



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS

Licenciatura en Dirección y Supervisión Educativa

Trabajo Final

TITULO

**Impacto de los procesos de inclusión educativa en los equipos directivos
y docentes en escuelas de nivel primario de gestión privada del Gran
Mendoza en el año 2023.**

Autor: Andrea Enrici

Directora de Tesis:

Prof. Mg. Karollina Montero

Palabras clave:

**Barreras para la inclusión; inclusión educativa, discapacidad, docente de
apoyo a la inclusión, docente integrador, dispositivos de apoyo,
institutos de inclusión para personas con discapacidad.**

Mendoza, Febrero del 2024

Resumen Técnico

El presente proyecto de investigación tiene como propósito dar a conocer la manera en que el trabajo que llevan a cabo las instituciones educativas en materia de inclusión escolar impactan en los equipos docentes y directivos que los llevan a cabo en la práctica cotidiana, atendiendo a aspectos tales como la organización institucional, el uso del tiempo y el espacio, la organización de los recursos, y la interacción con otras instituciones y equipos profesionales que abordan el trabajo con los estudiantes con discapacidad o diagnósticos que justifiquen su incorporación en los proyectos de inclusión educativa de las escuelas de la muestra.

La investigación será mixta, cuantitativo – cualitativo, tomando como material de análisis y estudio el contenido de reuniones llevadas a cabo en instituciones educativas de nivel primario de gestión privada del Gran Mendoza entre 2020 y 2023 volcados en libros de actas escolares cuyo eje haya sido la inclusión educativa y en la que hayan participado actores involucrados en estos procesos (directivos, docentes integradores, docentes de apoyo a la inclusión, terapeutas, coordinadores de institutos que trabajan con discapacidad, miembros de los equipos de orientación educativa, otros.), anecdotarios de alumnos bajo proyecto de inclusión (con sus narrativas, rúbricas e informes elaborados por personal de la institución y profesionales externos). También se realizarán entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes de escuelas primarias de gestión privada del Gran Mendoza y se reunirá información sobre aspectos puntuales de los procesos de inclusión educativa a través de formularios a responder por directivos y docentes.

Como fruto de este trabajo se espera poder describir de qué manera viven la inclusión los profesionales de las escuelas, concretamente los directivos y docentes, intentando encontrar aspectos enriquecedores y aspectos que complejizan las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, se intentará elaborar algunas pautas que favorezcan la inclusión escolar puertas adentro de las instituciones.

Índice

Resumen Técnico	2
Introducción	4
Formulación y fundamentación del problema a investigar	6
Objetivos de Investigación	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Estado actual de conocimientos sobre el tema	10
Marco Teórico	13
El Sistema Educativo Nacional: Antecedentes del proceso de inclusión escolar.....	13
La Educación Especial	15
De la Integración a la Inclusión Educativa.....	17
Políticas Educativas sobre Inclusión	22
Acerca del rol y la tarea del docente integrador	25
Estrategias Inclusivas	27
Marco Normativo	28
Metodología	31
Tipo de Investigación	31
Población y Muestra.....	31
Método e Instrumento de Recolección de Datos.....	32
Análisis de Datos.....	33
Resultados y Discusión	34
Conclusiones	82
Bibliografía	86
Anexo	90

Introducción

En los últimos años los sistemas educativos se han visto afectados producto de acelerados avances en científicos, tecnológicos y sociales dejando como consecuencia nuevos retos para los sistemas escolares, incidiendo en su organización y en su funcionamiento.

La creciente toma de conciencia de la sociedad acerca de las desigualdades sociales y la progresiva consolidación del derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la diversidad, vienen propiciando en la sociedad actual, el surgimiento y uso del término inclusión (Dueñas Buey, 2010)

En términos de Solís Montes (2017) uno de los sectores más vulnerables es el comprendido por las personas discapacitadas. Los estudiantes con discapacidades tienen altas posibilidades de ser excluidos a lo largo de toda su vida no sólo en el ámbito educativo sino también en el social. En este sentido desde el ámbito educativo las políticas de inclusión deben fundarse bajo principio de integración de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales.

El nuevo contexto signado demanda atención en el pluralismo, la atención a la diversidad, en términos más concretos se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y jóvenes con necesidades educativa una educación de calidad. En este sentido la escuela inclusiva se presenta como esencial alternativa tanto desde sus principios como en sus procedimientos, hacia la apertura a la diversidad de la población en edad escolar (Carletti, 2014).

Este enfrentamiento a nuevos cambios paradigmáticos implica una revisión profunda del modo de gestión de las instituciones en los distintos niveles educativos que dé respuesta a las necesidades inclusivas. En este sentido, se asume la gestión escolar como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución. La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de la institución.

De acuerdo a ello la inclusión escolar debe analizarse desde una perspectiva estratifica de gestión integral que responda efectivamente a las necesidades inclusivas mediante una organización institucional adecuada en aspectos que integren la fusión de

la acción educativa general y la educación especial, un liderazgo estratégico y democrático en la conducción de la escuela.

Formulación y fundamentación del problema a investigar

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos segundo y tercero, estableció que la educación es un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Asimismo, la definió como una prioridad nacional y una política de Estado destinada a construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, promover la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación.

En este marco legal el objetivo central de la política educativa nacional apunta a “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Ley 26.206, 2006, art. 11).

En este contexto la inclusión educativa se presenta como condición para el pleno cumplimiento del derecho de la educación esto abarca lo expresado por el Ministerio de Educación de la Nación, (2019), cuando aparece una nueva barrera que obstaculiza el acceso a la escuela o el proceso de aprendizaje en ella, el Estado debe tomar medidas de manera inmediata que eliminen esta barrera y permitan que aquellos que la enfrentan disfruten plenamente del derecho a la educación.

La educación inclusiva, como un principio rector en los sistemas educativos modernos, se basa en la premisa de que todos los estudiantes tienen el derecho fundamental a acceder a una educación de calidad sin importar sus diferencias o necesidades. Esto implica la eliminación de barreras y la promoción de la participación equitativa en busca de los mejores resultados de aprendizaje. La educación inclusiva busca transformar las políticas educativas en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas, donde todos los miembros de la comunidad escolar, independientemente de sus características individuales, tengan igualdad de acceso al aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En los últimos años, la educación inclusiva se ha convertido en una dimensión ineludible de los sistemas educativos, impulsada por la convicción de que todos los individuos, por el mero hecho de ser parte de la humanidad, poseen igualdad de derechos. Sin embargo, la igualdad de derechos no se traduce necesariamente en igualdad de acceso

a la educación inclusiva y equitativa de calidad. A pesar de los avances conceptuales, en la práctica, persisten desafíos que plantean interrogantes sobre si las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza logran dar cumplimiento a los principios de inclusión educativa.

Asimismo, la Ley Nacional N° 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes menciona que, desde los organismos competentes deben constituirse procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.

En palabras de Booth & Ainscow, (2000) la educación inclusiva no se limita únicamente al acceso de los estudiantes con discapacidades a las escuelas regulares, sino que aborda de manera integral la eliminación o reducción de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Entre ellas, la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y las expectativas de los docentes, entre otros factores.

En este contexto, es fundamental explorar el papel de los equipos de gestión en la eliminación de estas barreras y en la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de nivel primario de modalidad educación común, de gestión privada en el Gran Mendoza. Los equipos de gestión desempeñan un papel esencial en la operacionalización de las políticas de inclusión educativa en el ámbito escolar. Son responsables de traducir los principios y objetivos de la educación inclusiva en acciones concretas, garantizando que las estrategias pedagógicas sean diversas y se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes.

Dando por sentado que los equipos directivos de las escuelas de nivel primario, gestión privada, del Gran Mendoza administran los medios para que las barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad disminuyan o desaparezcan, y en concordancia, los equipos docentes a su cargo también lo hacen, la problemática que aborda este estudio se centra en el impacto que verifican los equipos de gestión y docentes de estas escuelas a medida que llevan a cabo procesos de inclusión educativa para garantizar a todos los

estudiantes el ejercicio de sus derechos, indiscutibles y establecidos a nivel nacional e internacional.

Ante lo descripto se plantea el siguiente interrogante de investigación:
¿Cómo impactan los procesos de inclusión educativa en equipos directivos y docentes de escuelas de nivel primario, modalidad educación común, de gestión privada del Gran Mendoza en el año 2023?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar eficacia de las estrategias pedagógicas de inclusión educativa implementadas por equipos directivos y docentes de escuelas de nivel primario, modalidad educación común, de gestión privada del Gran Mendoza en el año 2023.

Objetivos Específicos

- Identificar las políticas y estrategias de inclusión educativa implementadas por los equipos de gestión en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza en el año 2023.
- Conocer el grado de formación y apoyo proporcionado a los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza.
- Describir las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes y personal de apoyo en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza en el año 2023.
- Evaluar la adaptación y personalización del currículo en el contexto de la inclusión educativa en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza.
- Evaluar los resultados y efectos de las estrategias de intervención del equipo de gestión en la inclusión educativa en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza durante el año 2023.

Estado actual de conocimientos sobre el tema

La investigación de Puebla (2022) tuvo por objetivo evaluar el desempeño académico de estudiantes en el primer ciclo de una cohorte del Colegio Pablo Besson antes y después de la implementación de Resoluciones relacionadas con la inclusión educativa en la provincia de Mendoza. Esta investigación considera las Normativas vigentes sobre Inclusión Educativa, específicamente las promulgadas en el año 2016 (Resolución 311/16), que abordan la acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad en la educación común. Para llevar a cabo el estudio, se adopta un enfoque de investigación mixto que integra elementos cuantitativos y cualitativos. El diseño del estudio es longitudinal, lo que implica el análisis evolutivo de dos o tres grupos específicos. El instrumento de investigación utilizado fue diseñado por la autora de este estudio. La muestra estuvo compuesta por un total de 68 estudiantes de ambos sexos, con un 45.60% de mujeres y un 54.40% de varones. Estos estudiantes cursaban el Primer Ciclo del Nivel Educativo Primario en el Colegio Pablo Besson, una institución de carácter privado, ubicada en la provincia de Mendoza, Argentina. En relación a los resultados obtenidos, la investigación logró alcanzar su objetivo general de describir los efectos de la implementación de las resoluciones en el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, no se pudo confirmar la hipótesis de investigación. Este desafío surge del análisis de los resultados, que revelan cambios diversos en el rendimiento académico de los estudiantes.

La relevancia de este estudio radica en proporcionar un punto de referencia para entender cómo las políticas de inclusión se traducen en la práctica y cuál es su efecto en el rendimiento académico. Ofrece un punto de referencia para comparar y contextualizar los resultados del presente estudio.

Por su parte el estudio de Milanesi (2019) se enfoca en una propuesta de articulación teórico-clínica destinada a reflexionar sobre la creación de modalidades de intervención específicas en el contexto de la inclusión educativa plena. Las intervenciones buscan respaldar procesos de creación y desarrollo de recursos individuales para el aprendizaje de alumnos enmarcados en procesos de inclusión educativa, con el objetivo de promover una mayor autonomía en los niños en sus trayectos escolares. Esto se hace teniendo en cuenta las formas singulares en que estos niños construyen el conocimiento

y cómo estas formas se relacionan con la propuesta educativa de una escuela normal inclusiva. El artículo se basa en el trabajo de acompañamiento realizado con un niño de una escuela primaria pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), desde la perspectiva de un Acompañante Personal No Docente. Es importante destacar que el artículo representa un recorte de un proceso de investigación más amplio sobre este tema.

Aunque el estudio se centra en un contexto específico de escuela pública en CABA y un niño individual, se destaca el rol de las estrategias de intervención y el enfoque teórico-clínico, que pueden ofrecer ideas y enfoques que podrían inspirar la reflexión sobre la inclusión educativa en el contexto de las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza.

El estudio de Lizardo (2019) se enfoca en la problemática de la inclusión educativa en el contexto de Colón, Entre Ríos. Uno de los aspectos clave que la autora destaca es la relevancia de la infraestructura en las escuelas públicas "comunes" para lograr una inclusión educativa real y efectiva. Señala que, para una inclusión genuina, es imprescindible que las escuelas cuenten con una infraestructura adecuada que garantice el acceso y participación plena de todos los niños y niñas, incluyendo aquellos con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Esta infraestructura debería incluir elementos como rampas, puertas dobles, baños accesibles, pupitres adaptados y tecnología adecuada para estudiantes con discapacidad visual, auditiva o motriz. El aporte significativo de su estudio radica en el relevamiento realizado en una serie de escuelas seleccionadas en Colón- Entre Ríos, donde se presentan los resultados sobre la situación actual de la infraestructura en estas instituciones educativas. Al analizar la presencia o ausencia de las adecuaciones necesarias para una educación inclusiva, la investigación puede arrojar luz sobre las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad y las dificultades que impiden una inclusión total en el sistema educativo. Este enfoque en la infraestructura proporciona información valiosa para la discusión y permite identificar los desafíos específicos que se deben abordar para lograr una inclusión real en las escuelas de Colón. Además, al proponer elementos concretos para mejorar la infraestructura y hacerla más inclusiva, el estudio contribuye a la generación de propuestas y recomendaciones concretas que pueden ser implementadas para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa en la región.

Además, el estudio de Selzer (2020) se centra en la percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con algún diagnóstico o condición que amerite su incorporación a la población de alumnos incluidos. Se planteó por objetivo general examinar la mirada de la institución y los docentes sobre la inclusión e integración educativa, y cómo esto afecta las actividades en el aula en relación con los estudiantes incluidos en la educación primaria. El estudio utiliza un enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos. Se aborda la inclusión educativa en el primer ciclo de la escuela primaria y se investigan las diferencias entre las directrices institucionales y las prácticas reales en el aula. La investigación se centra en la percepción y actitudes de los docentes y cómo enfrentan las dificultades en la organización de actividades para estudiantes incluidos. Los resultados revelan que los docentes muestran actitudes positivas hacia la inclusión. En las prácticas pedagógicas, se enfatiza la centralización del alumno, adaptaciones curriculares, y la planificación de clases teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes. No se observan diferencias significativas en las actitudes de docentes basadas en género, edad o años de experiencia. Además, no se evidencian tensiones entre las miradas de los directivos y los docentes sobre la inclusión.

Este estudio proporciona una visión sobre cómo los docentes afrontan la inclusión y cómo esto afecta las dinámicas de aula, destacando la importancia de adaptar la práctica educativa para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes.

Marco Teórico

En este capítulo, se profundizan los fundamentos teóricos que respaldan la presente tesis. Se inicia con la revisión de los antecedentes del proceso de inclusión escolar a nivel nacional, estableciendo así el contexto para abordar la educación especial en el ámbito de la discapacidad. Posteriormente, se exploran los conceptos vinculados a la inclusión educativa, se examinan las políticas educativas relacionadas con la inclusión y, finalmente, se analiza el papel crucial y las estrategias adoptadas por los docentes integradores dentro del contexto educativo. Este análisis teórico proporcionará un marco sólido para comprender la complejidad y la evolución de la inclusión escolar y la educación especial en el contexto nacional e internacional.

El Sistema Educativo Nacional: Antecedentes del proceso de inclusión escolar

La constitución del sistema educativo a lo largo de la historia ha respondido a una matriz sociopolítica que permite desde sus inicios “definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población” (Tiramonti, 2010, p. 17), desde donde evidentemente, se establece la organización de relaciones sociales y los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones.

En este sentido la escuela, en sus orígenes, operó en Argentina como una vía de ascenso social para una parte de la sociedad, debido a un incuestionable mercado laboral que absorbía y diferenciaba a la minoría educada (Feixa, 1999). De este modo, la clase media asimiló la idea de que la educación era una herramienta de movilidad social ascendente.

En 1993, como resultado de las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988), se promulgó la Ley Federal de Educación en Argentina, que marcó una nueva posición en el sistema educativo del país y permitió un nuevo ordenamiento de los niveles educativos. Esta ley tenía como objetivo integrar a los alumnos que históricamente habían sido excluidos del nivel medio de enseñanza, extendiendo la obligatoriedad de la educación a diez años. Con este cambio, se reorganizó la estructura del Sistema Educativo Argentino, que quedó conformado por el Nivel Inicial (un año de duración), la Educación General Básica (EGB, organizada en tres ciclos de 3 años cada uno: EGB1, EGB2 y EGB3) y la Educación Polimodal (tres años de duración). Además,

la ley estableció la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país, con el propósito de que cada jurisdicción creara su Diseño Curricular Jurisdiccional.

Más tarde, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos segundo y tercero, estableció que la educación se considera un bien público y un derecho tanto individual como colectivo respaldado por el Estado. Además, esta ley la definió como un asunto prioritario de carácter nacional y como una política de Estado con el propósito de construir una sociedad justa, reforzar la soberanía y la identidad nacional, fomentar la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, e impulsar el progreso económico y social de la nación. Dentro de este marco legal, el objetivo central de la política educativa nacional tiene como finalidad asegurar la inclusión educativa a través de políticas que tengan un alcance universal, estrategias pedagógicas y la asignación de recursos que prioricen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Es decir, el desarrollo histórico del sistema educativo argentino ha estado intrínsecamente ligado a la matriz sociopolítica de cada época, moldeando las dinámicas de socialización y la incorporación cultural de la población. Desde sus inicios, la escuela actuó como un vehículo de ascenso social. Este paradigma evolucionó con la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, que buscó democratizar el acceso a la educación media, extendiendo la obligatoriedad a diez años e implementando cambios estructurales en el sistema educativo para integrar a sectores históricamente excluidos. Este cambio estructural tenía como objetivo democratizar el acceso a la educación media y cerrar las brechas que existían en términos de oportunidades educativas.

En la actualidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 consolida un enfoque que considera la educación como un recurso público y un derecho fundamental respaldado por el Estado. Este marco legal establece la educación como una prioridad nacional, con el propósito de construir una sociedad justa, fortalecer la identidad nacional, fomentar la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y promover el progreso económico y social. El objetivo central de la política educativa se orienta hacia la inclusión, buscando garantizarla mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que prioricen a los sectores más desfavorecidos,

reflejando un compromiso con la equidad y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En este contexto, el sistema educativo se concibe como un instrumento clave para construir una sociedad más justa y equitativa, promoviendo la inclusión de todos los ciudadanos en el proceso educativo.

La Educación Especial

La relación entre discapacidad y Educación Especial constituye un área crucial para comprender cómo las sociedades abordan las necesidades educativas de personas con diversas condiciones y diagnósticos.

La Organización Mundial de la Salud (2011) expone que la discapacidad forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, y las que lleguen a la senilidad experimentarán dificultades crecientes de funcionamiento.

La discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe, define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral o síndrome de Down) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social).

En cuanto a Convención de la ONU (2015) en el preámbulo expone que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (inc. e).

En la década de los setenta, un grupo de personas con discapacidad expresó la opinión de que la raíz de su condición residía en los servicios que les eran proporcionados. Sostenían la convicción de que tenían la capacidad de tomar el control de sus propias vidas y argumentaban que su discapacidad estaba fuertemente influenciada por las barreras generadas por la sociedad, ya que la mayoría de las cosas estaban diseñadas pensando en personas sin ninguna discapacidad (Rodríguez, 2005).

Este cuestionamiento a la visión médica tradicional llevó al surgimiento del modelo social de la discapacidad, que propone que la discapacidad no es una limitación inherente a la persona, sino el resultado de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en la sociedad. En este modelo, se argumenta que la sociedad ha sido diseñada en torno a ciertos estándares, excluyendo a aquellos individuos cuyas características difieren de este patrón preestablecido. Como resultado, se generan barreras que obstaculizan la participación plena de estas personas en diversos aspectos de la vida cotidiana. Este fenómeno se traduce en la catalogación de estas personas como discapacitadas (Cobeñas, et al., 2017).

La propuesta central del modelo social consiste en la eliminación de estas barreras, permitiendo así la inclusión y participación plena de todos los individuos en todos los ámbitos de la vida, incluyendo de manera fundamental el entorno educativo, como la escuela. En este contexto, la presente reflexión aborda la necesidad de superar concepciones limitadas sobre la discapacidad y promover un enfoque inclusivo que garantice la participación equitativa de cada individuo en la sociedad (Cobeñas, et al., 2017).

