inclusión escolar. Existe mucha confusión en relación a cómo denominar a estos profesionales y también sobre la función que desempeñan. En este capítulo, se busca esclarecer tanto su rol específico como la forma adecuada de referirse a ellos. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colaborativo con el resto de personas involucradas en el proceso de inclusión y la importancia de fomentar la autonomía en el alumno.

3.1. ¿Qué implica ser docente de apoyo a la inclusión?

En Argentina, existen diferentes denominaciones para referirse a los profesionales que brindan apoyo a la inclusión educativa. Se los llama principalmente, docentes de apoyo a la inclusión (DAI), maestros de apoyo a la inclusión (MAI) o profesionales de apoyo a la inclusión.

Sin embargo, es importante señalar que a menudo se los denomina erróneamente como “maestras integradoras” o “acompañantes terapéuticos”. Es importante destacar que estos dos últimos términos son inexactos y se refieren a funciones diferentes a las que desempeñan los DAI. La diferencia entre estos roles se abordará con mayor detalle más adelante en este capítulo.

En su mayoría, estos profesionales son graduados o estudiantes avanzados de carreras como Educación Especial, Psicopedagogía, Psicología, Ciencias de la Educación y otras carreras afines. Sin embargo, los requisitos específicos de formación académica para los DAI no están completamente claros. La profesión que tengan dependerá de los requerimientos de apoyo del alumno.

Los DAI pueden pertenecer al Sistema Educativo Obligatorio, dentro de la Modalidad Especial o ser contratados por la familia de manera particular o a través de la cobertura de una obra social o prepaga. Además, pueden trabajar tanto en escuelas de gestión pública como privada, así como en escuelas de Modalidad Especial o en escuelas comunes de los distintos niveles educativos. Para el presente trabajo, se analizará específicamente la labor de los DAI que trabajan en escuelas comunes del nivel primario.

La Resolución 3401/18 de la Provincia de Mendoza, define el rol del DAI de la siguiente manera:

- El docente de apoyo a la inclusión y los docentes de todos los niveles educativos deben alejarse de funciones técnicas y de una división estricta de tareas basada en sus conocimientos específicos. El reto dentro del paradigma inclusivo es establecer un nuevo rol docente mediante un trabajo colaborativo entre todos los implicados.
- Desde el paradigma inclusivo, el papel del docente implica colaborar con otros para planificar la educación de un estudiante con discapacidad. En este proceso, el docente de apoyo es el encargado de coordinar y supervisar esta labor junto a otros profesionales. El objetivo fundamental es promover la autonomía progresiva tanto del estudiante como del docente del nivel, fomentando una cultura y prácticas inclusivas en la comunidad educativa.
- La implicación de todos los actores institucionales es crucial para el éxito de la propuesta de inclusión, ya que una focalización exclusiva en el rol del docente de apoyo resulta en una propuesta limitante y acotada a una sola perspectiva, que se aleja de los objetivos propuestos para los procesos de inclusión.
- Establecer una comunicación fluida con los equipos educativos implicados, ofreciendo estrategias para garantizar la inclusión del estudiante en todas las áreas de la vida escolar.
- Los docentes de apoyo tienen la responsabilidad de crear materiales específicos para facilitar el desarrollo de las actividades diarias, considerando las secuencias del docente y el Diseño Universal de Aprendizaje.

Latino y Pérez (2021) indican que los DAI tienen un rol clave junto con la institución educativa en la detección de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad y en la implementación de estrategias y apoyos para eliminarlas.

Sanmartín (2019), tomando como referencia las ideas de Ainscow y Booth (2002), destaca que el papel del docente de apoyo a la inclusión consiste en colaborar en las tres dimensiones necesarias para formar una escuela inclusiva:

- **La construcción de culturas inclusivas:** son elementos esenciales la diversidad, la colaboración y el intercambio.
- **La construcción de políticas inclusivas:** donde son respetados los derechos de todos y con el objetivo de proporcionar a cada uno los apoyos necesarios.
- **El desarrollo de prácticas inclusivas:** enfocarse en la accesibilidad desde todas sus perspectivas, y en particular, sobre las propuestas de enseñanza.

La autora hace mención sobre que el rol del DAI forma parte de un trabajo colaborativo entre los profesionales, docentes y no docentes, familias y demás actores sociales que son partícipes de los proyectos de inclusión. Subraya que la intervención aislada de cualquiera de estos actores no es suficiente. El DAI se presenta como un participante más en la promoción de la educación inclusiva, trabajando en colaboración con otros.

De acuerdo con lo planteado por Valdez (2009), el DAI se presenta como un recurso de apoyo, un andamiaje que generalmente se va retirando gradualmente a medida que el estudiante va adquiriendo autonomía con el tiempo. Esta figura facilita los procesos de inclusión educativa, brindando apoyo al alumno, al docente del aula y al grupo de compañeros. El autor propone que el DAI debe intervenir en al menos tres niveles distintos:

- Intervención que fomente la relación entre el docente a cargo del aula y el niño, facilitando la comunicación entre ambos. Esto implica, por ejemplo, que el docente le haga preguntas al niño, que establezca límites si es necesario y que fomente su participación como lo haría con cualquier otro alumno.
- Intervención que promueva la relación con los pares. Esto implica fomentar la interacción tanto en las actividades del aula como durante los recreos, así como proponer también actividades a nivel institucional.
- Intervención relacionada con las actividades del aula, que incluye adaptaciones de contenidos según sea necesario, así como adaptaciones comunicativas que utilicen la filosofía de la comunicación total, como el uso de fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, entre otros recursos.

3.2. Diferenciación entre docente de apoyo a la inclusión, maestra integradora y acompañante terapéutico

Es habitual que los términos “acompañante terapéutico” y “maestra integradora” sean utilizados erróneamente como sinónimos de DAI. Sin embargo, cada uno tiene roles distintos y es importante conocer estas diferencias para referirse a ellos correctamente.

Anteriormente, a los DAI se los solía denominar como maestras integradoras. Este cambio conceptual surge como consecuencia de un cambio de paradigma donde los “procesos de integración” evolucionaron hacia “procesos de inclusión” (Subsecretaría de Educación. Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva, s.f). Durante el paradigma rehabilitador, se consideraba que los alumnos

pertenecientes a proyectos de integración tenían “necesidades educativas especiales” y que por lo tanto, el rol de la maestra integradora era el de brindar una atención individualizada con carácter rehabilitador y ayudar a que el alumno pueda integrarse a la escuela (Rodríguez Martín, 2017).

En cambio, el concepto de DAI surge dentro del paradigma social, donde el rol de este profesional es colaborar en la inclusión del alumno en la escuela, en lugar de simplemente facilitar su integración. Para lograr esto, el DAI debe trabajar en conjunto con el resto del equipo de inclusión para poder eliminar las barreras que puedan afectar el aprendizaje y la participación del estudiante.

En cuanto al concepto de “acompañante terapéutico”, la Resolución 3401/18 de la Provincia de Mendoza, establece que el rol de este profesional es ayudar a que el alumno pueda disminuir las conductas desajustadas, promover su independencia y autovalía y la incorporación de nuevos modelos de interacción. Para lograrlo, se requiere el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas terapéutico-pedagógicas y recreativas. Su actuación se enfoca en la atención, asistencia y apoyo, así como en las relaciones vinculares y la contención física o emocional del alumno cuando sea necesario.

Además, la resolución resalta que el acompañante terapéutico no interviene pedagógicamente, ya que esto es función del docente de nivel y del docente de apoyo. Por lo tanto, el acompañante terapéutico interviene desde lo social, conductual o emocional, pero no desde lo pedagógico. Es esencial definir claramente los ámbitos de intervención para evitar la superposición de funciones o la confusión en cuanto a los roles y responsabilidades.

3.3. La importancia del trabajo en equipo

De acuerdo con Sanmartín (2021), actualmente los procesos de inclusión se basan en cuatro pilares fundamentales: el alumno y su familia, los equipos directivos, los equipos de orientación y transdisciplinarios y los docentes (de la institución y de apoyo a la inclusión).

Sin embargo, este trabajo de investigación sostiene que existe un quinto elemento muy importante en los procesos de inclusión, el cual consiste en trabajar en conjunto con los compañeros del alumno. Sus pares, con quienes interactúa a diario, desempeñan un papel fundamental, y es esencial trabajar con ellos para lograr la inclusión plena del estudiante.

Al involucrarlos en el proceso, se fomenta la empatía, la comprensión y la aceptación de la diversidad, promoviendo un ambiente de apoyo y colaboración. La interacción con los compañeros proporciona oportunidades únicas para el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales tanto para el alumno con discapacidad como para sus compañeros. Se fomenta el trabajo en equipo, la tolerancia y el respeto mutuo.

Según lo planteado por Valdez (2017), una de las claves fundamentales para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo. Es esencial que todos los miembros de la comunidad educativa se comprometan y participen activamente de manera colaborativa, superando así el enfoque individual y solitario que podría surgir si cada uno desempeñara sus funciones por separado.

Cobeñas y Grimaldi (2021) hacen hincapié en que es fundamental que todos los participantes del proceso de inclusión reconozcan la importancia del trabajo colaborativo. Esto implica que las decisiones no deben tomarse de manera individual, sino que es esencial que los profesionales involucrados, ya sea con funciones docentes o no, interactúen entre sí para llegar a acuerdos que sean provisorios, revisados y mejorados con el tiempo. Sadovsky, Quaranta, Itzcovich, Becerril y García (2015) destacan que, al hablar de un trabajo colaborativo, se hace referencia a crear un ambiente donde se valore y reconozca sinceramente lo que cada individuo tiene para aportar.

Gutiérrez Arias (2020) señala que el trabajo colaborativo es una estrategia clave dentro del enfoque inclusivo para el aprendizaje, ya que la acción sinérgica suele ser más eficaz que la acción individual. La colaboración permite ofrecer una educación más integral y equitativa. Asimismo, el trabajo en equipo permite abordar los problemas de manera más completa y con mejores criterios.

Grimaldi, Cobeñas, Melchior y Battisuzzi (2015) expresan que los equipos escolares deben trabajar en conjunto para identificar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, y tomar las medidas necesarias para superarlas. Este es un proceso complejo y dinámico que nunca finaliza, ya que está en constante revisión y ajuste, y requiere ser abordado de manera colaborativa.

Los autores también resaltan que los docentes deben trabajar en equipo, no están solos frente a los desafíos que enfrentan a diario. Las decisiones se toman en conjunto. La perspectiva de cada uno se enriquece al colaborar con otros, gracias a la diversidad existente entre los distintos profesionales y a la variedad de ideas y

sugerencias. La participación en acciones compartidas les permite discutir y reflexionar sobre diferentes enfoques. Pueden apoyarse mutuamente, pedir ayuda y recibirla.

La Resolución 3401/18 de la Provincia de Mendoza también aporta sobre la importancia del trabajo colaborativo. Propone que no basta únicamente con la participación del docente de apoyo, sino que este profesional debe trabajar en conjunto con el resto del equipo de inclusión para alcanzar las metas propuestas. El documento indica que todos los actores del proceso deben participar, se debe mantener una comunicación fluida entre los miembros, las decisiones tienen que ser tomadas en conjunto, se acuerdan metas y responsabilidades de las partes, se proponen estrategias entre todos y se deben realizar encuentros para reflexionar sobre los logros y desafíos, intercambiar miradas y buscar soluciones de forma colaborativa.

Un punto muy relevante que menciona la resolución es sobre la confección del PPI. Se establece que el documento debe ser elaborado de forma conjunta por el docente de Nivel, por el docente de apoyo y el resto del equipo de inclusión. Además, se enfatiza la participación activa de la familia en este proceso, asegurando que sea informada y que participe en la definición de objetivos y responsabilidades.

El documento se elaborará según sea necesario, basado en las necesidades individuales del estudiante, con el objetivo de promover su desarrollo integral y fomentar su inclusión social y educativa.

Además, menciona que se busca que el alumno desarrolle sus aprendizajes sin apartarse del diseño curricular jurisdiccional, evitando que se convierta en un currículum paralelo.

Por otro lado, el PPI debe ser evaluado y actualizado regularmente en función de metas y objetivos alcanzables a corto y largo plazo.

Según COPIDIS junto Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017), el PPI se considera como una herramienta para planificar y sistematizar los acuerdos dinámicos entre el estudiante, su familia y sus docentes, con el fin de asegurar las condiciones educativas que cada alumno necesita, manteniendo siempre el enfoque en la calidad. La elaboración de un PPI debe centrarse en identificar las barreras al aprendizaje y la participación del alumno, así como en establecer acuerdos y apoyos para superarlas. Esto implica organizar las estrategias que la escuela implementará en un período específico para garantizar el derecho a la educación del estudiante.

Por otro lado, la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación establece que los alumnos que cursan con un PPI deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo con ese PPI.

Según lo establecido en la resolución, los estudiantes con PPI tienen derecho a ser promovidos de un tramo escolar a otro grado, ciclo o nivel teniendo en cuenta su PPI. Además, serán calificados conforme a lo propuesto en este documento y sus calificaciones serán acreditación en su boletín.

La resolución también señala que tienen el mismo derecho que sus compañeros a obtener un título primario y secundario. Este derecho se reconoce incluso en el caso de aquellos proyectos que no guarden gran proximidad con el currículo general. Se destaca además que todos los alumnos con PPI que aprueben el nivel secundario, pueden acceder a la educación superior.

3.4. Fortalecer la autonomía

Es crucial que tanto los docentes de apoyo como todos los demás implicados en el proceso de inclusión de un alumno tengan presente que es un objetivo primordial ayudar al estudiante a alcanzar el máximo grado de autonomía posible.

La resolución 3401 de la provincia de Mendoza, en relación al rol del docente de apoyo a la inclusión, postula que “el objetivo principal radica en el logro de una progresiva autonomía del estudiante y del profesor/maestro del nivel, generando cultura y prácticas inclusivas en la comunidad educativa” (p. 4 del Anexo). Por lo tanto, se sugiere que la presencia del DAI sea considerada como transitoria y que se reevalúe periódicamente.

Desde el punto de vista de Cobeñas y Grimaldi (2021), algunas prácticas educativas limitan la capacidad de los estudiantes con discapacidad para ejercer su autonomía. Esto conduce a una especie de profecía autocumplida o paradoja: si los docentes perciben a los estudiantes como dependientes e incapaces de tomar decisiones, adoptan prácticas que obstaculizan su capacidad de decisión durante situaciones de aprendizaje.

COPIDIS y Grupo Artículo 24 (2017) señalan que es esencial enfocarse en las habilidades y capacidades de cada alumno en lugar de centrarse únicamente en sus dificultades específicas. Se debe fortalecer el aprendizaje con una actitud y enfoque positivo, reconociendo que siempre hay áreas en las que se puede mejorar aún más.

DOWN ESPAÑA (2013) reconoce la importancia de que las personas alcancen la máxima autonomía posible. Para lograr esto en personas con discapacidad, es esencial que los educadores tengan claro desde el inicio del proceso educativo el objetivo que desean alcanzar: cada actividad propuesta debe enfocarse en fomentar la

adquisición de autonomía de manera responsable. De esta manera, se estará contribuyendo significativamente a mejorar la calidad de vida de la persona.

A su vez, Arellano Torres y Peralta López (2014) plantean que la autodeterminación es un derecho fundamental y uno de los indicadores clave de la calidad de vida, además de ser un objetivo educativo prioritario para personas con discapacidad.

Por último, los autores consideran que fomentar la conducta autodeterminada implica adoptar un enfoque educativo no directivo, centrado en el alumno, donde sea protagonista y participe activo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de su vida, una persona puede aprender distintas estrategias para adquirir conocimientos y habilidades que le ayuden a mejorar sus capacidades. Esto implica conocerse mejor, identificando tanto sus fortalezas como sus debilidades. También es importante que pueda reconocer sus preferencias, intereses, creencias y valores, y expresar claramente sus necesidades. De esta forma, podrá elegir sus actividades y tomar decisiones informadas, de acuerdo con sus planes futuros. Sin embargo, para lograrlo, necesita un entorno que le brinde apoyo y facilitadores que le permitan aplicar estas competencias en su vida diaria.

II

FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo IV: Marco metodológico

4.1. Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación tiene una metodología cuantitativa y de alcance descriptivo. A su vez, es no experimental y de corte transversal.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), en el enfoque cuantitativo se emplea la recolección de datos para verificar la hipótesis, basándose en la medición numérica y el análisis estadístico.

Siguiendo lo planteado por estos autores, los estudios descriptivos tienen como objetivo especificar las propiedades y características importantes del fenómeno analizado. Se enfocan en describir las tendencias dentro de un grupo o población.

Además, mencionan que los estudios no experimentales son aquellos en los que no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se observan fenómenos tal como ocurren en su contexto natural para su posterior análisis. El hecho de que sea transversal o transaccional hace referencia a que los datos son recolectados en un sólo momento.

4.2. Hipótesis

Hipótesis: Los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas primarias de gestión pública enfrentan desafíos con mayor frecuencia que aquellos que trabajan en escuelas primarias de gestión privada.

Hipótesis alternativa: Los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas primarias de gestión privada enfrentan desafíos con mayor frecuencia que aquellos que trabajan en escuelas primarias de gestión pública.

Hipótesis nula: Los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas primarias públicas enfrentan desafíos con la misma frecuencia que aquellos que trabajan en escuelas primarias privadas.

