



Pontificia Universidad Católica Argentina.

Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas.

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA.

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA.

**“LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UNA MIRADA
INTERDISCIPLINARIA”**

**Para la educación inclusiva de calidad en el Nivel Primario en
la Provincia de Mendoza.**

Autora: Ivanna Paula Gonzalez Prividera.

Directora: Dra. Viviana Garzuzi.

Mendoza, 2025.



AGRADECIMIENTOS.

Al llegar al cierre de esta etapa tan significativa, no puedo dejar de expresar mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas que, de una manera y otra, hicieron posible este recorrido.

En primer lugar, a mis padres, por su amor incondicional, por ser un sostén constante y por enseñarme el valor del esfuerzo y la superación personal. A mi hermana Camila, por su compañía, sus palabras, su apoyo y su motivación en todo momento.

A mi esposo Federico, por brindarme el espacio, el tiempo, la contención y la confianza para que pudiera alcanzar este logro. Sin su apoyo incondicional, este camino no habría sido posible. Y a nuestro hijo Víctorio, que viene en camino, por ser un motor poderoso que me impulsó a seguir y concluir este camino, con la ilusión de dejarle un sueño cumplido.

A mis amigas y amigos, y en especial a Luz, que compartió estos años de carrera, que me ofreció su compañía y amistad en cada paso recorrido, por su generosidad, su aliento y estar presente en cada momento. A Valentina que me abrió las puertas a este mundo de la psicopedagogía.

A mi querida directora de tesis, la profesora Viviana Garzuzi, por su guía y acompañamiento, sus devoluciones claras y su acompañamiento profesional y humano en este trabajo. Gracias por creer en mí proyecto y ayudarme a dar forma a mis ideas. Gracias por motivarme a concluir esta etapa.

A todos los docentes que me crucé en la carrera, a cada una de las personas que forman parte de la Facultad, por haber hecho de este camino un espacio de crecimiento, contención y formación integral.

Y finalmente, a Dios y la Virgen, por darme la fuerza, la claridad y las oportunidades.

A todos, gracias por ser parte de este capítulo tan importante en mi vida.



ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL.

RESUMEN.....	10
PALABRAS CLAVES.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13

FASE TEÓRICA:

CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA E INCLUSIÓN.....22

1.1. SISTEMA EDUCATIVO DEL NIVEL PRIMARIO EN MENDOZA.....	22
1.1.1. La educación como derecho de todos.....	23
1.1.2. Políticas educativas en Mendoza.....	26
1.1.3. El diseño universal de aprendizaje y las necesidades educativas especiales.....	29
1.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	32
1.2.1. El paradigma de la educación inclusiva y necesidades educativas especiales.....	34
1.2.2. Políticas públicas que resguardan la inclusión escolar.....	37
1.2.3. Barreras y desafíos para el aprendizaje.....	40
1.2.4. Apoyos específicos en inclusión.....	42
1.2.5. Niveles de Inclusión:.....	44
1.2.6. Colaboración entre Familias y Escuelas: Fortaleciendo el Éxito Educativo de los Estudiantes.....	46
1.3. CONCLUSIÓN:.....	48

CAPÍTULO 2: EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS.....52

2.1. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	53
2.2. ROL DEL DOCENTE DE GRADO EN CONTEXTOS DE INCLUSIÓN.....	54
2.2.1. Desafíos y competencias para la educación inclusiva: la formación docente como punto clave.....	56
2.2.2. Actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar.....	59
2.3. APOYOS Y RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN.....	61
2.3.1. Equipo interdisciplinario dentro del sistema educativo.....	61
2.3.2. Docente de apoyo a la inclusión y Acompañantes terapéuticos: funciones, alcances y su impacto en el aula.....	64
2.4. COMUNICACIÓN ENTRE LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LOS PROFESIONALES EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO.....	67

FASE EMPÍRICA:

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	75
3.1. Planteamiento del problema.....	75
3.2. Justificación.....	77
3.3. Tipo y nivel de investigación.....	78
3.4. Objetivos de investigación.....	78
3.5 Hipótesis.....	79
3.6 Diseño de investigación.....	79
3.7 Operacionalización de las variables.....	79
3.8 Muestra y población.....	84
3.9 Recolección de datos e instrumentos.....	84
3.10 Aplicación.....	85
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	87

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	127
---	------------

CONCLUSIONES.....	131
--------------------------	------------

ANEXOS:

Anexo N.º 1: Cuestionario: “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA”.....	136
Anexo N.º 2: Comentarios, sugerencias o experiencias personales de los encuestados.....	146

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
--	------------

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

1. Género.....	87
Gráfico N° 1. Distribución de la muestra por género.....	87
2. Edad.....	88
Gráfico N° 2. Distribución de la muestra por edad.....	88
3. Localidad.....	89
Gráfico N° 3. Distribución por departamento.....	89
4. Carrera de estudio.....	90
Gráfico N° 4. Distribución de la muestra según carrera de estudio.....	90
5. Rol frente al proceso de inclusión.....	91
Gráfico N° 5. Distribución de la muestra según el rol que ejerce en el proceso de inclusión.....	91
6. Barreras actitudinales y personales:.....	92
Gráficos N° 6.....	92
6.1. Gráfico: Influencia de la actitud de los Docentes del nivel primario en el procesos de inclusión.....	92

6.2. Gráfico: Actitud frente a la inclusión.....	93
6.3. Gráfico: Impacto de una actitud positiva de los docentes del nivel primario el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.....	94
6.4. Gráfico: Disposición de los docentes a recibir apoyo de los profesionales externos al sistema educativo.....	95
7. Materiales de trabajo disponibles para inclusión:.....	95
Gráficos N° 7.....	95
7.1. Gráfico: Percepción sobre la disponibilidad de materiales adaptados para la educación inclusiva.....	96
7.2. Gráfico: Percepción sobre la preparación de los Docentes de nivel primario para elaborar materiales adaptados.....	97
8. Barreras Institucionales:.....	97
Gráficos N° 8.....	97
8.1. Gráfico: Disponibilidad de espacios de formación sobre inclusión para Docentes de nivel primario.....	98
8.2. Gráfico: Percepción sobre el apoyo recibido por parte del equipo educativo.....	98
8.3. Gráfico: Valoración del acompañamiento hacia docentes de grado ante la atención de estudiantes con discapacidad.....	99
9. Desafíos educativos para la práctica docente:.....	99
Gráficos N° 9.....	99
9.1. Gráfico: Percepción sobre la elaboración de adaptaciones curriculares.....	100
9.2. Gráfico: Percepción sobre la cantidad adecuada de alumnos incluidos en aula común.....	100
9.3. Gráfico: Cantidad de alumnos incluidos en aula común.....	101
9.4. Gráfico: Percepción sobre los alumnos incluidos en el aula.....	102
10. Estrategias Pedagógicas:.....	102
Gráficos N° 10.....	102
10.1. Gráfico: Implementación de estrategias diversas en el aula.....	103
10.2. Gráfico: Percepción sobre la efectividad de las estrategias aplicadas en el aula.....	103
11. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	104
Gráficos N° 11.....	104
11.1. Gráfico: Conocimiento sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).....	104
11.2. Gráficos: Aplicación de los principios del DUA.....	105
11.2.1. Proporcionar múltiples formas de representación (imágenes, texto, audio, etc.).....	105
11.2.2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (escrita, oral,	

corporal, etc.).....	105
11.2.3. Proporcionar múltiples formas de implicación (motivación y participación).....	106
12. Metodologías Colaborativas:.....	107
Gráfico N° 12: Utilización de metodologías colaborativas en el aula.....	107
13. Comunicación entre los profesionales involucrados.....	107
Gráficos N° 13.....	107
13.1. Gráfico: Comunicación entre los profesionales involucrados en un proceso de inclusión.....	108
13.2. Gráfico: Frecuencia de comunicación entre actores en un proceso de inclusión.....	109
14. Seguimiento de alumnos incluidos en aula común.....	109
Gráficos N° 14.....	109
14.1. Gráfico: Participación docente en el seguimiento de alumnos incluidos.....	110
14.2. Gráfico: Impacto del trabajo colaborativo en la práctica docente.....	110
15. Acompañamiento de los equipos interdisciplinarios a los docentes.....	111
Gráficos N° 15.....	111
15.1. Gráfico: Percepción del apoyo recibido por los docentes para la atención a la diversidad.....	111
15.2. Gráfico: Planificaciones y adaptaciones en equipo.....	112
15.3. Gráfico: Importancia de los profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos) en el acompañamiento de un alumno incluido.....	113
15.4. Gráfico: Percepción respecto a mejorar las adaptaciones de los docentes con ayuda de profesionales externos.....	114
16. Recursos materiales y tecnologías de apoyo para la inclusión.....	115
Gráfico N° 16: Percepción sobre recursos materiales y tecnologías de apoyo para inclusión.....	115
17. Rol de los Docentes de apoyo a la inclusión o Acompañantes terapéuticos.....	115
Gráficos N° 17.....	115
17.1. Conocimiento sobre el Rol de los Docentes de apoyo a la inclusión y Acompañantes terapéuticos.....	116
17.2. Trabajo colaborativo con Docente de apoyo y/o Acompañante terapeutico.....	116
18. Elaboración del Proyecto Pedagógico Individual.....	117
Gráficos N° 18.....	117
18.1. Conocimiento sobre el Proyecto Pedagógico individual.....	117
18.2. Participación en la elaboración y seguimiento del Proyecto Pedagógico Individual de un alumno con discapacidad.....	118

19. Adaptaciones Curriculares en el aula para alumnos con discapacidad.....	118
Gráficos N° 19.....	118
19.1. Planificación conjunta de las adaptaciones curriculares.....	119
19.2. Responsable de las adaptaciones curriculares.....	120
20. Formación y capacitación de los Docentes en procesos de inclusión escolar.....	120
Gráficos N° 20.	120
20.1. Formación específica en inclusión para Docentes de nivel primario.....	121
20.2. Participación de formación en educación inclusiva en los últimos tres años.....	121
20.3. Percepción sobre los saberes necesarios de los Docentes del nivel primario.....	122
21. Competencias de los Docentes de nivel primario frente a la diversidad.....	123
Gráfico N° 21. Percepción sobre competencias de los Docentes del nivel primario frente a la diversidad.....	123
22. Análisis de sugerencias, comentarios o aportes.....	123

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES.

RESUMEN.

La presente investigación tiene como objetivo general analizar la percepción de docentes y profesionales de equipos interdisciplinarios respecto al proceso de inclusión educativa en el nivel primario en la provincia de Mendoza, identificando barreras, desafíos y apoyos que intervienen en su implementación. Este estudio surge de la necesidad de comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión en escuelas primarias de gestión privada o pública, y que rol cumplen los distintos actores institucionales y profesionales en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad.

El enfoque metodológico adoptado fue cuantitativo, utilizando como instrumento un cuestionario estructurado, de elaboración propia, dirigido a 106 profesionales del ámbito educativo, entre ellos docentes de grado, docentes de apoyo, directivos, acompañantes terapéuticos y profesionales clínicos (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos). El cuestionario permitió juntar datos sobre la formación, recursos, estrategias pedagógicas, planificación conjunta, elaboración del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), creación de adaptaciones curriculares, comunicación entre actores y seguimiento de los estudiantes incluidos.

Los resultados obtenidos evidencian que, si bien se percibe una actitud positiva hacia la inclusión y una gran valoración del rol de los equipos interdisciplinarios, persisten importantes barreras estructurales e institucionales. Se destaca la falta de formación docente específica, la escasa planificación conjunta de las adaptaciones curriculares, la delegación a docentes de apoyo, la escasa comunicación con profesionales externos y la limitada participación de todos los actores en la elaboración del PPI. Asimismo, se observa una débil coordinación institucional para el seguimiento sostenido de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

Las conclusiones del estudio permiten verificar parcialmente las hipótesis planteadas, y evidencian la necesidad de avanzar hacia una escuela más colaborativa, con formación continua, equipos de apoyo articulados y políticas inclusivas integrales. Desde la mirada psicopedagógica, se reafirma la importancia de acompañar estos procesos con intervenciones contextualizadas, que consideren las realidades de los docentes y las instituciones.



PALABRAS CLAVES.

Educación inclusiva - Nivel Primario - Equipos interdisciplinarios - Discapacidad - Formación docente.

INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de tesis final está destinado a explorar la educación inclusiva considerando el desafío que esto genera en la población docente que debe hacer frente a estos procesos de inclusión, pero poniendo la mirada en todos los profesionales que son parte. En la actualidad, cada vez son más los alumnos que dentro de la escuela común requieren de apoyos específicos y necesarios para lograr aprendizajes significativos. Por este motivo, es de suma importancia la preparación y el acompañamiento que ellos reciban para poder abordar una educación que sea de calidad.

Surge la necesidad de examinar en qué medida el apoyo y la formación de los docentes puede mejorar la experiencia educativa y los resultados académicos de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, necesidades especiales o dificultades del aprendizaje.

En un marco de inclusión es importante siempre considerar las herramientas, los recursos y estrategias con las que cuentan los docentes al momento de hacer frente a la diversidad de estudiantes dentro del aula. Dentro de esto se busca evaluar la disponibilidad de recursos y apoyos para la inclusión, incluyendo materiales didácticos, materiales adaptados, tecnologías de apoyo y servicios de apoyo psicopedagógico.

La actitud subjetiva de los docentes y de las instituciones educativas frente a un proyecto pedagógico individual puede constituirse en un factor clave para favorecer u obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes, actuando como una barrera en el proceso educativo. Según Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez (2013), destacan que factores como la experiencia docente, las características de los estudiantes, el tiempo y los recursos de apoyo, así como la formación y capacitación del profesorado, pueden impactar positiva o negativamente en la implementación de prácticas inclusivas. Por lo tanto, la actitud del docente no solo refleja su perspectiva ante la inclusión, sino que también condiciona las oportunidades de aprendizaje y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales (Granada Azcárraga et al., 2013).

Es necesario explicar a qué nos referimos cuando hablamos de inclusión escolar y qué requisitos se deben tener en cuenta para lograrla, ya que existe un marco normativo de leyes y políticas que la respaldan, vigentes en la provincia de Mendoza.

En el contexto argentino, la inclusión escolar se concibe como un proceso que busca garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes, eliminando las barreras que limitan su participación y aprendizaje, y promoviendo su plena integración en la vida escolar (Ministerio de Educación de la Nación, s.f.-a). Este enfoque implica una reestructuración de las prácticas educativas para atender la diversidad, asegurando que cada estudiante, independientemente de sus características personales, pueda desarrollar su potencial en un entorno que valore la equidad y la justicia social (Ministerio de Educación de la Nación, s.f.-b). Así, se promueven proyectos inclusivos con apoyos específicos, considerando las barreras y las formas de aprendizaje en cada caso particular, siempre con el foco en el derecho de los y las estudiantes a una educación de calidad.

Es de igual importancia considerar como un factor positivo la colaboración que debe existir entre las familias y la comunidad educativa, por lo cual debemos fomentar el diálogo fluido y abierto entre los docentes de grado, las familias y todos los miembros de la comunidad para apoyar la inclusión y promover el éxito académico de los estudiantes.

Este estudio tiene un **enfoque cuantitativo** ya que se recopilaron datos numéricos y se aplicaron técnicas estadísticas para analizar los resultados obtenidos. El objetivo es examinar de manera sistemática y objetiva la percepción de las relaciones entre el trabajo docente en procesos de inclusión educativa y el apoyo brindado por los equipos interdisciplinarios, analizando su impacto en la calidad de la educación inclusiva. El enfoque cuantitativo permitirá la recopilación de datos numéricos y la aplicación de técnicas estadísticas para analizar los resultados obtenidos. Se llevará a cabo la recopilación de datos a través de cuestionarios estandarizados administrados a una muestra representativa de docentes de Nivel primario de diversas instituciones educativas de la provincia de Mendoza.

Hace tiempo que la educación inclusiva ha ganado lugar en nuestras instituciones a nivel global, impulsada por numerosos marcos normativos que promueven el acceso equitativo a la educación. Es así, que existen diversas investigaciones que evidencian la importancia de preparar a los docentes para enfrentar los desafíos de la inclusión. Un informe de la UNESCO (2017) resalta que muchos educadores no reciben la formación adecuada para atender la diversidad en el aula. El estudio de Garzón et al. (2016) revela que los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas

especiales. También, en las dichas investigaciones se destaca la necesidad de ofrecer formación y recursos para que los docentes puedan mejorar su práctica educativa.