En el contexto de la Educación Especial y los Centros Educativos Especiales, se observa que, durante la primera mitad del siglo XIX, prevaleció un modelo psicopedagógico que permitió la consideración y educación de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este enfoque, influenciado por disciplinas científicas emergentes como la psicología evolutiva y la psicometría, representó un cambio significativo en la percepción y abordaje de la educación de individuos con NEE. Además, el movimiento de la Escuela Nueva y los métodos de educación preescolar, como los propuestos por Montessori y Decroly, contribuyeron al desarrollo de prácticas inclusivas para niños con deficiencias (Atenea, 2018).

Tal fue señalado por Atenea (2018), este enfoque generó críticas debido a sus limitaciones en la integración social de los estudiantes. Como respuesta a estas limitaciones, surgió el modelo de Integración Educativa, que reconocía a las personas con capacidades diferentes como individuos con potencial de desarrollo y con el derecho a recibir educación en entornos inclusivos. Este cambio de paradigma no solo rechazó la concepción de estas personas como enfermas o discapacitadas, sino que también abogó por su plena participación en escuelas convencionales.

La Implementación de la Integración Educativa no solo beneficia al estudiante integrado, sino que también enriquece las experiencias de aprendizaje de los docentes y compañeros que lo reciben en su contexto escolar. La convivencia se vuelve fundamental para abordar problemáticas de discriminación y desigualdad, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

De la Integración a la Inclusión Educativa

Las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2008) presentan un esquema que ilustra las distintas etapas que marcan la transición de la exclusión a la inclusión en la educación. Inicialmente, en la primera fase, se rechaza considerar el problema (exclusión). En la segunda etapa, aunque se reconoce la realidad (aceptación), se la ve como algo externo al sistema, llevando a la adopción de medidas de segregación, inicialmente basadas en la caridad y la beneficencia, y posteriormente institucionalizadas en la educación especial. La tercera etapa es la de la comprensión, que conduce a la integración, en el contexto de una educación adaptada a las necesidades especiales. Finalmente, la última etapa, considerada la del conocimiento, es la de la educación inclusiva.

En el desarrollo histórico de la educación para niños con necesidades especiales, se evidencia que hasta hace algunos años predominaban varios paradigmas que tenían un carácter excluyente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes. La historia de la Educación Especial destaca la exclusión notoria de estos individuos como miembros plenos de la sociedad, manifestándose desde la restricción de su participación en la convivencia social hasta prácticas que los segregaban en aulas de Educación Especial, enfocándose más en estimular sus capacidades, pero con una

perspectiva parcial centrada en la enfermedad y las limitaciones, en lugar de considerar su potencial (Rodrigues, 2005).

En este sentido, la inclusión educativa, tal como se conoce hoy, tiene su origen en la educación especial, que ha experimentado diversas etapas de desarrollo en las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes formas de abordar las necesidades de los niños con discapacidades y otros estudiantes con dificultades de aprendizaje. En algunos casos, se ofrecía educación especial como complemento a la educación general, mientras que en otros se impartía de manera separada. La práctica de la educación especial fue incorporada al sistema educativo convencional a través de un enfoque conocido como integración, que sostiene que los niños con necesidades especiales progresan mejor al ser integrados en clases regulares que en escuelas especializadas (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

Sin embargo, tal ha sido señalado por UNESCO, (1981) se ha cuestionado la conveniencia de tener sistemas educativos separados desde la perspectiva de los derechos humanos y la efectividad. Se ha vuelto norma en la mayoría de los países desarrollados escolarizar a niños con necesidades especiales en centros educativos comunes, permitiéndoles beneficiarse de diversas formas de ayuda especial. Sin embargo, las políticas de integración no cuentan con un respaldo unánime, enfrentando resistencias tanto ideológicas como corporativistas en algunos países desarrollados. A pesar de las ventajas evidentes de la educación inclusiva, las políticas de integración se topan con obstáculos, principalmente por la falta de cambios en la estructura organizativa, currículo y estrategias de enseñanza en las escuelas convencionales (Di Gropello & Cominetti, 1998).

Este cambio refleja una creciente conciencia sobre la importancia de la educación como un derecho fundamental y su impacto en la construcción de una sociedad equitativa. La evolución de las políticas educativas, desde las fases de exclusión hasta la actualidad, destaca la necesidad de abordar la diversidad de necesidades de todos los educandos y fomentar un enfoque inclusivo en el sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

A pesar de los desafíos y resistencias encontrados en el camino hacia la educación inclusiva, la tendencia global apunta hacia la creación de entornos

educativos que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características y habilidades. Este cambio paradigmático subraya la importancia de garantizar que la educación sea accesible y beneficiosa para todos, consolidando así su papel central en la construcción de sociedades más justas y equitativas (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

En consonancia con este cambio de perspectiva, el sistema educativo ha emprendido una serie de iniciativas encaminadas hacia el proceso de inclusión de la diversidad escolar. En este sentido, la inclusión escolar es “el compromiso que el sistema educativo hace para que todos los niños no sólo asistan a la escuela, sino que se les brinde una educación de calidad que fomente el respeto a sus derechos” (Garnique, 2012, p.101).

Consecuentemente, la educación enfrenta serios desafíos en el desarrollo de políticas, programas y experiencias inclusivas que aseguren el ejercicio del derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

La educación inclusiva, por tanto, es una estrategia dinámica que busca abordar de manera proactiva la diversidad de los estudiantes. Las diferencias individuales no se conciben como un problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje y maximizar la presencia, participación y éxito académico de cada estudiante.

En fin, es posible señalar que la inclusión educativa, vista como la condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, en estos tiempos ha logrado significados amplios pero precisos señalados por Terigi (2009), entre ellos se destacan:

- El hecho que todos los niños, niñas y adolescentes asistan a la escuela en instituciones provistas de ciertas calidades básicas tanto edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo.
- Asegurar a que todos accedan a una formación compartida.

Los niños y niñas no solamente deben ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino se debe lograr que adquieran los aprendizajes que establece el currículum (Ademar Ferreyra, 2015).

En este contexto el concepto de inclusión educativa empieza a ganar terreno en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas y se empieza a reconocer que todos los niños aprenden, en condiciones pedagógicas apropiadas y que, en la mayoría de los casos, estas condiciones pueden ser brindadas por el sistema educativo, que debe encontrar definir, producir las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas.

Juárez Núñez, et al., (2010) agrega que en la perspectiva inclusiva, se considera que el aula regular es el entorno idóneo para llevar a cabo el proceso educativo. Los maestros son los encargados directos de todos sus alumnos, por lo cual disponen de los respaldos y recursos necesarios para abordar las necesidades de cada estudiante. Es la propia clase la que necesita asistencia para satisfacer las demandas de todos los alumnos. Desde este enfoque inclusivo, se plantean las siguientes modificaciones:

Figura N°1. Enfoque de Enseñanza

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit.	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación Centrada en la persona.
Se enfoca en el estudiante.	Se enfoca en la clase.
Valoración por expertos.	Solución de problemas por equipos colaborativos.
Programa especial para el estudiante definido.	Estrategias para el profesor.
Ubicación en un programa especial.	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes.

Fuente: Juárez Núñez, et al., (2010)

Esta sugerencia de transformación abarca no solo a los alumnos, sino también a la totalidad de la clase, los participantes en el proceso educativo, la capacitación de los profesores y una adaptación del currículo de educación especial para establecer un entorno educativo que satisfaga de manera eficaz

las necesidades educativas especiales de los estudiantes. En este enfoque, se valora a la persona como el epicentro de la acción pedagógica, con la responsabilidad de ajustarse a las particularidades de cada alumno. En esencia, se busca proporcionar una educación más personalizada.

De allí se fundamenta el hecho que, en los últimos años, la educación inclusiva ha emergido como un principio fundamental en los sistemas educativos. Este enfoque se sustenta en la idea de que todas las personas, por el mero hecho de pertenecer a la familia humana, gozan de derechos iguales, y para ejercer dichos derechos de manera equitativa, se requiere promover la inclusión (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Ahora bien, la cuestión fundamental en torno a la problemática de la inclusión no radica principalmente en aspectos educativos o pedagógicos, sino más bien en el respeto de los derechos humanos, siendo esto un asunto que impacta directamente en las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, está intrínsecamente ligada a la visión que se tenga sobre el tipo de sociedad y bienestar que se busca alcanzar, así como a la forma en que se concibe la idea de vivir juntos. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva se presentan como conceptos inseparables en este contexto. Buscar una sociedad inclusiva se posiciona como el pilar fundamental del desarrollo social sostenible, y no resulta exagerado afirmar que la inclusión sirve como un indicador clave de la salud democrática de un país (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

En este sentido, es posible referir a la inclusión educativa un proceso que facilita abordar y satisfacer las diversas necesidades de todos los educandos mediante una participación más amplia en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, y al mismo tiempo, reducir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo. Este enfoque implica ajustes y cambios en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a cada niño y niña. El propósito de la inclusión es proporcionar respuestas adecuadas a una amplia variedad de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de educación.

La educación inclusiva, lejos de ser un asunto periférico centrado en la integración de ciertos estudiantes en la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros ambientes de aprendizaje para responder eficazmente a la diversidad de los estudiantes. El objetivo de la educación inclusiva es permitir que tanto los maestros como los estudiantes se sientan cómodos frente a la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

Políticas Educativas sobre Inclusión

A lo largo de la historia, la constitución del sistema educativo ha estado fuertemente influenciada por una matriz sociopolítica que determina la socialización e incorporación cultural de la población (Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992). Desde sus inicios, el sistema educativo ha sido responsable de establecer los parámetros para la organización de relaciones sociales y los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones.

Desde la perspectiva de Apaza Sembinelli, (2021) las políticas educativas se hallan en un proceso de transformación crucial, orientado hacia la redefinición, diseño y planificación. En este contexto, es esencial abordar diversos aspectos para garantizar una educación inclusiva y de calidad para personas con discapacidad mediante los siguientes requisitos:

- Se destaque el papel primordial del Estado en la atención a personas con discapacidad, rompiendo con la histórica tendencia de responsabilizar a la escuela de Educación Especial y sus docentes.
- Se asuma el desafío de la planificación, orientándose hacia la estructura en lugar de la coyuntura.
- Se consolide nuevas concepciones sobre las personas con discapacidad en el ámbito educativo, implementando cambios sustanciales y no solo nominales.
- Se repense con la misma rapidez no solo al sujeto pedagógico, sino también al modelo de docente desde una concepción pedagógica integrada en funciones dentro de un sistema inclusivo.

- Se configure, con otros cambios, un nuevo modelo de institución y gestión, con la vinculación necesaria en redes y la incorporación
- Se ve superen los debates sobre la educabilidad de los sujetos y se promueva la empleabilidad, cada vez más vinculada al engranaje productivo, desarrollo social y potencialidad del conocimiento.
- Se plantee la educación de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos humanos, equiparable a las consideraciones de
- Se brinde respuestas diferenciadoras dentro del sector de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta su heterogeneidad interna.
- La eficiencia de la inclusión en la educación implica costos menores y un mejor aprovechamiento de los recursos en comparación con mantener sistemas educativos paralelos.
- Se integre a la familia, a las personas con discapacidad y a sus contextos comunitarios como actores decisivos, sin consultores solo en la gestión educativa, con el objetivo de romper con la tradición verticalista y excluyente.

A ello, el Ministerio de Educación de la Nación, (2019) agrega sobre la responsabilidad de la inclusión en general y la educación inclusiva en particular recae en toda la sociedad, pero los Estados juegan un papel crucial como garantes del derecho a una educación de calidad para todos. Estas responsabilidades se reflejan en ofrecer oportunidades educativas de alta calidad para todos, creando condiciones relevantes para todos los grupos sociales en términos de contenidos y calidad educativa. Además, se busca mejorar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes, centrándose especialmente en aquellos con mayores riesgos de exclusión, como estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje, altas capacidades y/o características diversas (cognitivas, étnico-culturales, socioeconómicas, entre otras) en un entorno educativo común. Asimismo, se espera que los Estados establezcan mecanismos de seguimiento y evaluación adecuados para medir el impacto y promover la mejora continua de las políticas educativas.

En este sentido, en el plano nacional, el Ministerio de Educación de la Nación, (2019) ha establecido que las políticas educativas que apuntan a garantizar el derecho a la educación deben verse plasmado en los distintos niveles curriculares, a saber:

Este primer nivel de concreción busca establecer condiciones de unidad en el sistema educativo, permitiendo al mismo tiempo la diversidad jurisdiccional y el reconocimiento de los distintos caminos recorridos. En un segundo nivel de concreción, se refleja en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, donde cada ministerio de educación provincial adapta los saberes acordados como prioritarios a su propia realidad. Cada jurisdicción ajusta los NAP incorporando conocimientos, prácticas y diversas acciones consideradas valiosas para la provincia.

El tercer nivel de concreción tiene lugar en cada escuela, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Dado que este proyecto es crucial para transformar los entornos educativos hacia la inclusión, se abordará en el apartado "Instituciones escolares". El cuarto y último nivel de concreción se vincula con la planificación en el aula, un punto crucial para la inclusión, ya que el aula es un espacio fundamental para concretar propuestas pedagógicas. En los casos que requieran estrategias de adaptación de procesos de aprendizaje, ya sea a través de modificaciones metodológicas o curriculares, este nivel cobra relevancia, y se abordará en un apartado especial para proporcionar herramientas concretas para su desarrollo.

A pesar de las distinciones analíticas y las características específicas de los diferentes niveles de concreción, es esencial que estén interconectados y mantengan coherencia entre sí para lograr un proceso sistemático que elimine las barreras al acceso, aprendizaje y participación de los estudiantes en los entornos escolares.

En términos de Coincaud & Diaz, (2012), para lograr que las nobles intenciones manifestadas en las políticas normativas y documentos curriculares se materialicen como acciones educativas inclusivas, es imperativo desvincular la escuela y las estructuras escolares de sus concepciones arraigadas. Esto abarca la reevaluación de las ideas sobre aprendizaje y desarrollo, así como la superación de la división fundamental entre la educación común y la educación especial, considerando todas sus implicancias.

En la misma línea Juárez Núñez, et al., (2010) ha señalado que las reformas democráticas, no se limita únicamente a la expansión de los servicios educativos, sino que se extiende para considerar los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de los alumnos. El propósito es impulsar la adquisición de competencias que les permitan mejorar sus aprendizajes, elevar su calidad de vida y alcanzar un desarrollo económico,

social y cultural que contribuya al mejoramiento de su desempeño profesional y calidad de vida.

Es decir que, este enfoque no se centra exclusivamente en los principios básicos de la lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas como metas finales de la educación. Estos aspectos se consideran como la base para lograr un mayor desarrollo humano, abarcando contenidos fundamentales, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Juárez Núñez, et al., 2010).

En este sentido se requiere atender a las necesidades educativas de los niños, mediante ajustes curriculares, herramientas que se pueden utilizar para proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Estas adaptaciones son instrumentos flexibles que se amoldan al entorno escolar con el objetivo de lograr un fin específico. Las adaptaciones curriculares se contextualizan en factores diversos como el entorno, la historia individual del estudiante, la formación y experiencia del docente, la idiosincrasia institucional, entre otros. En consecuencia, no es viable considerar adaptaciones curriculares de manera general; más bien, aquellas realizadas para un niño o grupo son pertinentes para ellos en ese momento particular. Su aplicación posibilita el cumplimiento de las expectativas de rendimiento establecidas para todos, aunque se sigan enfoques distintos mediante la planificación de estrategias de intervención diversas y la realización de ajustes en el currículo (Chans, 2016).

Acerca del rol y la tarea del docente integrador

Al examinar las barreras que interfieren con el aprendizaje y la participación, impidiendo la inclusión educativa, se reconoce que el maestro integrador debe integrarse a los dispositivos de apoyo, tanto para el alumno como para el docente del aula. Además, su participación abarca las estrategias y formatos diseñados para encontrar formas de mediación alternativa, con el objetivo de reducir estas barreras de manera efectiva.

En palabras de López Calvajar, Castro Perdomo, & Baute, (2016) la tarea de la docente integradora tiene como fin “como fin desarrollar competencias, concebidas estas, como un proceso dinámico e integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores,

que pueden ser inducidos y desarrollados durante el proceso docente, debiendo evaluarse su grado de apropiación” (p.122).

Desde la perspectiva de Kuhry, (2014) la retirada progresiva de las ayudas busca facilitar no solo la transferencia de contenidos o estrategias, sino también promover la autonomía del estudiante. La intervención del integrador debería disminuir gradualmente a medida que el alumno adquiera herramientas que favorezcan su inclusión en tres niveles: relación con la maestra, interacción con sus compañeros y desempeño en las tareas escolares, incluyendo los contenidos y los formatos semióticos más apropiados. En este sentido, la autora propone tres niveles de intervenciones del maestro integrador:

a) Intervención que fomente la relación entre el docente a cargo del aula y el estudiante. Esto implica promover la comunicación entre el niño y el maestro de grado, incentivándolo a hacer preguntas como a sus compañeros, estableciendo límites si es necesario, y brindándole oportunidades de participación como a cualquier otro par.

b) Intervención que favorezca las relaciones con los compañeros. Esto incluye propiciar actividades en el aula y durante los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional que promuevan la interacción social.

c) Intervención relacionada con las tareas del aula, que podría implicar adaptaciones de contenidos si fuera necesario, así como adaptaciones comunicativas utilizando diversos recursos como fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, entre otros, siguiendo la filosofía de la comunicación total.

A ello López Calvajar, Castro Perdomo, & Baute, (2016) agregan que son exigencias del diseño y aplicación de la tarea docente integradora con fines formativos, las siguientes:

- Incluir contenidos de varias asignaturas o disciplinas.
- Potenciar la formación de destrezas, habilidades, hasta el desarrollo de competencias.
- Los contenidos deben tener vínculos con los problemas profesionales y competencias del perfil del profesional.
- El estudiante debe percibir su utilidad (para qué se realizará, con qué fin, qué aporta).

- Debe contener las orientaciones precisas para resolverlas y tiempo de desarrollo.
- Debe tener variantes para ampliar la participación individual y en equipo de los estudiantes (p.122).

Estrategias Inclusivas

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Inevitablemente, dada la base de accesibilidad y diseño universal, era previsible que se iniciara un esfuerzo por aplicar su riqueza y lógica al contexto educativo. El reconocimiento de la diversidad y las oportunidades que ofrece en el proceso de aprendizaje demandan un enfoque didáctico-pedagógico destinado a crear materiales de enseñanza flexibles, así como técnicas y estrategias diseñadas para superar las barreras que dificultan el acceso al aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

La esencia del DUA radica en su compromiso con la accesibilidad. Este enfoque busca crear materiales educativos y actividades que sean accesibles para una diversidad de estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades. La premisa central implica la consideración cuidadosa de diferentes formatos, estilos de presentación y métodos de evaluación para maximizar la inclusión y la participación.

La flexibilidad es otro pilar del DUA, fomentando la variabilidad en la presentación de la información. Esto implica permitir que los estudiantes elijan entre diversas formas de adquirir conocimientos, ya sea a través de diversos medios, tecnologías o enfoques pedagógicos.

La personalización es clave en este modelo, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades individuales. Al ofrecer opciones y adaptaciones, se busca adecuar el proceso de aprendizaje para satisfacer las características únicas de cada estudiante.

Un objetivo central del DUA es la eliminación proactiva de barreras tradicionales que podrían obstaculizar el aprendizaje. Proporcionando opciones y flexibilidad, este enfoque pretende garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En la implementación práctica en el aula, los educadores pueden emplear una variedad de

estrategias, desde el uso de recursos multimedia hasta la adaptación de evaluaciones y la creación de entornos de aprendizaje interactivos.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, se establece un sistema diseñado para identificar y evaluar a aquellos estudiantes que puedan enfrentar dificultades en su proceso educativo. El objetivo principal de este sistema es proporcionar los recursos y ayudas específicas que cada estudiante pueda necesitar para alcanzar su máximo potencial. En este contexto, se implementan una variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación, adaptados de manera precisa a las capacidades individuales de expresión, comprensión y ejecución de los estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

La información derivada de estos procesos de evaluación no solo se utiliza para asignar calificaciones, sino también como una valiosa fuente de retroalimentación. Esta retroalimentación se convierte en un recurso esencial para la revisión continua de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Este enfoque dinámico y reflexivo contribuye a la mejora constante de la calidad educativa, permitiendo ajustes y adaptaciones que benefician a todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Marco Normativo

El marco normativo que orienta este estudio se fundamenta en diversas leyes y resoluciones destinadas a garantizar los derechos y la inclusión educativa de las personas con discapacidad en Argentina.