4.3. Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Rol	Es el papel o función que alguien o algo desempeña (Real Academia Española, 2014).	Cuestionario ad hoc a 70 docentes de apoyo a la inclusión de la provincia de Mendoza. La variable se evaluó a través de las siguientes preguntas: -Pregunta nº 8 -Pregunta nº 9 -Pregunta nº 10 -Pregunta nº 11 -Pregunta nº 12 -Pregunta nº 13 -Pregunta nº 16
Desafíos	La Real Academia Española (2014) define “desafío” como “acción y efecto de desafiar”. Por su parte, Espasa Calpe (2005) describe el verbo "desafiar" como "afrontar o enfrentarse a un peligro o dificultad".	Cuestionario ad hoc a 70 docentes de apoyo a la inclusión de la provincia de Mendoza. La variable se evaluó a través de las siguientes preguntas: -Pregunta nº 14 -Pregunta nº 15 -Pregunta nº 16
Gestión de la escuela	El sistema educativo argentino está constituido por escuelas de gestión pública y privada. Una escuela se considera pública cuando está gestionada y administrada por una autoridad o entidad escolar pública (ya sea nacional, provincial o local), sin importar de dónde provengan los	Cuestionario ad hoc a 70 docentes de apoyo a la inclusión de la provincia de Mendoza. La variable se evaluó a través de la siguiente pregunta: -Pregunta nº 4

	fondos. Por otro lado, una escuela es privada cuando es gestionada y controlada por una organización no gubernamental (como una iglesia, sindicato o empresa), independientemente de si recibe financiamiento público (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).	
--	---	--

4.4. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Analizar el rol del docente de apoyo a la inclusión y los principales desafíos que enfrentan al trabajar en escuelas primarias de gestión pública y privada de la Provincia de Mendoza.

Objetivos específicos:

- Describir el rol del docente de apoyo a la inclusión en escuelas primarias públicas y privadas de la provincia de Mendoza.
- Indagar los principales desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión, al trabajar en escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Mendoza.
- Comparar el rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos entre los docentes de apoyo a la inclusión de escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Mendoza.

4.5. Muestra

La muestra seleccionada es de tipo no probabilística y por conveniencia. Está compuesta por 70 docentes de apoyo a la inclusión que desempeñan su labor en escuelas primarias de gestión pública y privada de la provincia de Mendoza, Argentina. Entre ellos, hubo 68 participantes de género femenino, 1 de género masculino y 1 prefirió no declarar su género. La edad de estos profesionales varía entre los 21 y los 61 años. Del total de los participantes, 33 trabajan en escuelas públicas, 27 en escuelas privadas y 10 en ambas.

La población a la que estuvo dirigida la investigación fue a todos los docentes de apoyo a la inclusión que se encontraban trabajando en escuelas primarias de gestión pública y privada de la provincia de Mendoza, Argentina en el año 2024.

4.6. Recolección de datos e instrumento

4.6.1 Recolección de datos e instrumento

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario ad hoc elaborado en la plataforma “Google Forms” por medio del cual se buscó recoger información sobre el rol y los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión que desempeñan su labor en escuelas primarias públicas y privadas de la provincia de Mendoza.

El cuestionario consta de 15 preguntas cerradas y obligatorias, diseñadas para recabar información sobre las características sociodemográficas de la muestra, la valoración percibida de su rol tanto por ellos mismos como por otros, su conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión, y si recibieron formación específica durante su formación académica sobre este rol.

Además, el cuestionario indaga la frecuencia con que se realizan distintos tipos de intervenciones y cuán a menudo enfrentan diferentes desafíos. Esto se llevó a cabo mediante un escalamiento tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

También consulta sobre las opciones que consideran más efectivas los docentes de apoyo para mejorar su práctica profesional.

Finalmente, incluye una pregunta abierta y opcional para que los participantes puedan expresar su opinión acerca de la temática.

El cuestionario junto con el consentimiento informado se encuentra disponible en los Anexos 1 y 2.

4.6.2. Aplicación

El cuestionario de Google Forms fue compartido a través de LinkedIn y por grupos de WhatsApp y Facebook. La aplicación del formulario se llevó a cabo durante la última semana del mes de mayo del 2024.

La participación fue voluntaria y se realizó bajo la aceptación de un consentimiento informado, en el cual se especificaba que los datos serían utilizados exclusivamente para los fines de la investigación.

Además, se ofreció el correo electrónico de la investigadora para que los participantes que estuvieran interesados puedan comunicarse una vez concluida la investigación para solicitar una devolución de los datos obtenidos y también por si alguien deseaba realizar alguna consulta.

Se obtuvieron 73 respuestas, de las cuales tres fueron eliminadas por no cumplir con los criterios de inclusión. Por lo que el número final fue de 70 respuestas.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Capítulo V: Presentación y análisis de los resultados

Para analizar los datos obtenidos a través del cuestionario ad hoc, elaborado mediante la plataforma Google Forms y titulado "El rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos", se realizó un análisis estadístico utilizando el programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), desarrollado por la Universidad de Chicago. El objetivo de este análisis fue brindar una descripción sobre el rol de los docentes de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos, así como comprobar o refutar la hipótesis de investigación establecida.

Además, este programa permite realizar una correlación entre los datos aportados por los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas de gestión pública y aquellos que trabajan en escuelas privadas. Se buscó determinar si los profesionales que desempeñan su labor en escuelas primarias públicas enfrentan mayores desafíos que aquellos en escuelas privadas, o si, por el contrario, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables.

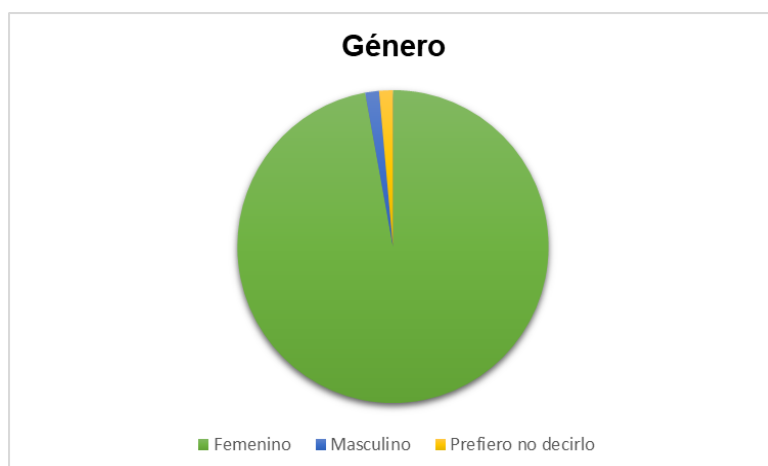
5.1. Caracterización de la muestra

5.1.1. Género

En total, se aplicó el cuestionario a 70 docentes de apoyo a la inclusión, de los cuales 68 (97,1%) eran de género femenino, 1 (1,4%) de género masculino y 1 (1,4%) prefirió no decirlo. Como se puede observar, hay una marcada predominancia de género femenino entre los encuestados.

Gráfico nº 1

Género de la muestra



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.1.2. Edad

Las edades de los participantes oscilan entre 21 y 61 años. La media es de 30,7 años, la moda de 23 años y la desviación típica es de 8,4 años.

Tabla nº 1

Edad de la muestra

	<i>N válidos</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Edad	70	30,72	23	8,42	21	61

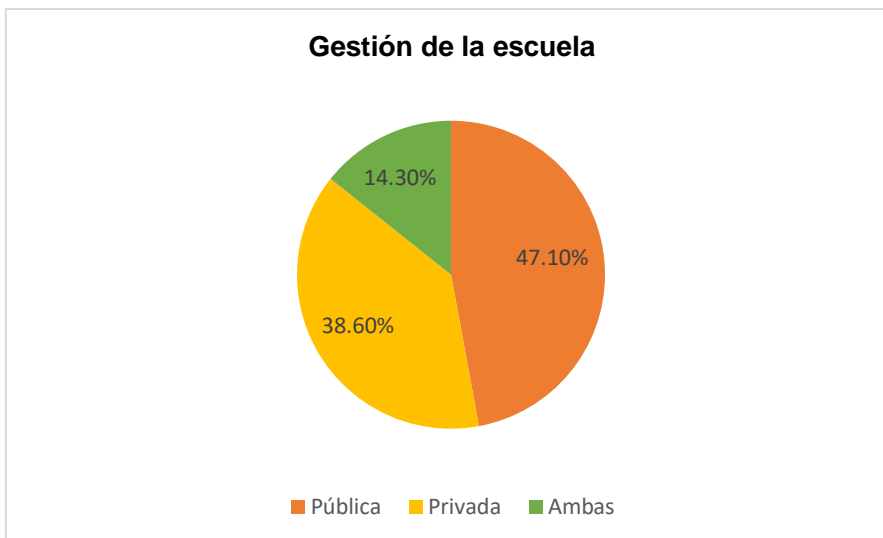
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024.

5.1.3. Gestión de la escuela

En cuanto a la gestión de la escuela donde trabajan los participantes, 33 docentes de apoyo a la inclusión trabajan en escuelas públicas (47,1%), 27 en escuelas privadas (38,6%) y 10 en ambas (14,3%).

Gráfico nº 2

Gestión de la escuela donde trabajan los participantes



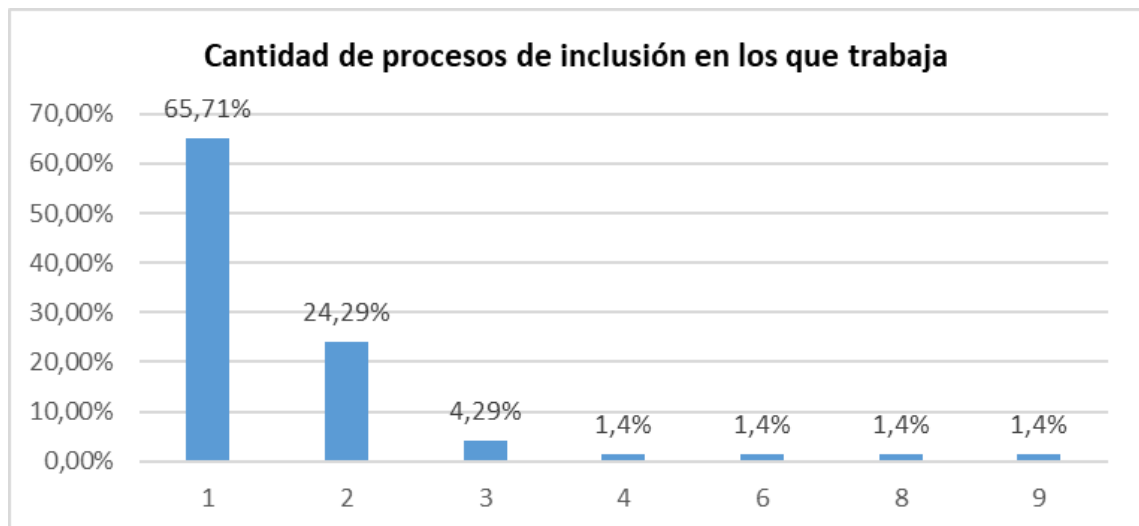
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.1.4. Cantidad de casos o procesos de inclusión

La mayoría de los participantes, el 65.71% (46 docentes de apoyo), trabajan en un solo proceso de inclusión. El 24.29% (17 docentes de apoyo) participan en dos procesos, mientras que el 4.29% (3 docentes de apoyo) en tres procesos. Un 1.4% (1 docente de apoyo) trabaja en cuatro procesos, otro 1.4% (1 docente de apoyo) en seis procesos, otro 1.4% (1 docente de apoyo) en ocho procesos, y otro 1.4% (1 docente de apoyo) en nueve procesos de inclusión. La media es de 1,65 casos y la desviación típica es de 1,45 casos.

Gráfico nº 3

Cantidad de procesos de inclusión en los que la muestra trabaja



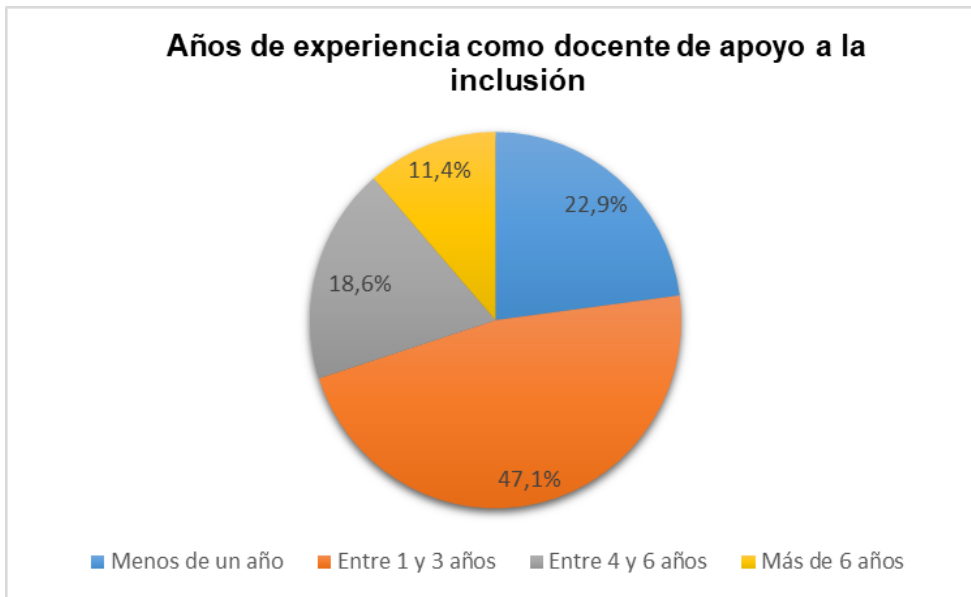
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024.

5.1.5. Tiempo de experiencia laboral como docente de apoyo a la inclusión

En relación a la experiencia laboral de los encuestados como docentes de apoyo a la inclusión, el 47.1% (33 docentes de apoyo) tienen entre 1 y 3 años de experiencia. Un 22.9% (16 docentes de apoyo) cuenta con menos de un año de experiencia, el 18.6% (13 docentes de apoyo) tiene entre 4 y 6 años, y el 11.4% (8 docentes de apoyo) posee más de 6 años de experiencia.

Gráfico nº 4

Años de experiencia como docente de apoyo a la inclusión



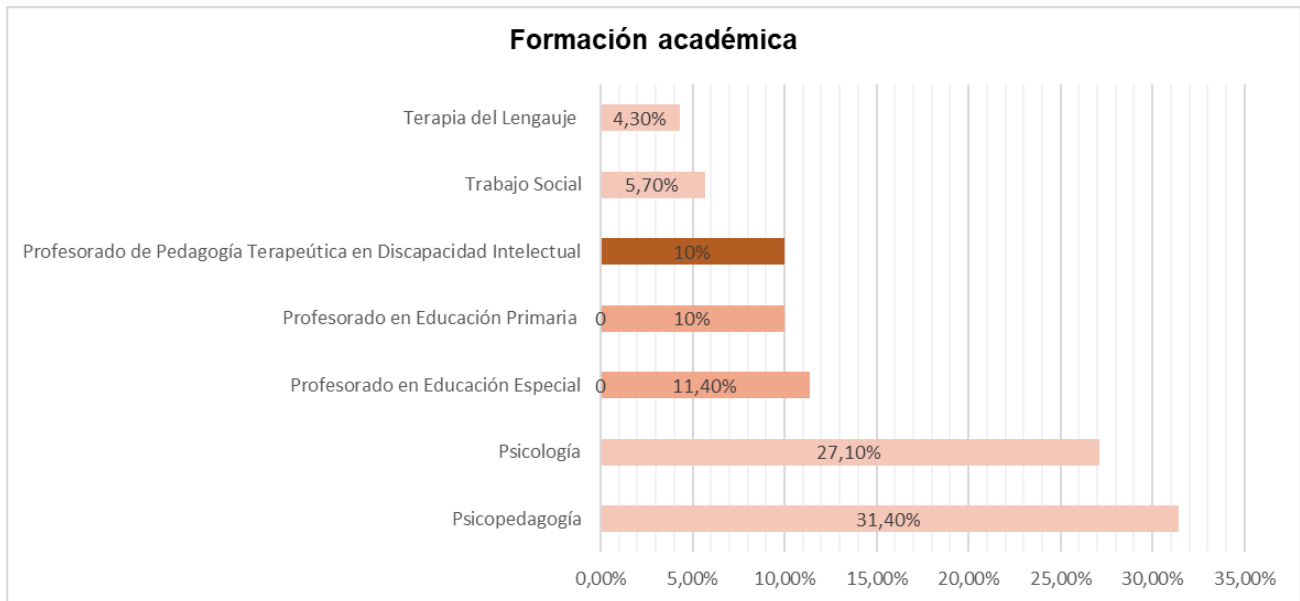
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.1.6. Formación académica

Los encuestados estudiaron o se encuentran estudiando diversas carreras universitarias. El 31.4% (22 participantes) pertenece a la carrera de Psicopedagogía, el 27.1% (19 participantes) a Psicología, y el 11.4% (8 participantes) al Profesorado en Educación Especial. El 10% de los encuestados (7 participantes) está en el Profesorado en Educación Primaria, y otro 10% (7 participantes) en el Profesorado de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Además, el 5.7% (4 participantes) se encuentra en la carrera de Trabajo Social y el 4.3% (3 participantes) restante en la carrera de Terapia del Lenguaje.

Gráfico nº 5

Formación académica de la muestra



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.1.7. Estado o nivel académico

Por otro lado, 55 participantes (78,6%) contestaron que son estudiantes avanzados y 15 (21,4%) respondieron que poseen título profesional.