Las investigaciones de Puebla (2022) y González (2018) abordan la inclusión educativa en el Colegio Pablo Besson de la provincia de Mendoza, destacando tanto su impacto en el rendimiento académico como las representaciones sociales de los docentes. Puebla (2022) analiza cómo las resoluciones sobre Inclusión Educativa, aunque necesarias, presentan desafíos que afectan negativamente el rendimiento en Lengua y Matemáticas, debido a la falta de recursos y estrategias adecuadas. A pesar de un ambiente más empático, la capacitación insuficiente y la dificultad en la adaptación de la enseñanza son obstáculos persistentes.

Por su parte, González (2018) examina las percepciones de los docentes, encontrando una aceptación general hacia la inclusión, pero también preocupaciones sobre la planificación y la carga de trabajo adicional.

La inclusión educativa en el nivel primario es un tema crítico que se aborda en dos investigaciones clave. Silvana Paola Burgos (2023) examina las actitudes de los docentes hacia la inclusión y encuentra que, a pesar de mostrar una predisposición positiva, enfrentan barreras significativas, como la falta de capacitación y recursos adecuados, lo que limita la implementación efectiva de estrategias inclusivas. Por su parte, María Virginia Simari Bertagno (2021) destaca la importancia de la colaboración entre docentes y familias, revelando que ambas partes coinciden en que la inclusión está en desarrollo y que la comunicación fluida es esencial para su éxito. Ambas investigaciones, realizadas en la provincia de Mendoza, identifican factores facilitadores como la capacitación continua y la colaboración, así como barreras como la infraestructura inadecuada y la resistencia comunitaria. En conjunto, estos estudios subrayan que la inclusión educativa es un proceso dinámico que requiere un compromiso constante y un enfoque integral para abordar las diversas necesidades de todos los estudiantes.

Hoy en día, los docentes deben atender las necesidades de todos sus estudiantes, ya que muchos presentan requerimientos educativos específicos. Sin embargo, cuando se trata de estudiantes con discapacidad, surge la necesidad de que los educadores estén capacitados y preparados para ofrecer las estrategias y adaptaciones necesarias.

En un contexto educativo, los docentes de grado suelen acompañar procesos de inclusión educativa. Muchos de estos procesos requieren de apoyos específicos (materiales, pedagógicos, humanos, etc.) y de la eliminación de barreras para el logro de aprendizajes y el desarrollo de una mejor autonomía personal. Según un informe del Ministerio de Educación de la Nación (D.N. SIEMPRO, 2021), durante la continuidad pedagógica del año 2020, el 44,9% de los docentes del nivel primario indicó estar a cargo de estudiantes con alguna discapacidad en proyectos de inclusión, lo cual evidencia la necesidad de este soporte dentro del aula. Sin embargo, el desafío de implementar una educación inclusiva puede requerir de un equipo interdisciplinario que pueda acompañar a los docentes, especialmente si no cuentan con la formación adecuada para abordar estas situaciones. Por lo cual, es crucial que desde las escuelas se reconozcan las barreras que puedan estar perjudicando estos logros y se propongan los apoyos necesarios, respetando el derecho a la educación y ofreciendo a los docentes la capacitación y el apoyo emocional.

Esta investigación permitirá obtener herramientas e información relacionadas a este tema y dirigidas tanto a la práctica educativa común como a los acompañamientos pedagógicos de proyectos de inclusión escolar. Además, posibilitará, desde el campo de la psicopedagogía poder realizar las intervenciones adecuadas con respecto a los desafíos que impliquen los alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente aquellos que requieran un proyecto de inclusión individual.

La educación inclusiva es un principio fundamental que promueve la participación y el acceso igualitario a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características. En este sentido, la preparación adecuada de los docentes juega un papel crucial para garantizar que este principio se lleve a cabo de manera efectiva en el aula, favoreciendo prácticas pedagógicas diversificadas que respondan a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los avances logrados, aún persisten desafíos significativos en la formación docente que dificultan su capacidad para abordar de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes. Esto refleja la importancia de identificar y eliminar barreras que limitan el aprendizaje y participación, así como promover políticas y prácticas inclusivas que aseguren oportunidades educativas equitativas para todos (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019, p. 7).

El **objetivo general** de este trabajo es analizar la percepción del docente y del equipo interdisciplinario sobre los aspectos fundamentales del proceso de inclusión en la práctica docente en el nivel primario, identificando los desafíos que enfrentan, analizando las actitudes, demandas y el rol de los equipos interdisciplinarios.

Frente a estos procesos educativos que buscan la inclusión de todos los alumnos, el papel del docente se vuelve fundamental. Sin embargo, ¿cómo están siendo preparados y acompañados los docentes para enfrentar los desafíos de la inclusión en el aula de clases?, queremos conocer si realmente existe un acompañamiento adecuado que les permita abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes. Este estudio se propone explorar el panorama actual de la preparación docente en relación con la educación inclusiva, identificar los desafíos que enfrentan los docentes en su formación y analizar la demanda que pueden experimentar al intentar garantizar una educación inclusiva de calidad. Además, se busca conocer el rol que cumplen los equipos interdisciplinarios y otros profesionales en el acompañamiento de estos docentes, así como los apoyos que reciben para afrontar estos desafíos. Este planteamiento del problema establece claramente la necesidad de investigar cómo están siendo acompañados y preparados los docentes para abordar la educación inclusiva, al mismo tiempo que resalta la importancia de identificar los desafíos y el apoyo recibido por parte de equipos especializados.

La pregunta a investigar es: **¿Cómo enfrentan los docentes los desafíos de la inclusión educativa en el nivel primario y qué papel juegan los equipos interdisciplinarios en la implementación efectiva del derecho a la inclusión?**

Para ello los **objetivos específicos** que se persiguen con este estudio son:

1. Identificar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre las barreras y desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas en el aula, considerando factores como la formación, las actitudes, los recursos y el apoyo institucional y profesional.
2. Describir la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes para atender la diversidad en el aula, y como la intervención de equipos interdisciplinarios puede optimizar estos procesos.

3. Explorar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre el impacto del trabajo interdisciplinario en la implementación efectiva del derecho a la educación, analizando la colaboración entre docentes y otros profesionales.
4. Examinar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre los apoyos humanos, materiales y de formación que reciben los docentes para afrontar la demanda inclusiva en el aula.

A continuación, se describe la estructura de la presente investigación. En un primer momento se presenta una fase conceptual donde se detalla el marco teórico. Esta fase se compone de dos capítulos:

- Capítulo 1: se aborda el sistema educativo en la provincia de Mendoza, las políticas educativas, y la educación como derecho de todos dentro del diseño universal de aprendizaje y las necesidades educativas específicas. La importancia de una educación de calidad, junto con las familias, para dar lugar a escuelas más inclusivas. Políticas públicas que resguardan la inclusión escolar, junto con las barreras, los apoyos y desafíos para el aprendizaje.
- Capítulo 2: Se profundiza el rol de los equipos interdisciplinarios, conformados por Docentes de grado, Equipos de orientación escolar, Docentes de apoyo a la inclusión, Acompañantes terapéuticos y profesionales externos de la salud, en el contexto escolar, su conformación, funciones y aportes a la inclusión. Se analiza cómo estos equipos colaboran con las familias y estudiantes, y cómo su intervención contribuye a garantizar trayectorias escolares integrales y equitativas.

En una segunda parte se exponen los siguientes capítulos que abordan la fase empírica de dicha investigación:

- Capítulo 3: Se expone el diseño metodológico del estudio, que responde a un enfoque cuantitativo. Se describen los objetivos, el tipo de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados para la recolección de datos, y el procedimiento aplicado.
- Capítulo 4: Se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados de 106 profesionales que participan en procesos de inclusión en el Nivel primario en la provincia de Mendoza. A partir de este



análisis, se reflexiona sobre el rol de los equipos interdisciplinarios, la práctica docente, los desafíos educativos y las percepciones de los actores involucrados, respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

Por último, se presentarán las conclusiones y discusiones de los principales hallazgos obtenidos a lo largo del desarrollo de esta investigación.

FASE TEÓRICA.

CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA E INCLUSIÓN.

CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN, CALIDAD EDUCATIVA E INCLUSIÓN.

En el capítulo siguiente se desarrollarán los fundamentos conceptuales y normativos que sustentan la educación inclusiva en el nivel primario, poniendo principal énfasis en el contexto de la provincia de Mendoza. Se analiza el sistema educativo argentino y mendocino, mencionando su estructura, principios y el marco legal que orienta el derecho a la educación. Asimismo, se examinan los aportes del Diseño Universal del aprendizaje (DUA) y la atención a las necesidades educativas especiales (NEE). Ambos conceptos son claves para construir entornos accesibles y equitativos.

Además, se presentan las principales políticas públicas y resoluciones que respaldan la inclusión escolar de alumnos con discapacidad, junto con los desafíos y las barreras presentes en las prácticas institucionales.

Finalmente, se destaca la importancia de los apoyos específicos y la colaboración entre los diferentes actores involucrados como factores esenciales para lograr trayectorias educativas significativas para todos los estudiantes.

1.1. SISTEMA EDUCATIVO DEL NIVEL PRIMARIO EN MENDOZA.

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo personal y social de los individuos, y forma un papel crucial en la formación de sociedades equitativas y unidas. El acceso al conocimiento y a la formación es necesario para lograr el progreso individual y colectivo. Desde una perspectiva social la educación es un motor esencial para el crecimiento económico, y actúa como un agente de cambio que puede reducir desigualdades y promover la justicia. Desde una perspectiva individual, la educación permite a las personas descubrir y potenciar sus talentos y capacidades, favoreciendo su autoestima y empoderamiento.

A nivel personal, la educación proporciona no solamente habilidades necesarias para el desarrollo profesional o la autonomía, sino que además fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades sociales, al ofrecer herramientas para enfrentar desafíos, tomar decisiones y adaptarse al mundo en constante cambio. Tiene un papel fundamental en la formación de valores, promoviendo el respeto por la diversidad, la solidaridad y la responsabilidad.

El Sistema Educativo Nacional Argentino está conformado por un conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado. Este sistema incluye servicios de gestión estatal, privada, cooperativa y social, abarcando todos los niveles, ciclos y modalidades de la educación en el país. Además, la ley establece que la escolaridad es obligatoria desde los 5 años hasta la finalización de la educación secundaria, con el objetivo de asegurar la igualdad y la calidad educativa en todas las regiones del país, tanto urbanas como rurales. (Ley 26.206, 2006)

En Argentina el Sistema Educativo está compuesto por cuatro niveles: Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Se organiza en ocho modalidades educativas que responden a las necesidades específicas como: Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación para jóvenes y adultos, entre otras (Ley 26.206, 2006. Art 17)

La **Educación Primaria** en Argentina es obligatoria y busca brindar una formación integral y común a todos los niños a partir de los seis años de edad. Su propósito es garantizar que los niños adquieran conocimientos básicos que les permitan participar activamente de la vida familiar, escolar y comunitaria. Busca ofrecer un desarrollo integral en diversas áreas, como el lenguaje, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, el arte, la cultura, y las nuevas tecnologías. Se enfoca en generar actitudes de esfuerzo, responsabilidad, trabajo en equipo y cooperación, así como en fomentar la creatividad, el desarrollo de la ciudadanía responsable, y el cuidado del medio ambiente. Para asegurar el cumplimiento de todo esto, las escuelas primarias podrán contar con jornada extendida o completa. (Ley 26.206, 2006). art. 26-28)

1.1.1. La educación como derecho de todos.

La Observación General 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales subraya un aspecto fundamental de la educación en el contexto de los derechos humanos. Según este Comité (1999):

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar



plenamente en sus comunidades. (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales., 1999)

Esta definición de educación presentada por el Comité de Derechos comienza reconociendo a la educación como un derecho humano intrínseco, lo que implica ser reconocido como una necesidad fundamental de todas las personas para el desarrollo pleno de cada uno y el ejercicio de otros derechos humanos.

Además, destaca la educación como la clave para el logro de la autonomía personal, al permitir que las personas participen activamente en sus comunidades, es sabido que la educación actúa como motor de los cambios personales y sociales. Por esto, se destaca la importancia de fomentar el desarrollo de alumnos que sean cada vez más autónomos, que puedan desenvolverse en la sociedad, tomar decisiones y comprender las consecuencias de sus acciones.

La Observación General 13 pone énfasis en que la educación es fundamental para construir sociedades más justas y democráticas. Esta visión puede inspirar políticas y prácticas sociales y educativas que promuevan un acceso más equitativo a la educación, apoyando programas que busquen abordar las desigualdades existentes. Asimismo, se destaca la necesidad de un compromiso por parte de todos los organismos involucrados, especialmente los gobiernos y la sociedad, para garantizar que todos, especialmente los mas vulnerables, puedan acceder a este derecho esencial.

La Ley Nacional de Educación de Argentina, sancionada en el año 2006 (Ley 26.206) establece el marco legal para el sistema educativo nacional y tiene como objetivo principal garantizar la igualdad, el acceso y la calidad educativa de todo el país. Esta Ley refiere que "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado." (Ley 26.206, Art. 2. 2006). Esto es un aspecto fundamental de la educación como "bien público", es decir que se presenta como un recurso compartido por toda la sociedad, por lo cual no puede quedar restringido, sino que debe estar disponible para todos.

Aunque la educación sea un derecho, no siempre está igualmente garantizada para todos. En muchas ocasiones, el acceso a una educación de calidad puede verse afectado por factores como la pobreza, la desigualdad regional, la discriminación o la falta de recursos.

Esta frase también invita a reflexionar sobre la efectividad de las políticas educativas en la práctica. El Estado no solo debe garantizar el acceso a la educación, sino también asegurar que sea de calidad, inclusiva y adaptada a las necesidades del contexto social. El rol del Estado debe ir más allá de simplemente ofrecer un sistema educativo formal; debe también promover la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con el bienestar común. Para esto, no basta con tener leyes que aseguren el acceso a la educación, sino que se requiere un enfoque integral que considere factores como la capacitación docente, la infraestructura educativa adecuada, la igualdad de oportunidades, el acceso a nuevas tecnologías y la inclusión de todas las personas, con los apoyos específicos que se requieran.

Teniendo en cuenta esto, la Ley también menciona:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.” (Ley 26.206, Art. 3. 2006).

Este artículo de la ley menciona que la educación es una prioridad nacional, esta afirmación no sólo la constituye como una de las muchas áreas de la política pública, sino que la coloca en el lugar central de la agenda de gobierno y el desarrollo nacional. Implica que el gobierno debe asegurar que la educación reciba una atención continua, que trascienda los cambios políticos. No debe nunca depender de los intereses de los gobiernos de turno, sino que debe ser parte de una política de Estado sostenida a largo plazo.

Esta perspectiva de “educación como prioridad” también está relacionada con la importancia de la asignación de recursos financieros y materiales adecuados. Es el Estado quien debe garantizar que existan los fondos suficientes para asegurar un sistema educativo de calidad. Esto incluye tanto la infraestructura escolar como la capacitación docente, la actualización curricular, el acceso a las tecnologías, entre otros.

Desde esta mirada la educación se convierte en un vehículo para lograr una sociedad más justa. Tiene que ver con la idea de que el Estado garantiza una educación de calidad y accesible para todos, contribuye a reducir las desigualdades

sociales, promoviendo mayores oportunidades de desarrollo. Se convierten en herramientas de justicia social, permitiendo que todos los individuos tengan las mismas oportunidades de acceder a conocimientos, habilidades y valores que le permitan participar activamente en la sociedad.

“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.” (Ley 26.206, Art. 8. 2006).

La Ley Nacional de Educación resalta la importancia de la educación como un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad. No solo busca la transmisión de conocimientos, sino además la construcción de una sociedad más justa, democrática y respetuosa de los derechos humanos. Por esto, no solo se centra en en la enseñanza- aprendizaje de contenidos académicos, sino también en la formación de capacidades.

1.1.2. Políticas educativas en Mendoza

La ley vigente de educación en Mendoza es la Ley 6.970, también conocida como la Ley de Educación Pública Provincial, promulgada el 3 de enero de 2002. Esta ley establece los principios y fines de la educación en la provincia de Mendoza, y regula la estructura y funcionamiento del sistema educativo provincial. Entre los aspectos más importantes que esta ley regula se encuentran los derechos y deberes de los docentes, la estructura del sistema educativo y el financiamiento y gestión del mismo. Es importante destacar que esta ley tiene su aplicación específica en la provincia de Mendoza, además de ser modificada y actualizada desde su promulgación. (Ley 6.970, 2002)

El cambio y modificación de las leyes de educación provincial ha sido un proceso gradual que ha reflejado las necesidades y prioridades cambiantes de la sociedad y el sistema educativo.