Además, el Estado argentino adoptó un enfoque de derechos humanos en relación a la discapacidad, como se refleja en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD). Esta Convención fue incorporada en Argentina mediante la Ley Nacional N° 26.378 en 2008 y posteriormente se le otorgó rango constitucional mediante la Ley N° 27.044 en 2014.

Este enfoque redefine la discapacidad como un concepto en constante evolución, que surge de la confluencia de las limitaciones de la persona con una discapacidad y las barreras impuestas por la sociedad, las cuales pueden dificultar o negar su acceso y

participación activa en la vida social, en igualdad de condiciones con las demás personas. La Ley N° 26.378 define a las personas con discapacidad como aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al enfrentar diversas barreras, pueden ver obstaculizada su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La Ley 26.378 ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y, en su artículo 24, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esta legislación busca asegurar que se faciliten las medidas de apoyo personalizado y personalizado en entornos que propicien el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad. Es esencial tener en cuenta que cada provincia cuenta con medidas específicas con requisitos y trámites para la incorporación de una persona de apoyo en el ámbito escolar.

La Ley N° 24.901 regula el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las personas con discapacidad. En su artículo 17, la ley define las prestaciones educativas como aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada para realizarlas en un período predeterminado, implementándolas según los requerimientos de cada tipo de discapacidad. Además, establece cómo deben ser cubiertas por las obras sociales o prepagas.

La Resolución 1328/2006 del Ministerio de Salud de la Nación detalla los servicios de rehabilitaciones terapéuticas y educativas. En su artículo 4.4, que especifica las condiciones del Servicio de Integración en escuela común, se establece que los servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación común tienen como objetivo ofrecer apoyos específicos para la evaluación y atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles. Estos servicios actúan como articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo.

El Estado se ha comprometido a adoptar medidas en diversos ámbitos, como el legislativo, el administrativo y otros, con el fin de hacer efectivos los derechos establecidos en la CDPD. La Resolución N° 311/16, a su vez, es un instrumento

importante que insta al sistema educativo a optimizar las condiciones de la educación inclusiva y promover su aplicación en todas las jurisdicciones.

En este sentido la Resolución N° 3399/18 de la DGE de la Provincia de Mendoza establece la adhesión a resoluciones nacionales y brinda el Marco Conceptual para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en los Niveles Obligatorios del Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza como parte integral de la resolución. Este Marco Conceptual proporciona los principios que orientarán la inclusión educativa en la provincia de Mendoza de estudiantes con discapacidad para garantizar su inclusión efectiva en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo.

Este conjunto de leyes y acuerdos marca un punto de inflexión en la evolución del sistema educativo argentino en lo que respecta a la inclusión escolar, al mismo tiempo, representan un cambio significativo en la orientación y las políticas del sistema educativo, pasando de un enfoque que en ocasiones podría favorecer la exclusión a uno más inclusivo y orientado hacia los derechos humanos, particularmente en lo que se refiere a grupos históricamente marginados y personas con discapacidad en el sistema educativo.

Metodología

El propósito del marco metodológico es examinar los procedimientos que serán implementados durante la investigación, incluyendo los pasos para abordar el problema y las herramientas de estudio a utilizar. Este capítulo proporcionará detalles sobre los enfoques y técnicas apropiadas que permitirán un análisis exhaustivo de la realidad.

Tipo de Investigación

La presente investigación presenta un diseño mixto Cuantitativo-Cualitativo de corte descriptivo. Es descriptivo porque recoge datos basados en la observación de comportamientos naturales, de cada situación, relacionada con el comportamiento entre los sujetos a estudiar. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2013), señalan que este tipo de estudios “busca especificar las propiedades, características de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117).

Por último, teniendo en cuenta el aspecto temporal, el mismo corresponde a un estudio de tipo transversal, el mismo según Hernández Sampieri et al., (2013), Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Población y Muestra

La población se encuentra definida por seis instituciones escolares de nivel primario de gestión privada del Gran Mendoza. A su vez la muestra está compuesta:

- Directora y Vicedirectoras.
- Docentes de nivel primario.

Cabe aclarar que, de manera indirecta, forman parte de la investigación y la muestra miembros de los equipos de orientación de las escuelas, familias, docentes de apoyo a la inclusión, profesionales externos que forman parte de institutos de inclusión y equipos terapéuticos externos al ser estudiadas sus intervenciones a través del registro escrito que dejan en actas, narrativas e informes.

El tipo de muestra es no probabilística- intencional. Es no probabilística, porque el investigador no podrá calcular el error que puede estar introduciendo en sus apreciaciones. Sabino (1996) plantea que “es intencional, porque se escoge unidades de manera no fortuita sino completamente arbitraria y significativa, designando a cada unidad según características que resulten relevantes para el investigador” (p. 101).

Método e Instrumento de Recolección de Datos

A los fines de esta investigación, se utilizaron fuentes de recolección de datos primarias y secundarias mediante instrumentos elaborados por el propio investigador, teniendo en cuenta la problemática en estudio y con la finalidad de obtener la información significativa necesaria para responder a los objetivos planteados.

Las fuentes primarias de recolección de datos, son:

- Entrevistas semi-estructuradas de manera individual a directivos y docentes de las instituciones escolares. A través de las entrevistas se busca entender el contexto y/o el punto de vista de los docentes y directivos seleccionados y obtener datos que provienen de su experiencia personal, de su realidad particular. Esta es una herramienta cualitativa porque su estructura permite que el entrevistado brinde su visión frente a las temáticas planteadas sin necesidad que existan apoyos o soportes estadísticos sobre los cuales deba fundamentar su opinión. Valles (2002) hace alusión a que la “conversación o diálogo propios de la cotidianeidad aparece reiteradamente como uno de los ingredientes básicos en la definición de las entrevistas cualitativas” (p. 38).
- Encuestas a docentes de la institución de gestión privada que trabajan con alumnos bajo proyectos de inclusión educativa.
- Análisis de libros de actas escolares labradas en reuniones cuyo eje haya sido el trabajo en inclusión educativa.
- Análisis de anecdotarios de alumnos incluidos.

Análisis de Datos

Para su desarrollo se iniciará por presentar los datos obtenidos de las encuestas realizadas a los docentes, luego se exponen resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes y directivos, finalmente se detallan los frutos del análisis de las actas de reuniones y los anecdotalios de los alumnos incluidos.

Para su correspondiente análisis, se tomaron como referencias los objetivos de investigación, y mediante el marco teórico propuesto, se procederá a cotejar, analizar e interpretar la información.

Por consiguiente, se tabularán los resultados obtenidos de las encuestas de los docentes y luego serán representados en tablas y gráficos.

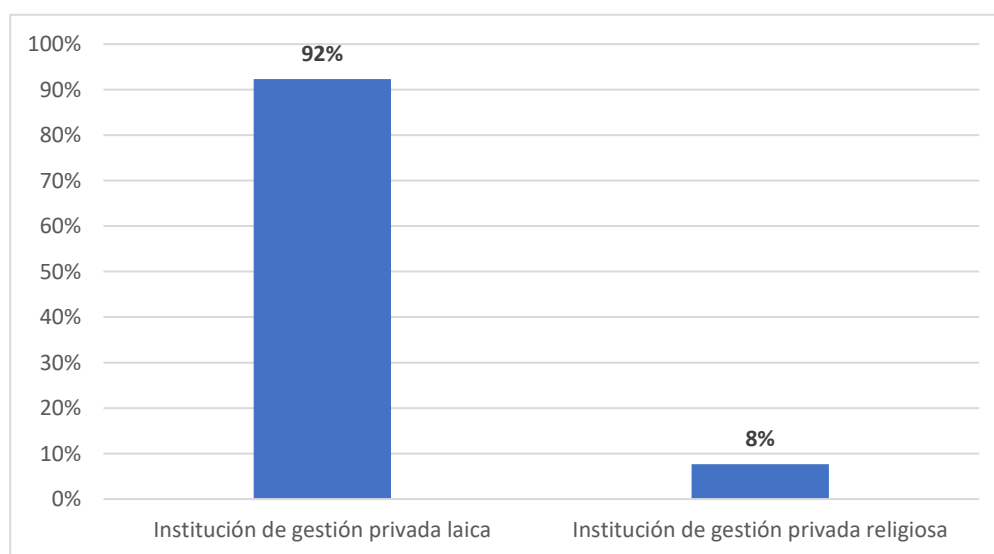
Resultados y Discusión

El objetivo general de este estudio es analizar la eficacia de las estrategias pedagógicas de inclusión educativa implementadas por equipos directivos y docentes de escuelas de nivel primario, modalidad educación común, de gestión privada del Gran Mendoza en el año 2023.

En este capítulo, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos previamente definidos, es decir, entrevistas, encuestas y análisis documental de libros de actas escolares labradas en reuniones de trabajo ha sido la inclusión educativa.

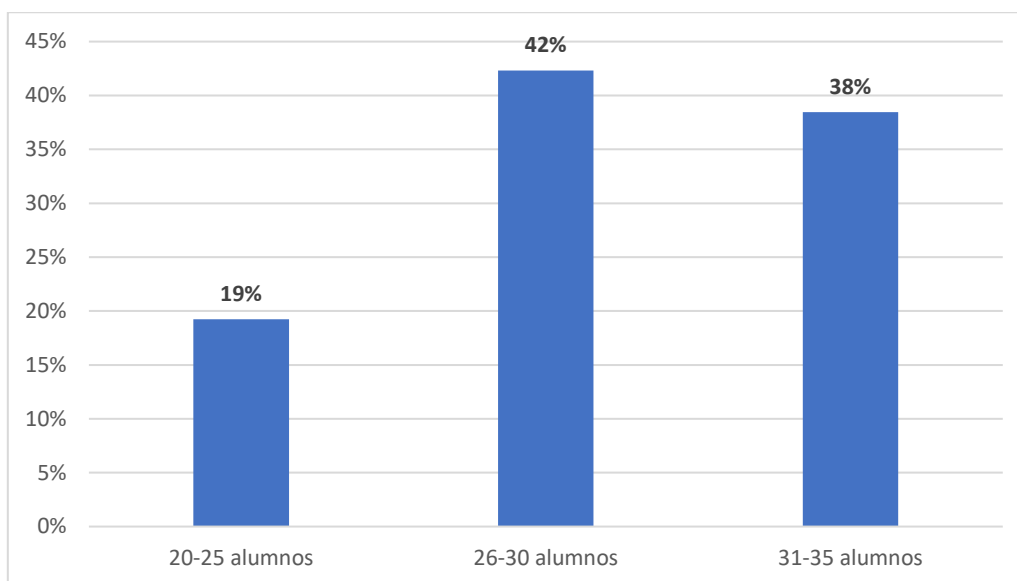
A modo de ofrecer contextualización de los docentes encuestados se les consultó sobre el tipo de institución en la que desempeñan actividades, la cantidad de alumnos en el aula, entre ellos los alumnos incluidos. A continuación se plasman los resultados hallados:

Gráfico N°1. Tipo de Institución de Trabajo Docente



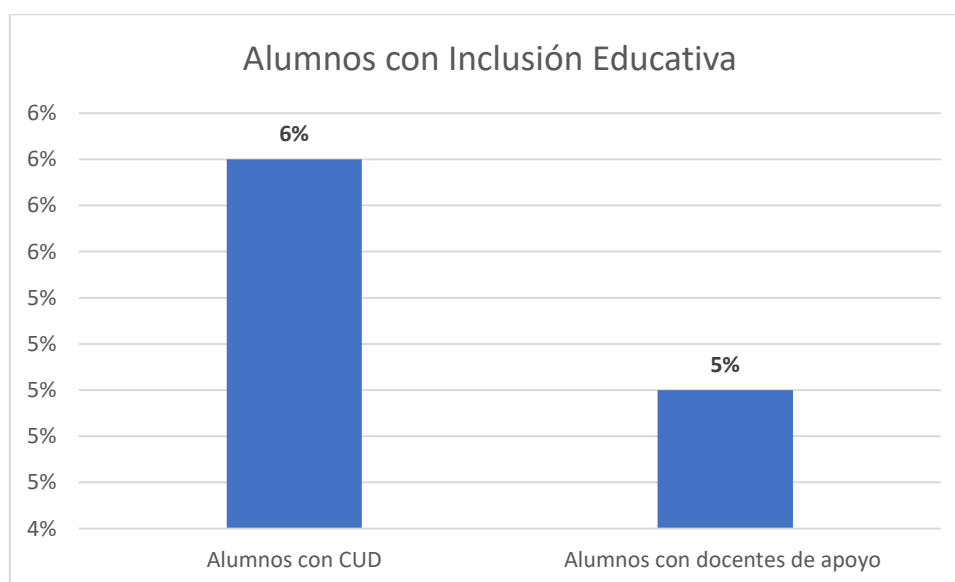
El gráfico N°1 muestra que el 92% de los docentes encuestados corresponden a institución de gestión privada religiosa y el 8% pertenecen a instituciones de gestión privada laica.

Gráfico N°2. Cantidad de alumnos en el aula



Respecto a la cantidad de alumnos en el aula, el 19% de los docentes manifestaron que tienen entre 20 a 25 alumnos, el 42% señalaron de 26 a 30 alumnos y el 38% tiene de 31 a 35 alumnos.

Gráfico N°3. Cantidad de alumnos con inclusión educativa



Ahora bien, de la totalidad de alumnos en el aula, se ha conocido que el 6% son alumnos bajo proyecto de inclusión educativa (con CUD) y otro 5% son alumnos con docentes de apoyo a la inclusión educativa.

Políticas y Estrategias de Inclusión implementadas por los equipos de gestión en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza en el año 2023.

La inclusión educativa, entendida como un proceso continuo y dinámico, se ve moldeada por las decisiones y acciones de los equipos de gestión, que adoptan diferentes perspectivas para abordar la diversidad de sus estudiantes.

En este contexto, las políticas y estrategias de inclusión se han convertido en elementos clave para fomentar prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad de manera efectiva. Las políticas pueden abordar aspectos como la formación docente en prácticas inclusivas, la provisión de recursos y apoyos, la adaptación curricular y la creación de entornos educativos accesibles. Estrategias específicas pueden incluir la implementación de programas de apoyo, la colaboración con profesionales externos, y la promoción de la participación activa de los estudiantes en todas las actividades escolares.

En este contexto, se procederá a identificar diversos enfoques en relación con las políticas y estrategias de inclusión educativa implementadas por los equipos de gestión de escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza.

Iniciando por las respuestas halladas por los directivos, estos resaltan una clara alineación con las normativas y directrices establecidas por la Dirección General de Escuelas (DGE). Según la Directora 2, las políticas de inclusión en su escuela están en sintonía con las pautas de la DGE:

Las políticas de inclusión que hemos implementado en este ciclo lectivo son las acordes a la DGE y a las estrategias las vamos haciendo con los equipos de los niños incluidos (Dir. 2).

Mientras que la Directora 4 menciona la adaptación a la normativa vigente a lo largo de los años, señalando la continuidad de la inclusión como una opción desde el año 2000.

Hemos implementado este año, y el colegio lo viene haciendo desde 2000 políticas de inclusión educativa en el marco de la normativa vigente, ajustándonos a ella ahora que existe como marco normativo y regulador, aunque en el colegio también

se hacía cuando no estaba pautado por la ley. Desde el 2000 el colegio hace inclusión. Es una opción de la congregación a la que el colegio pertenece, trabajar en inclusión educativa, la opción por el más pobre de las escuelas católicas se ve reflejada en este proyecto también.

La alineación con las normativas educativas señaladas por los directivos resalta la importancia que otorgan a las políticas gubernamentales en sus estrategias de inclusión. Por un lado, la coherencia de las políticas de su escuela con las pautas de la Dirección General de Escuelas (DGE), sugiere un esfuerzo por cumplir con las directrices establecidas a nivel gubernamental.

La convergencia entre las políticas escolares y las directrices gubernamentales refleja un claro esfuerzo por cumplir con las normativas establecidas. Esta coherencia, evidente en la alineación de las estrategias escolares con las políticas gubernamentales, revela un compromiso sólido con la implementación de políticas inclusivas. Este compromiso no solo se limita al cumplimiento de requisitos normativos, sino que también resalta la importancia otorgada a las políticas gubernamentales en la configuración estratégica para la inclusión.

Esta coherencia estratégica encuentra respaldo en la perspectiva presentada por Frigerio, Poggi, & Tiramonti (1992), quienes destacan la influencia significativa de la matriz sociopolítica en la constitución del sistema educativo. La convergencia con las directrices gubernamentales no solo es un acto de cumplimiento, sino también una manifestación de reconocimiento a la interacción constante entre la política y la educación. La matriz sociopolítica, según estos autores, juega un papel esencial en la configuración de las políticas educativas, y esta coherencia refleja la importancia de comprender y responder a esta influencia en la toma de decisiones educativas.

Esto permite afirmar que la alineación con las directrices gubernamentales no solo evidencia un compromiso operativo sino también una comprensión profunda de la conexión entre la política, la educación y la matriz sociopolítica. Este enfoque estratégico no solo cumple con normativas, sino que también reconoce la necesidad de contextualizar las estrategias educativas dentro de un marco más amplio de influencias políticas y sociales.

En este contexto de análisis, los directivos también mencionan sobre la capacitación continua como estrategia clave para fortalecer las habilidades del personal docente y garantizar una implementación efectiva de políticas inclusivas:

Se busca que las maestras que van a tener a los niños que están con PPI, es decir, que están incluidos, tengan capacitaciones al respecto o, llamarlas a que se capaciten (Dir.1)

Se trabajó en 2023 fundamentalmente con docentes de 1º ciclo y Nivel Inicial haciendo capacitaciones que brindaron las supervisiones a través de webinar. Hemos hecho un trabajo uno a uno con alfabetizadoras del lenguaje de nuestros alumnos que poseen algún tratamiento (Dir.3).

Una de las políticas fundamentales que nosotros tenemos es capacitar a los docentes en la terminología vinculada a la inclusión, por ejemplo: qué es capacidad o discapacidad y entender al sujeto como tal. Además, pensando en estas capacidades es como el niño va a enfrentar la educación o esa trayectoria que el docente tiene que formar (Dir.7).

En el contexto analizado, los directivos resaltan la importancia de dotar al personal docente de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos vinculados a la atención de estudiantes con Planes de Personalización e Inclusión (PPI). Esta destacada necesidad se traduce en una estrategia clave: la implementación de capacitación continua. La amplitud de esta formación abarca desde sesiones específicas destinadas a maestras que estarán a cargo de estudiantes con PPI, hasta instancias más generales ofrecidas por las supervisiones.

La estrategia de capacitación continua se alinea con las recomendaciones de Frigerio, Poggi, & Tiramonti (1992), quienes abogan por repensar el papel del docente dentro de un sistema inclusivo. Este énfasis en el desarrollo profesional continuo refleja una comprensión profunda de la necesidad de equipar a los educadores con las habilidades y conocimientos necesarios para abordar la diversidad en el aula de manera efectiva.

Asimismo, la diversidad en los niveles de formación propuestos, que van desde aspectos específicos hasta sesiones más amplias y generales, sugiere una estrategia holística. Esta variedad de enfoques busca proporcionar a los docentes no solo

conocimientos especializados sino también una comprensión integral de las prácticas inclusivas. Este enfoque integral reconoce la complejidad de la inclusión educativa y la importancia de abordar todas las implicancias al desvincular la educación común y especial, siguiendo las propuestas de Coincaud & Diaz (2012).

Por lo tanto, la capacitación continua se posiciona como una estrategia fundamental dentro de la implementación de políticas inclusivas, dirigida específicamente a satisfacer las necesidades de los docentes que trabajarán con estudiantes con PPI.

Otra de las estrategias reveladas por los directivos se relaciona con el trabajo individualizado y colaboración con profesionales externos:

Hay uno de nuestros alumnos que tiene CUD entonces hemos trabajado con los profesionales que lo atienden a él (Dir.3).

Creación de equipos multidisciplinarios, integrados por psicólogos, trabajadores sociales, psicoterapias, fonoaudiología y especialistas en educación inclusiva, para evaluar y atender las necesidades individuales de nuestros estudiantes (Dir.6).