Gráfico nº 6

Estado o nivel académico de los participantes



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

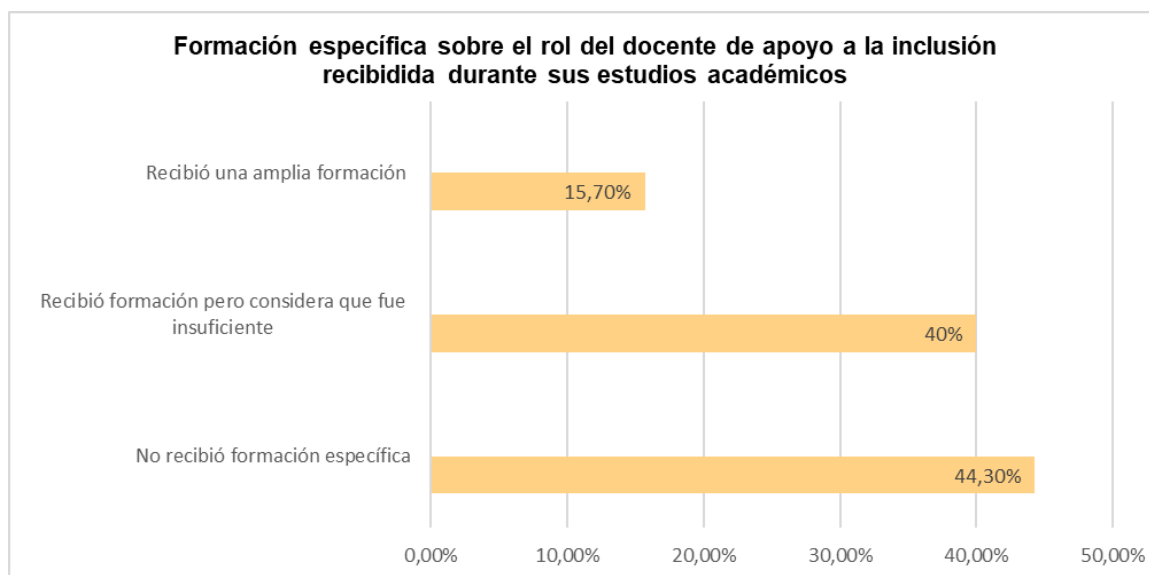
5.2. Análisis del rol del docente de apoyo a la inclusión

5.2.1. Formación específica sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión

En la pregunta referida a la formación específica sobre el rol docente de apoyo a la inclusión recibida durante sus estudios académicos, el 44,3% (31 docentes) expresó no haber recibido formación específica sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión. El 40% (28 docentes) manifestó haber recibido formación específica, pero consideran que fue insuficiente. Mientras que el 15,7% (11 docentes de apoyo) respondieron que recibieron una amplia formación sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión.

Gráfico nº 7

Formación específica sobre el rol docente de apoyo a la inclusión recibida durante sus estudios académicos



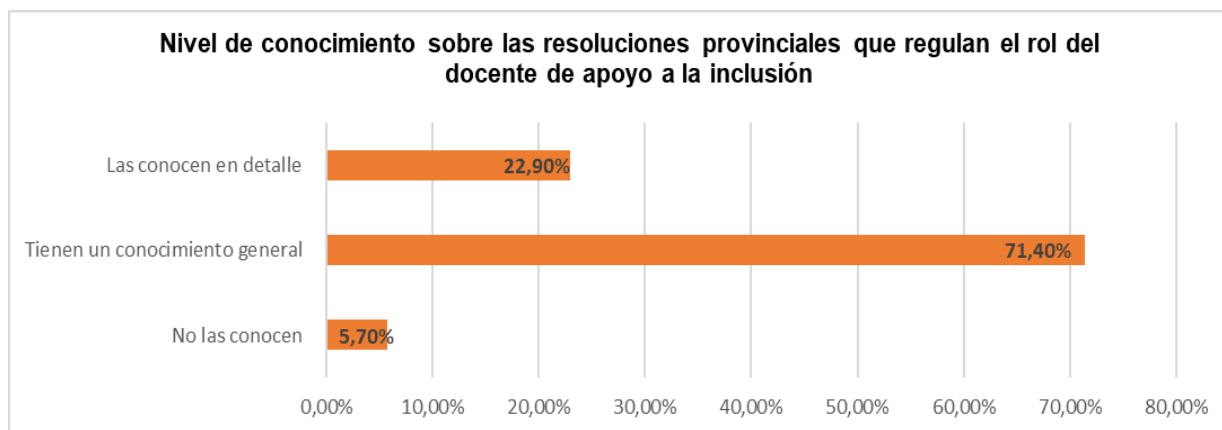
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.2.2. Conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión

Respecto al nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión, el 71.4% (50 participantes) afirmó tener un conocimiento general de dichas resoluciones. Un 22.9% (16 participantes) considera que las conoce en detalle, mientras que el 5.7% restante (4 participantes) manifestó no conocerlas.

Gráfico n° 8

Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión



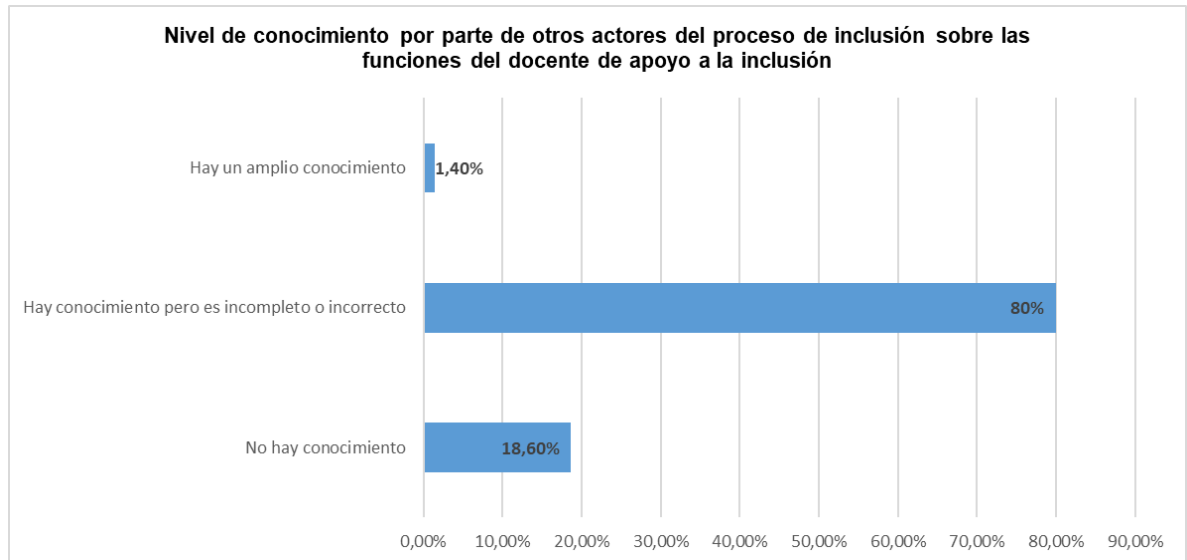
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.2.3. Conocimiento por parte de otros actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión

En relación a la percepción de los encuestados sobre el grado de conocimiento que otros actores del proceso de inclusión tienen acerca de las funciones que desempeña un docente de apoyo a la inclusión y aquellas que no, el 80% (56 participantes) indicó que existe conocimiento sobre las funciones del docente de apoyo pero que es insuficiente o incorrecto. El 18,6% (13 participantes) considera que no hay conocimiento y únicamente el 1,4% (1 participante) cree que hay un amplio conocimiento.

Gráfico nº 9

Nivel de conocimiento por parte de otros actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión



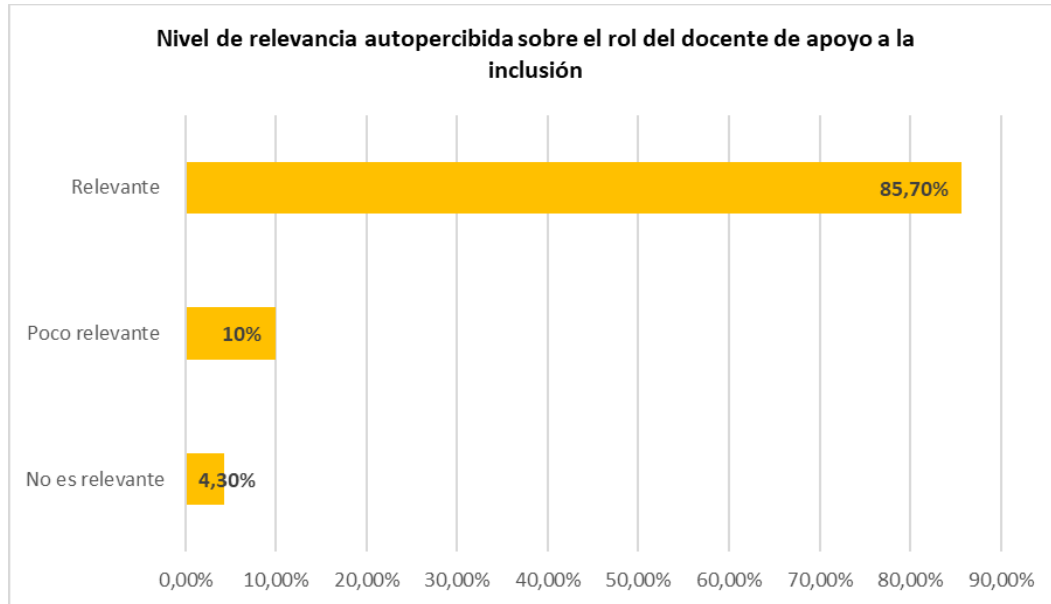
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.2.4. Autopercepción del docente de apoyo a la inclusión sobre la relevancia de su rol

En la pregunta destinada a indagar la percepción de los docentes de apoyo a la inclusión sobre la relevancia de su propio rol, el 85.7% (60 participantes) lo considera relevante. Un 10% (7 participantes) lo ve poco relevante y el 4.3% (3 participantes) no lo considera relevante.

Gráfico nº 10

Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión



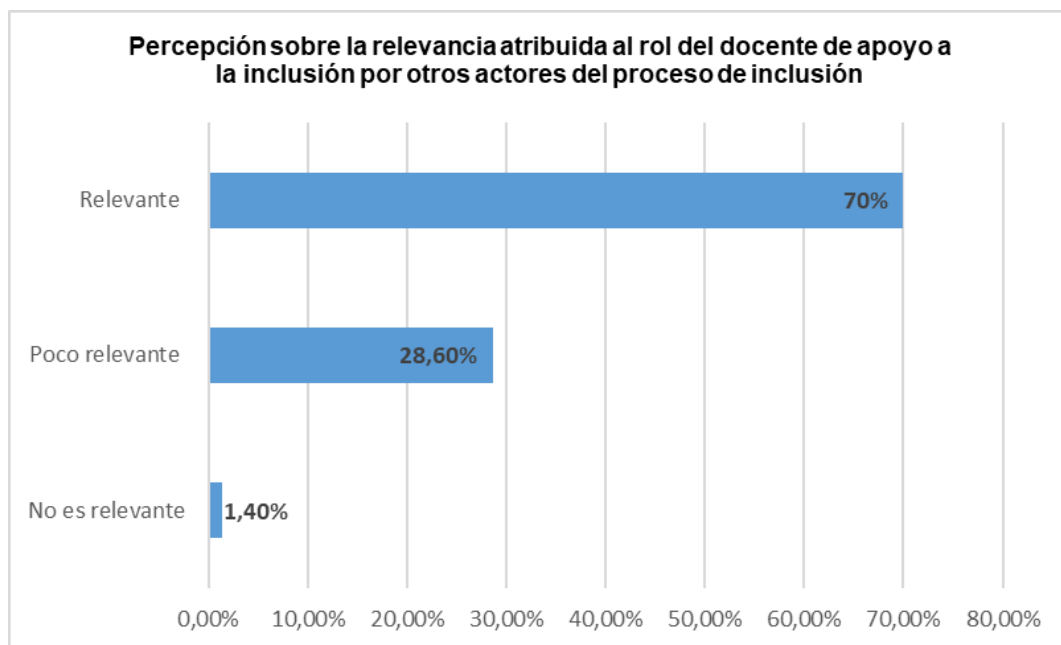
Fuente: Elaboración en base a datos propios

5.2.5. Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión

Se evaluó cómo perciben los participantes la relevancia que los demás actores del proceso de inclusión le otorgan al rol del docente de apoyo a la inclusión. El 70% (49 participantes) cree que los demás actores consideran que su rol es relevante, el 28.6% (20 participantes) opina que lo ven como poco relevante, y el 1.4% (1 participante) no considera que su rol sea relevante para el resto de los actores.

Gráfico nº 11

Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.2.6. Frecuencia con la que realizan diversos tipos de intervenciones

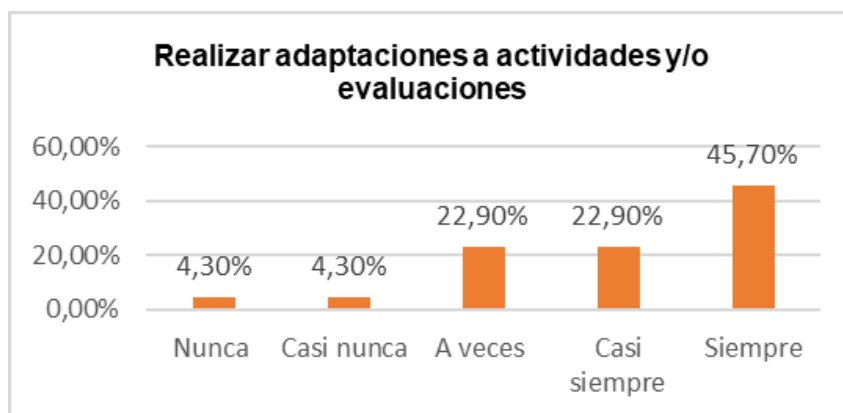
Se les consultó a los docentes de apoyo a la inclusión con qué frecuencia realizan distintos tipos de intervenciones.

❖ Realizar adaptaciones a actividades y/o evaluaciones

En el primer ítem, se les preguntó con qué frecuencia realizan adaptaciones a actividades y/o evaluaciones. El 45.7% de los encuestados (32 docentes) indicó que siempre realizan adaptaciones, mientras que el 22.9% (16 docentes) respondió que casi siempre lo hace. Otro 22.9% señaló que lo hace a veces, un 4.3% (3 docentes) mencionó que casi nunca, y el 4.3% restante indicó que nunca realiza adaptaciones.

Gráfico nº 12

Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones



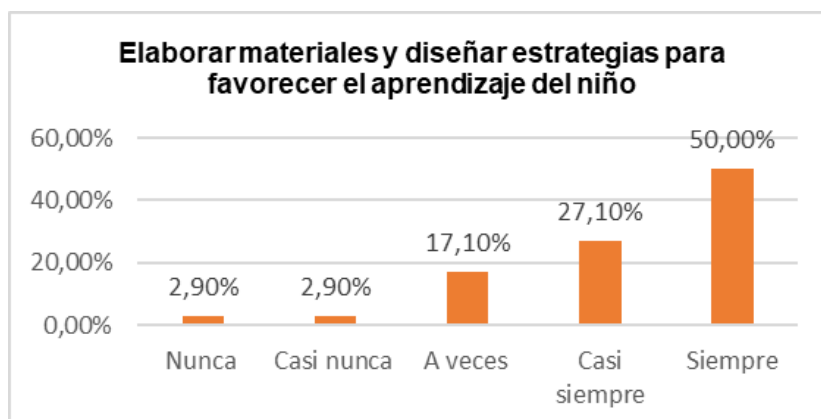
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Elaborar materiales y diseñar estrategias para favorecer el aprendizaje**

El segundo ítem indaga la frecuencia con la que los docentes de apoyo a la inclusión elaboran materiales y diseñan estrategias para favorecer el aprendizaje. El 50% de los encuestados (35 docentes) respondió que siempre lo hace, el 27.1% (19 docentes) indicó que casi siempre, y el 17.1% (12 docentes) señaló que lo hace a veces. Por otro lado, el 2.9% (2 docentes) mencionó que casi nunca realiza estas actividades, y otro 2.9% que nunca lo hace.

Gráfico nº 13

Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje



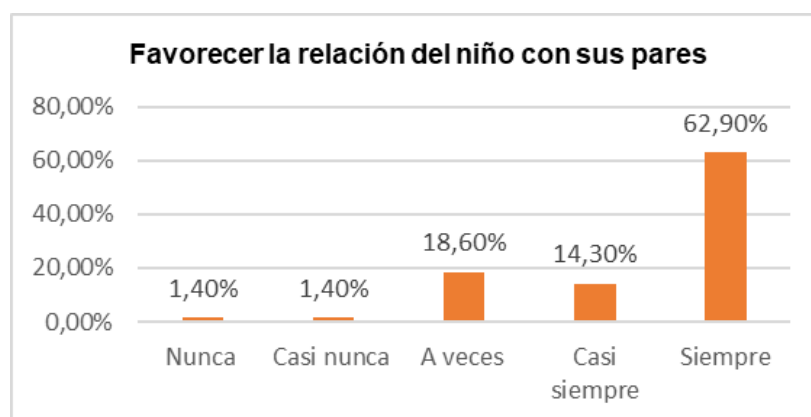
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Favorecer la relación del niño con sus pares**

El tercer ítem busca conocer la frecuencia con la que los docentes de apoyo a la inclusión favorecen la relación del niño con sus pares. El 62.9% de los encuestados (44 docentes) realiza esta intervención siempre, y un 14.3% (10 docentes) lo hace casi siempre. El 18.6% (13 docentes) señaló que lo hace a veces, mientras que el 1.4% (1 docente) indicó que casi nunca y otro 1.4% que nunca lo hace.

Gráfico nº 14

Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares



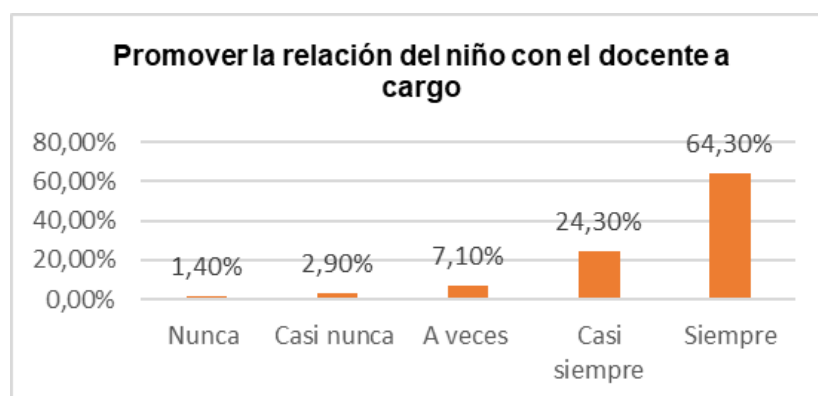
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Promover la relación del niño con el docente a cargo**

El cuarto ítem pregunta sobre la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión promueven la relación del niño con el docente a cargo. El 64,3% (45 docentes) afirmaron que lo realiza siempre y el 24,3% (17 docentes) que lo hace casi siempre. El 7,1% (5 docentes) respondió que a veces lo hace, mientras que el 2,9% (2 docentes) que casi nunca y el 1,4% (1 docente) que nunca lo realiza.