Con la Ley 6.970, ya mencionada, se introdujeron cambios en la estructura educativa como la creación de los Niveles Educativos: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Además, estableció la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Esta ley tiene como bases los principios de gratuidad y obligatoriedad

de la educación en los tres niveles (inicial, primario y secundario), buscando garantizar la igualdad de oportunidades y la mejora de la calidad educativa. En su marco, se promovió también la diversidad de los enfoques pedagógicos, priorizando la inclusión y la integración de los distintos sectores sociales y culturales en Mendoza. (Ley 6.970, 2002)

Con esta ley se promueve la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. A través de la creación de distintos órganos de gestión y administración, como la Dirección General de Escuelas, que permitió un acercamiento de la gestión educativa a las realidades locales. De esta manera, se facilitó la participación de actores como los estudiantes, padres, docentes y demás autoridades, en el diseño y seguimiento del proyecto provincial. (Ley 6.970, 2002)

En resumen, la Ley 6.970 de Mendoza representó un avance en la organización del sistema educativo provincial, ajustándose a las demandas de la sociedad y promoviendo una educación más inclusiva, participativa y de calidad, con un enfoque destinado a la formación integral de los estudiantes y en la descentralización de la gestión educativa.

En Mendoza, al igual que en otras provincias, además de las leyes que rigen la propuesta educativa, también existen resoluciones que complementan y detallan dichas normativas. Las resoluciones suelen ser emitidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza, la Dirección General de Escuelas (DGE) o incluso por el Consejo Federal de Educación.

Desde la DGE se emiten resoluciones que establecen los diseños curriculares para cada nivel educativo, donde detallan los contenidos, objetivos y orientaciones pedagógicas que deben seguir las escuelas. Estas resoluciones educativas son fundamentales para la implementación práctica de las leyes y políticas nacionales y provinciales, ya que permiten adaptar la normativa vigente a la realidad local dando respuestas a las necesidades específicas del contexto.

Podemos mencionar la Resolución CFE N°174/12, emitida por el Consejo Federal de Educación en junio del año 2012, la cual establece las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares” para los niveles inicial y primario, y las modalidades. Estas pautas buscan garantizar

el derecho a la educación de manera inclusiva, asegurando la igualdad de oportunidades y promoviendo una trayectoria continua y exitosa.

Esta resolución establece lineamientos concretos que buscan mejorar las trayectorias escolares y asegurar la continuidad de todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que provienen de contextos más vulnerables. Es fundamental tener en cuenta los siguientes puntos extraídos de la resolución:

- *Garantía del derecho a la educación:* se trabaja en conjunto para fortalecer procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos. Se prioriza mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- *Impacto de la desigualdad social:* las trayectorias educativas se ven afectadas por ingresos tardíos, repitencias y abandonos, estos problemas son más frecuentes en sectores más necesitados.
- *Factores que influyen en las trayectorias escolares:* las condiciones socioeconómicas familiares, la organización escolar y la práctica pedagógica son variables que influyen en las dificultades educativas. Se debe garantizar una educación que sea de calidad, otorgando posibilidades concretas.
- *Modelos pedagógicos adaptativos:* es importante superar prácticas rígidas que esperan los mismos resultados de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. Estos modelos tradicionales dificultan la atención a la heterogeneidad y excluyen a muchos estudiantes.
- *Revisión de las políticas de enseñanza:* es fundamental repensar los modos de transmisión de conocimientos para mejorar los desempeños, y asignar recursos adecuados para fortalecer propuestas.
- *Respuestas a las trayectorias discontinuas y/o incompletas:* se han implementado medidas para el reingreso, la repitencia y sobreedad, que incluyen reorganización de agrupamientos y nuevas propuestas de enseñanza.

En conclusión, se identifica que la desigualdad social impacta negativamente en las trayectorias escolares, afectando principalmente a los sectores más necesitados, donde es común observar ingresos tardíos, abandonos y repeticiones. Aunque las condiciones socioeconómicas de las familias influyen en todos estos problemas, las investigaciones también señalan que las dificultades están relacionadas con la organización escolar y las prácticas de enseñanza. Por esto mismo, se pone el énfasis en la necesidad de revisar aspectos pedagógicos e institucionales para ofrecer una educación de calidad. (Consejo Federal de Educación, 2012)

1.1.3. El diseño universal de aprendizaje y las necesidades educativas especiales.

El concepto de Diseño Universal surge desde el ámbito de la arquitectura, por Ron Mace, quien lo define como un enfoque para diseñar productos y entornos que sean accesibles a todas las personas, sin necesidad de una adaptación posterior. Este movimiento busca anticiparse a necesidades futuras, diseñando edificios con elementos como rampas y ascensores desde el principio. Aunque fue pensado inicialmente para personas con discapacidad, se comprobó que sus beneficios se extendieron a otras personas y en general, mejora la comodidad y opciones para todos.

De acá surge, en el ámbito educativo, **el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, definido como *“un enfoque basado en investigación para diseñar currículos que incluyan objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que sean flexibles, permitiendo que todas las personas desarrollen conocimientos, habilidades y motivación para aprender.”* (Pastor et al., n.d., p.9)

Se descubrió que aquellas tecnologías que inicialmente fueron diseñadas para alumnos con discapacidad, de alguna manera también resultaba beneficioso para otros estudiantes. Comenzó a plantearse que las dificultades en el aprendizaje que presentaban algunos alumnos podrían deberse a la forma en que se brindan los materiales o los métodos que se utilizan, y no a las capacidades o habilidades de los alumnos. Es decir que debido a la rigidez de los métodos, no se lograba satisfacer a la diversidad presente en el aula y dificulta el acceso al aprendizaje.

El DUA busca transformar el currículo tradicional de manera que sea accesible para todos los estudiantes, eliminando las barreras y promoviendo una flexibilidad de materiales y métodos. Esto se piensa, ya que un currículum diseñado sin atender a la diversidad del alumnado genera barreras, las cuales dificultan que el aprendizaje sea equitativo.

Si bien lo que se suele encontrar en las aulas son alumnos cuyos contenidos o métodos presentan “adaptaciones”, estas suelen ser insuficientes o no ofrecen el apoyo necesario para alcanzar los mismo objetivos que los demás estudiantes. Además, estas adaptaciones suelen marcar que los estudiantes trabajan en actividades que son diferentes, lo que puede generar desmotivación y sensación de

exclusión. Por último, suelen requerir un esfuerzo adicional de los docentes para modificar la planificación inicial y crear un proyecto individual, o contar con el apoyo de un docente externo.

Por eso se propone diseñar currículos con el enfoque del DUA desde el principio, lo que asegura que todos puedan progresar desde sus propias capacidades, eliminando la necesidad de realizar posteriormente modificaciones o adaptaciones.

Desde la perspectiva del DUA se realizan dos contribuciones importantes a la educación: En primer lugar rompe la dicotomía entre estudiantes con y sin discapacidad, el DUA reconoce la diversidad como una característica común a todos los estudiantes, cada uno con formas únicas de aprender. Ofrece diferentes alternativas para acceder al aprendizaje, beneficiando a todos los alumnos, con diferentes necesidades. En segundo lugar, traslada el enfoque de la discapacidad del alumno al diseño curricular, los materiales y los métodos. (Pastor et al., n.d., p.11)

Los tres principios del DUA constituyen las bases sobre la cual se construye su aplicación en el aula. Estos son:

1. *“Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.”*
2. *“Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), ya que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.”*
3. *“Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. (Pastor et al., n.d., p.18-19)”*

La Ley 6970 reconoce lo siguiente respecto a las **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**: “La Educación Especial debe ser obligatoria y comprender a todos los alumnos con necesidades educativas especiales: sensoriales, cognitivas y socioemocionales, de leves a severas, permanentes o transitorias”. (Ley 6.970, 2002)

Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son aquellos que presentan diferencias notables en su desempeño físico, mental o conductual y se desvía significativamente de lo que se considera promedio, por lo cual requieren apoyo adicional para lograr su desarrollo óptimo. Se abre una brecha respecto a

considerar dentro de esto a los estudiantes con desventajas socioculturales. Sin embargo, una visión más inclusiva plantea que todos los alumnos podrían requerir apoyo especial en alguna etapa de su trayectoria escolar. (Cardona Moltó, 2006,)

Es muy común que al hablar de NEE se relacione únicamente con la discapacidad, sin embargo abarcan mucho más. Es importante promover una visión más amplia, ya que se puede incluir a estudiantes que pueden no tener una discapacidad diagnosticada formalmente, pero que enfrentan barreras para el aprendizaje. Considerar esto garantiza que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, tengan acceso a una educación adaptada a sus necesidades, respetando el principio de equidad educativa.

Además, es importante mencionar el papel que cumplen las escuelas comunes inclusivas, en la perspectiva de considerar las NEE:

“Se enmarca en la concepción de una escuela integradora, entendiéndose como tal la inserción de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, social y laboral. Desarrolla una pedagogía centrada en las necesidades de los educandos, que respeta las diferencias individuales y rechaza todo tipo de discriminación.” (Ley 6.970, 2002)

Este enfoque no se limita a proporcionar acceso físico a las aulas, sino que implica desarrollar una pedagogía adaptada a las necesidades individuales de todos los estudiantes y rechazando cualquier tipo de discriminación.

En conclusión, tanto el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), representan un cambio de paradigma para la educación, en el diseño de entornos, currículos y metodologías. Ambos conceptos y enfoques buscan garantizar la accesibilidad y equidad, promoviendo que todas las personas, independientemente de sus capacidades o condiciones, puedan participar y beneficiarse de manera equitativa en el ámbito educativo. El DUA rompe con la segmentación entre estudiantes con y sin discapacidad, destacando la diversidad como una característica inherente y ofreciendo alternativas inclusivas que benefician a todos los estudiantes. Este enfoque no solo elimina barreras, sino que transforma la educación en un espacio de oportunidades para el aprendizaje personalizado. Al adoptar estos principios desde la planificación inicial, se asegura el acceso equitativo al conocimiento y promueve una educación verdaderamente inclusiva.

1.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Para comprender plenamente la inclusión, es esencial definir qué entendemos por "personas con discapacidad". Aclarar qué significa tener una discapacidad ayuda a entender mejor las necesidades específicas de estas personas y diseñar estrategias de inclusión más efectivas. También es importante reconocer que la discapacidad no define a la persona en su totalidad; es solo una parte de su identidad y experiencia.

La discapacidad no trata únicamente de una condición médica o física, sino que menciona una cuestión compleja que abarca todas las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas. La forma en la que entendemos y abordamos la discapacidad ha cambiado significativamente a lo largo del tiempo.

Desde siempre, la principal visión de la discapacidad ha sido desde un punto médico, donde el énfasis se ha puesto en “curar o reparar” las deficiencias. Sin embargo, en las últimas décadas este enfoque ha cambiado hacia un modelo más social que reconoce a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con discapacidad y un entorno que no está adecuadamente adaptado para sus necesidades. Este cambio de paradigma ha sido crucial para promover una mayor inclusión y equidad en la sociedad. (Cobeñas et al., Mayo 2017)

La Convención sobre los Derechos de las Persona con Discapacidad nos brinda la siguiente definición:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (Organización de las Naciones Unidas., 2007, art.1, párrafo 2)

La Convención de los Derechos de personas con discapacidad no crea nuevos derechos especiales para las personas con discapacidad; en realidad, reconoce que tienen los mismos derechos que todos, pero su situación particular necesitaba un reconocimiento específico. Es relevante mencionar que las organizaciones de personas con discapacidad jugaron un papel clave en la creación y aprobación de la Convención en las Naciones Unidas. Esta Convención adopta el Modelo Social de la Discapacidad y lo enfoca desde una perspectiva de derechos humanos. En esencia, reconoce que las personas con discapacidad tienen derechos, en lugar de ser

simplemente objeto de ayuda, asistencia o caridad. Por lo tanto, también tienen derecho a la educación, como cualquier otra persona. (Cobeñas et al., Mayo 2017)

Existen términos específicos que son reconocidos y aprobados a nivel internacional, y es importante usarlo correctamente para evitar malentendidos sobre el contexto en el que nos encontramos. Cuando hablamos de personas con discapacidad, debemos emplear la forma en que este grupo prefiere ser nombrado: “Personas con Discapacidad”. (Cobeñas et al., Mayo 2017)

No se debe referir a ellas como “discapacitados”, ya que esta etiqueta no debe definir a una persona, sino que lo esencial es reconocer que se trata de individuos. Además, no es adecuado usar términos como “personas especiales”, “alumnos con capacidades diferentes” u otros términos similares. Todos estos adjetivos son innecesarios y pueden desviar la atención de la persona y su identidad. (Cobeñas et al., Mayo 2017)

La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad tiene como objetivo principal garantizar que todas las personas disfruten de los mismos derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones. Aborda la discapacidad desde una perspectiva de derechos, destacando que las personas con discapacidad no deben ser vista como beneficiarias de asistencia, sino como personas con derechos.

Dicha Convención se basa en el Modelo social de la Discapacidad, que pone énfasis en la eliminación de barreras y en la adaptación de la sociedad para permitir la participación efectiva, reconociendo barreras que impiden que puedan disfrutar de sus derechos de forma plena y equitativa.

Algunos de los derechos incluidos en la Convención son el derecho a la educación, la accesibilidad, la igualdad ante la ley, la participación en la vida política y pública, y la protección contra la discriminación. Además, subraya la importancia de la participación activa de las personas con discapacidad en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Esto marcó un avance significativo hacia la inclusión y la igualdad para las personas con discapacidad a nivel global.

1.2.1. El paradigma de la educación inclusiva y necesidades educativas especiales.

La inclusión en el ámbito educativo no se limita solo a estudiantes con discapacidades, aunque a menudo se asocia principalmente con ellos. La realidad es que todos los estudiantes tienen necesidades educativas específicas que deben ser atendidas. La idea de inclusión abarca a todos, ya que todos, en algún momento, pueden enfrentar barreras para ser plenamente parte de la sociedad y de la escuela. La inclusión, por lo tanto, busca asegurar que cada estudiante, independientemente de sus características o necesidades, tenga la oportunidad de participar y beneficiarse del entorno educativo.

Una educación inclusiva necesariamente va de la mano de una sociedad inclusiva, extendiéndose más allá de las escuelas. En muchas ocasiones, tanto en el ámbito social como en el educativo, se tiende a creer que se logra una inclusión plena cuando, en realidad, solo se están llevando a cabo procesos de integración. En el ámbito educativo, por ejemplo, es común demandar la presencia de "docentes de apoyo a la inclusión" con el fin de integrar a los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar.

Los sistemas educativos se han transformado y evolucionado a lo largo de la historia para lograr adaptarse a las necesidades y a los cambios que depara la sociedad. Uno de los avances más significativos, que se viene atravesando hace ya tiempo, es el de una Educación Inclusiva. Desde este enfoque se busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o situación socioeconómica, tengan accesos a oportunidades educativas de calidad y puedan participar plenamente en el proceso educativo.

Desde esta mirada, no solo se hace referencia a la integración e inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades especiales, sino que abarca una visión mucho más amplia de equidad que considera a la diversidad en sus múltiples formas.

Siempre que se habla de inclusión, es importante detenerse y reflexionar sobre qué significa realmente estar incluidos. Por esta razón, se hace fundamental distinguir este concepto de otros como integración, segregación y exclusión. Esta diferenciación nos permite pensar y repensar nuestras prácticas sociales y educativas desde la perspectiva de una verdadera inclusión.

- La **inclusión** implica reconocer y valorar la diversidad propia de cada individuo. Partimos de la lógica de que todos somos diferentes y por lo tanto, cada uno de nosotros tiene necesidades y expectativas distintas. Respetar estas particularidades implica que el entorno educativo y social debe adaptarse a las necesidades de cada persona, permitiéndole desarrollar todo su potencial con los apoyos necesarios. La inclusión auténtica no busca uniformidad, sino más bien fomentar un ambiente donde cada individuo pueda prosperar de manera única y significativa. (Cobeñas et al., May 2017)
- La **integración, la segregación y la exclusión** son conceptos fundamentales en el ámbito de la inclusión educativa y social. La integración hace que sean las personas con diferentes capacidades o necesidades quienes deben adaptarse a las condiciones que el entorno y contexto les ofrecen, lo que pone de manifiesto la necesidad de proporcionar apoyos específicos para que estas personas puedan alcanzar sus metas y participar de manera efectiva en la sociedad. Por otro lado, la segregación implica la separación física o social de ciertos grupos de individuos, limitando así su participación en la sociedad. Finalmente, la exclusión se caracteriza por la negación o la falta de acceso a oportunidades, recursos y derechos básicos, excluyendo a ciertos grupos de individuos de la plena participación en la sociedad. Estos conceptos son cruciales para comprender los desafíos y las prácticas en la búsqueda de una inclusión equitativa en todos los ámbitos de la vida (Cobeñas et al., Mayo 2017, p. 18,19).