Otra estrategia fundamental es el trabajo colaborativo de la escuela con los equipos de apoyo externos; esto es fundamental para que se pueda hacer una verdadera inclusión en el aula, para que el trabajo sea efectivo (Dir.7).

Los fragmentos de las entrevistas resaltan un enfoque integral en la inclusión, donde el trabajo con profesionales externos y la creación de equipos multidisciplinarios no se limitan únicamente a aspectos académicos, sino que también abordan las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Esta estrategia apunta a la atención de la diversidad de las necesidades de los estudiantes y la importancia de abordarlas de manera integral.

Además, las respuestas de los directivos destacan la realización de reuniones periódicas con equipos terapéuticos y familiares para monitorear y ajustar estrategias de inclusión en función del progreso de cada estudiante:

Durante el transcurso del año, se realizan como mínimo tres reuniones con equipos terapéuticos familia y de coordinación de inclusión externa. Dichas instancias,

permiten un monitoreo de cada proyecto de inclusión en función del dinamismo de cada proceso (Dir.5).

Al mismo tiempo se visualiza la importancia de tener aulas inclusivas, donde la accesibilidad no se limita a la disposición física, sino que también abarca la adaptación curricular y la utilización de recursos didácticos accesibles:

Otra de las estrategias clave es tener el aula inclusiva. Esto quiere decir que tanto la accesibilidad, los bancos, los pizarrones, la disposición de los alumnos... todo tiene que ser inclusivo (Dir.7).

Este enfoque en la configuración de las aulas subraya la relevancia de crear entornos que promuevan la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades particulares. La estrategia de aulas inclusivas contribuye directamente a la implementación efectiva de políticas de inclusión, estableciendo un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación activa de todos los estudiantes.

Sumado a ello, los directivos identificaron estrategias implementadas con la finalidad de que la inclusión educativa sean efectivas y beneficien a los estudiantes con diferentes necesidades. Un denominador común entre las respuestas es la aplicación de prácticas de monitoreo y evaluación continua como parte integral de sus estrategias:

Se hace una evaluación y monitoreo continuo, se identifican las necesidades y se hacen los ajustes necesarios, se revisa el PPI y se ajusta convirtiéndolo en un instrumento flexible y útil (Dir.7).

Lo que implementamos son instrumentos de relevación de datos y de control a través de la Coordinadora de Inclusión Educativa, del EOE. (Dir.4). Cabe destacar que no es común que todas las instituciones cuenten con este recurso humano.

Para lograr cierta efectividad en las estrategias, armamos una circular normativa a principio de año y un acta acuerdo institucional lo cual es informado también a los coordinadores de los institutos terapéuticos (Dir.5).

Se realizan evaluaciones periódicas e individualizadas para identificar las necesidades específicas de cada estudiante y el acompañamiento y comunicación permanente con las familias y terapeutas externos (Dir.6).

Las respuestas halladas permiten señalar que las prácticas de monitoreo continuo evidencian el compromiso de los directivos con la adaptación constante y la mejora de las estrategias de inclusión, asegurando que estas sean efectivas y beneficien a los estudiantes con diversas necesidades.

Esta implementación de prácticas de monitoreo continuo y la importancia de la comunicación efectiva, mencionadas por los directivos, refuerzan la necesidad de evaluar y ajustar estrategias de inclusión de manera constante. Estas estrategias se alinean con las recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación (2019), que destaca la importancia de mecanismos de seguimiento y evaluación para medir el impacto de las políticas educativas.

La conexión entre las prácticas de monitoreo y la adaptación constante subraya la naturaleza dinámica y evolutiva de las estrategias de inclusión. Este enfoque, respaldado por los directivos, refleja una respuesta proactiva ante los desafíos cambiantes y asegura una implementación más efectiva de las políticas de inclusión. Además, la relevancia otorgada a la comunicación efectiva indica la importancia de un diálogo constante entre los diferentes actores educativos para mejorar y ajustar las prácticas inclusivas.

En este sentido, la alineación de estas estrategias con las recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación resalta la coherencia entre las prácticas locales y los lineamientos nacionales. Esto no solo fortalece la implementación efectiva de políticas inclusivas a nivel institucional, sino que también contribuye a un sistema educativo más integrado y alineado con los objetivos gubernamentales. En términos más concreto es posible señalar que, la conexión entre el nivel micro (prácticas de monitoreo y comunicación efectiva) y el nivel macro (recomendaciones ministeriales) crea un marco integral para la mejora continua en la inclusión educativa.

Además, gran parte de los directivos subrayan la importancia del espacio de comunicación y retroalimentación constante como un componente esencial para asegurar la efectividad de las estrategias de inclusión educativa:

Desde el SOE se van comunicando asiduamente con los equipos terapéuticos de los niños incluidos y el SOE nos da esa información a los directivos (Dir.2).

Lo aseguramos a través del diálogo permanente con docentes y profesionales externos de los alumnos, tomamos las estrategias que nos dan (Dir.3).

También monitoreamos manteniendo constante comunicación con los equipos terapéuticos externos de los alumnos con CUD y sus coordinadores Hacemos tres reuniones pautadas y obligatorias al inicio del año escolar, al cierre del 1º período y al cierre del 2º período. Además, ante situaciones que lo requieran nos reunimos con la familia o con la coordinadora o con la docente de apoyo...con quien creamos conveniente (Dir.4).

Se realiza también una reunión con los docentes de apoyo. La coordinadora de inclusión institucional tiene comunicación con los docentes de apoyo a través de un grupo de WhatsApp donde se baja información general que afecte a toda la comunidad, tanto en lo pedagógico como comunitario (Dir.5).

Fomentamos una comunicación fluida y abierta entre docentes, familias y estudiantes, para asegurar que se aborden las necesidades de manera integral (Dir.6).

Estas estrategias de comunicación constante revelan la importancia que los directivos asignan a la retroalimentación continua como un elemento vital para ajustar y mejorar las estrategias de inclusión, garantizando así un abordaje efectivo y centrado en las necesidades individuales de los estudiantes.

Otra estrategia significativa identificada se relaciona con la supervisión directa de las clases y el análisis de la planificación educativa. La complejidad de asegurar la efectividad de las estrategias de inclusión se manifiesta en la necesidad de entrar a las aulas y verificar la implementación de los planes propuestos por las maestras. En este sentido, la Directora 1 destaca la presencia activa de los directivos y profesionales acompañantes en las clases como un método para evaluar la efectividad de las estrategias.

Además, la Directora 4 expone un enfoque específico de supervisión, donde se observan clases con el objetivo de evaluar su impacto. Se busca que estas observaciones sean periódicas, intentando abarcar al menos una clase por período. La triangulación de información, que incluye la revisión de cuadernos del alumno y la comparación con las planificaciones del docente integrador y del docente de apoyo, es un componente clave

de esta estrategia. Sin embargo, se señala que la falta de planificaciones adaptadas por parte de los docentes de apoyo a la inclusión representa un desafío, dificultando el cumplimiento de aspectos básicos del planificar educativo.

Estos hallazgos permiten indicar que la observación directa y la revisión detallada de la planificación buscan asegurar que las estrategias diseñadas se implementen de manera efectiva, permitiendo ajustes y mejoras continuas para garantizar el éxito de la inclusión educativa en cada clase.

El análisis de las respuestas proporcionadas por los directivos en relación con las políticas y estrategias de inclusión en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza durante el año 2023 ha brindado una visión inicial de la implementación de estas medidas. Para obtener una perspectiva más completa, se integrarán las respuestas de las entrevistas realizadas a los docentes.

Es por ello que a continuación, se analizará el conocimiento de los docentes acerca de la normativa vigente en la Provincia de Mendoza sobre inclusión educativa. Además, se explorarán las políticas y estrategias específicas aplicadas en la institución durante el mismo período, examinando cómo estas han influido en las labores diarias de los docentes. De esta manera se pretende obtener una comprensión detallada de cómo se están abordando los desafíos de la inclusión en el contexto educativo específico de las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza.

Las respuestas obtenidas de los docentes sobre sus conocimientos de la normativa vigente en la Provincia de Mendoza sobre inclusión educativa revelan una preocupante falta de conocimiento sobre la normativa vigente por parte de los docentes, planteando desafíos sustanciales en la implementación efectiva de prácticas inclusivas:

La escuela trabaja la inclusión como lo marca la ley. No conozco bien la ley de inclusión. La he leído en la facultad (Doc. 1).

Conozco que hay una normativa (sobre inclusión educativa) pero no la conozco en profundidad (Doc. 2).

No conozco la normativa vigente (Doc. 3).

Conozco muy poco sobre la normativa vigente en relación a la inclusión educativa (Doc. 4).

Las respuestas de las docentes permiten señalar sobre la falta de entendimiento profundo de las leyes y regulaciones que rigen este aspecto fundamental de la educación. Este desconocimiento plantea desafíos significativos, ya que la implementación efectiva de prácticas inclusivas requiere una comprensión sólida de las directrices legales que respaldan estos enfoques.

En cuanto a las estrategias de inclusión educativa implementadas en las instituciones, algunas docentes destacan la vinculación de las políticas y estrategias con el Equipo de Orientación Escolar (EOE), que acompaña las prácticas áulicas, las reuniones con familias y el equipo interdisciplinario. Sin embargo, sugieren que estas estrategias no han “influido de manera significativa, especialmente debido a limitaciones de tiempo para el acompañamiento y las reuniones” (Doc. 3).

Otras docentes mencionan adaptaciones curriculares, el acompañamiento de docentes de apoyo, el trabajo con equipos terapéuticos y visitas a coordinadores de terapias como prácticas implementadas. Además, se destaca el enfoque colaborativo entre directivos, docentes y el EOE para abordar las barreras o dificultades presentadas por los alumnos (Doc. 4).

En este contexto, resulta esencial resaltar que el reconocimiento de la participación activa de la familia y del contexto comunitario como actores decisivos en el proceso de inclusión no solo subraya la importancia de la colaboración entre la escuela y la comunidad, sino que también refleja un enfoque holístico que considera a la comunidad como una parte integral e inseparable del sistema educativo.

Este enfoque, alineado con la perspectiva de Juárez Núñez et al. (2010), aboga por la necesidad de tener en cuenta los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de los alumnos. En otras palabras, no solo se trata de incorporar a la comunidad en el proceso de inclusión, sino de reconocer y valorar la riqueza que aporta a la formación de los estudiantes, impulsando así la adquisición de competencias que trascienden los límites del aula y se conectan directamente con la realidad y diversidad de sus entornos. Este planteamiento refuerza la idea de que una educación inclusiva no puede limitarse al

espacio escolar, sino que debe expandirse para abrazar y nutrir las experiencias y conocimientos presentes en la comunidad circundante.

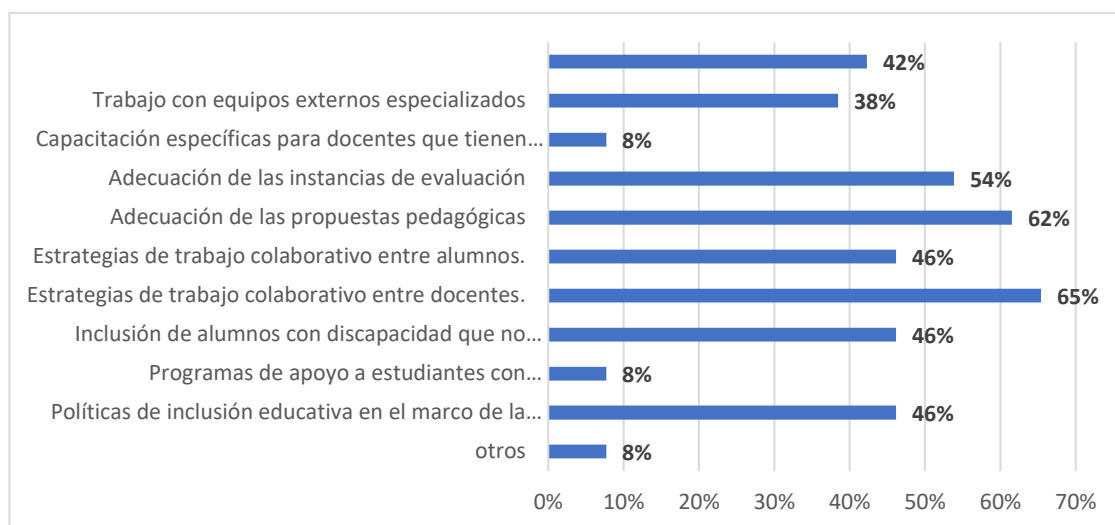
Con respecto a la dependencia del EOE y la colaboración con diversos profesionales resaltan la complejidad e interdisciplinariedad de la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, la percepción de que estas estrategias no han tenido un impacto significativo plantea interrogantes sobre la efectividad de las mismas y señala áreas que podrían necesitar mayor atención y recursos. Estas perspectivas de los docentes ofrecen una comprensión más completa de los desafíos y logros en la promoción de la inclusión educativa en las escuelas.

Estas miradas son respaldadas por los directivos, quienes sostienen que la implementación de las resoluciones y apoyos establecidos por las regulaciones presenta numerosos desafíos y matices. La complejidad radica en la dificultad para plasmar de manera auténtica en el GEM (Gestión Educativa Mendoza) los indicadores y evaluaciones propuestas en los Programas de Integración. Además, se destaca la limitación del sistema para contemplar evaluaciones por capacidades, tal como se expone en la resolución 311/16.

En este contexto, es relevante destacar que el Estado ha asumido un compromiso significativo para adoptar medidas en diversos ámbitos, como el legislativo y el administrativo, con el objetivo de hacer efectivos los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). La Resolución N° 311/16, por su parte, se presenta como un instrumento importante que insta al sistema educativo a optimizar las condiciones de la educación inclusiva y a promover su aplicación en todas las jurisdicciones. Sin embargo, la identificación de desafíos en la implementación práctica subraya la importancia de una revisión continua y adaptación de las políticas para garantizar una aplicación genuina y efectiva en las escuelas del Gran Mendoza.

Ahora bien, los resultados de las encuestas realizadas a los docentes sobre las políticas y estrategias de inclusión educativa observadas durante el año 2023, se hallaron los siguientes resultados:

Gráfico N°4. Políticas y estrategias de inclusión educativa observado durante el año 2023



Los resultados de las encuestas a docentes revelan las políticas y estrategias de inclusión educativa observadas durante el año 2023.

En primer lugar, se destaca la implementación exitosa de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes, con un notable 65% de aprobación. Este enfoque subraya la importancia atribuida al trabajo en equipo entre los educadores, evidenciando una conciencia colectiva para abordar las diversas necesidades de los estudiantes y promover la inclusión en el entorno educativo.

Asimismo, el 62% de los docentes respalda la adecuación de las propuestas pedagógicas, señalando un compromiso sustancial con la adaptación de enfoques educativos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Este resultado indica una disposición activa para ajustar prácticas pedagógicas y fomentar un ambiente educativo inclusivo.

La adaptación de las instancias de evaluación también se posiciona como un punto fuerte, con un sólido 54% que respalda esta práctica. Este enfoque refleja una consideración hacia la equidad en las evaluaciones, asegurando un proceso de evaluación justo y preciso para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

Sin embargo, las encuestas también señalan áreas que podrían beneficiarse de un mayor enfoque y desarrollo. Los programas de apoyo a estudiantes con discapacidad

obtuvieron solo un 8% de aprobación, sugiriendo una posible brecha en la implementación y conciencia de programas específicos para este grupo.

De manera similar, la capacitación específica para docentes involucrados en proyectos de inclusión también recibió un 8% de aprobación. Este bajo porcentaje resalta la necesidad de una formación más específica y enfocada para los educadores que trabajan en proyectos de inclusión, subrayando una oportunidad para mejorar la preparación del personal docente en este aspecto crucial.

Estos resultados resaltan áreas en las que las estrategias de inclusión son efectivas, también la importancia de abordar las áreas identificadas para lograr una implementación más completa y equitativa de políticas inclusivas en el ámbito educativo.

Concluyendo esta sección, se vislumbran desafíos adicionales que profundizan la complejidad de la inclusión educativa en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza durante el año 2023. La divergencia de intereses entre las escuelas y los institutos de inclusión, evidenciada en la búsqueda de un buen docente de apoyo frente a las preocupaciones laborales, destaca la necesidad de una colaboración más alineada y centrada en los objetivos comunes.

Por su parte, la comunicación efectiva emerge como un pilar esencial, ya que las discrepancias en las observaciones y las negaciones pueden obstaculizar la identificación y resolución de problemas.

Adicionalmente, la falta de un marco legal sólido para regular aspectos cruciales, como horarios, inasistencias y normas institucionales, genera preocupaciones significativas. La necesidad imperante de establecer pautas claras en estas áreas se evidencia como crucial para lograr una implementación coherente y efectiva de las políticas de inclusión. Estos desafíos subrayan la importancia de abordar no solo las cuestiones pedagógicas, sino también los aspectos organizativos y legales para garantizar un entorno educativo inclusivo y de calidad.

Grado de formación y apoyo proporcionado a los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza.

La formación docente emerge como un elemento fundamental en el proceso de implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, coincidiendo con la perspectiva de autores como Coincaud & Diaz (2012) y Juárez Núñez, et al. (2010), quienes enfatizan la necesidad de transformar las concepciones arraigadas en las estructuras escolares. El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y la comprensión de las metodologías inclusivas son aspectos centrales de la formación docente, elementos que impactan directamente en la calidad de la enseñanza.

En este contexto, se exponen las respuestas de los directivos, sobre el grado de formación y apoyo proporcionado a los docentes para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza.

En primera instancia, las respuestas halladas advierten sobre la falta de formación institucional:

Con sinceridad, ninguna. Todo queda en sus manos. Se les avisa que van a tener un alumno con PPI, se le da información para que lean... pero que la escuela capacite, no. Que el estado capacite...no me he enterado. Depende de la disposición de ellas (las docentes) (Dir.1).

A ello otros directivos agregan:

El apoyo que brindamos a las docentes es, más que nada, a través del servicio de orientación, que las chicas del servicio de orientación van mediando entre el equipo de terapeutas y van bajando a las docentes estrategias y pautas de trabajo. Los directivos acompañamos el proceso y en las reuniones que se hacen entre los docentes y los equipos externos, siempre está uno de los directivos. Formación en sí, no han tenido las docentes. (...) Las docentes más jóvenes tienen formación en sus carreras. Pero en la escuela no las hemos formado lo suficiente (Dir.2).

De parte de la institución no hay ningún grado de formación para los docentes. La mayoría trabaja doble turno, no tienen tiempo de formarse para la inclusión. Van

trabajando de acuerdo a la realidad que les toca en el aula y aceptando las sugerencias de los profesionales externos (Dir.3).

No obstante, la directora 4 ofrece una perspectiva diferente, mencionando que la formación para los docentes proviene del Equipo de Orientación y la Coordinadora del Proyecto de Inclusión. Sin embargo, destaca que esta formación no es abundante ni frecuente. Además, resalta la falta de capacitación proveniente del Estado, indicando que, en casos donde los docentes se han capacitado, lo han hecho por iniciativa propia y asumiendo los costos.

Esta respuesta apunta a una dependencia significativa del equipo interno de la escuela para la formación de los docentes en inclusión, y resalta las limitaciones en términos de cantidad y frecuencia de esta capacitación. La falta de apoyo y formación del Estado puede plantear desafíos adicionales, ya que los docentes deben buscar oportunidades de capacitación de manera independiente y con recursos propios. Esto destaca la necesidad de un mayor respaldo institucional y gubernamental para fortalecer la preparación de los docentes en prácticas pedagógicas inclusivas.

Desde una perspectiva teórica, estas respuestas resaltan la importancia de una formación docente integral y continua en prácticas pedagógicas inclusivas. La falta de formación institucional evidenciada en los testimonios coincide con la preocupación de diversos autores, quienes destacan la necesidad de transformar las estructuras escolares para abordar eficazmente la diversidad de los estudiantes.

La formación docente debe ir más allá de proporcionar información sobre la inclusión y requerir un compromiso continuo con estrategias pedagógicas inclusivas. Las estructuras escolares deben facilitar un entorno de aprendizaje que permita la adaptabilidad y la personalización del proceso educativo para abordar las diversas capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Además, la formación docente debe integrar elementos teóricos con aplicaciones prácticas en el aula, brindando a los educadores las habilidades y herramientas necesarias para implementar de manera efectiva las prácticas inclusivas.