Gráfico nº 15

Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo



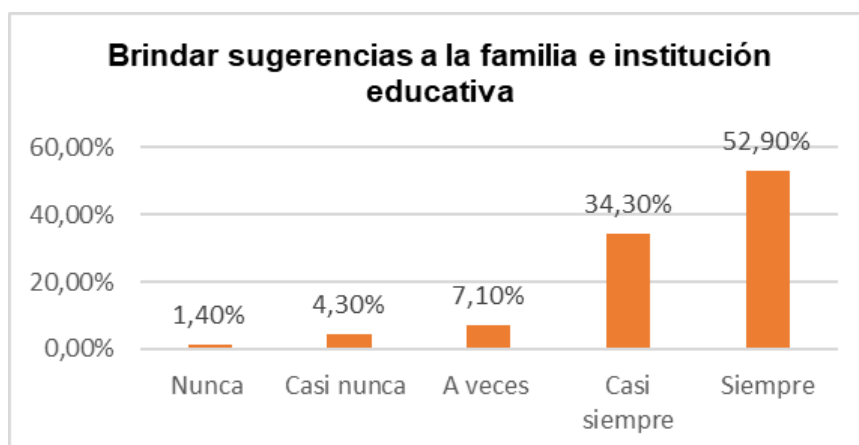
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Brindar sugerencias a la familia e institución educativa**

El quinto ítem explora la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión brindan sugerencias a la familia e institución educativa. El 52,9% (37 docentes) manifestó hacerlo siempre y el 34,3% (24 docentes) casi siempre. Por otro lado, el 7,1% señaló que lo realiza a veces, el 4,3% (3 docentes) que casi nunca y el 1,4% (1 participante) indicó no hacerlo nunca.

Gráfico nº 16

Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia e institución educativa



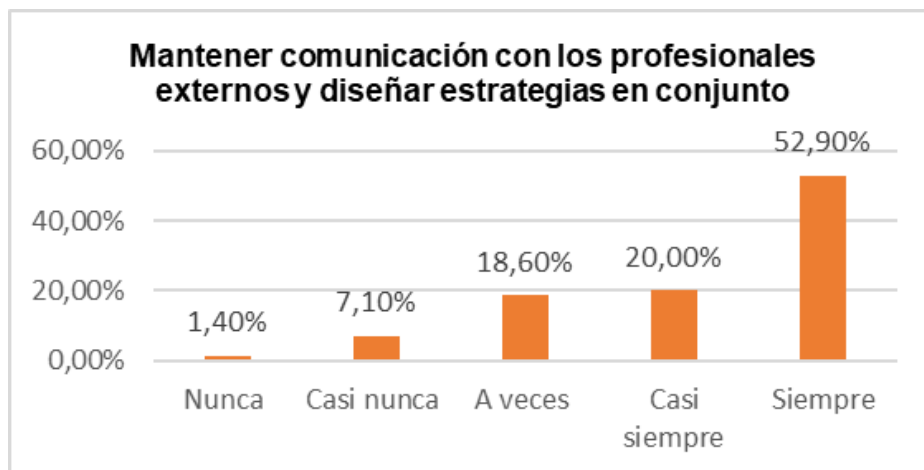
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Mantener comunicación con los profesionales externos y diseñar estrategias en conjunto**

El sexto ítem busca determinar la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión mantienen comunicación con los profesionales externos del niño y diseñan estrategias en conjunto. El 52,9% (37 docentes) lo hace siempre, el 20% (14 docentes) casi siempre y el 18,6% (13 docentes) solo a veces. Mientras que, el 7,1% (5 docentes) casi nunca realiza esta intervención y el 1,4% (1 docente) nunca.

Gráfico nº 17

Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos y diseña estrategias en conjunto



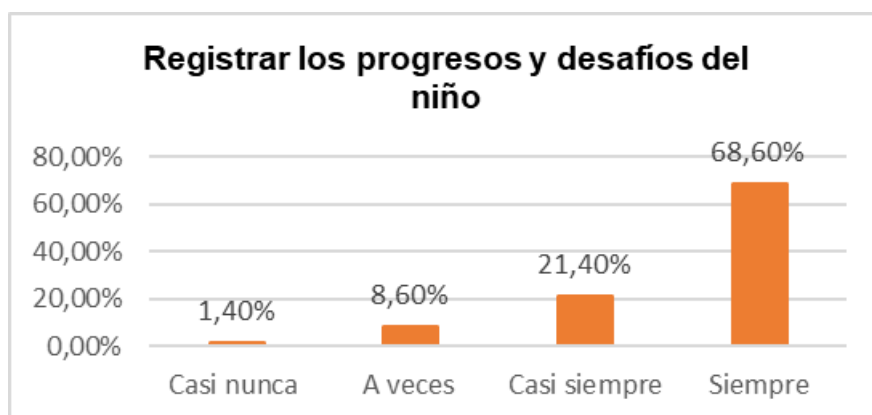
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ Registrar desafíos y progresos del niño

El séptimo ítem consulta la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión registran los progresos y desafíos del niño. El 68,65 (48 docentes) indicó que lo hace siempre y el 21,4% (15 docentes) que casi siempre. A su vez, el 8,6% (6 docentes) mencionó hacerlo a veces, mientras que el 1,4% (1 docente) no lo hace casi nunca.

Gráfico nº 18

Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño



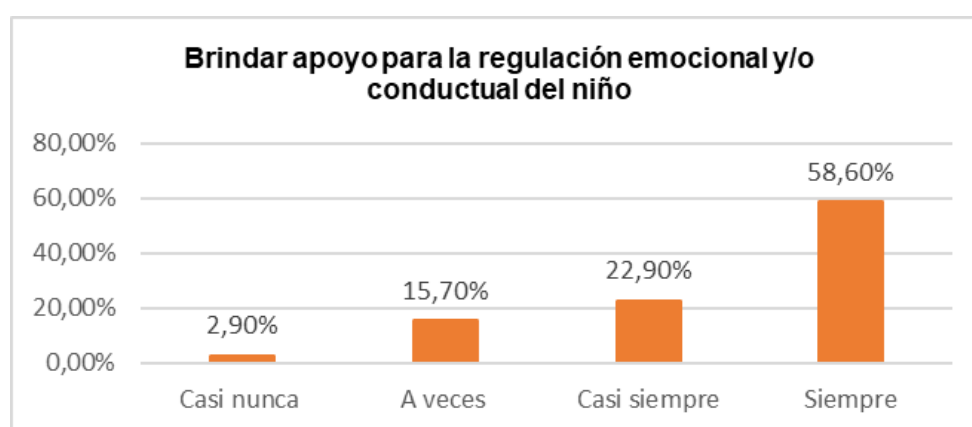
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Brindar apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño**

El octavo ítem se centra en la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión brindan apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño. El 58,6% (41 docentes) expresó hacerlo siempre y el 22,9% (16 participantes) casi siempre. Por otro lado, el 15,7% (11 participantes) respondió que lo hace a veces y el 2,9% (2 participantes) que casi nunca.

Gráfico nº 19

Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño



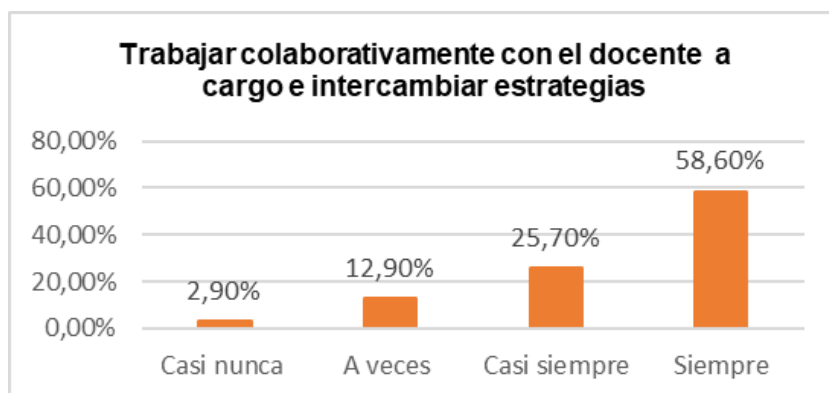
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Trabajar de manera colaborativa con el docente a cargo e intercambiar estrategias**

El noveno ítem investiga la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión trabajan de manera colaborativa con el docente a cargo e intercambian estrategias. El 58,6% (41 docentes) respondió hacerlo siempre, el 25,7% (18 docentes) casi siempre y el 12,9% solo a veces. Mientras que el 2,9% manifestó que casi nunca lo hace.

Gráfico nº 20

Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente a cargo e intercambian estrategias



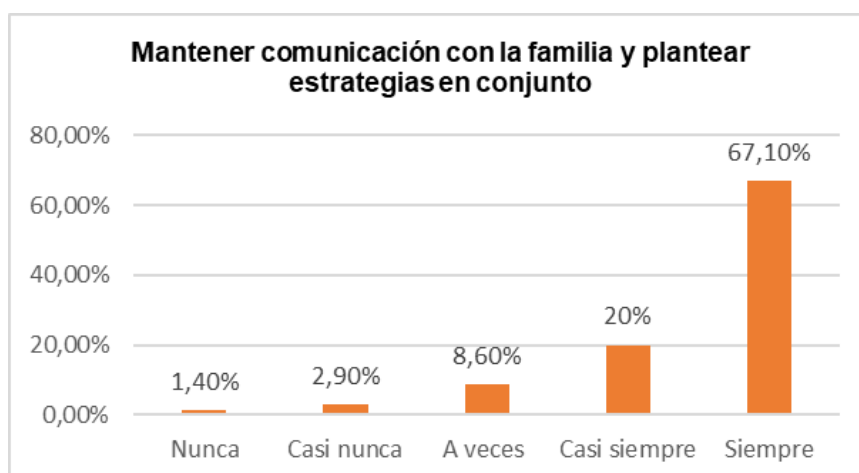
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Mantener comunicación con la familia y plantear estrategias en conjunto**

El décimo ítem indaga la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión mantienen comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto. El 67,1% de los encuestados (47 docentes) respondió que siempre lo hace, el 20% (14 docentes) indicó que casi siempre, y el 8,6% (6 docentes) señaló que lo hace a veces. Por otro lado, el 2,9% (2 docentes) mencionó que casi nunca lo hace y el 1,4% (1 docente) que nunca.

Gráfico nº 21

Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto



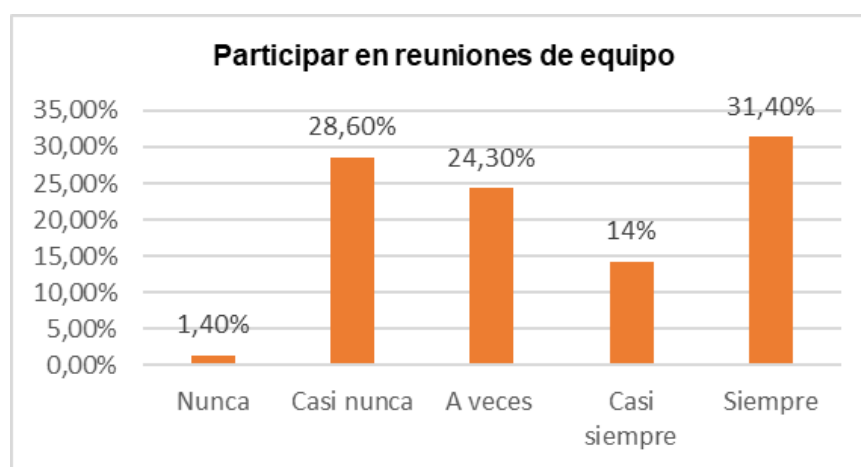
Fuente: Elaboración en base a datos propios

❖ Participar en reuniones de equipo

El último ítem busca conocer la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión participan de reuniones de equipo. El 31,4% (22 docentes) lo hace siempre y el 14,3% (10 docentes) casi siempre. Mientras que el 24,3% (17 docentes) lo hace a veces, el 28,6% (20 participantes) casi nunca y el 1,4% (1 docente) nunca participa en reuniones de equipo.

Gráfico nº 22

Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.3. Análisis de los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión

5.3.1. Frecuencia con la que enfrentan distintos desafíos

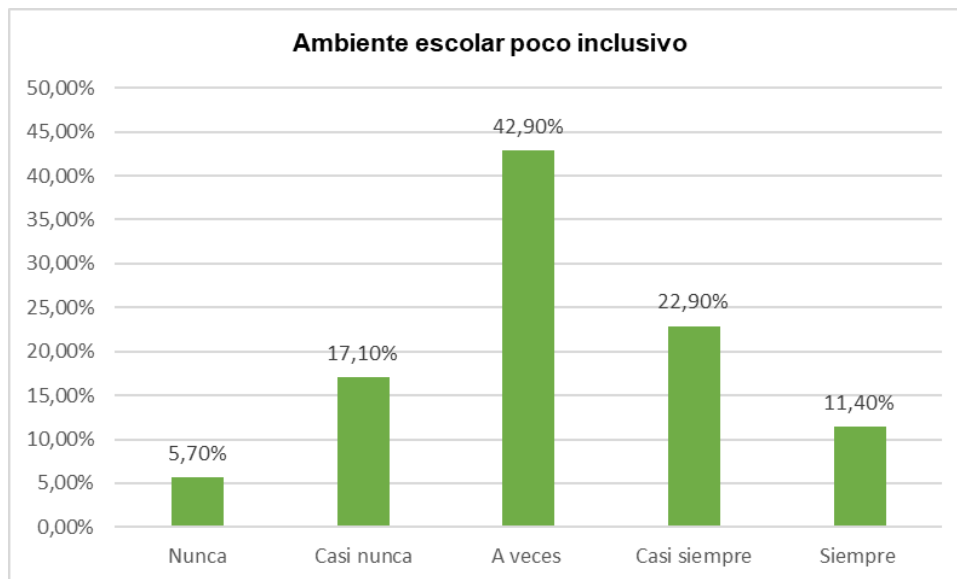
Se intentó conocer la frecuencia con la que los docentes de apoyo a la inclusión enfrentan determinados desafíos en su labor.

❖ Ambiente escolar poco inclusivo

Se les consultó a los docentes de apoyo con qué frecuencia enfrentan un ambiente escolar poco inclusivo. El 11,4% (8 docentes) contestó que siempre y el 22,9% (16 docentes) que casi siempre. Por otro lado, el 42,9% (30 docentes) manifestó que a veces, el 17,1% (12 docentes) que casi nunca y sólo el 5,7% (4 docentes) respondió que nunca.

Gráfico nº 23

Ambiente escolar poco inclusivo



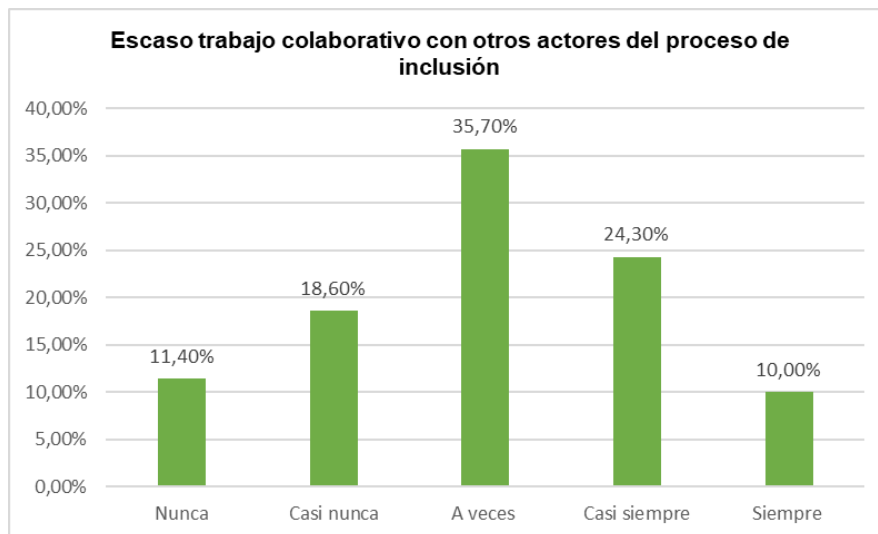
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión**

Además, se investigó la frecuencia con la que los docentes de apoyo a la inclusión experimentan un escaso trabajo colaborativo con otros actores del proceso de inclusión. El 10% (7 docentes) expresó siempre enfrentar este obstáculo, el 24.3% (17 docentes) casi siempre, y el 35.7% (18 docentes) a veces. Por otro lado, el 18.6% (13 docentes) señaló que casi nunca, y el 11.4% (8 docentes) indicó que nunca afronta este problema.