Cuando se habla de **Educación Inclusiva**, se refiere a un sistema que se centra en la participación y el desarrollo de todos sus alumnos, proporcionando métodos de enseñanza que sean accesibles y beneficiosos para cada uno de ellos. Es importante destacar que la inclusión no se limita únicamente a las personas con discapacidad, sino que abarca a todas las personas que en algún momento necesiten ser incluidas en la escuela común. Por lo tanto, se habla de generar instituciones que tengan dentro de su proyecto pedagógico una forma inclusiva de acompañar las trayectorias educativas de todos y cada uno de sus alumnos.

El informe de la UNESCO “Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos” (2020) presenta un argumento interesante respecto a los sistemas educativos inclusivos desde una justificación educativa, social y económica. Desde la justificación educativa, brindar educación a todos los alumnos significa que

se deben utilizar estrategias de enseñanzas que tengan en cuenta las individualidades, esto promueve un aprendizaje más significativo y efectivo, además de generar ambientes donde cada alumno pueda desarrollar su máximo potencial. En cuanto a la justificación social, se busca transformar las actitudes frente a las diferencias, sentando de esta manera las bases de una sociedad que sea mas justa sin ningun tipo de discriminación, promover la aceptación y el respeto desde edades tempranas en ambientes educativos, se contribuye a construir una comunidad mas comprensiva y empática. Finalmente, la justificación económica nos menciona la posibilidad de fomentar que personas con discapacidad puedan concluir sus estudios, además de acceder a puestos de trabajo, esto no solo beneficia a los individuos y sus familias, sino que también enriquece el crecimiento económico y contribuye positivamente a la sociedad. (Migeon et al., 2021)

En resumen, el desarrollo integral de los estudiantes, la promoción de la equidad y la justicia social, y los beneficios económicos y sociales, son algunas de las razones fundamentales, para promover sistemas educativos inclusivos, no solo como una cuestión de derechos y de valores, sino que también es esencial para poder construir sociedades que sean más justas, equitativas y prósperas.

Crear sistemas educativos que sean inclusivos es fundamental para lograr una educación que sea de calidad para todos, que respete y valore a la diversidad, pero esto representa claramente un compromiso para hacer de las escuelas lugares donde los alumnos se sientan seguro y valorados, que se sientan parte de una misma comunidad educativa.

Es importante reforzar el hecho de que todos los alumnos tienen derecho a que sean las escuelas quienes deben poder brindarles experiencias significativas. Dicho de otro modo, no son los alumnos ni las personas con discapacidad quienes deben adaptarse a las escuelas, sino son las instituciones quienes deben buscar los modos y los apoyos necesarios para que todos sus alumnos sean incluidos de igual manera.

Este enfoque inclusivo reconoce que la discapacidad no debe ser vista únicamente desde una perspectiva médica o asistencial, sino como una cuestión que implica modificar y adaptar el entorno para que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan aprender y desarrollarse. Al promover una educación inclusiva, no solo se benefician los estudiantes con

discapacidad al recibir apoyo y oportunidades adecuadas, sino que toda la comunidad educativa se enriquece al aprender a valorar y respetar la diversidad.

1.2.2. Políticas públicas que resguardan la inclusión escolar.

Desde el punto de vista legal Argentina es un país comprometido en garantizar sistemas educativos inclusivos donde se reconozca el derecho a todos a asistir a las escuelas comunes, aunque continuamos con barreras normativas, institucionales, culturales y actitudinales que dificultan la implementación práctica de este derecho. (Cobeñas et al., May, 2017)

En este sentido, las legislaciones, leyes y resoluciones nacionales e internacionales desempeñan un papel crucial, ya que establecen los marcos normativos que promueven la equidad, el respeto por la diversidad y la eliminación de barrera que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso en el sistema educativo.

En esta presentación, mencionaremos algunas de las normativas clave que abordan la inclusión educativa, analizando sus objetivos, principios y desafíos en la implementación. Estas leyes y resoluciones no solo representan un compromiso legal, sino también ético y social hacia la construcción de una sociedad más inclusiva.

En primer lugar la **Resolución CFE N° 311/16**, siguiendo los lineamientos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, tiene como objetivo garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Se basa en el modelo social de la discapacidad, establece las barreras actitudinales y ambientales que dificultan la participación plena de estas personas, y deben eliminarse para asegurar la igualdad de oportunidades.

De esta manera, la Resolución 311/16 prohíbe la exclusión de estudiantes por motivos de discapacidad, exige realizar los ajustes razonables y brindar los apoyos personalizados para satisfacer sus necesidades. Se reconocen los siguientes derechos educativos:

- Ningún estudiante puede ser rechazado por motivo de discapacidad, esto incluye inscripción, reinscripción y permanencia en las instituciones educativas.

- Los estudiantes con discapacidad tienen derecho a una educación gratuita, de calidad y en la comunidad donde viven.
- Las instituciones deben implementar modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar la accesibilidad y participación de los estudiantes.
- Se deben brindar medidas de apoyo efectivas, que favorezcan el desarrollo académico y social.

Un punto importante que menciona la resolución, es que rechazar la matrícula de un estudiante debido a su discapacidad es un acto discriminatorio y va en contra de las leyes constitucionales e internacionales. Las escuelas tienen la obligación de proporcionar los apoyos necesarios y adaptar los contenidos curriculares y pedagógicos para permitir que el estudiante continúe su educación en un entorno inclusivo. Si una escuela no cuenta con los recursos necesarios para apoyar a un niño, debe coordinar con el Ministerio de Educación para encontrar una solución. Sin embargo, la falta de recursos, ya sea real o percibida, nunca debe justificar la violación del derecho del niño a una educación inclusiva. (Cobeñas et al., May 2017)

La **Resolución 3399/18** basada en la normativa nacional e internacional, establece un marco normativo en la provincia de Mendoza para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela común. Promueve un diseño curricular flexible, basado en el Diseño Universal del aprendizaje y la aplicación de ajustes razonables. Menciona la importancia de garantizar proyectos educativos individuales para cada estudiante, considerando sus necesidades específicas. Esta resolución se convierte en un paso significativo en Mendoza para la consolidación de un sistema educativo inclusivo, donde se respeten los derechos de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, el éxito dependerá de la capacidad del sistema educativo para implementar estas medidas de manera equitativa.

Además, la **Resolución 3400/2018** promueve la inscripción, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, fomentando una cultura positiva y asegurando su desarrollo integral, autonomía e independencia. La resolución destaca la corresponsabilidad de actores educativos, incluyendo docentes, directivos, supervisores, familias y equipos de apoyo, para diseñar trayectorias educativas personalizadas y flexibles. Además, establece criterios inclusivos para la evaluación, promoción y certificación de estudiantes, garantizando que aquellos con Proyecto Pedagógico para la inclusión (PPI) reciban titulaciones que reconozcan sus aprendizajes. También contempla la continuidad educativa desde el nivel inicial hasta

el secundario, incluyendo trayectorias compartidas con escuelas especiales y estrategias específicas para adolescentes y jóvenes con discapacidad. Por último, mencionar estas obligaciones inclusivas en las escuelas de gestión privada, asegurando la igualdad de oportunidades en todo el sistema.

Por último, todas las normativas resaltan la formación docente en inclusión, como aspecto esencial para lograrlo con éxito, no solo en el ámbito de la Educación Especial, sino también en la Educación Común. La incorporación del DUA y la realización de ajustes razonables son componentes claves para la formación y aplicación de los docentes en el aula. Se pueden encontrar varias resoluciones que promueven la capacitación docente, las cuales resaltan la importancia de formar docentes que sean competentes para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y para aplicación del DUA, así como para identificar barreras de aprendizajes y realizar ajustes razonables.

Es fundamental que los docentes estén informados y capacitados, no solo porque existe una sólida legislación que lo respalda, sino porque son los principales agentes de cambio en la construcción de aulas inclusivas. Leyes (Ley 26.206) y resoluciones (CFE N.º 311/16, 3399/18 y 3400/18) mencionadas anteriormente proporcionan un marco normativo que promueve su formación. Las cuales resaltan la importancia de formar docentes que sean competentes para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y para aplicación del DUA, así como para identificar barreras de aprendizajes y realizar ajustes razonables.

Sin embargo, en la práctica, el panorama en las aulas muestran que estos principios aún no se logran plenamente. Persisten barreras y la falta de recursos limitan la implementación efectiva de estas normativas. Los docentes, aunque dispuestos, muchas veces no cuentan con la formación adecuada, ni los recursos necesarios para atender la diversidad en el aula. Esto deja en evidencia una brecha entre lo que las leyes demandan y las realidades educativas cotidianas.

En síntesis, aunque la legislación establece una base sólida para la inclusión, la verdadera transformación depende de la implementación en el terreno. Esto requiere no solo de docentes informados, sino también un compromiso estructural de todos los agentes involucrados, para garantizar que el sistema educativo proporcione herramientas necesarias para hacer realidad el derecho a una educación inclusiva.

1.2.3. Barreras y desafíos para el aprendizaje

La discapacidad no es una característica intrínseca de la persona, sino el resultado de un entorno que no está adaptado a sus necesidades específicas. Cuando las personas con determinadas características enfrentan obstáculos o barreras, se limitan sus posibilidades de participación plena en la sociedad. Por lo tanto, si se eliminan estas barreras y se crean ambientes que sean accesibles y acogedores, las personas pueden participar sin experimentar discapacidad (Cobeñas et al., May 2017).

Esto resalta que la discapacidad depende tanto de las limitaciones funcionales de una persona como del entorno en el que se encuentra. En un ambiente inclusivo y accesible, estas limitaciones tienen un impacto mínimo, permitiendo a las personas vivir plenamente y participar en igualdad de condiciones que el resto (Cobeñas et al., May 2017).

La ecuación propuesta por Rosángela Berman Bieler destaca dos factores principales que determinan el impacto de la discapacidad: las limitaciones funcionales individuales y el entorno en el que la persona se desenvuelve. Teniendo en cuenta esto, si el entorno es accesible y libre de barreras, el impacto de la discapacidad se reduce significativamente. Sin embargo, un ambiente con obstáculos aumenta las dificultades, limitando las oportunidades de las personas, incluso si tiene capacidades para contribuir de manera significativa (Cobeñas et al., May 2017).

A pesar de todos los avances, las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras significativas, desde obstáculos físicos hasta actitudes discriminatorias. Estas barreras son y deben ser abordadas mediante políticas públicas, cambios culturales y adaptaciones en el sistema educativo.

Según el Modelo Social de la discapacidad, las barreras no sólo son físicas sino también pueden ser actitudinales, comunicativas, culturales y normativas. Estas limitan la participación plena de las personas en la sociedad, entre las principales barreras se incluyen: (*Dirección de Educación Especial.*, 2017)

1. **“Barreras de acceso físico:** falta de rampas, accesos adaptados, señalización adecuada, entre otros.”
2. **“Barreras de comunicación:** ausencia de lenguajes alternativos (lengua de señas) o tecnologías asistidas.”

3. ***“Barreras didácticas: metodologías de enseñanza que no consideran la diversidad del alumnado.”***
4. ***“Barreras sociales y actitudinales: prejuicios, formación docente, sentimiento de empatía, conocimientos de inclusión.”***

Este enfoque plantea que la inclusión debe centrarse en la eliminación o transformación de dichas barreras, las cuales dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación plena de las personas. Para avanzar hacia el Modelo Social, es necesario dejar de enfocarse únicamente en las “necesidades educativas” de los estudiantes, que atribuye la responsabilidad de las dificultades en el alumno, y pasar a identificar las “barreras para el aprendizaje”, las cuales están relacionadas con el entorno. (Dirección de Educación Especial., 2018)

Las barreras en el ámbito escolar, representan los obstáculos que enfrenta cualquier estudiante con discapacidad durante su procesos de aprendizaje. Estas no son inherentes a la persona, sino que surgen de la interacción con el contexto y pueden deberse a diferentes factores como:

- **Relaciones sociales:** interacción con otros, sus pares, docente o familiares
- **Políticas e instituciones:** falta de normativa y políticas que promuevan la igualdad educativa.
- **Cultura y sociedad:** valores, creencias o actitudes.
- **Aspectos económicos:** limitaciones derivadas de las condiciones socioeconómicas.
- **Infraestructura y recursos:** rampas, lenguajes alternativos, herramientas tecnológicas, docente de apoyo.

Es fundamental reconocer que todas las personas tienen la capacidad de aprender si se brindan las condiciones adecuadas. Esto implica transformar las políticas, culturas y prácticas pedagógicas para asegurar que sean inclusivas y equitativas (Cobeñas et al., Mayo 2017).

La Resolución CFE N° 311/16 propone diversas medidas para promover una educación inclusiva y accesible:

- **Adaptación de la infraestructura:** se refiere a la accesibilidad física dentro de las instituciones, como rampas, espacios amplios, etc.

- Modificación curricular: diseñar métodos y contenidos que respondan a la diversidad de estudiantes.
- Implementar herramientas tecnológicas: que permitan facilitar el acceso a materiales o plataformas.
- Sensibilización del personal educativo: promover actitudes inclusivas y eliminar prejuicios.

A estas medidas mencionadas y teniendo en cuenta las particularidades de cada caso, se agrega la importancia de trabajar en las formas de comunicación, el asesoramiento y orientación a docentes y padres, la capacitación y provisión de recursos, la colaboración y el seguimiento. (Cobefías et al., May 2017)

Se enfatiza que las escuelas inclusivas no esperan que los docentes enfrenten estos desafíos solos. Por el contrario, se promueve un trabajo conjunto con otros educadores y profesionales, el equipo directivo, familias, estudiantes, organizaciones de personas con discapacidad y especialistas. (Cobefías et al., Mayo 2017)

Uno de los métodos fundamentales que propone crear entornos educativos que reduzcan las barreras de aprendizaje y la participación, se encamina hacia la aplicación de un Diseño universal de aprendizaje (DUA).

Al eliminar barreras, surgen nuevas oportunidades para todos los estudiantes. Es esencial estar atentos a los cambios que esto genera en el grupo escolar, ya que potencia su recorrido educativo y abre caminos para el desarrollo.

1.2.4. Apoyos específicos en inclusión.

La educación integral de los estudiantes requiere implementar configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Las configuraciones de apoyo reflejan la necesidad de que las instituciones educativas sean abiertas y flexibles en su organización, brindando respuestas a la diversidad que está presente en las aulas, más allá de la discapacidad, abarcando a la singularidad de todos y cada uno de los estudiantes.

Los apoyos son todos aquellos recursos y estrategias que buscan promover el desarrollo, la educación y el bienestar de los alumnos y las personas, mejorando el funcionamiento individual. (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

El apoyo al aprendizaje abarca todas las acciones que fortalecen la capacidad de una escuela para atender a la diversidad de los estudiantes. No se limita al apoyo individual, sino que incluye estrategias como orientación, capacitación, provisión de recursos y cooperación, todas estas alineadas con el DUA. Un recurso por sí solo no constituye una configuración de apoyo, sólo adquiere este carácter cuando es utilizado por una persona o grupo con una intención educativa clara. (Dirección de Educación Especial., 2018)

Según la Resolución 3399/18 el paradigma de los apoyos incluye cuatro componentes principales:

1. Recursos de apoyo: personas, tecnologías, servicios, entre otros.
2. Funciones de apoyo: actividades como enseñanza, asistencia, manejo de gastos, apoyo conductual, etc.
3. Intensidad de los apoyos:
 - a. Intermitente: se brindan según las necesidades puntuales, en momentos o situaciones específicas o durante transiciones importantes.
 - b. Limitado: son constantes en el tiempo, pero de menor duración y costo.
 - c. Amplio: requieren de ayuda regular a largo plazo en determinados contextos (en casa, escuela, trabajo).
 - d. Generalizado: apoyo continuo y de alta intensidad, necesarios para la vida diaria.
4. Resultados deseables: Determinados considerando tiempo, contextos, recursos disponibles y el nivel de intrusión de los apoyos.