Cabe indicar que dos directivos entrevistados presentaron perspectivas más optimistas en términos de capacitación:

En febrero de 2023, realizamos un taller formativo sobre inclusión educativa. Se difunden también propuestas formativas. Como Psicopedagoga, doy orientaciones a docentes integradores y de apoyo, tanto en la interpretación de los informes diagnósticos, como en el abordaje de adaptaciones. Sería importante, contar con otros espacios formativos donde podamos profundizar más sobre la población que tenemos: mayormente autismo, trastorno específico del lenguaje y trastornos sensoriales (Dir.5).

El equipo de gestión busca permanentemente herramientas para capacitar a los docentes en lo que es inclusión educativa, brindarles la normativa vigente y hacer un buen acompañamiento es la clave (Dir.7).

Los hallazgos revelan una disparidad significativa entre las instituciones en cuanto a la formación y el apoyo proporcionado a los docentes para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza. Algunas instituciones muestran falta de formación institucional, dejando la responsabilidad principalmente en manos de los docentes y dependiendo en gran medida de la disposición individual de estos para buscar capacitación externa.

Ahora bien, los docentes también han manifestado sobre la formación que han recibido para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en su escuela:

De acuerdo a mi formación docente fue escaso. Pero desde el colegio, ya dando clases, siempre recibí información y acompañamiento para implementar las distintas prácticas (Doc.1).

El apoyo desde EOE ha sido importante, pero la formación ha sido de manera particular con cursos y talleres por fuera del colegio sobre TDAH y Autismo, aulas diversificadas, la multitarea, etc (Doc.2).

Percibimos el apoyo y el acompañamiento del EOE ante las necesidades presentadas por los alumnos en la sala, sin embargo, la formación recibida desde la institución ha sido escasa. La necesidad de sentirnos instruidas según la diversidad que se presenta en el aula para poder atender cada caso particular de la mejor manera posible y con el mayor conocimiento posible para un óptimo acompañamiento (Doc.3).

El apoyo del EOE ha sido muy bueno desde el inicio, aunque siento que no alcanza, ya que hay muchos casos de niños con inclusión y no tiene el horario tan extenso. Formación no he tenido y son tan diversas las necesidades que se presentan, más con alumnos pequeños, que en muchos casos no tenemos diagnósticos precisos, creo que deberíamos tener capacitaciones en las diversas realidades de los alumnos a nuestro cargo (Doc.4).

De las respuestas halladas, tanto de directivos y docentes evidencian diferentes realidades, necesidades y desafíos que enfrentan al trabajar con estudiantes con diversidad funcional o necesidades educativas especiales. Las respuestas de los directivos señalan carencias en la formación institucional, con escaso respaldo del Estado, dejando a los docentes principalmente a cargo de su propio desarrollo profesional. La falta de capacitación sistemática y frecuente puede presentar desafíos para abordar las complejidades de la inclusión educativa, especialmente considerando la diversidad de necesidades presentes en el aula.

Por otro lado, las perspectivas de algunos directivos destacan iniciativas positivas, como talleres formativos y el esfuerzo continuo por parte del equipo de gestión para proporcionar herramientas a los docentes. Estas prácticas indican una conciencia sobre la importancia de la capacitación, pero aún evidencian desafíos en términos de la consistencia y profundidad de estas oportunidades.

Las respuestas de los docentes, muestran disparidad en las experiencias de formación. Algunos han recibido apoyo y acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar (EOE) con una valoración positiva de esta asistencia, aunque reconocen que las limitaciones de tiempo y recursos pueden afectar la amplitud de esta ayuda. Otros docentes destacan la necesidad de una formación más específica y exhaustiva, particularmente ante la diversidad de casos que enfrentan en el aula, a menudo sin diagnósticos precisos.

En conjunto, estos hallazgos resaltan la complejidad y la variabilidad en la formación docente para la inclusión educativa en la región. Mientras algunos docentes encuentran apoyo y recursos suficientes, otros experimentan limitaciones significativas. La reflexión sobre estas disparidades se vuelve crucial en el diseño de estrategias y políticas educativas que promuevan una formación docente más equitativa y adaptada a

las necesidades cambiantes de los entornos educativos inclusivos. Además, la colaboración entre instituciones educativas y organismos gubernamentales puede ser clave para garantizar un respaldo sólido y consistente a los docentes, permitiéndoles enfrentar con eficacia los desafíos de la inclusión educativa en la diversidad de contextos escolares.

Los hallazgos revelan una disparidad significativa entre las instituciones en cuanto a la formación y el apoyo proporcionado a los docentes para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza. Algunas instituciones muestran falta de formación institucional, dejando la responsabilidad principalmente en manos de los docentes y dependiendo en gran medida de la disposición individual de estos para buscar capacitación externa.

Esta carencia resalta la importancia de la formación docente continua, que va más allá de la formación inicial, y que, como señala el texto, se desarrolla a través de capacitaciones preparadas por los Ministerios de Educación. Sin embargo, los testimonios de los docentes revelan disparidades en la calidad y consistencia de esta formación, subrayando la necesidad de abordar de manera más efectiva las demandas específicas del contexto social y cultural en el que se encuentran las escuelas de gestión privada en la región. Este desafío resuena con la idea de que la formación docente debe ser un proceso continuo y adaptado a las necesidades cambiantes de las escuelas y sus estudiantes, como propone el Ministerio de Educación de la Nación (2019).

Prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes y personal de apoyo en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza en el año 2023.

La literatura propuesta en el marco teórico del presente estudio abordó exhaustivamente la evolución de la educación especial hacia la inclusión educativa, destacando las diferentes etapas y los desafíos asociados. Así también ha enfatizado sobre la importancia de abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes y fomentar un enfoque inclusivo en el sistema educativo.

Considerando la perspectiva de inclusión de Juárez Núñez, et al., (2010) el aula regular es el entorno idóneo para llevar a cabo el proceso educativo. Los maestros son los encargados directos de todos sus alumnos, por lo cual disponen de los respaldos y recursos necesarios para abordar las necesidades de cada estudiante. Es la propia clase la que necesita asistencia para satisfacer las demandas de todos los alumnos.

En este contexto se procede a analizar la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza en el año 2023, se analizan ejemplos proporcionados por los directivos y los desafíos asociados a cada caso.

El Directivo 1 describe una estrategia que coloca al estudiante G., quien ha enfrentado encefalitis y cirugías, en el centro del proceso educativo. Dada la pequeña cantidad de alumnos y la diversidad de edades, los grupos de compañeros demuestran ser comprensivos y generosos hacia los niños con necesidades especiales.

En los actos, lo que las maestras hacen con él (G.), es dejarle elegir a él qué es lo que le gustaría hacer. Después de que él eligió los compañeros se acomodan a su elección. En las planificaciones, le preguntan a los niños cuáles son sus intereses, como es el ABP, y ponen atención a las facultades de G. a la hora de participar. En el caso de G. no quiere participar oralmente, levanta la mano y entrega escrito en un papel su aporte a la clase de este modo, ya que no se anima a hablar frente a todos (Dir.1).

Tal como se expresa en las palabras textuales del directivo, en eventos escolares, las maestras permiten que G. elija las actividades que le gustaría realizar, adaptándose a sus preferencias. En las planificaciones, se destaca un enfoque en el Aprendizaje Basado

en Proyectos (ABP), donde se consultan los intereses de los niños. En el caso de G., se le permite participar de manera escrita, ya que no se siente cómodo hablando frente a todos.

El relato también destaca un ejemplo de sensibilidad hacia la hipersensibilidad de otro estudiante. Cuando la maestra percibe incomodidad, el grupo demuestra empatía y colabora para mantener un ambiente adecuado, disminuyendo el volumen.

Sin embargo, el directivo señala un desafío significativo relacionado con la insistencia de la madre de G. y su familia. La bajada de línea puntual y adaptada a las necesidades específicas de G. podría generar conflictos si otras docentes, más centradas en el currículum estándar, estuvieran a cargo.

Lo expuesto revela una estrategia pedagógica centrada en el estudiante, específicamente en G., quien enfrenta desafíos de salud. La flexibilidad y adaptabilidad son evidentes en la elección de actividades y la participación de G. en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El énfasis en la participación escrita y la consideración de la hipersensibilidad indican una atención cuidadosa a las necesidades individuales.

Por su parte, también se destaca el compromiso del grupo de compañeros para ajustarse a las necesidades de G. refleja un ambiente escolar solidario. Sin embargo, el desafío radica en la posible tensión entre las expectativas específicas de la familia de G. y las metodologías educativas estándar. La insistencia de la familia podría ser un factor a considerar al asignar docentes, destacando la importancia de una selección cuidadosa para garantizar la alineación entre las prácticas educativas y las expectativas familiares. Por otro lado, al priorizar los intereses de G., se deja en un segundo plano los intereses de los pares, sujetos de derecho en la misma medida que G.

Estas prácticas manifiestas revelan estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, particularmente en aquellos que enfrentan desafíos de salud, como en el caso del estudiante G. La flexibilidad y adaptabilidad son evidentes en la elección de actividades y la participación en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), destacando la sensibilidad hacia las necesidades individuales, como la hipersensibilidad de otro estudiante.

Coincaud & Diaz (2012) plantean la necesidad de desvincular la escuela de sus concepciones arraigadas para lograr acciones educativas inclusivas. Al analizar las

estrategias pedagógicas implementadas, los directivos demuestran estar en consonancia con esta perspectiva. La flexibilidad y adaptabilidad, evidentes en la elección de actividades por parte del estudiante G. y la participación en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), reflejan una reevaluación de las ideas sobre aprendizaje y desarrollo. La práctica de permitir que el estudiante G. elija sus actividades indica un enfoque que va más allá de los métodos tradicionales, reconociendo la importancia de personalizar la experiencia educativa.

Para el caso de la Directora 2 comparte ejemplos concretos de prácticas pedagógicas inclusivas en su escuela, centrándose en la atención a estudiantes con síndrome de Down. Destaca la importancia de la estimulación temprana, mencionando un caso donde un terapeuta trabajó con todo el grupo en primer grado, permitiendo al niño con síndrome de Down desenvolverse de manera independiente y exitosa.

La inclusión se aborda desde diferentes perspectivas, como la adaptación curricular realizada por las docentes según las necesidades de los estudiantes, utilizando actividades de acceso o modificando el contenido a través del Plan de Personalización e Inclusión (PPI). Además, se enfatiza la presencia de acompañantes terapéuticos, evidenciando un enfoque integral que aborda tanto aspectos académicos como sociales y emocionales.

En este punto cabe considerar la propuesta de Juárez Núñez, et al. (2010) acerca de que las reformas democráticas deben considerar los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de los alumnos se evidencia en la atención detallada a las necesidades específicas de cada estudiante. Los desafíos de salud, síndrome de Down y necesidades sensoriales son abordados con sensibilidad, demostrando una comprensión profunda de la diversidad presente en las aulas. La atención a las necesidades individuales va más allá de una simple expansión de servicios educativos; implica un compromiso auténtico con las realidades individuales de cada estudiante.

La Directora 3 describe una práctica pedagógica inclusiva:

En relación a las prácticas pedagógicas, hemos creado cajas para trabajar con alumnos que necesitan trabajar con propuestas que no sean las generalizadas para el grupo. Tenemos cajas con fideos, hilos y lanas, crayones, esponjas, pinceles y

otros objetos. La idea es lograr que el resto del alumnado haga su trabajo tal como lo propone el docente y quien lo necesite use esos materiales (Dir.3).

Es decir que la creación de cajas con diferentes materiales está destinadas a alumnos que necesitan trabajar con propuestas adaptadas. El objetivo es ofrecer alternativas a las actividades generalizadas del grupo, permitiendo que estos estudiantes utilicen materiales específicos según sus necesidades. Sin embargo, la directora señala un desafío práctico: la alta demanda de estos materiales por parte de todos los alumnos, lo que puede convertirse en una distracción para la clase. Destaca la importancia de que la docente supervise y controle estas situaciones para garantizar que cada alumno pueda desarrollar sus capacidades de manera efectiva.

La Directora 4 destaca diversas prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en la escuela para atender las necesidades de estudiantes con diversidad funcional.

Colocamos barandas y construimos rampas en todos los accesos y escalones de la escuela. Los alumnos con dificultades motrices siempre ocupan aulas de planta baja. Al estar ubicada la escuela en pleno centro y el entorno es realmente muy ruidoso, buscamos las aulas más alejadas del ruido para aquellos grupos de alumnos que tienen algún tipo de dificultad sensorial o TEA (Dir.4).

Tal se observa de las palabras textuales del directivo, se detectan prácticas vinculadas a adaptaciones de infraestructura, como la instalación de barandas y la construcción de rampas en todos los accesos y escalones, facilitando la movilidad de alumnos con dificultades motrices. Además, se asignan aulas de planta baja para aquellos estudiantes que requieren estas facilidades.

Este enfoque de adaptación de la infraestructura se alinea con las reflexiones de Lizardo (2019), quien destaca la importancia crucial de una infraestructura adecuada para lograr una inclusión educativa efectiva y enfatiza en elementos específicos, como rampas, puertas dobles y baños accesibles, necesarios para garantizar el acceso y la participación plena de todos los estudiantes. La experiencia de la escuela en el Gran Mendoza, al implementar prácticas concretas de adaptación de infraestructura, converge con los hallazgos, destacando la necesidad de abordar las barreras físicas para lograr una inclusión educativa real y equitativa.

Esto permite afirmar que la adaptación de la infraestructura no solo responde a necesidades individuales, sino que también refleja un compromiso más amplio de construir un entorno educativo que promueva la inclusión de todos los estudiantes. En este contexto, la infraestructura se convierte en un componente clave para superar barreras y construir un sistema educativo que responda a la diversidad de sus estudiantes, contribuyendo así a la generación de propuestas y recomendaciones prácticas para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa en la región.

Además de ello, se ha identificado que para abordar las dificultades sensoriales o del espectro autista (TEA), se seleccionan aulas alejadas del ruido en el entorno escolar. Esta consideración muestra la preocupación por crear un ambiente propicio para el aprendizaje de estos estudiantes. Como consecuencia directa de esto, aquellos grupos que no cuentan con alumnos con las condiciones antes mencionadas, cursan su escolaridad completa expuestos a las zonas más ruidosas del edificio, o accediendo a los espacios de planta alta, aun siendo alumnos de baja edad, que deben ser cuidados en la misma medida que el resto de la población.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la directora destaca la importancia de presentar los planes de los docentes con propuestas didácticas con anticipación a la Dirección y la Coordinadora de Inclusión. El objetivo es permitir que estas propuestas lleguen a los docentes de apoyo y a los profesionales externos para que realicen las adecuaciones necesarias y los alumnos reciban actividades adaptadas en concordancia con sus pares.

Esta práctica específica se alinea con la perspectiva de Chans (2016) sobre la adaptación curricular, la cual se presenta como una herramienta flexible que se ajusta al entorno escolar para alcanzar objetivos específicos. La adaptación curricular, considera diversos factores, como el entorno, la historia individual del estudiante y la formación del docente.

Este enfoque de anticipación y adaptación resuena no solo con las necesidades educativas individuales de los estudiantes, sino también con la idea más amplia de crear un entorno educativo inclusivo. La conexión entre la planificación anticipada y la adaptación curricular demuestra la preocupación por abordar las particularidades de cada estudiante y garantizar que el entorno escolar sea verdaderamente inclusivo. Al considerar

factores diversos, como el entorno y la formación docente, se evidencia un esfuerzo integral por crear un ambiente que responda a la diversidad de los estudiantes.

Sin embargo, la directora señala como desafío central la implementación de estas prácticas, ya que los docentes de apoyo y los institutos en importante medida, no cumplen con estos pedidos. No obstante, destaca que en algunos casos presentan evaluaciones adaptadas para ser visadas en Dirección. Este aspecto revela tensiones y obstáculos en la ejecución de estas estrategias inclusivas, sugiriendo posibles brechas entre la teoría y la práctica en la colaboración entre docentes de apoyo y la dirección escolar. De este modo, docentes de apoyo e institutos externos actúan en detrimento de la autoridad pedagógica del personal del centro educativo.

En consecuencia, esta conexión entre la planificación anticipada, la adaptación curricular y la preocupación por las particularidades individuales destaca una orientación pedagógica que va más allá de la simple implementación de medidas inclusivas. Se traduce en un compromiso activo por anticiparse a las necesidades de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas de manera flexible. La adaptación curricular no se percibe como un simple requisito, sino como una herramienta dinámica para crear un entorno educativo que responda a la diversidad de los estudiantes, promoviendo así la inclusión real en el proceso educativo.

Las expresiones de los directivos denotan la existencia de una brecha entre las expectativas teóricas y la realidad práctica en la implementación de prácticas inclusivas, destacando la necesidad de abordar las tensiones y desafíos concretos que pueden surgir en la colaboración entre docentes de apoyo, institutos externos y la dirección escolar.

Para comprender mejor la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza durante el año 2023, se ha consultado a los docentes sobre ejemplos de prácticas pedagógicas inclusivas.

Las respuestas obtenidas refieren sobre la colaboración entre distintas docentes, la docente de apoyo a la inclusión, el S.O.E, y la familia del alumno ha sido una estrategia clave. Lo expuesto demuestra que el diálogo y cooperación integral dentro del grupo, beneficia no solo al estudiante incluido sino también a los demás niños. Los resultados

observados por la docente, son resaltados como positivos, debido a que ha contribuido al desarrollo y bienestar del alumno y fomentando un ambiente inclusivo en el aula (Doc 1).

Según las palabras de la Docente 2, el equipo ha implementado prácticas basadas en el conocimiento y sentido común, destacando la importancia de respetar los momentos en los que el niño necesita pausas durante las actividades. Aunque la adaptación a las necesidades motrices y emocionales se presenta como un desafío, la docente subraya la crucial importancia de acompañar y cuidar al estudiante. A pesar de las dificultades enfrentadas, los resultados positivos observados señalan que estas prácticas han demostrado ser beneficiosas para el bienestar del niño.

Por su parte, otros docentes refieren sobre las prácticas inclusivas relacionadas con la participación en jornadas específicas y eventos de concientización. La participación en la semana de la inclusión destaca el compromiso de la comunidad educativa. Los resultados positivos observados, especialmente en la convivencia entre pares, reflejan que estas oportunidades contribuyen al ambiente del aula. Por otro lado, describen prácticas específicas, como la utilización de pictogramas, adaptación de contenidos y guía permanente de la docente de apoyo. Se destaca la autonomía desarrollada y la comprensión de la rutina diaria. Aunque se menciona el desafío de algunos niños que podrían no completar las actividades sin la ayuda de la docente, los resultados positivos, especialmente en términos de autonomía, son identificados (Doc 3 y Doc 4).

Las narrativas expuestas evidencian las diferencias entre la visión estratégica de los directivos y la aplicación práctica de los docentes; la complejidad y la riqueza de la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Los desafíos no son meramente teóricos; son experimentados, superados y aún presentes en las aulas, donde la inclusión se transforma en un acto cotidiano de colaboración, adaptación y comprensión.

Esta sugerencia de transformación abarca no solo a los alumnos, sino también a la totalidad de la clase, los participantes en el proceso educativo, la capacitación de los profesores y una adaptación del currículo de educación especial para establecer un entorno educativo que satisfaga de manera eficaz las necesidades educativas especiales de los estudiantes. En este enfoque, se valora a la persona como el epicentro de la acción pedagógica, con la

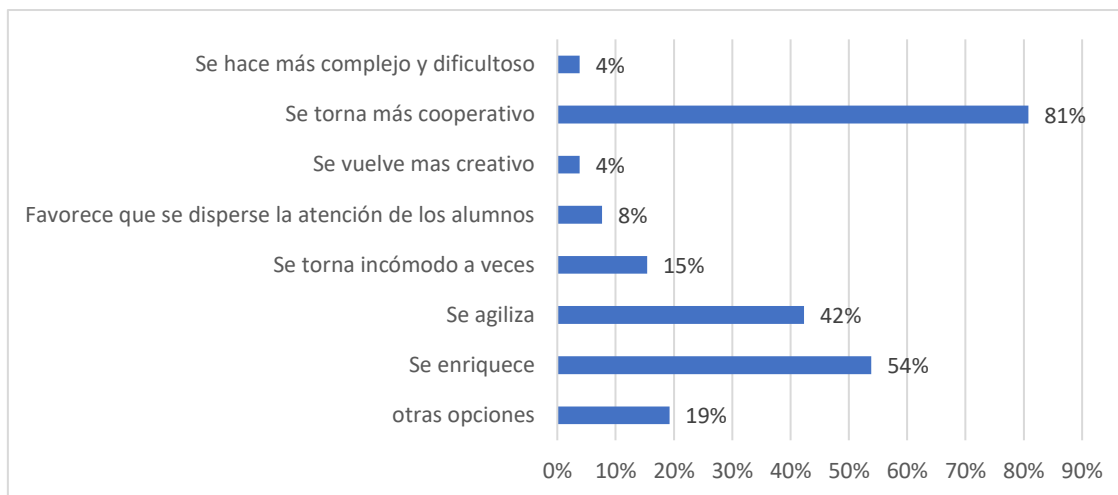
responsabilidad de ajustarse a las particularidades de cada alumno. En esencia, se busca proporcionar una educación más personalizada.