Gráfico nº 24

Escaso trabajo colaborativo con otros actores del proceso de inclusión



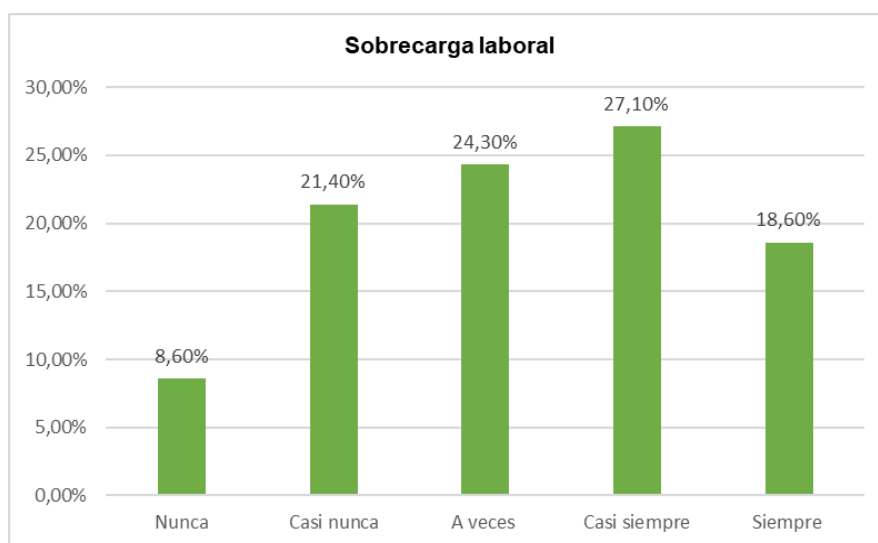
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ Sobrecarga laboral

Se les preguntó a los docentes de apoyo a la inclusión con qué frecuencia experimentan una sobrecarga laboral. El 18,6% respondió que enfrenta este problema siempre, el 27,1% casi siempre y el 24,3% a veces. Además, el 21,4% indicó que casi nunca y el 8,6% que nunca.

Gráfico nº 25

Sobrecarga laboral



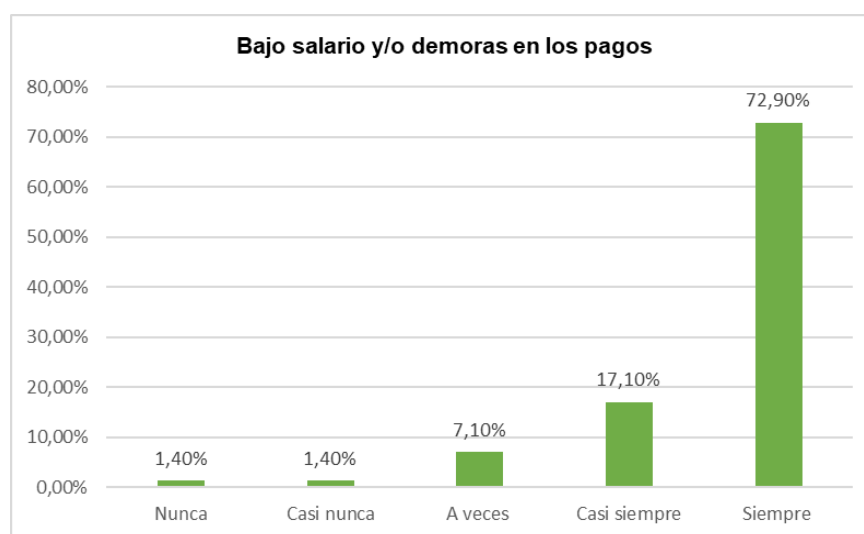
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Salario bajo y/o demoras en los pagos**

Se buscó conocer la frecuencia con la que los docentes de apoyo a la inclusión se enfrentan a un bajo salario y/o demoras en los pagos. El 72.9% (51 docentes) manifestó que siempre tienen este problema, el 17.1% (12 docentes) que casi siempre, y el 7.1% (5 docentes) señaló que a veces. Por otro lado, el 1.4% (1 docente) mencionó que casi nunca, y otro 1.4% expresó que nunca enfrenta este obstáculo.

Gráfico n° 26

Bajo salario y/o demoras en los pagos



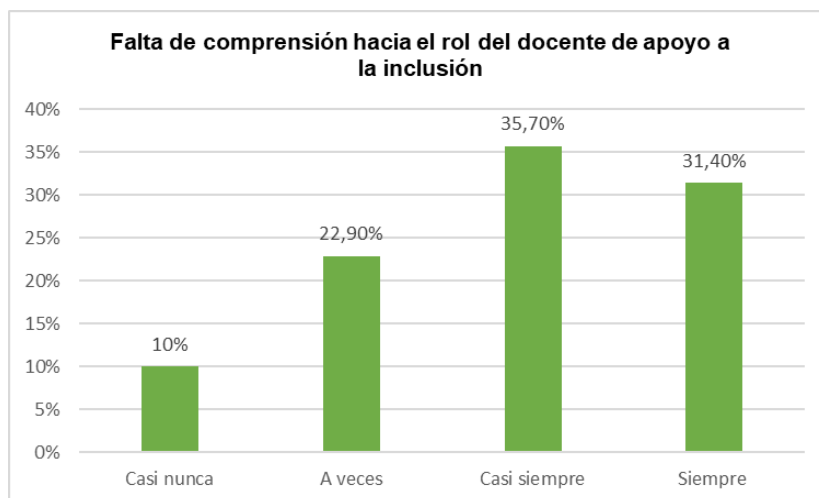
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión**

Se exploró la frecuencia con la que los docentes de apoyo a la inclusión enfrentan una falta de comprensión hacia su rol. El 31,4% (22 docentes) señaló afrontar siempre este problema y el 35,7% (25 docentes) casi siempre. Además, respondió que a veces el 22,9% (16 docentes), y el 10% (7 docentes) que casi nunca experimenta este obstáculo.

Gráfico nº 27

Falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión



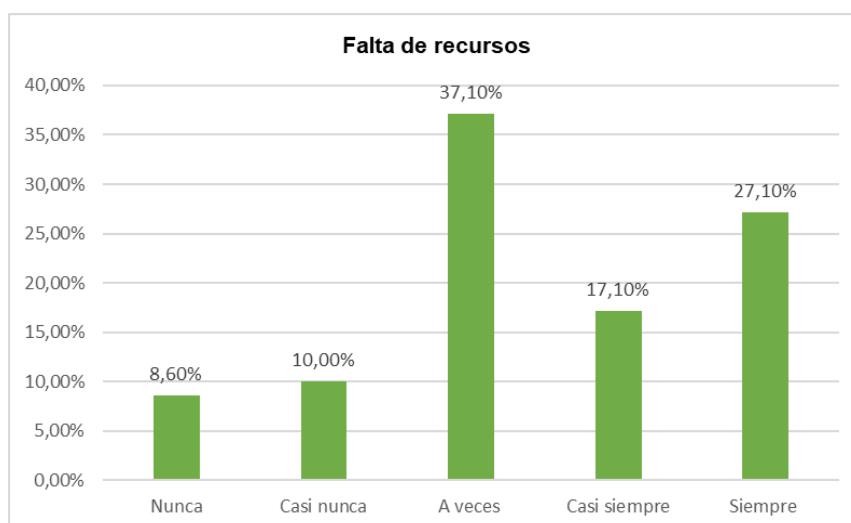
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ Falta de recursos

Se indagó también la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión enfrentan una falta de recursos, ya sean materiales, arquitectónicos, tecnológicos, u otros. El 27,1% (19 docentes) respondió que siempre experimenta este problema, el 17,1% (12 docentes) indicó que casi siempre, y el 37,1% (26 docentes) que a veces. Mientras tanto, el 10% (7 docentes) expresó que casi nunca enfrenta este desafío y el 8,6% (6 docentes) mencionó que nunca.

Gráfico nº 28

Falta de recursos



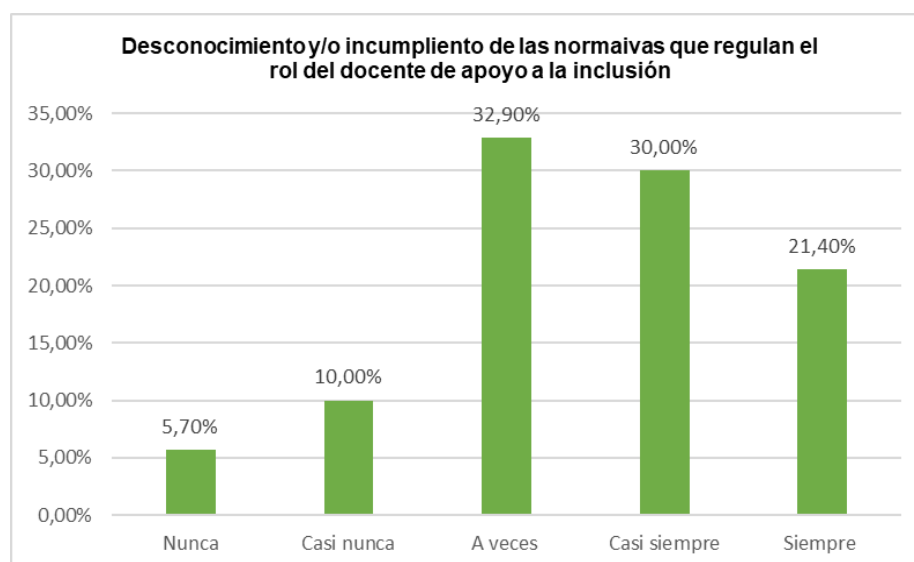
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión**

En cuanto a la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión se enfrentan a una falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan su rol, el 21,4% (15 docentes) manifestó experimentar siempre este problema y el 30% (21 docentes) casi siempre. Además, el 32,9% (23 docentes) afirmó que a veces afronta este desafío, el 10% (7 docentes) que casi nunca y el 5,7% (4 docentes) que nunca.

Gráfico nº 29

Falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión



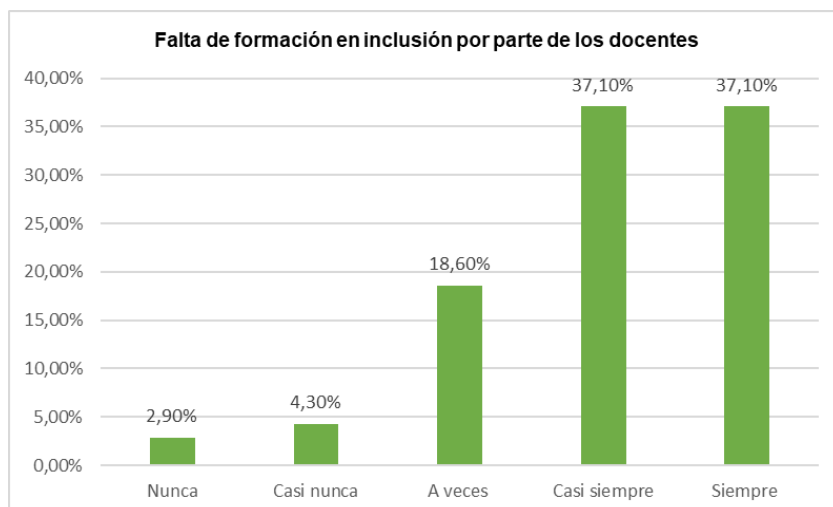
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes**

Se investigó la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión enfrentan una falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes. El 37,1% (26 docentes) respondió que siempre encuentra este desafío y otro 37,1% que casi siempre. Además, el 18,6% (13 docentes) expresó que a veces experimenta este problema, el 4,3% (3 docentes) que casi siempre y el 2,9% (2 docentes) indicó que nunca.

Gráfico nº 30

Falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes



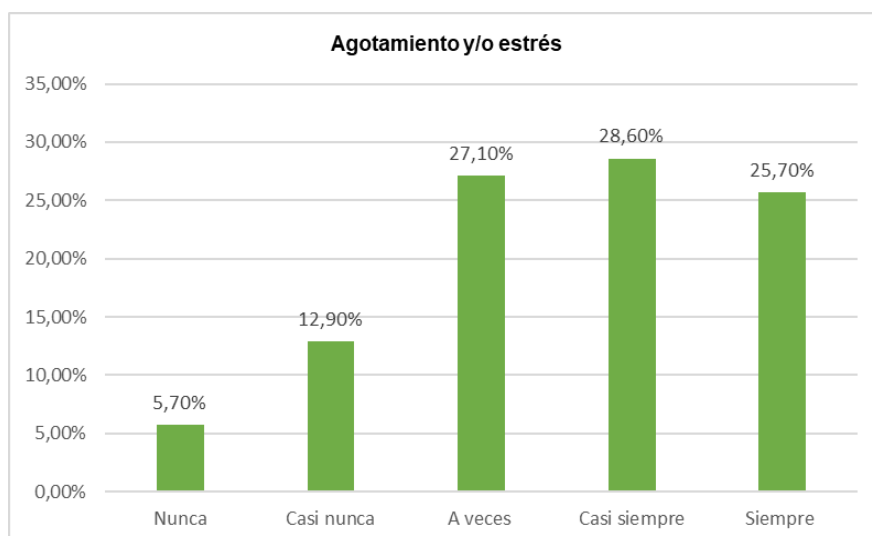
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ Agotamiento y/o estrés

En relación a la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión experimentan agotamiento y/o estrés, el 25,7% (18 docentes) reconoció que siempre enfrenta este problema, el 28,6% (20 docentes) que casi siempre y el 27,1% (19 docentes) que a veces. Por otro lado, el 12,9% (9 docentes) respondió que casi nunca y el 5,7% (4 docentes) que nunca.

Gráfico nº 31

Agotamiento y/o estrés



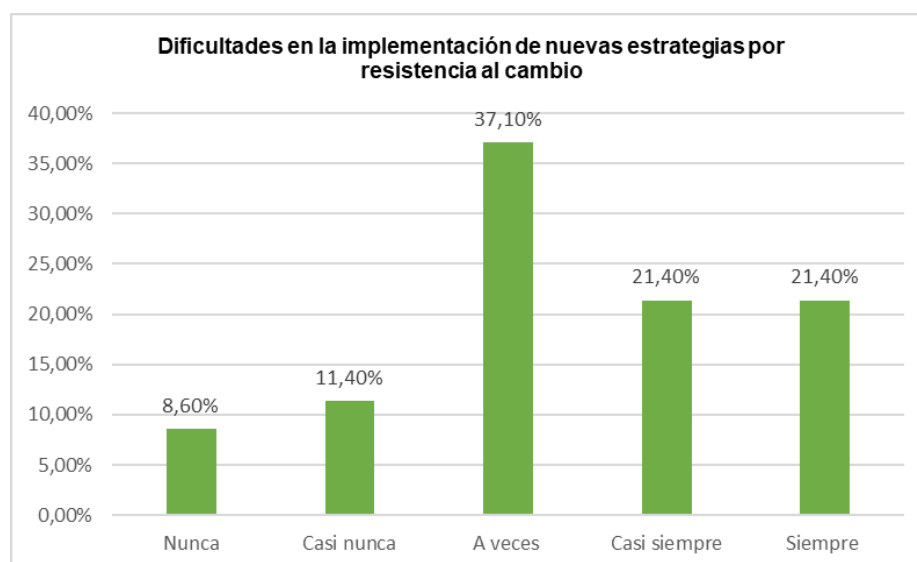
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio**

También se les consultó a los docentes de apoyo a la inclusión con qué frecuencia experimentan dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio. El 21,4% (15 docentes) contestó que siempre encuentra estas dificultades y otro 21,4% que casi siempre. Mientras tanto, el 37,1% (26 docentes) afirmó que a veces afronta este desafío, el 11,4% (8 docentes) que casi nunca y el 8,6% (6 docentes) indicó que nunca.

Gráfico nº 32

Dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio



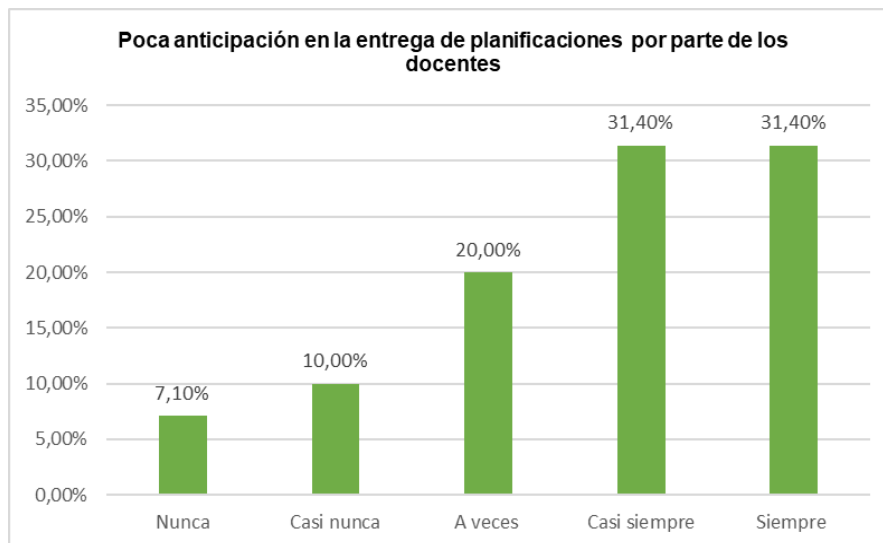
Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

❖ **Poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes**

Se investigó la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión se enfrentan a una poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes. El 31,4% (22 docentes) afirmó que siempre, otro 31,4% (22 docentes) que casi siempre y el 20% (14 docentes) que a veces. Además, el 10% (7 docentes) respondió que casi nunca y el 7,1% (5 docentes) que nunca experimentó este problema.

Gráfico nº 33

Poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.3.2. Opción más efectiva para mejorar la realidad de los docentes de apoyo

Se les consultó a los docentes de apoyo a la inclusión cuál opción consideraban la más efectiva para mejorar su realidad y práctica profesional entre una serie de alternativas. El 35.7% (25 participantes) considera que la mejor opción es mejorar la capacitación y formación continua en temas de inclusión y diversidad, y el 18.6% (13 participantes) eligió recibir una mejor remuneración.