Es importante tener en cuenta al menos cuatro aspectos al determinar el nivel de apoyo necesario: el tiempo, los contextos, los recursos y el grado de interrupción. En cuanto al tiempo, tanto la duración como la frecuencia influyen de manera significativa en la cantidad de apoyo requerida. El número de contextos también tiene un papel importante, ya que a mayor cantidad de ámbitos donde necesite apoyo, mayor será la intensidad requerida. Por último, se debe considerar el grado de interrupción, ya que los apoyos naturales son menos invasivos y menos intensos que aquellos basados en

servicios, generalmente al control de terceros. (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

Los **ajustes razonables** se definen como aquellas modificaciones que son necesarias para garantizar a las personas con discapacidad el pleno ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones que el resto. Estos ajustes están relacionados con la accesibilidad al currículum, pero sin la modificación de contenidos, sino más bien en el acceso a dicha información, lo cual se aborda desde la elaboración de un Proyecto Individual. Estos ajustes se implementan tras identificar barreras de accesibilidad y participación, y la continuidad de las mismas va a depender de evaluaciones sistemáticas realizadas por el equipo interviniente. (Dirección de Educación Especial., 2018)

El PPI es un proyecto individual, que se basa en las características propias del estudiante, analiza barreras del aprendizaje y define los apoyos específicos según las necesidades. En este proyecto se incluyen todas las modificaciones del entorno, modos particulares de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluaciones, y criterios de certificación, manteniendo coherencia con el Proyecto institucional. Para su elaboración y cumplimiento requiere de la colaboración entre docentes del nivel y de Educación Especial, quienes complementan sus conocimientos. Queda establecido dentro de este documento los acuerdos entre las instituciones partícipes, la familia y el estudiante. Se debe revisar periódicamente para garantizar la efectividad de los apoyos y la integración del estudiante en su trayectoria educativa. (Dirección de Educación Especial., 2017)

La modalidad de Educación Especial tiene la responsabilidad de definir las estrategias de apoyo que sean necesarias. Estos apoyos buscan planificar, guiar y facilitar las decisiones educativas que permitan desarrollar las habilidades y el potencial de los estudiantes con discapacidad, con el propósito de fomentar su autonomía al máximo y disminuir la necesidad de dependencia.

1.2.5. Niveles de Inclusión:

A partir de la normativa vigente respecto a inclusión educativa, teniendo en cuenta la Resolución 1664/17-E de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017), junto con otras resoluciones y lineamientos abordados previamente, es posible identificar distintos niveles desde los cuales puede evaluarse un proceso inclusivo. Estos niveles permiten una mirada amplia e integral,

que considera no sólo el acceso del estudiante al sistema educativo común, sino también la participación efectiva, el aprendizaje y el desarrollo personal en condiciones de equidad. En este sentido, se propone la siguiente clasificación:

- Inclusión a nivel de contenidos curriculares: Se establecen contenidos que se incorporarán respecto a educación inclusiva, así como el modelos social de discapacidad y el Diseño Universal para el aprendizaje, derechos y estrategias pedagógicas en la formación inicial docente, en todos los niveles
- Inclusión a nivel de trayectoria educativa y acompañamiento socioemocional: Se destaca la elaboración de trayectorias inclusivas desde la Atención temprana en el Nivel inicial, promoviendo la responsabilidad pedagógica entre niveles, familias y equipo para acompañar transiciones educativas.
- Inclusión a nivel de habilidades sociales y de comunicación: se pone énfasis en la participación activa, en la expresión y la autonomía.
- Inclusión a nivel de estrategias y dispositivos institucionales: Se brindan dispositivos de inclusión entre niveles y equipos de orientación escolar, así como también la intervención de equipos interdisciplinarios para el diseño de propuestas pedagógicas colaborativas.
- Inclusión a nivel de educación especial articulada: La intervención de la modalidad de Educación Especial será solo cuando el estudiante lo requiera, garantizando apoyos en la escuela común sin necesidad de matriculación en escuela especial, salvo por razones administrativas o en casos particulares.
- Inclusión a nivel de evaluación, acreditación y certificación: Seque establece la evaluación será sistemática, las acreditaciones y promociones estarán adaptadas a los avances individuales, en base a su Proyecto Pedagógico Individual, y los estudiantes recibirán certificación con la misma validez que sus pares, incluyendo título de Nivel Secundario.
- Inclusión a nivel del modelos social y las barreras institucionales: Se adopta el modelo social de discapacidad, entendiendo que la barrera es el entorno y no la persona, y demanda el diseño de entornos que sean accesibles y que se eliminen todos los obstáculos actitudinales y físicos.

En conclusión, la inclusión educativa en Mendoza es comprendida como un proceso progresivo que se evalúa a través de múltiples dimensiones que van más allá del acceso físico al aula. La integración social, la autorregulación, el desarrollo de habilidades personales y el aprendizaje de contenidos forman parte de un entramado

que, evaluado de forma sistemática, permite identificar avances y desafíos en la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas.

1.2.6. Colaboración entre Familias y Escuelas: Fortaleciendo el Éxito Educativo de los Estudiantes.

Una escuela inclusiva promueve la participación de todos sus integrantes asegurando que el respeto por la diversidad sea un valor esencial en el ámbito educativo. De esta manera, la implicación y el apoyo de las familias son aspectos claves para que el trabajo sea exitoso.

Los roles y las implicaciones de la escuela y de la familia, son diferentes pero complementarios, ambos aportan valores y aprendizajes importantes en la vida de los alumnos. La Familia es la base de sus vidas, la primera escuela y el mayor apoyo para su desenvolvimiento y crecimiento. La Escuela, es la segunda casa. Los alumnos pasan gran parte de sus vidas en el ámbito escolar, donde no solo adquieren conocimientos y desarrollan capacidades, sino también aprenden valores, hábitos y habilidades sociales que les permiten convivir con otros. Además, la escuela fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo en equipo. En conjunto, escuela y familia, forman pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños y jóvenes, tanto para la formación de su identidad como para el sentido de pertenencia.

Trabajar con las familias desde los contextos escolares inclusivos es fundamental por diferentes razones. Considerando que las familias son los principales defensores y cuidadores de niños y jóvenes. Lograr un trabajo en conjunto facilita la colaboración estrecha entre el hogar y la escuela, asegurando que los estudiantes reciban el apoyo continuo y necesario en todos los entornos de los cuales son parte.

Las familias deben conocer las fortalezas, desafíos, intereses y necesidades de sus hijos, esta información es de gran importancia para los educadores, ya que les ayuda a adaptar las estrategias educativas de manera efectiva y proporcionar ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades individuales de cada estudiante.

Cuando las familias están involucradas en las trayectorias educativas de sus hijos, se promueve una mayor coherencia y consistencia en las estrategias de apoyo que se brindan tanto en la casa como en la escuela. Involucrar a las familias en la educación de sus hijos, permite que estos se sientan valorados, empoderados y escuchados, creando ambientes de confianza y respeto. El rendimiento académico de los estudiantes con necesidades especiales, así como su desarrollo social y emocional, puede mejorar significativamente cuando se logra una colaboración entre todos los ambientes en los que se encuentra. Es por todo esto que la participación activa de los miembros de la familia pueden contribuir a un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor para los estudiantes.

Las escuelas y los equipos de inclusión son los más indicados para dar este primer paso, cuando se toma esta iniciativa se abre un camino para concientizar sobre discapacidad, promover actitudes entre los diferentes miembros y ayudar a los padres a educar y apoyar a sus hijos e hijas. (Migeon et al., 2021)

Las instituciones pueden promover este vínculo a través de diversas estrategias, como puede ser la instalación de un buzón de sugerencias, la organización de encuentros para el debate y la reflexión, realizar entrevistas individuales o grupales, incluso se pueden crear espacios para que todos los miembros de la comunidad puedan compartir preocupaciones y plantear soluciones en conjunto. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. & Presidencia de la Nación., 2019)

Es importante que las acciones pensadas y puestas en acciones tengan continuidad en el tiempo, adaptándose a las diferentes necesidades y circunstancias propias de cada comunidad y grupo.

En los casos donde se elabora un PPI de forma particular para la inclusión educativa de un alumno con discapacidad, se debe dejar establecido en el acuerdo interinstitucional las estrategias flexibles y adaptadas a las diversas realidades de las familias.

Para acompañar a las familias de alumnos con discapacidad es de gran importancia conocer las posibilidades de participación, teniendo en cuenta

factores como el tiempo disponible, conectividad, presencia física, nivel socioeconómico, y otras variables particulares del ámbito familiar que pueden estar afectando la involucración de las familiar en el acompañamiento de la trayectoria educativa de sus hijos.

El rol de los equipos intervinientes es fundamental para el acompañamiento e implementación de las estrategias pensadas en el ámbito inclusivo. Principalmente Docentes de apoyo, Docentes de Educación Especial y Trabajadores sociales desempeñan un papel clave en la orientación y apoyo a las familias durante el procesos de inclusión, asegurándose que cada familia reciba la ayuda adecuada según su contexto y necesidades.

1.3. CONCLUSIÓN:

La relación entre Barreras, Necesidades Educativas y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es crucial para avanzar hacia una educación inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En primer lugar, es importante reconocer que las barreras al aprendizaje no son propias de los estudiantes, sino del entorno educativo que, muchas veces, no está diseñado para responder a la diversidad. Estas barreras pueden presentarse de diversas maneras, no solamente físicas, sino que abarcan también la metodología, la forma de enseñanza, las actitudes, y limitan el acceso al aprendizaje y la participación. Por lo cual, identificar y erradicar estas barreras en todas las instituciones educativas, debe ser una prioridad en su proyecto educativo.

Se considera que la clave está en entender que cada estudiante, ya sea con discapacidad o no, tiene necesidades educativas únicas, a lo largo de su trayectoria. Estas necesidades, no son obstáculos de sus capacidades, sino una oportunidad de personalizar el aprendizaje y adaptar las estrategias de enseñanza. Por ejemplo, mientras algunos estudiantes pueden necesitar ajustes en el método de enseñanza o en el uso de tecnologías de apoyo, otros pueden beneficiarse de eso para fomentar la autonomía y la participación. De esa forma es donde el DUA juega un papel fundamental.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone un enfoque proactivo que busca anticipar y diseñar un entorno educativo accesible y flexible. Al incorporar

principios como la representación múltiple de la información, la acción y la expresión, y el compromiso múltiple, permite que todos los estudiantes encuentren una vía para aprender y expresarse de la forma que les resulte mejor y efectiva, adaptada a sus características y necesidades individuales.

El DUA también tiene el potencial de transformar la manera en la que entendemos la inclusión dentro del aula. Esto se debe, porque no se trata solo de realizar ajustes puntuales para estudiantes con discapacidad, sino de crear una estructura educativa que valore y aproveche la diversidad como un recurso que enriquece la trayectoria de todos. Para alcanzar esto se requiere un cambio de mentalidad de todos los involucrados, en el que la diversidad se vea como un valor y no como una limitación.

En resumen, el DUA se ha convertido en más que un modelo de enseñanza, es una filosofía educativa que promueve la equidad, la participación y la accesibilidad. Contribuye de esta manera a crear un sistema educativo mas justo e inclusivo, a través de la eliminación de barreras y la atención a las necesidades educativas de cada estudiante.

La inclusión educativa es un compromiso ético, social y pedagógico que implica transformar profundamente las prácticas, políticas y culturas escolares para garantizar que cada alumno, sin importar sus características, capacidades o necesidades, pueda desenvolverse, aprender y desarrollarse plenamente. Educar desde el modelo social de la discapacidad y logrando una inclusión efectiva, es un derecho y debe ser garantizado por el sistema educativo y por todos los profesionales involucrados.

La integridad, la dignidad y la autonomía son valores esenciales e inherentes a cada persona, y todos tiene derecho a disfrutarlos, Los estudiantes con discapacidad poseen capacidades, preferencias, necesidades y gustos propios, por lo que es fundamental promover su independencia y autonomía dentro del ámbito escolar y para la vida diaria. Para esto es fundamental que todos los actores involucrados en los procesos de inclusión educativa, fomenten y generen espacios, actividades y estrategias que favorezcan el desarrollo de la autonomía e independencia de los estudiantes. (Dirección de Educación Especial., 2018)

A lo largo del capítulo se ha destacado la importancia de las políticas públicas en la provincia de Mendoza, el Diseño Universal del Aprendizaje y los apoyos



específicos que permiten la participación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito escolar.

Por último, se ha enfatizado en la necesidad de una estrecha colaboración entre las familias y las instituciones educativas para fortalecer las trayectorias educativas y garantizar aprendizajes significativos.

CAPÍTULO 2: EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS.

CAPÍTULO 2: EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

En este capítulo se abordará el papel fundamental que desempeñan los equipos interdisciplinarios en el marco de una educación inclusiva. La creciente complejidad de las realidades escolares, sumada a la diversidad de necesidades educativas presentes en el aula, exige respuestas integrales que superen la mirada unidisciplinar. En este sentido, se destaca la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes, profesionales de la salud, especialistas en inclusión y actores institucionales, quienes, desde sus distintas perspectivas y formaciones, contribuyen a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes. (Ministerio de Educación de la Nación. 2019)

También se menciona la importancia de la interdisciplinariedad como base teórica y metodológica que sustenta los procesos de inclusión en la escuela. Esta implica, no sólo la articulación de saberes y prácticas entre los diferentes profesionales, sino también una disposición y actitud abierta al diálogo, la escucha activa y la construcción conjunta de estrategias pedagógicas. (Bella Rodríguez, Orozco Fernández & Lema Cachinell, 2022)

A lo largo del capítulo se analizarán distintos ejes vinculados a esta temática: el concepto de interdisciplinariedad y su aplicación en contexto educativo inclusivo; el rol del Docente de grado, su actitud y competencias frente a la diversidad, así como la necesidad de una formación docente continua, pertinente y brindada desde el estado. Además, se abrirá las funciones específicas de la figura clave del Docente de Apoyo a la Inclusión y el Acompañante terapéutico.

Por último, se destacó la necesidad de fortalecer los canales de comunicación entre la escuela, la familia y los profesionales externos, como condición indispensable para acompañar trayectorias educativas inclusivas. (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

En definitiva, este capítulo propone una mirada integral sobre los equipos interdisciplinarios en el sistema educativo primario, reconociéndolos como dispositivo fundamental para construir entornos escolares accesibles donde todos puedan participar. La intervención de estos equipos, cuando se realiza de manera coordinada y contextualizada, contribuye significativamente al desarrollo pleno de los estudiantes,

especialmente de aquellos que enfrentan mayores barreras para su aprendizaje y participación.

2.1. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El concepto de interdisciplinariedad ha cobrado una relevancia creciente en el ámbito educativo, especialmente en contextos que buscan promover la inclusión. La interdisciplinariedad puede definirse como una forma de trabajo colaborativo entre dos o más disciplinas que se articulan con el fin de analizar y abordar de manera integral situaciones específicas, en este caso, los desafíos educativos y la discapacidad en el aula. Esta integración busca superar el aislamiento de saberes y promover una comprensión más compleja y funcional de la realidad (León Rivera, 2013; citado en Bell Rodríguez, Orozco Fernández & Lema Cachinell, 2022, p. 102).

Asimismo, Lenoir (2013) describe la interdisciplinariedad como un proceso de establecimiento de conexiones a nivel curricular, didáctico y pedagógico, con el fin de integrar tanto los procesos de aprendizaje como los saberes. Esto implica que los fines, los conceptos, los métodos y los objetos de estudio de diferentes disciplinas se articulen en un todo coherente y complementario (citado en Bell Rodríguez et al., 2022, p.106).

Diversos autores sostienen que una educación verdaderamente inclusiva no se limita únicamente a garantizar la presencia física de todos los estudiantes en el aula, sino que también se debe asegurar su participación activa y el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, Bell Rodríguez, Orozco Fernández y Lema Cachinell (2022) destacan la importancia de una planificación educativa basada en la colaboración interdisciplinaria, que integre a profesionales de los ámbitos educativo, sanitario y social, junto con una participación activa de las familias. De manera similar, Keys y Lewis (2019), así como Gutiérrez Rivera y Gómez Bonilla (2007) y Huguet Comelles (2006), subrayan la necesidad de una acción conjunta entre estos actores en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad del alumnado, con especial atención a quienes se encuentran en situación de discapacidad o vulnerabilidad.