Tal como ha sido señalado por aprendizaje la Organización de las Naciones Unidas (2008) la educación inclusiva va más allá de una simple integración de estudiantes en la enseñanza convencional; es un compromiso profundo con la transformación integral de los sistemas educativos. La visión estratégica de los directivos, como se evidencia en las prácticas pedagógicas mencionadas, se alinea con este enfoque, destacando la complejidad y riqueza de la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, estas experiencias también revelan desafíos y tensiones entre la teoría y la práctica, especialmente en la colaboración entre docentes, directivos y profesionales externos.

La narrativa expuesta sobre las prácticas pedagógicas inclusivas, junto con el texto que resalta la educación inclusiva como una transformación profunda de los sistemas educativos, sugiere que la inclusión es un acto cotidiano de colaboración, adaptación y comprensión en las aulas. La sugerencia de transformar no solo a los alumnos, sino a toda la clase y los participantes en el proceso educativo, resuena con la necesidad de repensar las estructuras arraigadas en las escuelas, como lo plantean Coincaud & Diaz (2012).

Por su parte, los resultados de las encuestas a docentes acerca de las características del trabajo áulico junto a docentes de apoyo en la inclusión educativa arrojaron los siguientes resultados:

Gráfico N°5. Características del trabajo áulico junto a docentes de apoyo en la inclusión educativa



Los resultados de las encuestas a docentes sobre el trabajo áulico junto a docentes de apoyo en la inclusión educativa ofrecen una perspectiva valiosa sobre la dinámica colaborativa en el aula. El 81% de los encuestados destaca la mejora en la cooperación con la presencia de docentes de apoyo, reflejando un ambiente propicio para el trabajo en equipo en beneficio de los estudiantes. Esta cooperación efectiva, como se evidencia en las prácticas pedagógicas, se alinea con la visión estratégica de los directivos que abogan por un enfoque centrado en el estudiante.

Sin embargo, es esencial señalar que el 15% de los encuestados encuentra que el trabajo conjunto a veces se vuelve incómodo. Estos desafíos resaltan la necesidad de una colaboración armoniosa, un aspecto que se conecta con la perspectiva sobre el rol del docente integrador. Según López Calvajar, Castro Perdomo, & Baute (2016), la tarea del docente integrador implica desarrollar competencias y promover la autonomía del estudiante. La retirada progresiva de las ayudas, propuesta por Kuhry (2014), busca facilitar la transferencia de contenidos y estrategias mientras promueve la independencia del alumno.

Las preocupaciones expresadas por algunos docentes sobre la percepción de que el trabajo se vuelve más complejo y dificultoso (4%) y la dispersión de la atención de los alumnos (8%) revelan desafíos en la gestión del aula. En este contexto, la intervención del docente integrador, según Kuhry (2014), debería adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, ofreciendo estrategias que favorezcan la relación con el maestro, la interacción con los compañeros y el desempeño en las tareas escolares.

La colaboración efectiva entre docentes y docentes de apoyo, como evidenciada en el alto porcentaje de cooperación destacado por los encuestados, puede verse como un indicador positivo. Sin embargo, las áreas de preocupación subrayan la importancia de la adaptabilidad y flexibilidad en la implementación de prácticas inclusivas. La formación del docente integrador, como sugieren López Calvajar, Castro Perdomo, & Baute (2016), debe abordar diversas asignaturas, potenciar habilidades y competencias, y tener utilidad percibida por los estudiantes.

La integración de los hallazgos de las encuestas con la perspectiva del rol del docente integrador destaca la complejidad y la importancia de una colaboración armoniosa. La necesidad de adaptarse a las particularidades de cada estudiante y mantener un enfoque centrado en fortalecer el proceso inclusivo del estudiante se convierte en un aspecto crucial en la promoción de entornos educativos verdaderamente inclusivos.

Estos hallazgos subrayan que la inclusión no es simplemente una cuestión de implementación de políticas, sino un proceso diario de colaboración, adaptación y comprensión. El compromiso con la diversidad en el aula no solo enriquece el entorno de aprendizaje, sino que también demanda una reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas. Al abrazar la complejidad de la inclusión educativa, es posible avanzar hacia un futuro donde cada estudiante, independientemente de sus diferencias, pueda participar plenamente y beneficiarse de una educación que responde a sus necesidades individuales.

Adaptación y personalización del currículo en el contexto de la inclusión educativa en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza.

La evaluación de la adaptación y personalización del currículo en el contexto de la inclusión educativa en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza revela prácticas diversas y desafíos compartidos entre los directivos entrevistados. A través de sus respuestas, se han identificado varias categorías clave que ofrecen una visión integral de cómo se aborda este aspecto crucial.

La adaptación del currículo emerge como una práctica fundamental para atender las necesidades específicas de los estudiantes con diversidad funcional en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza.

Los directivos destacan la importancia de llevar a cabo reuniones estratégicas que involucren al equipo docente, así como a la maestra del grado anterior y la del grado actual. Durante estas reuniones, se comparten experiencias del año anterior, identificando lo que resultó más efectivo y lo que se considera conveniente para el nuevo período.

Se hace una reunión con el equipo y con la maestra del grado anterior y la del grado actual. Allí se comparten las experiencias del año anterior, qué resultó mejor y qué se considera conveniente. Las terapeutas hablan de las necesidades que tiene el niño en ese momento para empezar el año. Ah, otra cosa importante...las maestras van adaptando el currículum de acuerdo a las necesidades del niño. (Dir.1).

Asimismo, se subraya la participación de terapeutas que aportan información crucial sobre las necesidades específicas de cada estudiante al comenzar el año. En este contexto, se destaca la relevancia de las maestras, quienes, en colaboración con el equipo, adaptan el currículo de acuerdo con las necesidades particulares de cada niño.

Ahora bien, respecto a las adaptaciones abarcan diversos aspectos, desde actividades de acceso hasta modificaciones de contenido, y se llevan a cabo en coordinación con el Plan Pedagógico Individualizado (PPI) y la guía de terapeutas externos:

Al currículum lo van adaptando las docentes de acuerdo a las necesidades de los chicos, con distintas actividades de acceso o adaptadas (de contenido) mediante el PPI y en relación al terapeuta externo que los va llevando a los chicos (Dir.2).

La Directora 2 reafirma que las docentes adaptan el currículum en función de las necesidades de los estudiantes. Este proceso incluye distintas actividades de acceso y adaptaciones de contenido, guiadas por la colaboración con terapeutas externos que brindan orientación específica para cada niño.

La adaptación del currículum, como estrategia clave identificada por los directivos, refleja la flexibilidad necesaria para atender las necesidades individuales de los estudiantes, alineándose con la visión de Juárez Núñez, et al. (2010), sobre la importancia de considerar los contextos socioeconómicos y culturales de los alumnos en las reformas democráticas. La colaboración entre el equipo docente y la adaptación continua del currículum también resuena con la perspectiva de Chans (2016), quien destaca la necesidad de ajustar el currículum para abordar las necesidades educativas de los niños. La incorporación de terapeutas en el proceso, como mencionan los directivos, refleja la importancia de considerar las dimensiones de salud y bienestar de los estudiantes, en línea con la preocupación expresada por los autores respecto a la necesidad de transformar las estructuras escolares (Coincaud & Diaz, 2012).

Esta conexión entre las prácticas identificadas por los directivos y las perspectivas de los autores subraya la complejidad y la integralidad que implica la adaptación del currículum en el contexto de la inclusión educativa. La adaptación no es solo sobre ajustes académicos, sino también sobre abordar las distintas dimensiones que influyen en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, demostrando así la necesidad de transformaciones profundas en la estructura educativa.

Además, la Directora 4 complementa este enfoque al describir un proceso estructurado que guía la adaptación y personalización del currículum en función de las capacidades de cada alumno.

En el inicio del año, se realiza un diagnóstico actualizado de cada estudiante, lo que sienta las bases para la firma de un acta acuerdo con las familias y la elaboración del Plan Pedagógico Individualizado (PPI). Este último contempla diversas posibilidades,

desde la no necesidad de adecuaciones hasta la necesidad de mediación especializada, adecuaciones de acceso, adecuaciones de acceso y contenido, u otras adaptaciones particulares.

A partir del PPI, cada docente elabora lo que teóricamente se conoce como DUA (Diseño Universal del Aprendizaje). Este DUA se convierte en una propuesta desafiante y alcanzable para cada alumno, buscando abordar las necesidades específicas identificadas en el PPI. A medida que avanza el tiempo y se observa el desempeño de cada estudiante en el aula, se realizan ajustes prácticos según sea necesario. Es importante destacar que muchos de estos ajustes, aunque fundamentales, pueden no quedar formalmente registrados.

La conexión entre la creación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la práctica mencionada por la Directora 4 en relación con los ajustes no formalmente registrados resalta la alineación con los objetivos centrales del mismo, según lo expresado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019). La capacidad del DUA para realizar ajustes prácticos a medida que se desarrolla el proceso educativo refleja la adaptabilidad necesaria para atender las necesidades individuales de los estudiantes, eliminando proactivamente barreras que podrían obstaculizar el aprendizaje.

El compromiso con la accesibilidad y la consideración de diferentes formatos y estilos de presentación, fundamentales en el DUA, se reflejan en la práctica de adaptación curricular en las escuelas del Gran Mendoza. La eliminación proactiva de barreras tradicionales, mencionada en la literatura, se manifiesta en la descripción de ajustes que, aunque no queden formalmente registrados, son fundamentales para garantizar igualdad de oportunidades.

Respecto a su implementación práctica en el aula, con el uso de recursos multimedia, adaptación de evaluaciones y creación de entornos de aprendizaje interactivos, se asemeja a la flexibilidad y variedad de opciones ofrecidas en el proceso de adaptación curricular. Ambos enfoques buscan proporcionar a los estudiantes un entorno educativo que se ajuste a sus necesidades individuales, fomentando la igualdad de oportunidades y eliminando barreras para el aprendizaje.

En conjunto, la adaptación curricular en las escuelas del Gran Mendoza refleja la implementación práctica de los principios fundamentales del DUA, destacando la importancia de la flexibilidad, la adaptabilidad y la eliminación proactiva de barreras para garantizar una educación inclusiva y accesible.

Por su parte la Directora 5 destaca la implementación de un circuito que involucra al docente integrador, al docente de apoyo y a la coordinadora de inclusión. En este proceso, el docente integrador entrega anticipadamente la secuencia y evaluaciones al docente de apoyo, quien posteriormente lo presenta a la coordinadora de inclusión. En esta instancia, se reciben orientaciones específicas para personalizar el currículo de acuerdo con las necesidades del alumno incluido.

Sin embargo, señala un desafío persistente relacionado con el equilibrio entre el asistencialismo, donde el docente puede brindar demasiada ayuda o incapacitar al estudiante, y la exigencia de autonomía, especialmente cuando el alumno no está completamente preparado. Este dilema puede llevar a una sobre adaptación por parte del alumno incluido, generando conductas como ansiedad y desregulación conductual. Además, el docente de grado puede experimentar agobio al enfrentar estas situaciones.

Esta perspectiva resalta la complejidad de encontrar un equilibrio adecuado en el proceso de inclusión educativa, donde la personalización del currículo se convierte en un desafío continuo para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, evitando extremos que puedan afectar negativamente su desarrollo y el entorno educativo.

Respecto a las adaptaciones curriculares, los docentes en su mayoría señalan que las adaptaciones son realizadas por los docentes acompañantes junto a profesionales externas. En este contexto, se destaca la importancia de la colaboración entre los docentes, especialmente entre la maestra de grado y la docente de apoyo, para abordar las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional o discapacidades. Sin embargo, una de las docentes indica que, desde su perspectiva, las adaptaciones no se han llevado a cabo de manera planificada.

Esta discrepancia puede sugerir posibles brechas en la implementación efectiva de estrategias de adaptación curricular. La falta de planificación puede implicar que las adaptaciones se están realizando de manera reactiva, en lugar de seguir un enfoque

deliberado y anticipado. Esto podría afectar la consistencia y la eficacia de las adaptaciones, ya que la planificación previa es crucial para abordar de manera efectiva las necesidades individuales de los estudiantes.

Resultados y efectos de las estrategias de intervención del equipo de gestión en la inclusión educativa en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza durante el año 2023.

Los directivos de las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza ofrecen diversas perspectivas sobre los resultados y efectos de las estrategias de intervención en el ámbito de la inclusión educativa durante el año 2023.

Una primera cuestión identificada en las expresiones de los directivos se relaciona con los desafíos de adaptabilidad en la inclusión educativa:

Para mí los niños van...van ...hasta que dejen de ir. Por ejemplo: G. va a tener un tope en lo pedagógico. Está en tercer grado. Tercero que es primero. Después te quiero ver. Y desde ya te lo digo, ahí hay un equipo terapéutico muy influenciado por la mamá que va a insistir en que el niño puede, que llega a más, que en la casa lo hace y en la escuela todo le cuesta un montón. Le ayuda que socialmente está integrado. Todavía los niños lo esperan, las maestras son las mismas, mal que mal el niño está sostenido, hoy funciona. Hoy, destaco hoy, en ese niño, la inclusión funciona. El año que viene cambian las maestras, los compañeros crecen, socialmente se empiezan a ver las diferencias, yo no sé hasta qué punto lo pedagógico es lo más importante (Dir.1).

En este punto el directivo destaca la temporalidad de los resultados y anticipa un escenario desafiante para G., un estudiante que actualmente experimenta éxito en su inclusión.

El directivo subraya la influencia significativa del equipo terapéutico, especialmente la madre de G., quien insiste en las capacidades del niño. Aunque reconoce el éxito actual de la inclusión, plantea preguntas cruciales sobre la sostenibilidad a largo plazo. La inminente transición de maestras y el crecimiento de los compañeros plantean preocupaciones sobre cómo estos cambios afectarán la dinámica de inclusión.

La mención de que "los niños lo esperan" resalta la importancia de las relaciones sociales en la integración de G. Además, al destacar la continuidad de las maestras y el

apoyo actual, señala la complejidad de mantener la eficacia de la inclusión cuando estos elementos cambian.

En este contexto, el directivo reflexiona sobre la primacía de lo pedagógico y plantea dudas sobre su relevancia futura. Estos comentarios reflejan la necesidad de una gestión adaptativa y estratégica para abordar los desafíos dinámicos de la inclusión educativa, especialmente cuando se trata de casos individuales como el de G.

A ello agrega:

¿Qué veo...yo, personalmente? Que todas la tocan de oído. Todas las personas que estamos en esto, la tocamos de oído. ¿En qué sentido? Me da la sensación de que viene la situación y vamos viendo...vamos viendo qué se adapta. Con este niño funciona esto...con este otro te funciona lo otro...No hay una receta mágica para acompañar a los alumnos. Se viene lo pedagógico...hacemos así. Pero, ¡pará!, se viene lo social, y bueno, hagamos esto con lo social, vamos siempre saltando baches y no sabemos para adelante cómo vamos a hacer. Cada uno es un mundo. Pero los que no tienen PPI también son un mundo. Y son más de 400...Y somos pocos para ir atajando los penales de todos esos mundos.

Si vos me preguntas cuáles son los resultados de la inclusión...y...son buenos...pero una ficha que corres de lugar y todo explota. B. con el tema de los ruidos, hoy está todo bien, pero de acá dos semanas la maestra saca licencia, los compañeros no hablan más bajito... y B. explota y agarrate porque dos o tres pibes se van moreteados hasta que alguien logre frenarla. Así los directivos somos bomberos con estos niños. Dos estrategias que ya no funcionan y hay que volver a empezar (Dir.1).

Sumado a su análisis sobre la temporalidad de los resultados, la directora enfatiza la naturaleza improvisada y dinámica de la inclusión educativa. Su metáfora de "tocar de oído" ilustra la falta de recetas predefinidas para abordar las necesidades individuales de los estudiantes con diversidad funcional.

Sumado a ello destaca la complejidad de gestionar tanto aspectos pedagógicos como sociales, destacando que cada niño es único, y lo que funciona para uno puede no

ser efectivo para otro. La ausencia de una fórmula universal para acompañar a los alumnos conlleva a una constante adaptación de estrategias, enfrentando desafíos imprevistos.

La analogía de ser "bomberos con estos niños" resalta la naturaleza de resolver crisis repentinas. La referencia a "dos estrategias que ya no funcionan" y la necesidad de comenzar de nuevo subraya la agilidad requerida por parte de los directivos para ajustar las estrategias en respuesta a cambios inesperados en el entorno educativo.

La Directora 2, desde una perspectiva de gestión, aporta una visión matizada sobre la inclusión educativa. Aunque reconoce la bondad de la inclusión, plantea reservas respecto a su aplicabilidad universal:

Me parece que, desde el punto de vista de la gestión, la inclusión está buena, pero no siempre es posible, tanto para el niño incluido como para el resto. Entiendo perfectamente a las familias y hay que estar en lugar de ellos, pero por querer la igualdad de los niños es como que el niño incluido queda más expuesto por las mismas diferencias que tiene. Entonces no siempre me parece que la inclusión es favorable, más allá de que, a mí me parece bien y no me disgusta hacer inclusión. Pero sí me parece que no siempre es favorable hacer inclusión, ni para el niño, ni para el grupo. Es positivo, pero no óptimo (Dir.2).

Desde una perspectiva más cautelosa, este directivo resalta la dificultad de lograr la igualdad deseada al incluir a niños con necesidades especiales. Sugiere que, en algunos casos, la inclusión puede exponer al estudiante incluido debido a las diferencias, planteando la interrogante sobre la favorable idoneidad de la inclusión tanto para el estudiante como para el grupo en general.

La reflexión de la directora muestra su reconocimiento sobre los procesos de inclusión como positivos, pero no siempre son factibles ni beneficiosos para todos los implicados, incluyendo al niño integrado y al grupo en su conjunto. La preocupación principal radica en la exposición del estudiante incluido, ya que la búsqueda de igualdad entre los niños puede destacar sus diferencias de manera evidente, generando desafíos emocionales y sociales. Sugiere que, aunque la inclusión es una opción valiosa, su viabilidad y beneficios deben evaluarse en función de las circunstancias específicas,

resaltando la importancia de decisiones informadas y adaptativas en la gestión de la inclusión educativa.

En cuanto a la perspectiva de la directora 3, evidencia que los resultados alcanzados en la inclusión social son esperanzadores y positivos:

Los resultados son cada vez más esperanzadores. Se nota un importante progreso en los alumnos que están trabajando en inclusión con materiales y actividades adaptadas. Los resultados son excelentes, hay buena predisposición en los docentes del colegio y en los docentes que acompañan. Hay que ir mediando con el resto del alumnado porque ven más fáciles las tareas de sus compañeros integrados. Es un desafío llegar a potenciar las habilidades de todos (Dir.3).

En esta línea, la directora 4 expresa:

En muchos casos de inclusión vemos efectos sorprendentes, positivos, tanto en los alumnos incluidos como en los grupos de pares. Los grupos se hacen más empáticos, abiertos, tolerantes. El alumno incluido supera dificultades, logra cosas pensadas y cosas impensadas...es muy bueno, muy gratificante ver casos de inclusión que resultan exitosos. Ahí crecemos todos. Los chicos, los grandes, las familias, la institución (Dir.4).

Otra respuesta hallada es la siguiente:

Los resultados han sido positivos, el sentido de lograr un mayor ordenamiento y contención de los distintos actores: alumno incluido, familia, escuela. Sin embargo, debo reconocer que, en inclusión, siempre tenemos una mirada positiva ante la adversidad. Y eso nos permite seguir creyendo en lo que hacemos (Dir.5).