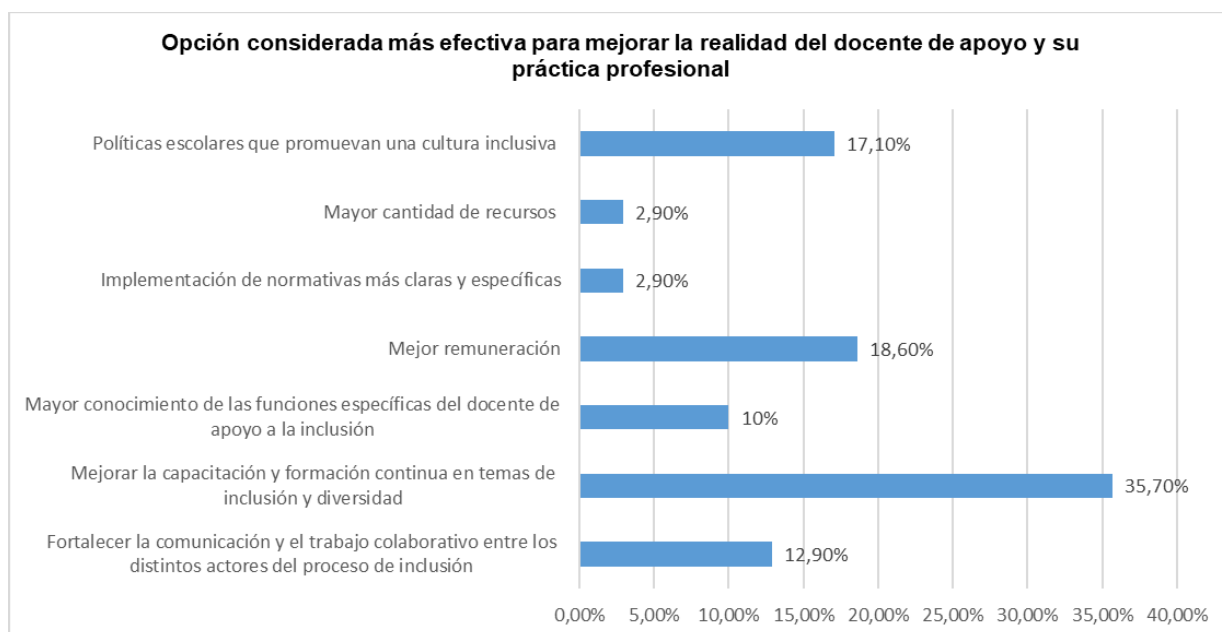
Además, el 17.1% (12 participantes) cree que la existencia de políticas escolares que promuevan una cultura inclusiva sería lo más beneficioso, y el 12.9% (9 participantes) contestó que lo mejor sería favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre los actores del proceso de inclusión.

Por su parte, el 10% (7 participantes) optó por un mayor conocimiento sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión.

Por último, el 2.9% (2 participantes) respondió que lo más efectivo sería contar con más recursos, mientras que otro 2.9% eligió la implementación de normativas más claras y específicas.

Gráfico nº 34

Opción considerada más efectiva para mejorar la realidad y práctica profesional del docente de apoyo a la inclusión



Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

5.4. Reflexiones finales

La reflexión personal de los docentes de apoyo a la inclusión sobre la temática se analizó de manera cualitativa, ya que fue consultada a través de una pregunta abierta y opcional.

Luego de analizar las respuestas brindadas por 14 participantes, se logró identificar los siguientes temas centrales:

❖ **Dificultades en la comunicación y trabajo colaborativo**

Un tema muy recurrente fue la dificultad que enfrentan los docentes de apoyo para establecer una buena comunicación y trabajar colaborativamente con diversos actores involucrados en el proceso de inclusión, tales como la institución educativa, docentes de grado, profesionales externos y familias. Varios participantes mencionaron esta falta de comunicación y articulación como uno de los mayores desafíos.

❖ **Falta de formación y capacitación sobre inclusión**

Otro tema destacado fue la necesidad de una mayor formación y capacitación sobre inclusión y discapacidad, particularmente para los docentes de grado.

❖ **Desregulación y falta de normativas claras**

Algunas respuestas mencionaron la desregulación de la profesión y la falta de normativas claras y específicas que delimiten el rol del docente de apoyo a la inclusión. Esto genera confusión y dificultades en el ejercicio de sus funciones.

❖ **Sobrecarga laboral y bajos salarios**

Las condiciones laborales adversas que enfrentan, con tareas que exceden sus funciones, y salarios muy bajos en comparación a las responsabilidades y esfuerzo que implica su labor, fueron un aspecto muy mencionado. Esto genera estrés, dificultades para el desempeño y desmotiva a profesionales a querer ejercer este rol.

❖ **Resistencia al cambio**

Algunas respuestas destacaron la resistencia al cambio que aún existe en ciertas instituciones educativas y sus actores, atribuyéndola principalmente al desconocimiento que hay sobre la temática.

❖ **Valoración e importancia del rol**

En varias respuestas los encuestados destacaron que cumplen un rol importante y que disfrutan apoyar procesos de inclusión. Sin embargo, también mencionaron que en ocasiones es un rol "mal visto" o infravalorado por parte de otros actores educativos.

5.5. Comparación de resultados obtenidos entre docentes que trabajan en escuelas de gestión pública y privada

5.5.1. Comparación entre variables gestión pública y gestión privada

Con el fin de responder a los objetivos de esta investigación y determinar si existe una diferencia entre el rol y los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas públicas y aquellos que trabajan en escuelas privadas, se realizó un análisis utilizando la prueba U de Mann-Whitney. Esta prueba estadística no paramétrica se utiliza para evaluar si hay diferencias significativas entre dos grupos.

El resultado de la prueba arroja un valor p, el cual indica la probabilidad de observar una diferencia entre los grupos. Si el valor p es menor que un nivel de significancia establecido (generalmente 0,05), se concluye que existe una diferencia significativa entre las muestras en relación con la variable medida.

Tabla nº 2

Comparación de las variables gestión pública y gestión privada

	Gestión de la escuela donde trabaja	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Formación específica sobre el rol del docente de apoyo durante su formación académica	Pública	33	30,62	1010,50	-,065	,948
	Privada	27	30,35	819,50		
	Total	60				
Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	30,52	1007,00	-,009	,992
	Privada	27	30,48	823,00		
	Total	60				
Nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	31,70	1046,00	-,908	,364
	Privada	27	29,04	784,00		
	Total	60				
Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	30,88	1019,00	-,287	,774
	Privada	27	30,04	811,00		
	Total	60				
Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión	Pública	33	26,71	881,50	-2,332	,020
	Privada	27	35,13	948,50		
	Total	60				
Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	Pública	33	28,95	955,50	-,807	,419
	Privada	27	32,39	874,50		
	Total	60				
Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje	Pública	33	31,65	1044,50	-,609	,543
	Privada	27	29,09	785,50		
	Total	60				
Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares	Pública	33	31,52	1040,00	-,566	,571
	Privada	27	29,26	790,00		
	Total	60				

Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	Pública	33	30,30	1000,00		
	Privada	27	30,74	830,00	-,114	,909
	Total	60				
Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia y a la institución educativa	Pública	33	31,21	1030,00		
	Privada	27	29,63	800,00	-,396	,700
	Total	60				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	Pública	33	26,80	884,50		
	Privada	27	35,02	945,50	-1,957	,050
	Total	60				
Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño	Pública	33	32,02	1056,50		
	Privada	27	28,65	773,50	-,893	,372
	Total	60				
Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	Pública	33	30,80	1016,50		
	Privada	27	30,13	813,50	-,165	,869
	Total	60				
Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente e intercambia estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	Pública	33	28,76	949,00		
	Privada	27	32,63	881,00	-,948	,343
	Total	60				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto	Pública	33	28,77	949,50		
	Privada	27	32,61	880,50	-,977	,329
	Total	60				
Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo	Pública	33	26,68	880,50		
	Privada	27	35,17	949,50	-1,945	,052
	Total	60				
Frecuencia con la que se enfrenta a un ambiente escolar poco inclusivo	Pública	33	32,62	1076,50		
	Privada	27	27,91	753,50	-1,101	,271
	Total	60				
Frecuencia con la que se enfrenta a escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión	Pública	33	32,91	1086,00		
	Privada	27	27,56	744,00	-1,218	,223
	Total	60				
	Pública	33	29,06	959,00		

Frecuencia con la que experimenta sobrecarga laboral	Privada	27	32,26	871,00	-,725	,469
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta un salario bajo y/o demoras en los pagos	Pública	33	31,74	1047,50		
	Privada	27	28,98	782,50	-,805	,421
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	33,45	1104,00		
	Privada	27	26,89	726,00	-1,515	,130
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	Pública	33	30,02	990,50		
	Privada	27	31,09	839,50	-,248	,804
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	32,95	1087,50		
	Privada	27	27,50	742,50	-1,252	,210
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	Pública	33	33,97	1121,00		
	Privada	27	26,26	709,00	-1,793	,073
	Total	60				
Frecuencia con la que experimenta agotamiento y/o estrés	Pública	33	31,23	1030,50		
	Privada	27	29,61	799,50	-,396	,712
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	Pública	33	33,24	1097,00		
	Privada	27	27,15	733,00	-1,397	,163
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	Pública	33	32,88	1085,00		
	Privada	27	27,59	745,00	-1,210	,226
	Total	60				

Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

Los rangos promedios de los docentes de apoyo que trabajan en escuelas públicas y en escuelas privadas fueron muy similares respecto a la formación específica recibida durante sus estudios académicos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ya que la significancia asintótica bilateral (p) es mayor a 0,05. Lo mismo se observó en cuanto al nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión, al nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión y al nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión.

Sin embargo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión (p $0,02 < 0,05$). Los docentes de apoyo de escuelas públicas poseen un rango promedio inferior a aquellos de escuelas privadas.

En cuanto a la frecuencia con que los docentes de apoyo a la inclusión realizan diversos tipos de intervenciones, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con que mantienen comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto ($p = 0,05$) y en la frecuencia con que participan en reuniones de equipo ($p = 0,05$). En ambos casos, los docentes de apoyo de escuelas públicas obtuvieron un rango promedio inferior que los docentes de escuelas privadas.

A su vez, los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas públicas tienen un mayor rango promedio en comparación con los docentes que trabajan en escuelas privadas en relación a los distintos tipos de desafíos que enfrentan, aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p > 0,05$).

5.5.2. Comparación entre variables gestión pública y ambas gestiones

También se realizó una comparación entre las respuestas de los docentes que trabajan exclusivamente en escuelas públicas y aquellos que trabajan en ambas, privadas y públicas.

Tabla nº 3

Comparación de las variables gestión pública y ambas gestiones

	Gestión de la escuela donde trabaja	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Formación específica sobre el rol del docente de apoyo durante su formación académica	Pública	33	20,83	687,50		
	Ambas	10	25,85	258,50	-1,201	,230
	Total	43				
Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	21,35	704,50		
	Ambas	10	24,15	241,50	-,789	,430
	Total	43				
Nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	23,48	775,00		
	Ambas	10	17,10	171,00	-1,193	,046
	Total	43				
Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	21,24	701,00		
	Ambas	10	24,50	245,00	-1,292	,196
	Total	43				
Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión	Pública	33	21,33	704,00		
	Ambas	10	24,20	242,00	-741	,458
	Total	43				
Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	Pública	33	21,82	720,00		
	Ambas	10	22,60	226,00	-184	,854
	Total	43				
Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje	Pública	33	21,48	709,00		
	Ambas	10	23,70	237,00	-,538	,590
	Total	43				
Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares	Pública	33	21,11	696,50		
	Ambas	10	24,95	249,50	-1,024	,306
	Total	43				
	Pública	33	21,94	724,00		

Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	Ambas	10	22,20	222,00	-,067	,946
	Total	43				
Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia y a la institución educativa	Pública	33	21,67	715,00		
	Ambas	10	23,10	231,00	-357	,721
	Total	43				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	Pública	33	19,83	654,50		
	Ambas	10	29,15	291,50	-2,194	,028
	Total	43				
Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño	Pública	33	21,52	710,00		
	Ambas	10	23,60	236,00	-,602	,547
	Total	43				
Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	Pública	33	20,85	688,00		
	Ambas	10	25,80	258,00	-1,267	,205
	Total	43				
Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente e intercambia estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	Pública	33	20,33	671,00		
	Ambas	10	27,50	275,00	-1,781	,075
	Total	43				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto	Pública	33	19,88	656,00		
	Ambas	10	29,00	290,00	-2,427	,015
	Total	43				
Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo	Pública	33	20,23	667,50		
	Ambas	10	27,85	278,50	-1,755	,079
	Total	43				
Frecuencia con la que se enfrenta a un ambiente escolar poco inclusivo	Pública	33	21,30	703,00		
	Ambas	10	24,30	243,00	-,703	,482
	Total	43				
Frecuencia con la que se enfrenta a escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión	Pública	33	23,32	769,50		
	Ambas	10	17,65	176,50	-1,296	,196
	Total	43				
Frecuencia con la que experimenta sobrecarga laboral	Pública	33	22,45	741,00		
	Ambas	10	20,50	205,00	-,455	,656

	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta un salario bajo y/o demoras en los pagos	Pública	33	23,06	761,00		
	Ambas	10	18,50	185,00	-1,317	,188
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	22,33	737,00		
	Ambas	10	20,90	209,00	-,338	,735
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	Pública	33	22,58	745,00		
	Ambas	10	20,10	201,00	-,575	,565
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	22,21	733,00		
	Ambas	10	21,30	213,00	-,211	,833
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	Pública	33	21,89	722,50		
	Ambas	10	22,35	223,50	-,109	,914
	Total	43				
Frecuencia con la que experimenta agotamiento y/o estrés	Pública	33	21,06	695,00		
	Ambas	10	25,10	251,00	-921	,357
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	Pública	33	22,05	727,50		
	Ambas	10	21,85	218,50	-,045	,964
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	Pública	33	22,33	737,00		
	Ambas	10	20,90	209,00	-,330	,741
	Total	43				

Fuente: Elaboración en base a datos propios, 2024

La tabla muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que trabajan exclusivamente en escuelas públicas y los que trabajan en ambas con respecto a la formación específica que recibieron sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión durante sus estudios universitarios, ni en el nivel de conocimiento

sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión.

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas relacionadas con la importancia que los propios docentes de apoyo a la inclusión le atribuyen a su rol, ni en cómo perciben que otros actores involucrados en el proceso de inclusión valoran su rol.

Por el contrario, sí se halló una diferencia estadísticamente significativa sobre cómo creen los encuestados que es el nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión ($p < 0,04 < 0,05$). Los docentes que únicamente trabajan en escuelas públicas mostraron un rango promedio inferior que aquellos que trabajan en escuelas públicas y privadas.

En relación a la frecuencia con que los docentes de apoyo realizan distintos tipos de intervenciones, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la frecuencia con que ambos grupos mantienen comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto ($p < 0,04 < 0,05$). El rango promedio de los docentes que trabajan exclusivamente en escuelas públicas es inferior al de los profesionales que trabajan en escuelas públicas y privadas.

Por otro lado, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la frecuencia con que los docentes de apoyo mantienen comunicación con la familia del niño y plantean estrategias en conjunto ($p < 0,01 < 0,05$). En este caso los docentes de escuelas públicas obtuvieron un rango promedio inferior a los docentes de escuelas públicas y privadas.

Por último, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con que ambos grupos enfrentan distintos desafíos, aunque en todos los ítems que hacían referencia a esto, los docentes de apoyo que trabajan únicamente en escuelas públicas mostraron un rango promedio superior que aquellos que trabajan en escuelas públicas y privadas.

5.5.3. Comparación entre variables gestión privada y ambas gestiones

Al igual que se realizó una comparación entre los docentes que trabajan en escuelas públicas y privadas con aquellos que se desempeñan exclusivamente en escuelas públicas, se realizó otra comparación entre el primer grupo y aquellos docentes que trabajan únicamente en escuelas de gestión privada.

Tabla nº 4

Comparación entre las variables gestión privada y ambas gestiones

	Gestión de la escuela donde trabaja	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Formación específica sobre el rol del docente de apoyo durante su formación académica	Privada	27	17,83	481,50	-1,162	,245
	Ambas	10	22,15	221,50		
	Total	37				
Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,35	495,50	-749	,454
	Ambas	10	20,75	207,50		
	Total	37				
Nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	20,07	542,00	-1,334	,182
	Ambas	10	16,10	161,00		
	Total	37				
Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,07	488,00	-1,441	,150
	Ambas	10	21,50	215,00		
	Total	37				
Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión	Privada	27	19,76	533,50	-1,033	,302
	Ambas	10	16,95	169,50		
	Total	37				
Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	Privada	27	19,22	519,00	-220	,826
	Ambas	10	18,40	184,00		
	Total	37				
Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje	Privada	27	18,06	487,50	-,941	,347
	Ambas	10	21,55	215,50		
	Total	37				
Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares	Privada	27	17,70	478,00	-1,381	,167
	Ambas	10	22,50	225,00		
	Total	37				

Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	Privada	27	19,04	514,00		
	Ambas	10	18,90	189,00	-,041	,968
	Total	37				
Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia y a la institución educativa	Privada	27	18,35	495,50		
	Ambas	10	20,75	207,50	-,667	,504
	Total	37				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	Privada	27	18,37	496,00		
	Ambas	10	20,70	207,00		
	Total	37			-,687	,492
Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño	Privada	27	17,85	482,00		
	Ambas	10	22,10	221,00	-1,261	,207
	Total	37				
Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	Privada	27	17,65	476,50		
	Ambas	10	22,65	226,50	-1,421	,155
	Total	37				
Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente e intercambia estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	Privada	27	17,85	482,00		
	Ambas	10	22,10	221,00	-1,261	,207
	Total	37				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto	Privada	27	17,33	468,00		
	Ambas	10	23,50	235,00	-2,056	,040
	Total	37				
Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo	Privada	27	18,52	500,00		
	Ambas	10	20,30	203,00	-,469	,639
	Total	37				
Frecuencia con la que se enfrenta a un ambiente escolar poco inclusivo	Privada	27	17,74	479,00		
	Ambas	10	22,40	224,00	-1,210	,226
	Total	37				
Frecuencia con la que se enfrenta a escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión	Privada	27	19,28	520,50		
	Ambas	10	18,25	182,50	-,273	,785
	Total	37				
	Privada	27	20,06	541,50		

Frecuencia con la que experimenta sobrecarga laboral	Ambas	10	16,15	161,50	-1,003	,316
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta un salario bajo y/o demoras en los pagos	Privada	27	19,63	530,00		
	Ambas	10	17,30	173,00	-,703	,482
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,07	488,00		
	Ambas	10	21,50	215,00	-,889	,374
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	Privada	27	19,74	533,00		
	Ambas	10	17,00	170,00	-,704	,481
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,26	493,00		
	Ambas	10	21,00	210,00	-,708	,479
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	Privada	27	17,48	472,00		
	Ambas	10	23,10	231,00	-1,478	,139
	Total	37				
Frecuencia con la que experimenta agotamiento y/o estrés	Privada	27	17,70	478,00		
	Ambas	10	22,50	225,00	-1,238	,216
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	Privada	27	18,17	490,50		
	Ambas	10	21,25	212,50	-,798	,425
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	Privada	27	18,41	497,00		
	Ambas	10	20,60	206,00	-,567	,571
	Total	37				

Luego de analizar la comparación entre ambos grupos, la única diferencia estadísticamente significativa encontrada fue la frecuencia con la que los docentes de apoyo mantienen comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto ($p < 0,01 < 0,05$). El rango promedio de los docentes de apoyo que trabajan en escuelas privadas es superior al de aquellos que trabajan en escuelas públicas como privadas.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar el rol del docente de apoyo a la inclusión y los desafíos que enfrentan al trabajar en escuelas primarias de gestión pública y privada en la Provincia de Mendoza. Además, se buscó comprobar la hipótesis de que los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas primarias de gestión pública enfrentan desafíos con mayor frecuencia que aquellos que trabajan en escuelas primarias de gestión privada.