Se toma la mirada de Moscovici (1996) quien señala que el punto de partida del trabajo interdisciplinario no es la defensa del propio campo, sino más bien “la apertura

a las otras disciplinas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p.57, citado en Mondino, 2014, p. 69). Esta perspectiva refuerza la idea de que una colaboración genuina entre los diferentes saberes y prácticas, es esencial para abordar los desafíos de la educación actual. Pero para esto se requiere de la capacidad de todos los involucrados a estar abiertos al diálogo y el trabajo en equipo.

2.2. ROL DEL DOCENTE DE GRADO EN CONTEXTOS DE INCLUSIÓN.

En este contexto educativo de inclusión, el rol del docente de nivel primario se convierte en un factor clave para la construcción de entornos adaptados a todos los estudiantes, lo que requiere un conjunto de competencias específicas y un compromiso ético, con la mejora de la práctica pedagógica.

Las normativas vigentes garantizan el derecho de los estudiantes con discapacidad a la inscripción, permanencia y egreso en escuelas comunes. Estas legislaciones establecen la necesidad de realizar ajustes razonables, ofrecer apoyos personalizados y desarrollar proyectos educativos adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante.

Sin embargo, a pesar del marco legal avanzado, la aplicación efectiva de estas políticas sigue enfrentando desafíos en las aulas. La falta de recursos, la resistencia al cambio y las barreras son obstáculos que aún persisten. Para que la educación inclusiva se convierta en una realidad, se requiere voluntad política, capacitación docente, financiamiento adecuado y un compromiso activo de todos los actores del ámbito educativo. Solo de esta manera será posible construir un sistema que valore la diversidad como un pilar fundamental de una sociedad más justa y equitativa.

Ponce- Solórzano y Barcia- Briones (2020) sostienen que la inclusión educativa implica reconocer la diversidad como un valor y no como una excepción, lo que supone un cambio profundo en el paradigma educativo. Esta transformación demanda que los docentes actúen como mediadores del aprendizaje, que sean promotores de equidad y agentes del cambio social-cultural, en la comunidad escolar. De acuerdo con Marchesi y Hernández (2019), citados por los autores, educar en la diversidad no consiste en implementar medidas extraordinarias, sino en adaptar el currículum y las metodologías para atender a todos los estudiantes.

El rol de los docentes en las escuelas es fundamental, desempeñando un papel crucial en el desarrollo social, emocional y académico de todos los estudiantes. Los

educadores no solo transmiten conocimientos y habilidades, sino que también actúan como guías y facilitadores del aprendizaje. En un entorno educativo en constante evolución, los docentes enfrentan el desafío de adaptarse a los nuevos enfoques inclusivos que responden a la creciente diversidad de necesidades.

Explorar el rol de los docentes en las escuelas permite comprender mejor de qué manera impactan la vida de los estudiantes, y cómo, a través de su trabajo, contribuyen al éxito educativo y al desarrollo integral de cada individuo.

Este rol implica crear espacios de aprendizaje positivos, que resulten estimulantes para fomentar la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico. El docente debe saber guiar, dirigir y orientar a sus estudiantes, es decir que su principal tarea es poder acompañar a un grupo de alumnos que se esfuerzan por aprender en la clase. Una clase no es simplemente un espacio para recibir lecciones y realizar aprendizajes específicos, sino que, sobre todo, es una oportunidad clave para fomentar y cultivar una variedad de valores en los estudiantes. (Carrasco, n.d.,)

En los nuevos contextos inclusivos, el rol del docente se convierte en un pilar esencial para la formación integral de los estudiantes. Debe así, influir en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, sus habilidades sociales y sus capacidades para enfrentar los desafíos de la vida. Este rol, no es estático ni uniforme. Varía según el contexto educativo, las características de los alumnos y las demandas del entorno. Por lo tanto, todos los educadores requieren de una constante actualización, adaptación y formación.

El docente también tiene la oportunidad de promover la inclusión y la diversidad entre los estudiantes. Al integrar valores de respeto, empatía y equidad en el entorno educativo, se fomenta un ambiente en el que todos los alumnos se sienten valorados y aceptados, contribuyendo a su desarrollo integral y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (Carrasco, n.d., #)

Frente a toda esta demanda, algunos autores coinciden en destacar prácticas pedagógicas inclusivas concretas. Ponce-Solórzano y Barcia-Briones (2020) mencionan la planificación curricular diferenciada, la evaluación pedagógica, el trabajo colaborativo entre docentes y familias, y el uso de estrategias lúdicas adaptadas, todo ello desde una perspectiva metacognitiva y participativa. Por su parte, Vera-Rivera et al (2004) destacan que el rol docente en contextos inclusivos implica la

implementación de estrategias pedagógicas vinculadas al desarrollo de competencias profesionales, tales como el uso de las TIC para diferenciar la enseñanza, la adaptación de materiales, la promoción del sentido de pertenencia y la evaluación formativa ajustada a las necesidades individuales.

Uno de los mayores desafíos para la inclusión, según Ponce-Solórzano y Barcia-Briones (2020), radica en la insuficiente formación de los docentes, sumado a las limitaciones curriculares, estructurales y actitudinales. La falta de recursos pedagógicos adecuados y las actitudes negativas o ambivalentes hacia la inclusión también constituyen barreras significativas.

La formación docente en inclusión no debe limitarse solo a la teoría, sino también debe proporcionar estrategias prácticas que permitan afrontar los desafíos cotidianos en aulas diversas. Para lograrlo, es fundamental que los sistemas educativos brinden un respaldo integral a los docentes, mediante equipos interdisciplinarios, materiales accesibles y asistencia técnica pedagógica.

En síntesis, varios autores coinciden en que una escuela inclusiva no solo beneficia a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino a toda la comunidad educativa. La construcción de entornos inclusivos más allá del uso de tecnologías, requiere de una transformación ética y profesional del rol de los docentes, en compromiso con la equidad, la diversidad y la justicia educativa. (Vera-Rivera et al., 2024)

2.2.1.Desafíos y competencias para la educación inclusiva: la formación docente como punto clave.

La formación de los docentes en la enseñanza común debe ser integral y abarcadora, preparando a los educadores no solo en el dominio de los contenidos académicos, sino también en las habilidades pedagógicas y emocionales necesarias para enfrentar la diversidad en el aula. Es fundamental que los futuros maestros adquieran competencias y conocimientos para manejar las diferentes formas de aprendizaje.

Un aspecto fundamental en su formación, tiene que ver con el conocimiento y el manejo de las necesidades educativas especiales. Los programas de capacitación deben proporcionar una base sólida para comprender las características y los

desafíos que enfrentan los estudiantes con diversas discapacidades y trastornos del aprendizaje. Los docentes deben estar capacitados para identificarlas.

Los educadores deben recibir una formación multidimensional para enfrentar la diversidad en el aula y atender a las diferentes necesidades educativas de manera efectiva. La combinación de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y una actitud comprometida con la inclusión es esencial para lograr una educación de calidad.

Una práctica importante que deben conocer los docentes tiene que ver con la aplicación de los principios del DUA al aula común. Proponer esta diversidad de actividades para un mismo grupo de alumnos, puede ser un desafío para quienes deben realizarlo.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone ofrecer múltiples formas de representación, de acción y expresión y de implicación. Es decir, reconocer que los alumnos tienen diferentes maneras de percibir, comprender, expresar y de comprometerse con la información que reciben. Por lo cual, los docentes deben pensar diferentes estrategias que le permitan a los alumnos acceder a esa información y lograr aprendizajes significativos.

Las pautas del DUA actúan como herramientas para eliminar barreras en el currículum, promoviendo la equidad educativa al ofrecer diferentes caminos para el aprendizaje. Pero esto implica diseñar ambientes que reconozcan la diversidad desde el inicio, sin necesidad de adaptaciones posteriores. Tal como lo plantea Rose y Meyer (2002): “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles”.

La actitud de los docentes hacia la inclusión no puede pensarse de forma aislada, sino en relación con la formación, los recursos, el tiempo disponible y el acompañamiento institucional.

La inclusión educativa no es solo un mandato normativo, sino que es también un compromiso ético y profesional. Requiere cambios profundos en la cultura escolar, en la organización de las aulas en las escuelas y en la mirada que se tiene sobre la diversidad y el aprendizaje.

Como se ha mencionado, el DUA ofrece un marco potente para transformar la enseñanza. Pero su implementación sólo será posible si los docentes están formados y convencidos de que una escuela inclusiva es posible. Como afirma Burgos (2023), muchos docentes reconocen que la inclusión es un desafío, pero también la consideran una propuesta.

Uno de los principales desafíos para lograr una inclusión educativa es la preparación del grupo docente. La falta de formación específica en inclusión representa un obstáculo tanto a nivel actitudinal como práctico. Burgos (2023) señala que solo el 21,4% de los docentes encuestados posee una especialización en inclusión, y en la mayoría dicha formación se gestionó personalmente, no como parte de una política estatal o institucional. Este dato se complementa con el hecho de que el 85,7% de los docentes no han recibido capacitación oficial por parte del gobierno escolar, lo que evidencia una falta de compromiso estructural con la formación docente en inclusión. Es decir, menos de la mitad de este porcentaje accedió a una formación promovida desde el sistema educativo formal

La falta de formación genera un sentimiento de inseguridad e incluso de rechazo hacia lo que se desconoce respecto de la inclusión. Simari Bertagno (2021) observa que muchos docentes consideran que no poseen las herramientas metodológicas necesarias para atender a la diversidad, lo cual “lleva a una sobrecarga de trabajo y responsabilidades, empleando más tiempo para planificar y ejecutar estrategias” (p. 4). Esto coincide con lo planteado por Darrow (2009, citado en Simari Bertagno, 2021), quien sostiene que las actitudes negativas muchas veces surgen de la falta de experiencias previas y de información. Además, Villouta (2017, citado en Simari Bertagno, 2021) destaca la necesidad de sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa para comprender la discapacidad y eliminar las barreras actitudinales.

En la provincia de Mendoza, el compromiso se ha visto reflejado recientemente en la actualización de los planes de estudio de carreras clave para la formación de profesionales de la educación. En septiembre de 2023, la Dirección General de Escuelas (DGE) aprobó un nuevo diseño curricular para el Profesorado en Educación Primaria, a través de la Resolución N.º 7665-DGE-2023, cuya implementación comenzó en el ciclo lectivo 2024. Los nuevos diseños se orientan a una formación más situada, crítica e interdisciplinaria, e incorporan de manera transversal contenidos vinculados a la inteligencia emocional, la planificación contextualizada, la educación

inclusiva, las competencias digitales y la perspectiva de derechos. (Dirección General de Escuelas, 2023).

Uno de los ejes centrales de esta actualización curricular es el fortalecimiento de la formación docente en relación con la inclusión educativa. En este sentido, se promueve una perspectiva que contempla la diversidad de los sujetos y contextos de aprendizaje como parte constitutiva del proceso educativo. El nuevo plan de estudios incluye contenidos específicos que permiten a los futuros docentes identificar distintas formas de aprender, tomar decisiones pedagógicas basadas en la heterogeneidad del aula, y diseñar estrategias didácticas que favorezcan la construcción del conocimiento de manera equitativa. (Dirección General de Escuelas, 2023). Además, el Campo de la Práctica Profesional incorpora experiencias en diferentes modalidades y escenarios educativos, incluyendo entornos virtuales, lo cual amplía el concepto de inclusión más allá de lo físico y promueve la accesibilidad educativa en un sentido amplio.

En este sentido, el nuevo diseño promueve una formación docente orientada a garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, siguiendo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Resolución CFE N.º 337/18 y Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Los nuevos diseños procuran fortalecer el rol del futuro docente como agente transformador de las realidades educativas, especialmente en contextos de desigualdad y diversidad; se propone formar docentes capaces de construir propuestas pedagógicas que contemplen las desigualdades estructurales, favorezcan la participación activa de todos los estudiantes y promuevan prácticas pedagógicas innovadoras con perspectiva de derechos.

En definitiva, esta actualización curricular representa un avance significativo en la formación docente inicial, al integrar transversalmente el enfoque de inclusión, promover una mirada crítica y contextualizada sobre la educación, y preparar profesionales comprometidos con la construcción de una escuela más justa, democrática y equitativa.

2.2.2. Actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar.

La inclusión educativa implica no solo la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, la actitud del docente se posiciona como un elemento determinante para alcanzar una escuela verdaderamente inclusiva. Como

señalan Granada Azcárraga, Pomés Corres y Sanhueza Henríquez (2013), la actitud se puede definir como “una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar” (p. 53), lo cual indica que influye no solo en las concepciones pedagógicas sino también en las decisiones cotidianas del aula.

Particularmente, la actitud hacia la inclusión no se reduce a una disposición afectiva, sino que abarca un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y reacciones frente a un paradigma educativo que propone eliminar barreras y responder a la diversidad. Como afirman las autoras, “una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso”, mientras que una actitud negativa “minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas”. (Granada Azcárraga etc al., 2013, por. 57-58)

Desde esta perspectiva, se puede pensar que la actitud docente funciona como un filtro que habilita o limita la puesta en marcha de prácticas inclusivas. Una disposición favorable puede facilitar la implementación de estrategias diferenciadas, el uso de recursos variados (como propone el DUA) y la apertura a la colaboración con otros actores escolares. Por el contrario, una actitud resistente tiende a reproducir modelos tradicionales de enseñanza, donde los estudiantes que se apartan de la norma quedan al margen del aprendizaje significativo.

Según Granada Azcárraga etc al. (2013), entre los principales factores que condicionan la actitud docente se encuentran: la experiencia profesional del docente, las características de los estudiantes, la disponibilidad de recursos, el tiempo para planificar y la formación recibida. A estos factores contextuales y personales, se le suma la importancia del acompañamiento que reciben los docentes, siendo el apoyo de los equipos interdisciplinarios, de los equipos de orientación escolar, de los Docentes de apoyo a la inclusión y/o Acompañantes Terapéuticos, un papel fundamental para brindar una guía y orientación para el trabajo en el aula con estudiantes incluidos.

En cuanto a la experiencia, se ha observado que una mayor cantidad de años en la docencia no necesariamente lleva a una actitud más inclusiva. Lo que sí puede tener un efecto positivo es la experiencia en contextos de diversidad, y que esto les permite a los docentes replicar prácticas eficaces y disminuir la ansiedad frente a lo

nuevo. Los docentes que han trabajado anteriormente con estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a mostrar más empatía y flexibilidad.

Por otro lado, las características del alumnado también inciden en la actitud. Se ha registrado un mayor nivel de resistencia frente a estudiantes que presentan conductas disruptivas, debido a que “demandarían de parte del profesor una mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos” (Granada Azcárraga et al., 2013, p. 57). En cambio, los estudiantes que presentan alguna discapacidad física o sensorial suelen ser más aceptados, y posiblemente requieren menos adaptaciones curriculares y ajustes metodológicos.

Otro aspecto clave es el tiempo disponible. Planificar, coordinar y ejecutar estrategias inclusivas requiere un tiempo que muchas veces no está contemplado dentro de la rutina escolar. Granada Azcárraga (2013) sostiene que “El tiempo insuficiente continúa siendo una barrera para las prácticas inclusivas” (p.58). A esto se suma la escasez de recursos materiales y humanos, como docentes de apoyo, asistentes o equipos interdisciplinarios.

2.3. APOYOS Y RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN.

2.3.1. Equipo interdisciplinario dentro del sistema educativo.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es un proceso que requiere del trabajo en conjunto de múltiples profesionales. En la Resolución 311/16 se destaca la importancia del trabajo en articulación del Docente de nivel y del docente de Modalidad de Educación Especial. Este último tiene como objetivo acompañar al estudiante en el lugar en el que está transitando su escolaridad. En lo que respecta a clarificar los roles de la pareja pedagógica, el docente de nivel poder el saber del área curricular y el Docente de educación especial posee el saber referido a las configuraciones de apoyo que se requieren según las particularidades del estudiante con discapacidad, a quien está acompañando en ese determinado momento, en cuanto a su manera de acceder al aprendizaje. En este sentido sus aportes deben ser complementarios. (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un enfoque institucional diseñado para proporcionar orientación, apoyo y recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios. Su objetivo es generar conjuntamente

condiciones óptimas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje, garantizando entornos accesibles y participativos para los estudiantes con discapacidad certificada. (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

En la Provincia de Mendoza, diversos equipos educativos participan en la inclusión escolar, con funciones y responsabilidades específicas según el contexto y las necesidades del estudiante. Estos equipos incluyen: (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

- A. Equipo de Apoyo a la Inclusión Educativa para estudiantes con discapacidad.
- B. Docentes, directivos y supervisores del área de Educación Especial.
- C. Docentes, directivos y supervisores de los niveles Inicial, Primario y Secundarios, según corresponda.
- D. Servicios de Orientación en escuelas secundarias.
- E. Equipo de Orientación seccional de supervisión de cada nivel educativo.