Las perspectivas de las Directoras convergen en resaltar los resultados esperanzadores y positivos logrados a través de la inclusión social en sus respectivas instituciones educativas. Ambas destacan el progreso significativo observado en los alumnos que participan en procesos inclusivos, especialmente mediante la implementación de materiales y actividades adaptadas. Además, resaltan la excelente predisposición tanto de los docentes de la escuela como de aquellos encargados de acompañar el proceso inclusivo.

La Directora 4 amplía esta visión al mencionar efectos sorprendentes y positivos en los grupos de pares, enfatizando el desarrollo de la empatía, apertura y tolerancia. Subraya la gratificación de ver casos de inclusión exitosos, evidenciando que el crecimiento abarca a todos: estudiantes, personal docente, familias y la institución en su conjunto.

No obstante, las directoras reconocen que, a pesar de estos logros, existen desafíos en el camino de la inclusión. Por un lado, se destaca la necesidad de mediar con el resto del alumnado para abordar la percepción de las tareas realizadas por sus compañeros integrados. Por su parte, mencionan tensiones internas, problemas de comunicación y la dedicación de tiempo por parte de la gestión cuando los resultados no cumplen las expectativas. Además, destaca la importancia de adaptarse a la llegada de docentes de apoyo y modificar proyectos institucionales en función del proyecto de inclusión. En resumen, ambas perspectivas reflejan una valoración positiva de la inclusión educativa, a pesar de los retos identificados.

La Directora 4 añade que la inclusión no solo tiene impactos directos en los alumnos y grupos de pares, sino también en la dinámica y estructura interna de la institución. Al interactuar con equipos de terapeutas, la escuela adquiere conocimientos sobre términos y estrategias utilizados por estos profesionales, enriqueciendo así su perspectiva y prácticas.

Sin embargo, señala que la relación con profesionales externos puede presentar desafíos, ya que a veces estos tienen una mirada crítica hacia el personal de las escuelas y que dan a conocer sin responsabilidad por las consecuencias de sus dichos.

La llegada de docentes de apoyo a la inclusión también es destacada como un factor disruptivo. Estos docentes, provenientes de diversas carreras y con diferentes formaciones, pueden integrarse sin dificultades en algunas ocasiones, pero en otras, pueden convertirse en observadores críticos de las prácticas existentes o incluso generar una dinámica de "escuela paralela" con normas y tradiciones propias.

Además, subraya la necesidad de revisar y modificar otros proyectos institucionales en función del proyecto de inclusión, citando ejemplos como la adaptación de proyectos de salidas educativas. Estos aspectos resaltan la complejidad de integrar la

inclusión no solo en el aula, sino también en la estructura y cultura más amplia de la institución educativa.

Por su parte, la Directora 7 reconoce que los resultados de la inclusión educativa generan resultados positivos en el desarrollo social y comunitario. Aunque reconoce que a veces la inclusión puede ser desafiante, especialmente cuando las familias resisten las verdades o enfrentan situaciones inesperadas con sus hijos, destaca que a lo largo del tiempo estas familias comprenden que la inclusión es lo mejor. En el 90% de los casos, observa mejoras en el rendimiento del niño en el aula, atribuyéndolo a la adaptación curricular que evita niveles elevados de frustración. Además, resalta que una buena inclusión fomenta el compromiso y predisposición de los compañeros, así como el desarrollo de habilidades sociales. En su visión, la escuela inclusiva contribuye al fortalecimiento del grupo y la comunidad, fortificando la identidad escolar y preparando para la diversidad, considerándolo como el mayor logro de la escuela. Aunque reconoce un pequeño porcentaje de casos particulares que podrían requerir un abordaje específico, sostiene la creencia en la efectividad y beneficios de la inclusión.

Estas perspectivas revelan la complejidad de la inclusión educativa, resaltando la necesidad de adaptación constante, consideración de factores sociales y la importancia de desarrollar habilidades tanto académicas como social.

Por otra parte, cabe considerar las declaraciones de los docentes respecto a los resultados derivados de la inclusión educativa. En este punto es importante resaltar que la totalidad de los docentes ofrecieron una visión optimista respecto a los cambios que han notado en sus estudiantes como resultado de las estrategias de intervención del equipo de gestión en el ámbito de la inclusión educativa.

Los resultados han sido positivos. M. fue mostrándose cada vez más seguro y más alegre, los amigos siempre fueron muy buenos con él (Doc. 1).

Se ha logrado que el niño tenga el diagnóstico ya que hemos estado muy abocadas a que la familia realice las derivaciones pertinentes (Doc. 2).

Como resultado de la intervención del equipo, se observaron resultados positivos en los alumnos ya que estuvo muy presente en la práctica áulica (Doc. 3).

He visto progresos y avances...en mayor o menor medida, según el caso, pero siempre avances (Doc. 4).

La afirmación del Docente 2, centrada en lograr el diagnóstico del niño mediante esfuerzos coordinados con la familia, subraya la importancia de una colaboración estrecha con los padres para garantizar la atención adecuada de las necesidades del estudiante.

Asimismo, la observación del Docente 3 sobre la presencia activa del equipo de intervención en la práctica áulica y su correlación con resultados positivos en los alumnos señala la importancia de estrategias pedagógicas adaptadas y de la participación continua del equipo de apoyo. Por último, la declaración del Docente 4, al reconocer progresos y avances en cada caso, destaca la diversidad de experiencias, reforzando la noción de que los resultados de la inclusión pueden variar según las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes.

Estas respuestas reflejan la percepción de los docentes de que la inclusión educativa ha tenido un impacto positivo tanto en el desarrollo académico como en el bienestar emocional de los estudiantes. La importancia de la colaboración con las familias, la adaptación pedagógica y la presencia continua de equipos de intervención son aspectos recurrentes que emergen de estas respuestas, subrayando la complejidad y la necesidad de enfoques personalizados en el proceso inclusivo.

Respecto a la consulta realizada sobre los principales desafíos que enfrentan al implementar estrategias de inclusión educativa en su práctica docente, han señalado, por un lado, la ansiedad de los padres como un desafío principal. La relación con los progenitores fue positiva, pero la inquietud de la madre y el comportamiento impulsivo del padre representaron obstáculos. La docente también menciona la incomodidad al trabajar con una maestra en el aula, resaltando la importancia de la comunicación y la intervención de la dirección para resolver problemas (Doc. 1).

Otra docente manifiesta la importancia de que los alumnos se sientan partícipes de las propuestas pedagógicas y se destaca el logro de superar estos desafíos. Sin embargo, menciona que tuvo problema con una docente de apoyo, indicando actitudes inapropiadas y publicaciones en redes sociales que generaron preocupación. La resolución del conflicto involucró a los directivos y al instituto (Doc. 3).

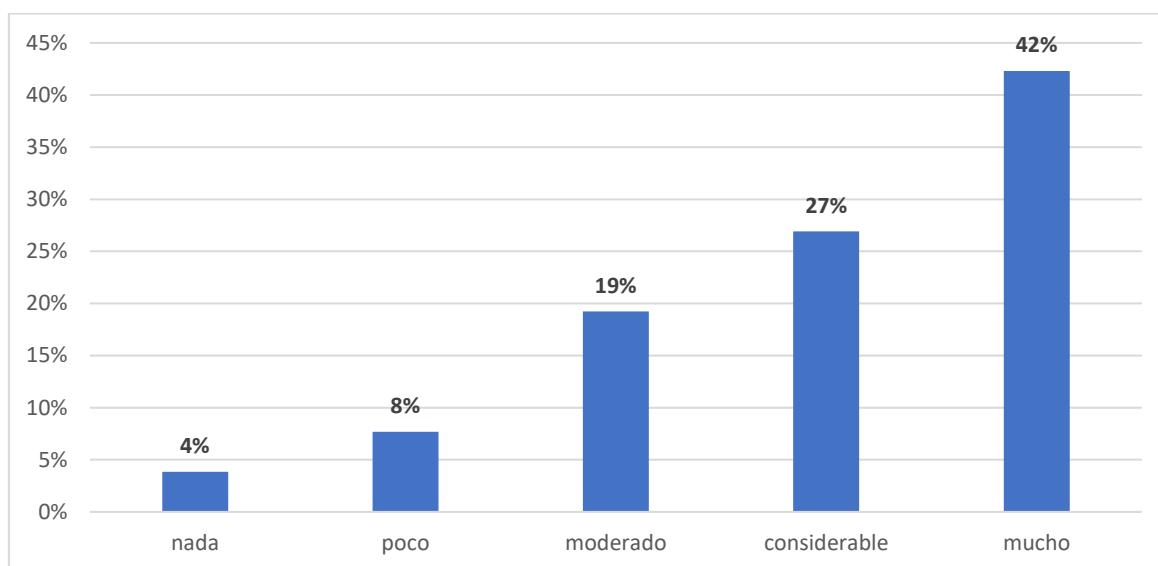
Asimismo, añaden que como desafíos la dificultad para lograr que las familias reconozcan y aborden las dificultades de sus hijos, resaltando la importancia de un diagnóstico preciso. En segundo lugar, la docente menciona la complejidad de atender las necesidades de cada niño, considerando tanto a los niños en inclusión como a aquellos sin CUD. El apoyo del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y equipos de terapia externos fue crucial para superar estos desafíos, aunque se plantea la posibilidad de haber hecho más en algunos casos (Doc. 4).

En conjunto, estas respuestas evidencian la complejidad de la inclusión educativa, destacando la importancia de abordar desafíos tanto a nivel interpersonal como organizativo. La complejidad de la inclusión se manifiesta en la temporalidad de los resultados, evidenciando la necesidad de una gestión adaptativa y estratégica. Directivos resaltan la importancia de "tocar de oído" ante la ausencia de recetas universales, subrayando la naturaleza dinámica e improvisada de la inclusión educativa. Asimismo, algunas voces directivas plantean cuestionamientos sobre la aplicabilidad universal de la inclusión, reconociendo que, si bien es positiva en muchos casos, su idoneidad debe evaluarse considerando las circunstancias específicas de cada estudiante y grupo.

Por otro lado, los docentes destacan resultados positivos, enfocándose en el impacto observado en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Los desafíos incluyen la ansiedad de los padres, tensiones con docentes de apoyo y la necesidad de una colaboración estrecha con las familias. En conjunto, estas perspectivas reflejan la complejidad multifacética de la inclusión educativa y subrayan la importancia de estrategias adaptativas y colaborativas para asegurar el éxito y la sostenibilidad de este proceso en el ámbito escolar.

Por su parte, los resultados de las encuestas a docentes revelan que las prácticas de inclusión educativa demandan un esfuerzo y dedicación significativos por parte del docente.

Gráfico N°6. Desafíos en la implementación de estrategias de inclusión educativas



Tal como se visualiza en el gráfico un 42% de los docentes señalaron que este esfuerzo es "mucho", indicando una carga considerable en su labor diaria para asegurar la inclusión efectiva de los estudiantes. Además, un 27% lo calificó como "considerable", lo que sugiere que, aunque no todos perciben el mismo nivel de esfuerzo, la mayoría reconoce la demanda sustancial que implica la implementación de prácticas inclusivas. Solo un 4% indicó que no experimenta un esfuerzo adicional, lo que destaca que la gran mayoría de los docentes reconocen la dedicación extra requerida en el contexto de la inclusión educativa.

No obstante, en el desafío de asegurar la efectividad de las estrategias de inclusión, se identifica una barrera significativa relacionada con la naturaleza de la relación laboral del docente de apoyo a la inclusión. La afirmación de que "es todo un desafío" se centra en la realidad concreta de que estos docentes no mantienen una relación laboral directa con la institución educativa, sino con los institutos que coordinan sus servicios (Dir.5). Esta dinámica presenta limitaciones que impactan la posibilidad de llevar a cabo intervenciones directas o realizar ajustes formales en el marco de la inclusión.

La directora 4 expresa un efecto colateral de la llegada de los docentes de apoyo a la inclusión educativa a los colegios; este hace alusión a la manera en la que los docentes de apoyo a la inclusión impactan en las comunidades educativas: En primer lugar, el docente de apoyo no es personal de planta funcional, por lo tanto, en los organigramas

institucionales, no está subordinado ni en igualdad de jerarquía con ninguna persona que guarde relación laboral con las instituciones educativas en las que desempeña su tarea. Tampoco hay una normativa que establezca con claridad cuáles son sus funciones, sus horarios laborales, la formación que debe poseer ni las conductas que se consideran esperables y apropiadas dentro de la institución.

A raíz de esto, las escuelas abren sus puertas a personal seleccionado por otra institución (institutos externos, privados, que coordinan terapias e inclusión escolar de alumnos con CUD), con criterios que son ajenos a la institución de destino, con formación diversa y usualmente básica, que puede ajustarse, o no, al ideario, organización y estilo de trabajo institucional, sin tener posibilidad de interferir en las dinámicas que estos profesionales establecen en sus prácticas.

Lo antes expresado hace que, en la práctica, los docentes de apoyo a la inclusión -porque sucede espontáneamente o porque tienen apertura y predisposición- se adecúen a la vida escolar tal como la planifican los equipos de gestión o, por el contrario, funcionen con sus propias dinámicas conformando “una escuela dentro de la escuela”.

Estas prácticas concretas impactan directamente en las estrategias de inclusión establecidas y acordadas por el colegio y los profesionales externos; en el clima y la dinámica del aula y en el clima institucional, en los circuitos de comunicación internos de la institución y en la comunicación que se establece con actores externos. También impactan en los estudiantes, ya que todo adulto educa con sus acciones, y los docentes de apoyo interactúan con los niños del colegio -no sólo con el alumno a su cargo- en todo momento de la jornada escolar. Cuando este accionar no se encuentra en el marco del ideario de cada institución o no adhiere al carisma o al estilo educador de cada centro escolar, se hace concreto este impacto sobre la población estudiantil.

Para complementar el análisis de la inclusión educativa, se analizarán actas escolares labradas en reuniones de trabajo que abordan dos casos extremos: proceso exitoso de inclusión educativa vs. Proceso dificultoso de inclusión. El primer caso destaca la experiencia de un niño incluido que ha experimentado éxito en su proceso de inclusión. El segundo caso abordará la situación de un niño con dificultades de inclusión.

Análisis del Caso V.C.:

Situación Académica y Social de la Alumna: V. ingresó al Nivel Inicial con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), realizando terapias externas y con el apoyo de una docente de inclusión. Inicialmente, presentaba dificultades con el control de esfínteres, y se acordó con la familia y la docente de apoyo la implementación de medidas para atender esta necesidad, como el cambio de pañales en un lugar adecuado. A lo largo de su paso por las salas de tres, cuatro y cinco años, se evidenciaron notables logros y adaptaciones, con acuerdos respetados y adecuaciones planificadas.

Dinámica Familiar: La familia de V. muestra una actitud ansiosa pero respetuosa hacia el proceso educativo de las tres niñas, especialmente de V. Participan activamente en las actividades escolares y en las reuniones a las que son convocados. Además, demuestran puntualidad en los trámites relacionados con los profesionales externos y presentan solicitudes de manera adecuada. El impacto de la familia se caracteriza por un trabajo coordinado y un buen vínculo con la comunidad educativa.

Impacto de la Familia: El trabajo coordinado entre la familia, la docente integradora, el equipo directivo, el equipo de orientación, la docente de apoyo y los profesionales externos ha resultado en un ambiente positivo y eficaz. La asunción de responsabilidades por parte de cada miembro ha contribuido a un buen desarrollo de V. en el entorno escolar.

Docente de Apoyo a la Inclusión: La docente de apoyo, S., ha desempeñado un papel crucial en la dinámica de trabajo, mostrando adaptabilidad a las diferentes modalidades de las docentes de V. Su conformidad con el ideario, la organización y la dinámica institucional, evidenciada incluso en aspectos como modales y vestimenta, ha contribuido al éxito del trabajo colaborativo.

Impacto de la Docente de Apoyo: El impacto de la docente de apoyo ha sido positivo para toda la comunidad, destacando su papel en el progreso de V. La conformación de parejas pedagógicas productivas y creativas, junto con buenos resultados, resalta su eficacia en el entorno educativo.

Ambos casos reflejan procesos de inclusión en términos académicos y sociales de los estudiantes. Sin embargo, el caso M. y S. F. se ve afectado por tensiones generadas en la dinámica familiar y conflictos con docentes de apoyo, lo que impacta negativamente en la relación con la escuela. En contraste, el caso V.C. resalta una colaboración más armoniosa entre la familia, la docente de apoyo y el resto del personal escolar, generando un impacto más positivo en el entorno escolar.

Análisis del Caso M. y S. F.:

Situación Académica y Social de los Estudiantes: M. y S. F. son dos hermanos, de 9 y 10 años respectivamente, diagnosticados inicialmente con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, posteriormente, el diagnóstico del menor fue modificado a Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Desde su ingreso a la institución a los cuatro años, ambos contaban con diagnósticos y terapias, además de la asistencia de docentes de apoyo a la inclusión.

En sus primeros años, presentaron conductas disruptivas, ansiedad, impulsividad y dificultades para establecer vínculos con sus pares. Sin embargo, a través de un trabajo constante, ininterrumpido y colaborativo entre la familia, los equipos profesionales dentro y fuera del colegio, y docentes de apoyo a la inclusión, las dificultades se redujeron significativamente. Actualmente, ambos estudiantes mantienen excelentes vínculos en la comunidad escolar, participan en actividades educativas sin problemas y muestran resultados académicos satisfactorios.

Impacto en el Entorno Escolar: El trabajo con M. y S. F. ha generado aprendizaje no solo para ellos, sino también para docentes y personal no docente. La colaboración efectiva entre diferentes profesionales ha sido clave para el éxito. La satisfacción por los logros observables, tanto a nivel social como académico, destaca el impacto positivo de la inclusión.

Dinámica Familiar: Los padres, C. y C., propietarios de empresas vinculadas a la discapacidad, han mostrado ansiedad al ingresar a la comunidad educativa. Participan activamente en grupos de comunicación informal entre familias, pero en ocasiones emiten juicios infundados que generan conflictos y desinformación en la institución. Situaciones

de conflicto, caracterizadas por conductas impulsivas, ofensivas y amenazantes, han afectado la relación con la escuela.

Impacto en la Escuela: Las situaciones conflictivas han generado desgaste en el personal docente, directivo y del equipo de orientación educativa. La relación entre la familia y la escuela se ha vuelto tensa debido a estas situaciones, afectando el ambiente escolar y consumiendo recursos humanos y tiempo.

Docentes de Apoyo a la Inclusión: Las docentes de apoyo han mostrado estabilidad en su relación con los niños, trabajando durante ciclos lectivos completos. A pesar de ciertos desafíos, han logrado construir vínculos positivos con los estudiantes. Sin embargo, se observan diferencias en la actitud y comportamiento de las docentes B. y D.

Docente B.:

- Actitudes disruptivas y desacuerdo con el diagnóstico.
- Conductas que generan confusiones y malentendidos en el entorno escolar.
- Falta de presentación de planificaciones y ajuste a las normativas.
- Resistencia a cambios y ausencia en momentos importantes del colegio.
- Desgaste y enrarecimiento del clima institucional debido a la tolerancia a su comportamiento.

Docente D.:

- Desempeño discreto y armonioso en la institución.
- Colaboración efectiva en el trabajo colaborativo con la docente a cargo del grupo clase.
- Contribuye al ambiente positivo y al progreso del estudiante S.

Ambos casos ilustran procesos de inclusión educativa donde se observa proceso exitoso frente a otro caso que ha tenido dificultades de inclusión. Principalmente, se observan diferencias cruciales en la dinámica familiar y la colaboración con los profesionales escolares, factores que inciden directamente en la calidad de la experiencia inclusiva.

En el caso de M. y S. F., a pesar de los logros significativos de los estudiantes, la dinámica familiar presenta desafíos evidentes. La ansiedad expresada por los padres al integrarse a la comunidad educativa se manifiesta en consultas frecuentes y juicios infundados, generando tensiones y conflictos con la escuela. Las situaciones de conflicto, marcadas por conductas impulsivas y ofensivas, han impactado negativamente en la relación, resultando en desgaste y una relación tensa entre la familia y la institución.