Para ello, se administró un cuestionario ad hoc a 70 docentes de apoyo a la inclusión que trabajaban en escuelas primarias de gestión pública y privada de la provincia de Mendoza.

Un hallazgo significativo de esta investigación es la falta de formación específica sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión. El 44,3% de los encuestados reportó no haber recibido formación específica durante sus estudios universitarios, mientras que otro 40% indicó que la formación recibida fue insuficiente.

Además, se destaca que el 80% de los participantes considera que existe conocimiento sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión, pero que es insuficiente o incorrecto.

Por otro lado, los docentes de apoyo autoperceben su rol como relevante en un 85,7%. Sin embargo, consideran que los demás actores del proceso de inclusión perciben su rol como relevante en un 70%. Esto indica que los docentes de apoyo valoran su propio rol más de lo que creen que los demás lo valoran. Este hallazgo coincide con el estudio realizado por Lupo (2024), donde gran parte de los docentes de apoyo entrevistados perciben una falta de valoración y reconocimiento hacia su trabajo.

Otros aspecto a destacar es que las intervenciones que estos profesionales realizan con mayor frecuencia son: registrar los desafíos y progresos del niño (el 68,6% lo hace siempre y el 21,4% casi siempre), promover la relación del niño con el docente a cargo (el 64,3 % lo hace siempre y el 24,3% casi siempre), brindar sugerencias al docente y a la institución educativa (el 67,1% lo hace siempre y el 20% casi siempre) ,y mantener comunicación con la familia y plantear estrategias en conjunto (el 67,1% lo hace siempre y el 20% casi siempre). Estas prácticas abarcan no solo el trabajo directo con el estudiante, sino también la colaboración con otros actores clave en el proceso de inclusión.

Por el contrario, la intervención que realizan con menor frecuencia es participar en reuniones de equipo (el 31,4 % lo hace siempre y el 14,3% casi siempre). Esto podría estar limitando las oportunidades de colaboración interdisciplinaria y la coordinación de estrategias inclusivas más efectivas.

Dichos resultados son coincidentes con la investigación realizada por Sanmartín (2021), en la cual señala que los apoyos frecuentes proporcionados por los docentes de apoyo incluyen trabajar en conjunto con el equipo escolar, mantener comunicación con el profesional docente y directivo, realizar intercambios con el docente a cargo para establecer acuerdos y compartir sugerencias, establecer contratos y acuerdos con la familia y realizar reuniones periódicas entre ambos.

Considerando los resultados presentados en el capítulo anterior, se determinó que el principal desafío que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión es la baja remuneración y los retrasos en los pagos (el 72,9 % experimenta siempre este problema y el 17,1% casi siempre). Este dato es particularmente preocupante, ya que las dificultades económicas pueden afectar negativamente la motivación y la estabilidad laboral de estos profesionales, lo que a su vez puede impactar en la calidad del apoyo que brindan a los estudiantes.

Otros desafíos significativos son la falta de formación en inclusión por parte de los docentes (el 37,1% expresó afrontar siempre este problema y otro 37,1% casi siempre) y la falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión (el 31,4% manifestó siempre enfrentar este obstáculo y el 35,7% casi siempre). Estos resultados coinciden con la investigación de Sanmartín (2021), donde se concluye que los principales desafíos que enfrentan los docentes de apoyo a la inclusión son la falta de comprensión hacia su rol (74%) y la carencia de recursos didáctico-pedagógicos en la formación de los docentes (44%).

Estos datos subrayan la necesidad de abordar no solo las condiciones laborales de los docentes de apoyo, sino también de mejorar la formación en inclusión para todos los docentes y promover una mejor comprensión del rol del docente de apoyo en el sistema educativo.

En cuanto a la opción que los docentes de apoyo a la inclusión creen que más contribuiría a mejorar su situación y práctica profesional, el 35,7% opina que sería mejorar la capacitación y la formación continua en temas de inclusión y diversidad. Este resultado concuerda con el estudio de Rubio, Sánchez y Alcaraz García (2021), en el que la mayoría de los docentes de apoyo consideran que mejorar la capacitación docente en temas de diversidad e inclusión fomentaría apoyos educativos y contribuiría a la creación de entornos escolares inclusivos.

Con respecto al objetivo de establecer una comparación entre el rol y los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo que trabajan en escuelas públicas y aquellos que desempeñan su labor en escuelas privadas, los resultados revelaron que

existe una diferencia estadísticamente significativa en la percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión ($p < 0,02 < 0,05$). Los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas privadas perciben que otros actores del proceso de inclusión le otorgan más relevancia a su rol, en comparación con los docentes que trabajan en escuelas públicas.

Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con que los docentes de apoyo mantienen comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto ($p = 0,05$) y en la frecuencia con que participan en reuniones de equipo ($p = 0,05$). Los docentes que trabajan en escuelas públicas se comunican con menor frecuencia con los profesionales externos del niño y participan menos en reuniones de equipo que aquellos que trabajan en escuelas privadas.

A su vez, los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas públicas tienen un mayor rango promedio en comparación con los docentes que trabajan en escuelas privadas en relación a los distintos tipos de desafíos que enfrentan. Esto indica que, en general, los docentes de escuelas públicas reportan enfrentar estos desafíos con mayor frecuencia que los docentes de escuelas privadas, aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p > 0,05$).

Por otro lado, al establecer una comparación entre los docentes que trabajan exclusivamente en escuelas públicas y aquellos que trabajan en escuelas públicas y privadas, se observó una diferencia estadísticamente significativa sobre cómo creen los encuestados que es el nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión ($p < 0,04 < 0,05$). Los docentes que trabajan únicamente en escuelas públicas creen que los demás participantes del proceso de inclusión tienen menos conocimiento sobre las funciones específicas que desempeñan los docentes de apoyo a la inclusión en comparación con aquellos profesionales que trabajan tanto en escuelas públicas como privadas.

También se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con que ambos grupos mantienen comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto ($p < 0,04 < 0,05$) y en la frecuencia con que los docentes de apoyo mantienen comunicación con la familia del niño y plantean estrategias en conjunto ($p < 0,01 < 0,05$). Los resultados indican que los docentes de apoyo que trabajan exclusivamente en escuelas públicas tienen menos comunicación con los profesionales externos del niño en comparación con aquellos que trabajan tanto en escuelas públicas como privadas. Esta tendencia también se observó al comparar a docentes de escuelas

públicas con aquellos de escuelas privadas. Además, los docentes de apoyo de escuelas públicas mostraron menor comunicación con la familia y menor participación en el diseño de estrategias conjuntas en comparación con sus colegas que trabajan en escuelas públicas y privadas.

Es importante destacar que si bien no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con que ambos grupos enfrentan distintos desafíos, se replica la tendencia mencionada anteriormente en la que los docentes que trabajan únicamente en escuelas públicas enfrentan desafíos con mayor frecuencia que los que trabajan en escuelas tanto públicas como privadas.

Por último, cabe mencionar que no se hallaron estudios que establezcan una comparación entre los docentes de apoyo que trabajan en escuelas públicas y aquellos que trabajan en escuelas privadas. Por lo tanto, esta investigación adquiere relevancia, ya que al explorar y comparar los roles, percepciones y desafíos enfrentados por los docentes de apoyo en estos dos contextos educativos, se busca arrojar luz sobre cómo varían sus experiencias y necesidades.

CONCLUSIÓN

A partir de la elaboración del marco teórico y luego de la aplicación del cuestionario ad hoc titulado “El rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos” se logró responder a los objetivos planteados en la presente investigación.

El diseño de investigación se dirigió a analizar el rol del docente de apoyo a la inclusión y los principales desafíos que enfrentan al trabajar en escuelas primarias de gestión pública y privada de la Provincia de Mendoza.

La muestra estuvo compuesta predominantemente por mujeres (97.1%), con edades entre 21 y 61 años, incluyendo tanto estudiantes avanzados (78.6%) como profesionales graduados (24.4%). Esta distribución refleja la realidad de la región, donde la mayoría de los profesionales del ámbito educativo son mujeres.

Los resultados obtenidos confirman parcialmente la hipótesis de que los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas primarias de gestión pública enfrentan desafíos con mayor frecuencia que aquellos que trabajan en escuelas primarias de gestión privada. Si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, los profesionales de escuelas públicas mostraron un rango promedio más alto en todos los ítems que evalúan la frecuencia con la que enfrentan ciertos desafíos, en comparación con aquellos que trabajan exclusivamente en escuelas privadas y los que trabajan en ambas.

Estos hallazgos sugieren que, aunque las diferencias no alcanzaron significación estadística, hay una tendencia entre los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas públicas a enfrentar desafíos con mayor frecuencia en comparación con sus colegas de escuelas privadas. Este fenómeno podría estar influenciado por diversos factores contextuales propios de cada tipo de gestión escolar, los cuales podrían impactar en la forma en que se abordan los desafíos relacionados con la inclusión educativa.

Por otro lado, al comparar los resultados entre los docentes que trabajan en escuelas públicas y aquellos que desempeñan su labor en escuelas privadas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas que muestran que los docentes de apoyo a la inclusión que trabajan en escuelas privadas perciben que otros actores del proceso de inclusión le otorgan mayor relevancia a su rol, en comparación con los docentes que trabajan en escuelas públicas. Además, los docentes que trabajan en escuelas públicas se comunican con menor frecuencia con los profesionales externos del niño y participan menos en reuniones de equipo que aquellos que trabajan en escuelas privadas.

A su vez, los docentes de apoyo que trabajan exclusivamente en escuelas públicas consideran que los demás participantes del proceso de inclusión tienen un conocimiento menor sobre las funciones específicas que ellos desempeñan, en comparación con aquellos profesionales que trabajan tanto en escuelas públicas como privadas. Además, se comunican menos con los profesionales externos y las familias de los niños, en comparación con los que trabajan en ambos tipos de escuelas.

A continuación, se mencionan otros hallazgos considerados relevantes:

- El 44,3% de los encuestados no recibió formación específica sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión durante su formación académica.
- El 80% de los participantes considera que el conocimiento que tienen otros actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión es insuficiente o incorrecto.
- Los docentes de apoyo valoran su propio rol más de lo que creen que otros actores del proceso de inclusión lo valoran.
- Las intervenciones que los docentes de apoyo realizan con mayor frecuencia son: registrar los desafíos y progresos del niño, promover la relación del niño con el docente a cargo, brindar sugerencias a la familia y a la institución educativa, y mantener comunicación con la familia y plantear estrategias en conjunto.
- La intervención que realizan con menor frecuencia es participar en reuniones de equipo.
- Los encuestados consideran que la opción que más les ayudaría a mejorar su realidad y práctica profesional es mejorar la capacitación y la formación continua en temas de inclusión y diversidad.
- Los docentes de apoyo señalaron como desafío principal la baja remuneración y los retrasos en los pagos, seguido por la falta de formación en inclusión de los docentes y la falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión.

Respecto a las limitaciones de esta investigación, podría mencionarse que se trató de una muestra no probabilística y los resultados no pueden generalizarse a toda la población. Además, se identificó como obstáculo la escasa cantidad de estudios que abordan específicamente la función y los desafíos del docente de apoyo a la inclusión.

Algunas propuestas para futuras líneas de investigación incluyen explorar la temática desde un enfoque cualitativo para profundizar en las experiencias, percepciones y desafíos de los docentes de apoyo a la inclusión. También sería

relevante investigar por qué estos profesionales enfrentan mayores desafíos en las escuelas de gestión pública. Además, se sugiere estudiar esta temática desde la perspectiva de otros actores del proceso de inclusión, como docentes, familias, alumnos, directivos y otros, para obtener una visión más completa del proceso de inclusión. Esto podría ayudar a identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en la colaboración interprofesional y en la implementación de estrategias inclusivas.

En resumen, la presente investigación contribuye a la comprensión del rol del docente de apoyo a la inclusión y los desafíos que enfrentan en diferentes contextos educativos. Los hallazgos sugieren que, aunque hay una tendencia a que los docentes de apoyo de escuelas públicas enfrenten mayores desafíos, es fundamental abordar las necesidades y dificultades de todos los docentes de apoyo para promover una educación inclusiva de calidad. Para ello es esencial mejorar la formación específica en inclusión, promover una mejor comprensión del rol del docente de apoyo, asegurar condiciones laborales adecuadas y fomentar el trabajo colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Rubio, J., Arnaiz Sánchez, P., & Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Agencia Nacional de Discapacidad (2019). *Barreras, Accesibilidad e Interacción*. <https://accesibilidad.tierradelfuego.gob.ar/wp-content/uploads/sites/2/2023/07/AE-Perspectiva.-Barreras-Accesibilidad-e-Interaccion.pdf>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y OEI. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Arellano Torres, A. y Peralta López, F. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424006.pdf>
- Arocena, M. (2018). *La educación inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/15993/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu.%20Arocena,%20Mar%C3%ADa.pdf>
- Ayuso-Mateos, J. L., Nieto-Moreno, M., Sánchez-Moreno, J., & Vázquez-Barquero, J. L. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): Aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Medicina Clínica*, 126(12), 461-466. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13069/clasificacion_internacional_del_funcionamiento.pdf
- Bellei, C, Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Pehuén.
- Cáceres Rodríguez C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*, 2(3), 74-77. <https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030>
- Castro Valdez, J. (2020). La evolución del marco normativo en discapacidad psicosocial: El camino hacia un modelo social de la discapacidad. *CELS*. https://www.cels.org.ar/web/wpcontent/uploads/2020/08/cels_encuadros_normativos_v02.pdf
- Cenacchi, M. A. (2019). Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE*, (35), 65-94. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/970/1075>

- Charpentier, P. y Aboiron, H. (2001). Clasificación internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale*, 1-6. <https://centrocrece.es/wp-content/uploads/2013/04/Clasificaci%C3%B3n-internacional-de-las-deficiencias-discapacidades-y-minusval%C3%ADas.pdf>
- Cobeñas, P y Grimaldi, V. (2021). “Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva”. En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M. (Coords). *La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad*. La Plata: EDULP, pp. 104-162. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (2016). *Glosario de Términos sobre Discapacidad*. México: Gobierno Federal. https://www.semarn.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- Constitución de la Nación Argentina. Artículo 75. 1994. <https://tinyurl.com/jcssotv>
- COPIDIS y Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf
- Córdoba, G.y Expósito, C. (2021) El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación, Mar del Plata*, 23, 145-160. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158075>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf
- DOWN ESPAÑA (2013). Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía general. DOWN ESPAÑA con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF
- Espasa Calpe (2005). Desafío. En Diccionario de la lengua española.
- Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., Battisuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva. *Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes*. Asociación Azul.
- Gutiérrez Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1–14. <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>

- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación. (6a ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). McGraw Hill Education.
- INDEC (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_07_18.pdf
- Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2016/03/A_HRC_25_29_SPA.pdf
- Latino, D. y Pérez, A. (2021). Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común. En Sanmartín, G. (Ed.). *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (p.103-118). Noveduc.
- Ley 22.431. Sistema de protección integral de los discapacitados. 16 de marzo de 1981.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Ley 26.657. Ley Nacional de Salud Mental. 2 de diciembre de 2010.
- Martín, M. y Ripollés, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 10(20), 64-94. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>
- Ministerio de Economía Argentina y Agencia Nacional de Discapacidad (2023). Datos estadísticos sobre Discapacidad en Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/08/datos_estadisticos_sobre_discapacidad_en_argentina.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Fundamento y prácticas para la inclusión*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Ministerio Público Fiscal (2016). Derechos de las personas con discapacidad. Cuadernillo 3. Dictámenes del Ministerio Público Fiscal ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación. <https://www.mpf.gob.ar/dgdh/files/2016/07/Cuadernillo-3-Derechos-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>

- Nassif, C. P., & Nassif, R. E. (2019). La discapacidad desde un enfoque de derechos: a propósito de la legislación nacional en Argentina. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(2), 58-74. [https://www.academia.edu/69250940/La discapacidad desde un enfoque de derechos a prop%C3%B3sito de la legislaci%C3%B3n nacional en Argentina](https://www.academia.edu/69250940/La_discapacidad_desde_un_enfoque_de_derechos_a_prop%C3%B3sito_de_la_legislaci%C3%B3n_nacional_en_Argentina)
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada.* IMSERSO. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* IMSERSO. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42419/9243545426.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Plan de Acción Mundial de la OMS sobre Discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB134/B134_16-sp.pdf
- Palacios, A. y Bariffi, F. (Ed.). (2007). *La discapacidad como cuestión de derechos humanos.* Madrid: Grupo editorial Cinca, S.A. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española De Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/429>
- Real Academia Española. (2014). Rol. En Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. Resolución 311 de 2016. [Consejo Federal de Educación]. "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad". 15 de diciembre de 2016.
- Resolución 3401 de 2018. [Gobierno de Mendoza, Dirección General de Escuelas]. "Orientaciones para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión para

estudiantes con discapacidad certificada de la Provincia de Mendoza". 26 de diciembre de 2018.