Para que un estudiante con discapacidad certificada sea evaluado y registrado por los Equipos de Apoyo a la Inclusión Educativa, debe presentar la siguiente documentación: (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

- a) Certificado único de Discapacidad o Certificación médica especializada
- b) Fotocopia del Documento Nacional de Identidad.
- c) Informa del equipo de orientación y apoyo perteneciente a la Dirección General de Escuelas, acorde al nivel y modalidad educativa.
- d) Informe pedagógico del docente a cargo, incluyendo materias curriculares y áreas especiales como educación física, música y plástica.
- e) Informe de otros profesionales en caso de tratamientos específicos.
- f) Cuadernos y/o carpetas con registros escolares.
- g) Libreta escolar del estudiantes
- h) Libreta de salud.

Es fundamental reconocer la importancia del trabajo en equipo y la labor interdisciplinaria en educación inclusiva. La escolarización de estudiantes con discapacidad no depende únicamente del docente de grado, sino que involucra a un conjunto de profesionales que contribuyen desde distintas áreas para garantizar su acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo.

La inclusión educativa requiere de una articulación entre docentes de nivel, docentes de educación especial, directivos, supervisores, equipos de orientación y demás profesionales, especialistas en determinadas áreas. Todos ellos, en conjunto, diseñan estrategias de apoyo acordes a las necesidades de cada estudiante. Esta mirada interdisciplinaria permite abordar de manera integral las trayectorias educativas, asegurando que los alumnos reciban el acompañamiento necesario para su desarrollo académico y personal en un entorno accesible.

Solo a través del compromiso y la colaboración de todos los actores educativos es posible garantizar una verdadera inclusión, promoviendo el derecho a una educación de calidad para cada estudiante.

En la provincia de Mendoza, los equipos interdisciplinarios desempeñan un papel esencial en el ámbito educativo, brindando apoyo integral a estudiantes y docentes. Los Equipos Técnicos Interdisciplinarios (ETI) están presentes en cada uno de los departamentos de la provincia. Estos equipos están conformados por profesionales de diversas disciplinas que colaboran para abordar las necesidades educativas desde una perspectiva integral.

Además, la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectoria Educativas (DOAITE) ha implementado líneas de acción centradas en la intervención institucional, acompañamiento, prevención, formación profesional y usos del sistema de Gestión Educativa Mendoza (GEM).

Estas iniciativas reflejan el compromiso en la provincia de Mendoza, con la implementación de equipos interdisciplinarios de educación, reconociendo la importancia de abordar las necesidades educativas desde múltiples perspectivas para garantizar una formación integral y de calidad.

Si bien existen equipos de gestión pública que abordan la inclusión educativa, es fundamental pensar en la intervención específica en cada caso particular. Cuando se trata de un estudiante con discapacidad o necesidades educativas específicas, el acompañamiento debe realizarse desde un enfoque interdisciplinario. Esto implica la articulación y colaboración de profesionales de diversas áreas, como docentes de nivel, docentes de educación especial, equipo de orientación, terapeutas y otros especialistas, quienes deben trabajar de manera conjunta para diseñar estrategias de apoyo adecuadas.

La clave de un equipo interdisciplinario efectivo radica en mantener una comunicación fluida y constante, asegurando que cada profesional aporte desde su especialidad para enriquecer la intervención. Este trabajo articulado no solo fortalece el procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante, sino también brinda herramientas y acompañamiento al docente de grado, quien es el actor central en la trayectoria educativa del alumno.

Además, el trabajo interdisciplinario permite evaluar de manera integral las barreras y facilitadores que impactan en la escolaridad del estudiante, promoviendo ajustes razonables de la enseñanza, adecuaciones y el uso de recursos específicos que favorezcan su aprendizaje y participación.

Una educación verdaderamente inclusiva no solo se basa en la presencia de los estudiantes en la escuela, sino en su plena participación y desarrollo en igualdad de condiciones. Para lograrlo, es esencial un compromiso compartido entre los distintos actores educativos, quienes, desde una mirada interdisciplinaria, deben garantizar un entorno accesible y un acompañamiento pedagógico acorde a las necesidades individuales del estudiante.

2.3.2. Docente de apoyo a la inclusión y Acompañantes terapéuticos: funciones, alcances y su impacto en el aula.

Como se mencionó anteriormente, la inclusión educativa implica transformar las prácticas escolares para asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad. En este contexto, **el docente de apoyo** a la inclusión cumple un rol fundamental, no solo como facilitador de estrategias, sino que también interviene como coordinador para articular los esfuerzos institucionales, familiares, profesionales y comunitarios.

Desde el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Modelo Social de la Discapacidad, el docente de apoyo dejar de ser un técnico centrado en la patología del alumno y pasa a convertirse en un agentes estratégico para la detección de barreras en el entorno y diseña respuestas educativas que sean adecuadas. Así como se establece en la Resolución N.º 3401/18 de la Dirección General de Escuelas de Mendoza (2018), su intervención se orienta a “definir en base a las barreras con que encuentra el estudiante y sus capacidades, qué respuesta educativa se debe dar,

qué estrategias de enseñanza requiere, qué desarrollo y propuesta curricular se necesita”.

Lo mencionado anteriormente, implica un cambio en las relaciones dentro de las escuelas. El docente de apoyo debe trabajar siempre “con otro”, es decir construir trayectorias educativas junto al maestro de grado, las familias y otros profesionales. Esta forma de trabajo colaborativo busca lograr tanto la autonomía progresiva del estudiante como la del docente del nivel, promoviendo una cultura inclusiva institucional (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018)

El docente de apoyo a la inclusión debe actuar en diversos niveles de intervención. Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2019), basándose en los aportes de Valdez (2009), este profesional actúa como un “dispositivo de acompañamiento”, que brinda andamiaje pedagógico al docente y al alumno, retirándose gradualmente a medida que el estudiante logra una mayor autonomía (p. 52).

En el mismo documento se señala que la intervención de los Docente de Apoyo se da en al menos tres planos: (Ministerio de Educación, 2019, pp. 52-53)

- A) Interacción alumno-docente de grado, fomentando la comunicación y el trato equitativo,
- B) Relación con los pares, facilitando actividades dentro y fuera del aula para fortalecer los vínculos,
- C) Adaptaciones de tareas, que puede incluir adecuaciones curriculares o comunicativas, con el uso de pictogramas, lenguaje escrito o apoyos visuales.

Estas tareas deben ser planificadas, registradas y evaluadas. La Resolución 3401/18 exige que el docente de apoyo presente un cronograma semanal de actividades, registre la asistencia, elabore un anecdotario diario, y entregue informes de seguimiento en cada cierre de trimestre, contribuyendo a una documentación del proceso de inclusión.

Este rol no puede ser comprendido ni pensado de forma aislada. La eficacia de su labor depende en gran medida de la articulación con el equipo docente, directivos, asesores pedagógicos, familias y equipos interdisciplinarios o profesionales de la salud. Dicha resolución mencionada anteriormente remarca la importancia de reuniones mensuales con los equipos de inclusión para compartir orientaciones,

líneas de trabajo y estrategias didácticas. En este marco, se espera que todos los actores trabajen corresponsabilidad, alejándose de la idea o visión de que el único responsable del estudiante como discapacidad sea el Docente de Apoyo a la inclusión.

La figura del Docente de Apoyo es valorada como necesaria, desde la mirada de los propios docentes de grado, para lograr una inclusión sostenible y real. Según Simari Bertagno (2021), “las docentes encontras consideran que existe una colaboración entre ella y los distintos profesionales, específicamente las docentes de apoyo, siendo estas últimas necesarias para lograr una adecuada inclusión”. Esto indica que cuando el trabajo se realiza de manera articulada, las prácticas se fortalecen y los desafíos son afrontados de forma colectiva.

Sin embargo, la incorporación de actores externos dentro del aula (Docente de Apoyo, acompañante terapéutico, etc.) puede generar temores, dudas e incertidumbre, que puede llevar a resistencias. Aún así, el Ministerio de Educación (2019) destaca que esta situación representa una oportunidad para “reflexionar institucionalmente, conocer otras miradas, deconstruir y reconstruir, practicar el respeto y la confianza” (p.51).

En algunos contextos, aparece el **rol o la función de acompañantes terapéuticos u otros profesionales externos**. El Proyecto de Ley (Expediente 5866-D-2022) define al acompañante terapéutico como un profesional que trabaja desde un enfoque “biopsicosocial e integral” dentro de los equipos interdisciplinarios, con funciones centradas en el acompañamiento, prevención de recaídas, resolución de conflictos y el fomento de la inclusión. (Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2022, art. 2)

En la mencionada Resolución 3401/18 se reconoce la presencia de estos actores, pero delimita su campo de acción mencionando que “la intervención pedagógica es función y responsabilidad de los docentes de las escuelas del Nivel y del docente de apoyo a la incursión dependiente de la modalidad”. De esta forma, se evita una superposición de funciones y se protege la especificidad del trabajo docente. Pero a pesar de estas delimitaciones, la figura de acompañante terapéutico puede aportar una mirada complementaria desde el ámbito emocional y vincular. Como explican Astrada Ruiz y Craviotti (2023), incorporar al Acompañante Terapéutico (AT) como parte de los equipos de orientación escolar puede “generar redes de apoyo con

otros agentes para poder tener una visión más integral de la persona o grupo”, evitando de este modo la marginación de estudiantes que se encuentre en situaciones más vulnerables.

En resumen, el Docente de apoyo a la inclusión desempeña un papel fundamental, ya que su función es “brindar apoyo pedagógico y didáctico a los estudiantes con necesidades educativas especiales” (Resolución 311/2016, Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina). Por otro lado, el Acompañante Terapéutico es un profesional que “acompaña y apoya a personas con discapacidad en su proceso de inclusión social y educativa” (Ley N.º 26.657, Ley Nacional de Salud Mental). Mientras que el Docente de Apoyo a la Inclusión se enfoca en el ámbito educativo y pedagógico, el Acompañante Terapéutico aborda la inclusión desde una perspectiva más amplia, considerando necesidades terapéuticas y sociales de la persona. Ambos roles son importantes para la promoción de la inclusión, pero presentan enfoques y objetivos diferentes.

Se puede concluir en que el Docente de Apoyo a la inclusión es un actor estratégico y fundamental en el proceso de transformación hacia escuelas que sean inclusivas. Su rol y su labor va más allá del apoyo individual al estudiante con discapacidad; además se centra en las consideraciones institucionales que favorezcan la participación activa y el aprendizaje de todos. Así mismo, esto implica diseñar con otros, acompañar al docente de grado, promover la autonomía, coordinar con las familias y los profesionales externos, y documentar de forma sistemática las intervenciones realizadas. Es importante pensar, que el éxito que logre esta figura dependerá, en última medida, de una escuela abierta al trabajo colaborativo.

2.4. COMUNICACIÓN ENTRE LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LOS PROFESIONALES EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO.

Como se ha mencionado, la inclusión en el ámbito educativo no es tarea de un solo actor o institución, sino que es un proceso complejo que implica y requiere el compromiso articulado de todos los miembros del sistema educativo. La Resolución 3400/18 de la Dirección General de Escuelas de Mendoza (2018) establece que “la inclusión educativa como política educativa implica corresponsabilidad de todos los actores del sistema” y destaca que este proceso debe sostenerse en una “articulación interinstitucional real”, que contemple múltiples abordajes (párr.1.1).

Esta perspectiva rompe con el modelo tradicional de atención individual y fragmentada, promoviendo una mirada cooperativa que distribuye las responsabilidades. Por tanto, la inclusión no debería depender exclusivamente de un docente, ya sea Docente de grado o Docente de apoyo a la Inclusión, sino que debe constituir una tarea institucional y multidisciplinar compartida.

En la Provincia de Mendoza, la Resolución N.º 3401/18 de la Dirección General de Escuelas establece orientaciones claras para el desarrollo y la elaboración de Proyectos Pedagógicos de Inclusión (PPI). Esta normativa promueve un trabajo articulado entre docentes de nivel, docentes de apoyo y familias, partiendo del enfoque del Modelo Social de la Discapacidad y los principios del DUA.

El diseño de trayectorias educativas personalizadas e individuales implica “acordar metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin de que el alumno desarrolle sus aprendizajes aún sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional” (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018). De igual manera, la planificación conjunta, la anticipación de tareas y la revisión periódica del PPI son medidas fundamentales que fortalecen un proyecto inclusivo.

Un elemento clave para el éxito de los procesos educativos inclusivos es la presencia de equipos interdisciplinarios en las escuelas. Estos equipos integran los saberes de diferentes disciplinas para intervenir de forma contextualizada y ética. Así como afirma el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2019), “es necesario establecer reuniones periódicas del equipo, con el objetivo de trabajar sobre la consolidación de prácticas inclusivas, lo que implica cada vez mayor participación y mejor aprendizaje” (p. 51). Es importante que estas prácticas no solo impactan en aquellos estudiantes con Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI), sino que alcanzan a todo el alumnado.

Desde este enfoque, los **Equipos de Orientación Escolar** no se presentan como expertos que llegan a definir y resolver problemas desde una mirada técnica, sino que se posicionan como actores que intervienen “desde la experiencia institucional”, favoreciendo la escucha activa, la colaboración y la construcción conjunta de sentido (Greco et al., 2020). Esto implica dejar de lado las relaciones de control y jerarquía, y pasar a trabajar desde la comprensión compartida, donde se actúa en común con docentes, directivos y estudiantes.

La Resolución 3400/18 (Gobierno de Mendoza, 2018) también destaca que los equipos educativos que intervienen en el proceso de inclusión deben tener funciones específicas, complementarias y diferenciadas, y estar conformados por una amplia red de profesionales: equipos de apoyo, docentes y directivos de educación común y educación especial, orientadores psicopedagógicos, tutores, preceptores y supervisores. Este entramado de intervenciones permite acompañar de manera integral y más amplia al estudiante que lo requiera.

El rol de los Equipo de Orientación Escolar ha ido evolucionando en este tiempo, alcanzando una mirada más relacional. Como explica Greco et al. (2020):

Lo que se interroga, impugna o problematiza en las intervenciones no son los saberes de otros, sino la situación en la que se requiere intervenir, las relaciones de poder en juego, los posicionamientos que se asumen en cada caso, los sentidos singulares y las voces que se escuchan o permanecen silenciadas". (Greco et al., 2020)

Esto hace pensar a las intervenciones no como recetas técnicas, sino como procesos éticos y contextuales, que implican el diálogo entre todos los involucrados.

En esta línea, Greco (2019) sostiene que el objeto de trabajo de estos equipos es un "complejo entramado hecho de vinculaciones entre sujetos, instituciones, producción de subjetividades e intervenciones disímiles, tanto educativas como psicoeducativas" (p.170). Por lo tanto, su tarea va más allá del diagnóstico o la orientación puntual: se trata de construir redes que sostengan los vínculos y generen condiciones favorables para una inclusión efectiva.

La **familia** es un pilar fundamental en cualquier proceso de inclusión. Su participación en las decisiones pedagógicas es indispensable, ya que fortalece el vínculo escuela- comunidad. En el trabajo de campo presentado en Simari Bertagno (2021), se observa que muchas familias definen la inclusión como "la posibilidad de proporcionar oportunidades de progreso equitativas a todos los miembros de la sociedad, teniendo fundamental respeto hacia las diferencias" (p. 99). Sin embargo, también expresan que continúa siendo parcial, ya que estudiantes con discapacidad "a veces" son aceptados plenamente por sus compañeros y por el resto del personal escolar.

Esta percepción de las familias revela la verdadera existencia de una brecha entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas, y pone de manifiesto la necesidad de mejorar las condiciones de acompañamiento. Tal como se exige en la Resolución 3401/18, la participación de las familias no puede ser uniforme ni limitada, sino que debe contemplar “estrategias diferenciadas”, considerando la disponibilidad de tiempo, conectividad o posibilidades de presencia física (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018). Esto refiere a que algunas familias podrán asistir de forma presencial a las reuniones en la escuela, otras requerirán de acciones domiciliarias o comunicaciones virtuales.

En todos los casos, se pone énfasis en el papel que cumplen los **equipos intervinientes**, especialmente psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos, quienes deben orientar y acompañar a las familias en este proceso y en brindar información específica respecto a la discapacidad. La relación entre la escuela, las familias y los profesionales externos, debe basarse en la escucha y la confianza mutua, es de gran importancia la transparencia en la información y en la co-responsabilidad de todos los miembros alrededor del alumno incluido.