Contrastando con esto, el caso de V.C. destaca una colaboración más armoniosa entre la familia y los profesionales escolares. Aunque la familia manifiesta ansiedad por el progreso de sus tres hijas, demuestra respeto por las normas institucionales y participa activamente en las actividades escolares. La docente de apoyo, S., desempeña un papel clave, adaptándose eficazmente a las dinámicas de trabajo y contribuyendo positivamente al entorno escolar. Esta colaboración coordinada y respetuosa ha creado un ambiente propicio para el desarrollo positivo de la alumna.

Lo expuesto indica que mientras ambos casos reflejan las diferencias en la dinámica familiar y la colaboración con los profesionales escolares influyen en la calidad de la experiencia inclusiva. La ansiedad, tensiones y conflictos familiares, combinados con interacciones adversas con los docentes de apoyo, pueden afectar negativamente la percepción y la efectividad del proceso de inclusión. Por otro lado, una colaboración armoniosa y respetuosa entre la familia y los profesionales escolares contribuye significativamente a una experiencia inclusiva positiva y enriquecedora.

Esta reflexión invita a considerar la inclusión educativa como un tejido complejo, donde los hilos de las interacciones familiares, la dinámica escolar y la labor de los profesionales se entrelazan de manera intrincada. Los hallazgos destacan la necesidad de abordar los desafíos familiares y promover una colaboración más estrecha entre la escuela y el entorno familiar para maximizar el impacto positivo de la inclusión.

Finalmente, este análisis pone de manifiesto la relevancia de enfoques inclusivos no solo desde una perspectiva académica, sino también desde una comprensión profunda de las dinámicas interpersonales y las complejidades familiares. Al hacerlo, se sientan las bases para un diálogo continuo y un compromiso colaborativo, aspectos fundamentales para cultivar entornos educativos genuinamente inclusivos y enriquecedores.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación sobre impacto de los procesos de inclusión educativa en los equipos directivos y docentes en escuelas de nivel primario de gestión privada del Gran Mendoza en el año 2023 ha logrado hallazgos significativos.

En primer lugar, se destaca la presencia de políticas inclusivas en la mayoría de las escuelas examinadas, reflejando un compromiso generalizado con la equidad educativa. Sin embargo, la disparidad en la implementación y ejecución de estas políticas revela la necesidad de una mayor coherencia y alineación con las necesidades específicas de los estudiantes.

El análisis de las estrategias de inclusión indica que, si bien muchas escuelas han adoptado enfoques proactivos para satisfacer las demandas individuales de los estudiantes, aún persisten desafíos notables. La falta de recursos y la variabilidad en la formación del personal reflejan obstáculos sistemáticos que deben ser abordados para garantizar prácticas inclusivas efectivas.

En este contexto, la conclusión fundamental es que la inclusión no es simplemente un conjunto de políticas y estrategias, sino un compromiso continuo con la adaptabilidad y la mejora constante. El reconocimiento de las diferencias individuales y la flexibilidad para ajustar las prácticas educativas son esenciales para fomentar entornos inclusivos que nutran el desarrollo de todos los estudiantes.

Este análisis insta a los equipos de gestión y formuladores de políticas a considerar no solo la implementación inicial de medidas inclusivas, sino también la evaluación continua y la adaptación según las necesidades cambiantes de la comunidad educativa. Solo mediante un enfoque holístico y dinámico se pueden superar los desafíos y avanzar hacia una verdadera inclusión educativa.

En cuanto a los hallazgos sobre el grado de formación y apoyo ofrecido a los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza, se revela un panorama diverso que resalta tanto los avances como los desafíos en este aspecto fundamental de la educación inclusiva.

En primer lugar, se observa un esfuerzo por parte de las instituciones educativas para brindar a los docentes oportunidades de formación relacionadas con la inclusión. La mayoría de los profesionales participaron en programas de desarrollo profesional diseñados para mejorar sus habilidades en la enseñanza a estudiantes con diversas necesidades. Este compromiso inicial demuestra un reconocimiento generalizado de la importancia de la capacitación continua para adaptarse a la diversidad del aula.

No obstante, la variabilidad en la calidad y profundidad de estas iniciativas de formación sugiere que existe margen para mejoras. Las escuelas que han priorizado la capacitación constante y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas han cosechado mayores beneficios, creando ambientes de aprendizaje más efectivos y equitativos.

El análisis también destaca la necesidad de un apoyo continuo para los docentes, más allá de la formación inicial. La adaptación de prácticas pedagógicas requiere un acompañamiento constante y recursos adecuados para garantizar una implementación efectiva. En este sentido se resalta la importancia crucial de invertir en la formación y apoyo de los docentes para fortalecer la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. La creación de entornos educativos verdaderamente inclusivos depende de un compromiso sostenido con la mejora continua, garantizando que los educadores estén equipados con las herramientas y el respaldo necesario para abordar la diversidad de sus estudiantes de manera efectiva.

Respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes y el personal de apoyo en las escuelas de gestión privada en el Gran Mendoza se han identificado tanto puntos fuertes como áreas de mejora en el enfoque hacia la inclusión educativa en la región.

En primer lugar, es alentador observar que muchos docentes han adoptado prácticas pedagógicas inclusivas que buscan atender a la diversidad de sus estudiantes. La implementación de adaptaciones curriculares, estrategias diferenciadas y el fomento de un ambiente de aprendizaje inclusivo son testimonios de un compromiso genuino por parte de los educadores.

No obstante, se evidencia la necesidad de una mayor consolidación y uniformidad en la implementación de estas prácticas. La variabilidad en la aplicación de estrategias inclusivas entre las escuelas y los docentes sugiere que aún hay desafíos en la estandarización de enfoques efectivos. Es crucial considerar este aspecto para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades individuales, se beneficien de manera equitativa de un ambiente educativo inclusivo.

La participación activa del personal de apoyo ha sido un factor clave en el éxito de las prácticas inclusivas. La colaboración efectiva entre docentes y personal especializado ha demostrado ser fundamental para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con diversidad funcional. Las escuelas que han fomentado esta colaboración han logrado crear entornos de aprendizaje más ricos y acogedores.

En última instancia, este análisis subraya la importancia de continuar promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas sólidas y uniformes en todas las escuelas de gestión privada en la región. La estandarización de enfoques efectivos, junto con una colaboración estrecha entre docentes y personal de apoyo, se revela como un camino esencial para lograr entornos educativos verdaderamente inclusivos.

Finalmente, la evaluación de los resultados y efectos de las estrategias de intervención del equipo de gestión en la inclusión educativa en las escuelas de nivel primario de gestión privada en el Gran Mendoza durante el año 2023 destaca una realidad compleja y dinámica. Aunque se celebran logros notables en términos de progreso académico, desarrollo social y fortalecimiento de la comunidad escolar, estas victorias coexisten con desafíos significativos.

Las percepciones positivas compartidas por directivos, docentes y profesionales revelan avances notables en los estudiantes que participan en procesos inclusivos. No obstante, la necesidad de abordar desafíos como la ansiedad de los padres, tensiones con otros docentes y dificultades para el reconocimiento de las dificultades de los niños por parte de las familias destaca la complejidad intrínseca de la inclusión educativa.

La metáfora de "tocar de oído" utilizada por los directivos subraya la naturaleza improvisada y adaptable requerida en este proceso, donde no existen recetas universales. La reflexión sobre la aplicabilidad general de la inclusión resalta la importancia de evaluar

cada situación de manera cuidadosa, reconociendo que, aunque positiva en muchos aspectos, no siempre es la opción óptima para todos los estudiantes y grupos.

En el contexto de la complejidad inherente a la inclusión educativa, se vislumbra la necesidad de superar desafíos y avanzar hacia un horizonte más inclusivo. La metáfora de "escuelas paralelas" utilizada por algunos directivos resalta la importancia de reconocer las diferencias individuales y abordarlas con enfoques adaptativos. Este concepto sugiere que, al igual que cada estudiante es único, cada institución educativa puede requerir estrategias distintas para alcanzar una inclusión efectiva. La consolidación de esfuerzos, la colaboración estrecha entre las escuelas y la disposición a aprender de experiencias diversas pueden allanar el camino hacia un modelo educativo más equitativo y enriquecedor. En este sentido, la conclusión se convierte en un llamado a la acción, destacando la importancia de un compromiso continuo y colaborativo para construir puentes entre estas "escuelas paralelas" y forjar un camino conjunto hacia una educación verdaderamente inclusiva y sostenible.

A modo de cierre es posible manifestar que la inclusión educativa se presenta como un camino en constante evolución que exige una aproximación flexible y centrada en las necesidades individuales de los estudiantes. A pesar de los desafíos inherentes, la persistente dedicación de los actores involucrados es crucial para asegurar un entorno educativo equitativo y enriquecedor para todos. La complejidad de la inclusión no solo radica en los logros y obstáculos presentes, sino también en el compromiso continuo requerido para forjar un futuro educativo inclusivo y sostenible.

Bibliografía

- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Obtenido de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Ademar Ferreyra, H. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria : trayectorias escolares de los estudiantes*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Obtenido de <http://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2016/01/pdf-Comprender-y-mejorar-la-educaci%C3%B3n-secundaria-trayectorias-escolares-de-los-estudiantes.pdf>
- Apaza Sembinelli, M. (2021). *La Educación Especial y sus trabajadoras*. Universidad Nacional de Cuyo. Obtenido de <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/la-educacion-especial-y-sus-trabajadoras>
- Atenea, A. (2018). Referentes Históricos y Precisiones Conceptuales de la Inclusión Educativa en el Contexto Americano. *Revista de Cooperación*(14), 79-92. Obtenido de <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Carletti, M. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *Revista RUEDES*, 27-44. Obtenido de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf
- Chans, V. (2016). El Rol del Maestro Integrador. *Didáctica y Práctica Docente*, 71-75. Obtenido de https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/download/1367_1454458b6f0ea848aee5475ed4a56c8b
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccion, G., & Schnek, A. (2017). *Educación Inclusiva y de Calidad, un Derecho de Todos*. Buenos Aires: COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) y

- Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. Obtenido de <https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual-digital.pdf>
- Coincaud, C., & Diaz, G. (2012). Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedes*, 2(3), 18-39. Obtenido de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf
- Di Gropello, E., & Cominetti, R. (1998). *La Descentralización de la Educación y Salud*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31142/S9800076_es.pdf
- Dueñas Buey, M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 358-366. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 99-118. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2013). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición ed.). Mexico: McGraw Hill.
- Juárez Núñez, J., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. *Nueva Época*, 23(62). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100003&script=sci_abstract
- Kuhry, A. (2014). El rol del docente integrador. *EDIBA*, 2(4). Obtenido de <https://neuropsicopedagogia.com.ar/el-rol-del-docente-integrador/>
- Ley 24.195. (1993). *Educación*. Buenos Aires: B.O. Obtenido de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Ley 26.061. (2005). *Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires: B.O. Obtenido de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Ley de Educación Nacional 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- Ley N° 26.378. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas*. Buenos Aires: B.O. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>
- Ley N° 27.044. (2014). *Jerarquía Constitucional. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires: B.O. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860>
- López Calvajar, G., Castro Perdomo, N., & Baute, M. (2016). La Tarea Docente Integradora. *Universidad y Sociedad*, 9(1), 120-128. Obtenido de <http://rus.ucf>.
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2021). *Educación Inclusiva: Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización del los Estados Iberoamericano. Obtenido de https://issuu.com/oeidominicana/docs/metas_inclusiva
- Milanesi, S. (2019). Cómo construir intervenciones en procesos de inclusión educativa, a partir del pensamiento clínico contemporáneo. *Memorias 2019. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación*, 11-15. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-111/90.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *Centro Internacional de Conferencia*, 1-21. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa
- Puebla, V. (2022). *La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños de Primer Ciclo del Colegio Pablo Besson*. Mendoza: Pontificia Universidad Católica Argentina (Tesis de grado). Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13601/1/inclusion-educativa-impacto.pdf>
- Resolución 311. (2016). *Inclusión Escolar*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Resolución 3399. (2018). *Resoluciones Actualización Normativa sobre Inclusión Educativa Personas con Discapacidad*. Mendoza: Dirección General de Escuelas. Obtenido de <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/D%C3%ADa-4-Inclusi%C3%B3n-Actualizaci%C3%B3n-Normativa-01.pdf>

- Rodrigues, M. (2005). Breve Historia de la Educación Inclusiva: Características de la Atención Educativa Especializada. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 13(10), 164-174. Obtenido de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/caracteristicas-de-la-atencion>
- Rodriguez, D. (2005). *Situación Laboral del Individuo con Discapacidad Visual*. Venezuela: Universidad Católica Andres Bello (Trabajo de Grado). Obtenido de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ7162.pdf>
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Obtenido de http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf
- Selzer, M. (2020). *La mirada docente sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad San Andrés (Tesis de Grado). Obtenido de <https://repositorio.udesar.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18235/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu%20Selzer%2C%20Michelle.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://filadd.com/doc/trayectorias-terigi-pdf-inicio-a-la-formacion-en>
- UNESCO. (1981). *El cambio Educativo Situación y Condiciones*. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/9760>
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación Inclusiva: EL camino Hacia el Futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Anexo

I. Modelo Entrevista Directivo:

1. ¿Cuáles son las políticas y estrategias de inclusión educativa que han implementado en su escuela durante el año 2023?
2. ¿Cómo se aseguran de que las estrategias de inclusión educativa sean efectivas y beneficien a los estudiantes con diferentes necesidades?
3. ¿Puede describir ejemplos de prácticas pedagógicas inclusivas que se han implementado con éxito en su escuela? ¿Qué desafíos han enfrentado al implementar estas prácticas?
4. ¿Cómo se adaptan y personalizan el currículo para atender a la diversidad de estudiantes en el contexto de la inclusión educativa?
5. ¿Cuáles son los resultados y efectos que han observado a partir de las estrategias de intervención implementadas por el equipo de gestión en el ámbito de la inclusión educativa?
6. ¿Qué grado de formación y apoyo proporcionan a los docentes para que puedan implementar prácticas pedagógicas inclusivas de manera efectiva?
7. ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta su escuela en términos de inclusión educativa y cómo los están abordando?
8. ¿Cómo evalúan y monitorean el progreso y el éxito de las estrategias de inclusión educativa en su escuela?

II. Modelo Entrevista Docente

1. ¿Cuáles son las políticas y estrategias de inclusión educativa implementadas en la institución durante el año 2023? ¿Cómo han influido en su trabajo?
2. ¿Puede proporcionar ejemplos de prácticas pedagógicas inclusivas que haya implementado o presenciado en su aula durante el año 2023? ¿Qué resultados han observado de estas prácticas?
3. ¿Cómo se ha adaptado y personalizado el currículo en su aula para atender a la diversidad de estudiantes en el contexto de la inclusión educativa?
4. ¿Cómo perciben el apoyo y la formación que han recibido para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en su escuela? ¿Qué necesidades de formación consideran que aún no se han abordado?
5. ¿Qué resultados o cambios han notado en sus estudiantes como resultado de las estrategias de intervención del equipo de gestión en el ámbito de la inclusión educativa?
6. ¿Cómo evalúan y monitorean el progreso y el éxito de las estrategias de inclusión educativa en su aula?
7. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan al implementar estrategias de inclusión educativa en su práctica docente y cómo los han superado?
8. ¿Cómo involucran a los padres y las familias en el proceso de inclusión educativa? ¿Cuál es su perspectiva sobre la inclusión en la escuela?

III. Modelo de Encuesta para Docentes

Tipo de Institución en la que desempeña

Institución de gestión privada laica

Institución de gestión privada religiosa

Cantidad de alumnos en el aula

Cantidad de alumnos bajo proyecto de inclusión educativa (con CUD)

Cantidad de alumnos con docentes de apoyo a la inclusión educativa

Entiende que con la presencia de docentes de apoyo en la inclusión educativa, el trabajo áulico

Se enriquece

se agiliza

Se torna incómodo a veces

Favorece que se disperse la at...

Se vuelve mas creativo

Se torna más cooperativo

Se hace más complejo y dificul...

Otras (por favor, especifica)

Por favor, selecciona la opción que mejor describa tu experiencia y perspectiva en relación a la inclusión educativa en tu escuela durante el año 2023.

Las prácticas de inclusión educativa exigen esfuerzo y dedicación extra por parte del docente. En qué grado?

En la implementación de estrategias de inclusión educativas ha encontrado desafíos. En qué medida?

De qué manera ha podido enfrentar los desafíos que presenta la inclusión educativa?

1. ¿Ha notado la implementación de políticas y estrategias de inclusión educativa en su escuela durante el año 2023?

- ☐ Política de inclusión de estudiantes con discapacidades.
- ☐ Programas de apoyo a estudiantes con necesidades especiales.
- ☐ Estrategias de aprendizaje colaborativo.
- ☐ Evaluación formativa y flexible.
- ☐ Equipo de apoyo especializado.
- ☐ Política de diversificación curricular.
- ☐ Participación activa de padres y familias en el proceso de inclusión.
- ☐ Otras (por favor, especifica):

2. ¿Qué prácticas pedagógicas inclusivas ha implementado o presenciado en su aula durante el año 2023? (Selecciona todas las que correspondan)

- ☐ Trabajo en grupos cooperativos
- ☐ Adaptación de materiales didácticos
- ☐ Aprendizaje basado en proyectos
- ☐ Estrategias de diferenciación
- ☐ Uso de tecnología educativa
- ☐ Evaluación formativa
- ☐ Inclusión de estudiantes con discapacidades

- ☐ Actividades de aprendizaje basadas en experiencias
- ☐ Otras (por favor, especifica):

3. ¿Cómo ha adaptado y personalizado el currículo en su aula para atender a la diversidad de estudiantes en el contexto de la inclusión educativa? (Selecciona todas las que correspondan)

- ☐ Modificación en los tiempos de enseñanza
- ☐ Adaptación de materiales y recursos
- ☐ Evaluación flexible
- ☐ Tutoría individualizada
- ☐ Adaptación de metas de aprendizaje
- ☐ Participación en grupos de apoyo
- ☐ Uso de tecnología de asistencia
- ☐ Colaboración con otros profesionales
- ☐ Otras (por favor, especifica):

3. ¿Ha recibido formación o apoyo específico para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en su escuela?

- ☐ Formación en estrategias de inclusión pedagógica.
- ☐ Apoyo de un equipo de capacitación interno.
- ☐ Participación en talleres de inclusión educativa.
- ☐ Colaboración con otros docentes en el desarrollo de estrategias inclusivas.
- ☐ Apoyo de especialistas en inclusión educativa.
- ☐ No he recibido formación o apoyo específico
- ☐ Otras (por favor, especifica):

4. ¿Qué resultados o cambios ha notado en sus estudiantes como resultado de las estrategias de inclusión implementadas en su escuela? (Selecciona todas las que correspondan)

- ☐ Mejora en el rendimiento académico
- ☐ Mayor participación y compromiso
- ☐ Mayor autoestima y confianza
- ☐ Mejora en las habilidades sociales
- ☐ Otras (por favor, especifica):

5. ¿Realiza una evaluación y monitoreo regular del progreso de los estudiantes en el contexto de la inclusión educativa?

- ☐ Evaluación periódica de los logros de los estudiantes.
- ☐ Seguimiento continuo del rendimiento y el progreso.
- ☐ Uso de informes de seguimiento de estudiantes con necesidades especiales.
- ☐ Revisión regular de los planes de inclusión individual.
- ☐ Colaboración con el equipo de orientación y apoyo.
- ☐ No realizo evaluación o monitoreo regular.
- ☐ Otras (por favor, especifica):

6. ¿Ha enfrentado desafíos al implementar estrategias de inclusión educativa en su práctica docente? (Selecciona todas las que correspondan)

- ☐ Resistencia al cambio por parte de los estudiantes
- ☐ Falta de recursos o apoyo
- ☐ Dificultades en la gestión del tiempo
- ☐ Necesidad de adaptar constantemente las estrategias
- ☐ Otras (por favor, especifica):

7. ¿Involucra activamente a los padres y las familias en el proceso de inclusión educativa?

- ☐ Reuniones regulares con padres para discutir planes de inclusión.
- ☐ Comunicación constante con padres sobre el progreso de sus hijos.

- ☐ Participación de padres en actividades escolares inclusivas.
- ☐ Creación de comités de padres para la inclusión educativa.
- ☐ Colaboración en la elaboración de planes de inclusión individual.
- ☐ No involucro activamente a los padres en el proceso de inclusión.
- ☐ Otras (por favor, especifica):