Rodríguez Martín, A. (Comp.). (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50310/TrayectoriasEscuelas.pdf;jsessionid=B6438DAEA905B3CE6D984324A9F4546C?sequence=4>

Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. M. y García, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, 27(1), 7-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5987825>

Sandoval Mena, M., Márquez Vázquez, C., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *PUBLICACIONES*, 49(3), 251–266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>

Sanmartín, G. (2021). Aproximación al rol del docente de apoyo a la inclusión. En Sanmartín, G. (Ed.). *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (p.45-66). Noveduc.

Save the Children (2016). *Inclusive education: What, why, and how – A handbook for program implementers*. Save the Children. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/SC_2016_inclusive_education_handbook_lowres.pdf

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education. Knowledge, evidence, and learning for development*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf

Subsecretaría de Educación. Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva (s.f.). El pasaje de “Docente Integrador/a” a “Docente de Apoyo a la Inclusión”. https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/Acerca-de-las-Intervenciones-El-pasaje-de-docente-integrador-a-DAI.pdf

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Valdez, D (Comp.). (2017). *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Noveduc.

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender, trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Paidós.

Velarde Lizama, V. (2016). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa Y Humanismo*, 15(1), 115-136.
<https://doi.org/10.15581/015.15.4179>

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado



“Análisis del rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos”

La presente investigación es conducida por María Nallib, como parte del Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina. El trabajo está dirigido por la Prof. Ludmila Bravo.

El objetivo de este estudio es "analizar el rol del docente de apoyo a la inclusión y los principales desafíos que enfrentan al trabajar en escuelas primarias de gestión pública y privada de la Provincia de Mendoza"

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que responda a un cuestionario elaborado ad hoc en donde se le solicitarán algunos datos relevantes para la investigación. Responder el cuestionario no le llevará más de 15 minutos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los fines de esta investigación.

Al finalizar el estudio, se realizará una devolución de los resultados obtenidos durante la investigación a quien lo solicite. Cualquier consulta puede comunicarse al siguiente mail: marianallib@gmail.com

Desde ya ¡muchas gracias por su colaboración!

DECLARACIÓN: *

- Sí, acepto participar
- No, no acepto participar

Anexo 2

Cuestionario ad hoc: “El rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos”

CUESTIONARIO ELABORADO AD HOC

Por favor, responda según corresponda:

Género: *

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo

Edad (responda en números): *

Texto de respuesta breve

¿En cuántos casos o procesos de inclusión está trabajando actualmente? *

(responda en números):

Texto de respuesta breve

Gestión de la escuela donde trabaja: *

- Pública
- Privada
- Ambas

¿Cuánto tiempo tiene de experiencia como docente de apoyo a la inclusión?: *

- Menos de un año
- Entre 1 y 3 años
- Entre 4 y 6 años
- Más de 6 años

¿Es estudiante o posee título profesional?: *

- Soy estudiante avanzado
- Soy profesional

¿Cuál es su formación académica? (Carrera universitaria) *

Texto de respuesta breve

⋮

Durante su formación académica: ¿recibió formación específica sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión?: *

- No recibí formación específica sobre el rol del docente de apoyo
- Recibí formación pero considero que fue insuficiente

¿Conoce las resoluciones provinciales que regulan la labor del docente de apoyo a la inclusión? *

- No conozco las resoluciones
- Tengo un conocimiento general de las resoluciones
- Conozco en detalle las resoluciones

¿Considera que los docentes, familias, directivos y demás actores del proceso de inclusión conocen las funciones que un docente de apoyo a la inclusión debe desempeñar y aquellas que no? *

- No hay conocimiento sobre cuál es el rol del docente de apoyo a la inclusión
- Hay conocimiento pero es insuficiente o incorrecto
- Hay un amplio conocimiento sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión

¿Cómo percibe la relevancia de su rol como docente de apoyo a la inclusión en el contexto educativo? *

- No es relevante
- Poco relevante
- Relevante

¿Cómo cree que los demás actores del proceso de inclusión (docentes, familia, institución educativa, profesionales externos) perciben su rol como docente de apoyo? *

- No es relevante
- Poco relevante
- Relevante

¿Con cuánta frecuencia realiza las siguientes intervenciones como docente de apoyo a la inclusión? *

(deslice para ver todas las opciones de respuesta)

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Realizar adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar materiales y diseñar estrategias para favorecer el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorecer la relación del niño con sus pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover la relación del niño con el docente a cargo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brindar sugerencias a la familia y a la institución educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantener comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registrar los progresos y desafíos del niño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Brindar apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar colaborativamente con el docente e intercambiar estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantener comunicación con la familia y plantear estrategias en conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniones de equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Con cuánta frecuencia se enfrenta a los siguientes desafíos desde su rol como docente de apoyo a la inclusión? *

(deslice para ver todas las opciones de respuesta)

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Ambiente escolar poco inclusivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escaso trabajo colaborativo (con docentes, familia, directivos, profesionales externos y demás actores del proceso de inclusión)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobrecarga laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bajo salario y/o demoras en los pagos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agotamiento y/o estrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificultad en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seleccione la opción que considere más efectiva para mejorar la realidad del docente de apoyo a la inclusión y su práctica profesional: *

- Fortalecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre los actores del proceso de inclusión
- Mejorar la capacitación y formación continua en temas de inclusión y diversidad
- Mayor conocimiento sobre las funciones específicas del docente de apoyo
- Mejor remuneración
- Implementación de normativas más claras y específicas
- Mayor cantidad de recursos
- Políticas escolares que promuevan una cultura inclusiva

Si desea, puede agregar a continuación una opinión personal acerca de la temática

Tu respuesta

Anexo 3

Comparación de resultados obtenidos entre docentes de apoyo que trabajan en escuelas de gestión pública, privada y en ambas gestiones

Comparación entre variables gestión pública y privada

	Gestión de la escuela donde trabaja	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Formación específica sobre el rol del docente de apoyo durante su formación académica	Pública	33	30,62	1010,50	-,065	,948
	Privada	27	30,35	819,50		
	Total	60				
Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	30,52	1007,00	-,009	,992
	Privada	27	30,48	823,00		
	Total	60				
Nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	31,70	1046,00	-,908	,364
	Privada	27	29,04	784,00		
	Total	60				
Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	30,88	1019,00	-,287	,774
	Privada	27	30,04	811,00		
	Total	60				
Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión	Pública	33	26,71	881,50	-2,332	,020
	Privada	27	35,13	948,50		
	Total	60				
Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	Pública	33	28,95	955,50	-,807	,419
	Privada	27	32,39	874,50		
	Total	60				
Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje	Pública	33	31,65	1044,50	-,609	,543
	Privada	27	29,09	785,50		

	Total	60				
Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares	Pública	33	31,52	1040,00		
	Privada	27	29,26	790,00	-,566	,571
	Total	60				
Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	Pública	33	30,30	1000,00		
	Privada	27	30,74	830,00	-,114	,909
	Total	60				
Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia y a la institución educativa	Pública	33	31,21	1030,00		
	Privada	27	29,63	800,00	-,396	,700
	Total	60				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	Pública	33	26,80	884,50		
	Privada	27	35,02	945,50	-1,957	,050
	Total	60				
Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño	Pública	33	32,02	1056,50		
	Privada	27	28,65	773,50	-,893	,372
	Total	60				
Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	Pública	33	30,80	1016,50		
	Privada	27	30,13	813,50	-,165	,869
	Total	60				
Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente e intercambia estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	Pública	33	28,76	949,00		
	Privada	27	32,63	881,00	-,948	,343
	Total	60				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto	Pública	33	28,77	949,50		
	Privada	27	32,61	880,50	-,977	,329
	Total	60				
Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo	Pública	33	26,68	880,50		
	Privada	27	35,17	949,50	-1,945	,052
	Total	60				
Frecuencia con la que se enfrenta a un ambiente escolar poco inclusivo	Pública	33	32,62	1076,50		
	Privada	27	27,91	753,50	-1,101	,271
	Total	60				

Frecuencia con la que se enfrenta a escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión	Pública	33	32,91	1086,00		
	Privada	27	27,56	744,00	-1,218	,223
	Total	60				
Frecuencia con la que experimenta sobrecarga laboral	Pública	33	29,06	959,00		
	Privada	27	32,26	871,00	-,725	,469
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta un salario bajo y/o demoras en los pagos	Pública	33	31,74	1047,50		
	Privada	27	28,98	782,50	-,805	,421
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	33,45	1104,00		
	Privada	27	26,89	726,00	-1,515	,130
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	Pública	33	30,02	990,50		
	Privada	27	31,09	839,50	-,248	,804
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	32,95	1087,50		
	Privada	27	27,50	742,50	-1,252	,210
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	Pública	33	33,97	1121,00		
	Privada	27	26,26	709,00	-1,793	,073
	Total	60				
Frecuencia con la que experimenta agotamiento y/o estrés	Pública	33	31,23	1030,50		
	Privada	27	29,61	799,50	-,396	,712
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	Pública	33	33,24	1097,00		
	Privada	27	27,15	733,00	-1,397	,163
	Total	60				
Frecuencia con la que enfrenta poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	Pública	33	32,88	1085,00		
	Privada	27	27,59	745,00	-1,210	,226
	Total	60				

Comparación entre variables gestión pública y ambas gestiones

	Gestión de la escuela donde trabaja	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Formación específica sobre el rol del docente de apoyo durante su formación académica	Pública	33	20,83	687,50		
	Ambas	10	25,85	258,50	-1,201	,230
	Total	43				
Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	21,35	704,50		
	Ambas	10	24,15	241,50	-,789	,430
	Total	43				
Nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	23,48	775,00		
	Ambas	10	17,10	171,00	-1,193	,046
	Total	43				
Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	21,24	701,00		
	Ambas	10	24,50	245,00	-1,292	,196
	Total	43				
Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión	Pública	33	21,33	704,00		
	Ambas	10	24,20	242,00	-,741	,458
	Total	43				
Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	Pública	33	21,82	720,00		
	Ambas	10	22,60	226,00	-,184	,854
	Total	43				
Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje	Pública	33	21,48	709,00		
	Ambas	10	23,70	237,00	-,538	,590
	Total	43				
Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares	Pública	33	21,11	696,50		
	Ambas	10	24,95	249,50	-1,024	,306
	Total	43				
	Pública	33	21,94	724,00		

Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	Ambas	10	22,20	222,00	-,067	,946
	Total	43				
Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia y a la institución educativa	Pública	33	21,67	715,00		
	Ambas	10	23,10	231,00	-357	,721
	Total	43				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	Pública	33	19,83	654,50		
	Ambas	10	29,15	291,50	-2,194	,028
	Total	43				
Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño	Pública	33	21,52	710,00		
	Ambas	10	23,60	236,00	-,602	,547
	Total	43				
Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	Pública	33	20,85	688,00		
	Ambas	10	25,80	258,00	-1,267	,205
	Total	43				
Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente e intercambia estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	Pública	33	20,33	671,00		
	Ambas	10	27,50	275,00	-1,781	,075
	Total	43				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto	Pública	33	19,88	656,00		
	Ambas	10	29,00	290,00	-2,427	,015
	Total	43				
Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo	Pública	33	20,23	667,50		
	Ambas	10	27,85	278,50	-1,755	,079
	Total	43				
Frecuencia con la que se enfrenta a un ambiente escolar poco inclusivo	Pública	33	21,30	703,00		
	Ambas	10	24,30	243,00	-,703	,482
	Total	43				
Frecuencia con la que se enfrenta a escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión	Pública	33	23,32	769,50		
	Ambas	10	17,65	176,50	-1,296	,196
	Total	43				
Frecuencia con la que experimenta sobrecarga laboral	Pública	33	22,45	741,00		
	Ambas	10	20,50	205,00	-,455	,656

	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta un salario bajo y/o demoras en los pagos	Pública	33	23,06	761,00		
	Ambas	10	18,50	185,00	-1,317	,188
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	22,33	737,00		
	Ambas	10	20,90	209,00	-,338	,735
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	Pública	33	22,58	745,00		
	Ambas	10	20,10	201,00	-,575	,565
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	Pública	33	22,21	733,00		
	Ambas	10	21,30	213,00	-,211	,833
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	Pública	33	21,89	722,50		
	Ambas	10	22,35	223,50	-,109	,914
	Total	43				
Frecuencia con la que experimenta agotamiento y/o estrés	Pública	33	21,06	695,00		
	Ambas	10	25,10	251,00	-921	,357
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	Pública	33	22,05	727,50		
	Ambas	10	21,85	218,50	-,045	,964
	Total	43				
Frecuencia con la que enfrenta poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	Pública	33	22,33	737,00		
	Ambas	10	20,90	209,00	-,330	,741
	Total	43				

Comparación entre variables gestión privada y ambas gestiones

	Gestión de la escuela donde trabaja	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Formación específica sobre el rol del docente de apoyo durante su formación académica	Privada	27	17,83	481,50	-1,162	,245
	Ambas	10	22,15	221,50		
	Total	37				
Nivel de conocimiento sobre las resoluciones provinciales que regulan su rol como docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,35	495,50	-749	,454
	Ambas	10	20,75	207,50		
	Total	37				
Nivel de conocimiento por parte del resto de los actores del proceso de inclusión sobre las funciones del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	20,07	542,00	-1,334	,182
	Ambas	10	16,10	161,00		
	Total	37				
Nivel de relevancia autopercebida sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,07	488,00	-1,441	,150
	Ambas	10	21,50	215,00		
	Total	37				
Percepción sobre la relevancia atribuida al rol del docente de apoyo a la inclusión por otros actores del proceso de inclusión	Privada	27	19,76	533,50	-1,033	,302
	Ambas	10	16,95	169,50		
	Total	37				
Frecuencia con la que realiza adaptaciones a actividades y/o evaluaciones	Privada	27	19,22	519,00	-220	,826
	Ambas	10	18,40	184,00		
	Total	37				
Frecuencia con la que elabora materiales y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje	Privada	27	18,06	487,50	-,941	,347
	Ambas	10	21,55	215,50		
	Total	37				
Frecuencia con la que favorece la relación del niño con sus pares	Privada	27	17,70	478,00	-1,381	,167
	Ambas	10	22,50	225,00		
	Total	37				
Frecuencia con la que promueve la relación del niño con el docente a cargo	Privada	27	19,04	514,00	-,041	,968
	Ambas	10	18,90	189,00		
	Total	37				

	Total	37				
Frecuencia con la que brinda sugerencias a la familia y a la institución educativa	Privada	27	18,35	495,50		
	Ambas	10	20,75	207,50	-,667	,504
	Total	37				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con los profesionales externos para diseñar estrategias en conjunto	Privada	27	18,37	496,00		
	Ambas	10	20,70	207,00		
	Total	37			-,687	,492
Frecuencia con la que registra los progresos y desafíos del niño	Privada	27	17,85	482,00		
	Ambas	10	22,10	221,00	-1,261	,207
	Total	37				
Frecuencia con la que brinda apoyo para la regulación emocional y/o conductual del niño	Privada	27	17,65	476,50		
	Ambas	10	22,65	226,50	-1,421	,155
	Total	37				
Frecuencia con la que trabaja colaborativamente con el docente e intercambia estrategias para favorecer el aprendizaje del niño	Privada	27	17,85	482,00		
	Ambas	10	22,10	221,00	-1,261	,207
	Total	37				
Frecuencia con la que mantiene comunicación con la familia y plantean estrategias en conjunto	Privada	27	17,33	468,00		
	Ambas	10	23,50	235,00	-2,056	,040
	Total	37				
Frecuencia con la que participa en reuniones de equipo	Privada	27	18,52	500,00		
	Ambas	10	20,30	203,00	-,469	,639
	Total	37				
Frecuencia con la que se enfrenta a un ambiente escolar poco inclusivo	Privada	27	17,74	479,00		
	Ambas	10	22,40	224,00	-1,210	,226
	Total	37				
Frecuencia con la que se enfrenta a escaso trabajo colaborativo con los demás actores del proceso de inclusión	Privada	27	19,28	520,50		
	Ambas	10	18,25	182,50	-,273	,785
	Total	37				
Frecuencia con la que experimenta sobrecarga laboral	Privada	27	20,06	541,50		
	Ambas	10	16,15	161,50	-1,003	,316
	Total	37				

Frecuencia con la que enfrenta un salario bajo y/o demoras en los pagos	Privada	27	19,63	530,00		
	Ambas	10	17,30	173,00	-,703	,482
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de comprensión hacia el rol del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,07	488,00		
	Ambas	10	21,50	215,00	-,889	,374
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de recursos (materiales, arquitectónicos, tecnológicos, entre otros)	Privada	27	19,74	533,00		
	Ambas	10	17,00	170,00	-,704	,481
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de conocimiento y/o cumplimiento de las normativas que regulan el rol del docente de apoyo a la inclusión	Privada	27	18,26	493,00		
	Ambas	10	21,00	210,00	-,708	,479
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta falta de formación específica en inclusión por parte de los docentes	Privada	27	17,48	472,00		
	Ambas	10	23,10	231,00	-1,478	,139
	Total	37				
Frecuencia con la que experimenta agotamiento y/o estrés	Privada	27	17,70	478,00		
	Ambas	10	22,50	225,00	-1,238	,216
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta dificultades en la implementación de nuevas estrategias por resistencia al cambio	Privada	27	18,17	490,50		
	Ambas	10	21,25	212,50	-,798	,425
	Total	37				
Frecuencia con la que enfrenta poca anticipación en la entrega de planificaciones por parte de los docentes	Privada	27	18,41	497,00		
	Ambas	10	20,60	206,00	-,567	,571
	Total	37				