Un gran desafío para los equipos interdisciplinarios es garantizar espacios de encuentro institucionales en los que se pueda revisar de manera conjunta las prácticas, planificaciones y formas de enseñanza. La inclusión no puede nunca resolverse con acciones individuales ni medidas aisladas, sino que debe darse en un proceso sostenido de revisión, planificación conjunta y compromiso ético. La Resolución 3400/18 subraya la importancia de estos espacios al proponer que se diagramen tiempos de trabajo en conjunto: “en los que se revisen las prácticas educativas, las propuestas curriculares y las formas de planificación”, promoviendo estrategias que incluyen ajustes razonables y enfoques como el DUA.

En este marco, el establecimiento de acuerdos pedagógicos y organizacionales se vuelve requisito. Estos acuerdos permiten delimitar funciones, asignar responsabilidades, evaluar avances y realizar ajustes cuando sea necesario. Además, fortalece la identidad institucional en relación con la inclusión, generando una cultura escolar basada en la participación, la escucha y la innovación.

En este entramado de vínculos colaborativos, cobra especial relevancia la figura del psicopedagogo como agente mediador entre la escuela, la familia y los equipos externos. Su intervención no solo facilita la detección y el abordaje de las barreras

para el aprendizaje y la participación, sino que también promueve estrategias que favorecen trayectorias escolares inclusivas y sostenidas. El rol psicopedagógico se articula con una mirada interdisciplinaria, ya que implica comprender las necesidades educativas desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los contextuales, emocionales y sociales del estudiante. Por ello, resulta clave que la formación de estos profesionales esté orientada a responder a los desafíos actuales de la inclusión educativa, dotándolos de herramientas teóricas y prácticas para acompañar procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad.

Desde esta perspectiva, es oportuno analizar la propuesta académica de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad Católica Argentina (UCA), sede Mendoza, que ha incorporado en su plan de estudios asignaturas específicas vinculadas a la inclusión, como “Psicopedagogía y Diversidad” y “Neuropsicología y Discapacidad”. Estas materias, junto a un sistema de prácticas profesionalizantes desde los primeros años, buscan preparar a los futuros psicopedagogos para intervenir de manera contextualizada, trabajando en la construcción de proyectos inclusivos, la elaboración de adaptaciones curriculares y la articulación con equipos escolares y clínicos (Expo Educativa, s.f.). Aunque no se ha publicado hasta la fecha una resolución oficial que apruebe un nuevo plan de estudios a nivel nacional o provincial durante los años 2023 y 2024, se evidencia una renovación en la propuesta formativa que responde a las demandas actuales del sistema educativo y a la necesidad de contar con profesionales capacitados para promover una educación inclusiva.

Se puede concluir entonces que el trabajo interdisciplinario y la participación de las familias constituyen pilares esenciales en la construcción de escuelas inclusivas. Estos roles no solo mejoran el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad sino que transforman el modo en que se concibe la enseñanza y aprendizaje en general. La inclusión es un derecho, pero también un proceso que requiere compromiso, diálogo, flexibilidad y formación permanente. A partir del trabajo articulado de los equipos educativos y de involucrar a las familias, se puede avanzar hacia una escuela más democrática, equitativa e inclusiva. En este proceso, el psicopedagogo se posiciona como un profesional clave, con una formación específica que le permite actuar como mediador entre los distintos actores involucrados en la trayectoria escolar de los estudiantes. Su mirada integral y contextualizada, junto con



su capacidad para interpretar las singularidades del aprendizaje, lo convierte en un puente entre la escuela, la familia y los profesionales externos.

FASE EMPÍRICA.

CAPÍTULO 3:

MARCO METODOLÓGICO.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento del problema

Este estudio se propone explorar el panorama actual de la preparación docente en relación con la educación inclusiva, identificar los desafíos que enfrentan los docentes en su formación y analizar la demanda que pueden experimentar al intentar garantizar una educación inclusiva de calidad. Se quiere conocer el rol que cumplen los equipos interdisciplinarios y otros profesionales en el acompañamiento de estos docentes, así como los apoyos que reciben para afrontar estos desafíos. Este planteamiento del problema establece claramente la necesidad de investigar cómo están siendo acompañados y preparados los docentes para abordar la educación inclusiva, al mismo tiempo que resalta la importancia de identificar los desafíos y el apoyo recibido por parte de equipos especializados.

La inclusión educativa, como se ha mencionado, se conoce como un proceso que busca garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes, eliminando barreras que limiten su participación y aprendizaje, y promoviendo la plena participación en la vida escolar (Ministerio de Educación de la Nación, s.f.-a). Por otro lado, la formación docente en este tema resulta fundamental para garantizar prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad. Según la UNESCO (2017), muchos educadores no reciben una preparación adecuada para enfrentar los desafíos de la inclusión dentro del aula. Esta falta de formación se observa en las dificultades para diseñar adaptaciones curriculares y aplicar estrategias de enseñanza diversificada (Garzón et al., 2016; Puebla, 2022).

Los equipos interdisciplinarios representan un apoyo clave en los procesos inclusivos, colaborando con los docentes en la planificación y adaptaciones de estrategias pedagógicas que permitan responder a las necesidades educativas de los estudiantes (Ley 26.206, 2006; Resolución 311/16). Estos equipos, se encuentran integrados por profesionales de distintas áreas y potencian el trabajo colaborativo, facilitan el acceso a recursos y metodologías especializadas (Simari Bertagno, 2021).

Los apoyos específicos en el aula incluyen desde materiales didácticos adaptados hasta tecnologías de apoyo y asistencia psicopedagógica, necesarios para garantizar los aprendizajes y la participación efectiva de todos los estudiantes (Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2018). Según la Resolución 3399/18,

estos apoyos deben ser diseñados de manera flexible y adaptativa, atendiendo a la diversidad del aula.

Esta investigación se enmarca en el Modelo Social de la Discapacidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El primero plantea que la discapacidad no es una característica inherente al individuo, sino una condición que resulta de las barreras físicas, actitudinales y sociales que existen en el entorno (Cobeñas et al., 2017). Por su parte, el DUA promueve la creación de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para todos, eliminando barreras desde el diseño curricular inicial (Pastor et al., n.d.). Ambas perspectivas sostienen que es el entorno el que debe ajustarse para garantizar una educación inclusiva de calidad y que todos logren aprendizajes significativos.

En Argentina, el marco normativo garantiza el derecho a la educación inclusiva con la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), que declara la educación como un derecho social y un bien público. En la provincia de Mendoza, la Ley 6.970 (2002) establece un sistema educativo inclusivo y accesible. Además, resoluciones como la 311/16 y la 3399/18 promueven la adaptación curricular y los ajustes razonables para estudiantes con discapacidad en el aula común. Estas políticas surgen en un contexto de cambio de paradigma desde la integración hacia la inclusión, donde el foco se desplaza de la adoración del estudiante al entorno, hacia la adaptación del entorno al estudiante (UNESCO, 2020)

El abordaje de la educación inclusiva en el nivel primario resulta crucial para garantizar el derecho a la educación. Es necesario conocer si los docentes están siendo preparados y acompañados de manera adecuada para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula y si cuentan con el apoyo de equipos interdisciplinarios para eso. Esto permitirá identificar las necesidades formativas y los apoyos necesarios para mejorar la práctica docente en inclusión.

Frente a estos procesos educativos que buscan la inclusión de todos los alumnos, el papel del docente se vuelve fundamental. Sin embargo, ¿cómo están siendo preparados y acompañados los docentes para enfrentar los desafíos de la inclusión en el aula de clases?, queremos conocer si realmente existe un acompañamiento adecuado que les permita abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes.

La pregunta a investigar es: **¿Cómo enfrentan los docentes los desafíos de la inclusión educativa en el nivel primario y qué papel juegan los equipos interdisciplinarios en la implementación efectiva del derecho a la inclusión?**

3.2. Justificación

La presente investigación resulta conveniente dado que permitirá identificar los desafíos y barreras que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas en el nivel primario de la provincia de Mendoza, así como el papel fundamental de los equipos interdisciplinarios en este proceso. A través de la recolección de datos cuantitativos, se busca poner en evidencia la relación entre la preparación y el acompañamiento de los docentes y la calidad de la educación inclusiva, considerando el impacto de los apoyos específicos y el trabajo colaborativo en el aula. De esta manera, los resultados contribuirán a visibilizar las necesidades del sistema educativo y servirá de base para la formulación de estrategias que promuevan prácticas inclusivas más efectivas y equitativas en el ámbito escolar.

Los resultados obtenidos podrán ser de utilidad para los diferentes actores educativos, los equipos interdisciplinarios y organizaciones gubernamentales, para el desarrollo de programas y políticas que fortalezcan una educación inclusiva de calidad en la provincia. Desde el campo de la psicopedagogía, la información obtenida permitirá diseñar intervenciones que favorezcan el aprendizaje y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales, fortaleciendo la comunicación y el seguimiento de los equipos interdisciplinarios.

En el contexto educativo, los docentes de grado suelen tener que realizar procesos de inclusión dentro del aula. Muchos de estos procesos requieren de apoyos específicos (materiales, pedagógicos, humanos, etc.) y de la eliminación de barreras para el logro de aprendizaje y el desarrollo de una mejor autonomía. Según un informe del Ministerio de Educación de la Nación (D.N: SIEMPRO, 2021), durante la continuidad pedagógica del año 2020, el 44,9% de los docentes del nivel primario indicó estar a cargo de estudiantes con alguna discapacidad en proyectos de inclusión, lo cual evidencia la necesidad de formarse en esto. Sin embargo, el desafío de implementar una buena educación inclusiva requiere del apoyo de equipos interdisciplinarios que puedan acompañar a los docentes es tu tarea diaria en el aula, especialmente cuando no cuentan con los saberes y capacidades para abordar estas situaciones.

3.3. Tipo y nivel de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un *enfoque cuantitativo*, ya que se centra en la recolección y análisis de datos numéricos para describir y examinar el fenómeno de la inclusión educativa en el nivel primario en la provincia de Mendoza (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014). En cuanto al nivel de investigación, se corresponde con un estudio *descriptivo- correlacional*, debido a que busca identificar y analizar las relaciones existentes entre el acompañamiento docente, el trabajo interdisciplinario y la calidad de los procesos inclusivos en el aula. Este enfoque permite no solo describir los factores involucrados en la inclusión, sino también establecer relaciones significativas entre las variables.

3.4. Objetivos de investigación

El **objetivo general** de este trabajo es analizar la percepción del docente y del equipo interdisciplinario sobre los aspectos fundamentales del proceso de inclusión en la práctica docente en el nivel primario, identificando los desafíos que enfrentan, analizando las actitudes, demandas y el rol de los equipos interdisciplinarios.

Para ello los **objetivos específicos** que se persiguen con este estudio son:

5. Identificar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre las barreras y desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas en el aula, considerando factores como la formación, las actitudes, los recursos y el apoyo institucional y profesional.
6. Describir la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes para atender la diversidad en el aula, y como la intervención de equipos interdisciplinarios puede optimizar estos procesos.
7. Explorar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre el impacto del trabajo interdisciplinario en la implementación efectiva del derecho a la educación, analizando la colaboración entre docentes y otros profesionales.
8. Examinar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre los apoyos humanos, materiales y de formación que reciben los docentes para afrontar la demanda inclusiva en el aula.

3.5 Hipótesis

- **Hipótesis 1:** Los docentes que reciben mayor formación en educación inclusiva implementan con mayor frecuencia estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del aula.
- **Hipótesis 2:** La intervención de equipos interdisciplinarios mejora la actitud de los docentes frente a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- **Hipótesis 3:** Los docentes que cuentan con menos recursos y apoyos institucionales presentan menos competencias para implementar prácticas inclusivas en el aula.
- **Hipótesis 4:** La colaboración entre docentes y familias se asocia positivamente con la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

3.6 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, de tipo transversal. Desde este enfoque permite recolectar información en un momento único en el tiempo, sin manipulación de variables, lo que posibilita la observación y el análisis de los condiciones actuales respecto de la inclusión en el nivel primario, el rol de los docentes y los equipos interdisciplinarios (Hernández Sampieri et al., 2014).

El método utilizado es de una encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario estandarizado a una muestra representativa de docentes, lo cual facilita la obtención de datos objetivos y comparables para evaluar la situación actual en las instituciones educativas de Mendoza. Este diseño metodológico permite interpretar los datos obtenidos y generar conclusiones fundamentadas sobre los desafíos y apoyos en el contexto inclusivo.

3.7 Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	NIVEL DE MEDICIÓN	FORMULARIO: Elaboración propia.
Barreras	Personales/Actitudinales	¿Consideras que las actitudes de los docentes del nivel primario influyen en el proceso de inclusión?	Nominal.	Pregunta N° 1
		¿Consideras que tienes una actitud positiva frente a la inclusión?	Nominal.	Pregunta N° 2
		¿Consideras que una actitud positiva	Ordinal.	Pregunta N° 3

		por parte de los docentes del nivel primario en el grado podría mejorar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad? ¿Cuánta disposición/ interés/ apertura existe por parte de los docentes del nivel para recibir apoyo por parte de los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos)?	Ordinal.	Pregunta N° 4
	Materiales o Recursos	¿Consideras que la disponibilidad de materiales adaptados es suficiente para garantizar la educación efectiva? ¿Sentís que los docentes del nivel primario están preparados para elaborar materiales adaptados?	Nominal. Ordinal.	Pregunta N° 5 Pregunta N° 6
	Institucionales	¿Consideras que existen espacios de formación y actualización en las instituciones educativas para los docentes de nivel primario sobre inclusión? ¿Consideras que los docentes del nivel primario reciben el apoyo necesario por parte de los equipo educativo (directivos, equipos de orientación escolar) frente alumno incluidos? ¿Consideras adecuado el acompañamiento hacia los docentes de grado cuando se atiende a un estudiante con discapacidad en el aula?	Nominal. Ordinal. Ordinal.	Pregunta N° 7 Pregunta N° 8 Pregunta N° 9
Desafíos en la práctica docente	Educativos	¿Consideras que es un desafío constante para los docentes de nivel primario realizar adaptaciones curriculares? ¿Cuántos alumnos incluidos consideras que es adecuado en un aula común? ¿Cuántos alumnos incluidos suelen tener los Docentes de nivel primario en el aula? ¿Consideras adecuada la cantidad de	Nominal. Escalar. Escalar. Nominal.	Pregunta N° 10 Pregunta N° 11 Pregunta N° 12 Pregunta N° 13

		alumnos incluidos que hay en general en la actualidad en las aulas?		
Estrategias y Metodologías Docentes.	Diversidad de estrategias para incluir.	¿Se suele implementar estrategias diversas en el aula, para responder a todos los estudiantes?	Nominal.	Pregunta N° 14
		¿En qué medida consideras que las estrategias que se aplican en el aula son efectivas para atender a la diversidad?	Ordinal.	Pregunta N° 15
	Implementación del DUA.	¿Conoce los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?	Nominal.	Pregunta N° 16
		¿Consideras que se aplican dichos principios del DUA en el aula?: -Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje): se ofrecen diferentes formas de presentar la información (imágenes, texto, audio, etc.) -Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje): se permiten distintas formas de demostrar lo aprendido (escrita, oral, corporal, etc.) -Proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje): se promueve la motivación y participación activa de todos los estudiantes	Nominal.	Pregunta N° 17
	Metodologías activas y colaborativas	¿En qué medida se utilizan metodologías colaborativas para promover el aprendizaje inclusivo?	Ordinal.	Pregunta N° 18
Intervención de equipos interdisciplinarios	Comunicación	¿Cuánta comunicación existe entre los docentes del nivel primario, los equipos escolares (directivos) y los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos), cuando hay un alumno con discapacidad en el aula?	Ordinal.	Pregunta N° 20
		¿Con qué frecuencia te comunicas con	Ordinal.	Pregunta N° 21

		el resto de los actores que participan en el proceso de inclusión (docentes de grado, docentes de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos)?		
	Seguimiento	¿Los docentes del nivel primario participan activamente en el seguimiento (reuniones o evaluaciones) de los estudiantes incluidos, junto con los profesionales del equipo de apoyo (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos)? ¿Crees que el seguimiento y la comunicación continua entre todos los profesionales involucrados, mejoraría la práctica del docente en el aula?	Nominal. Nominal.	Pregunta N° 22 Pregunta N° 23
	Acompañamiento	¿Cuánto apoyo crees que los docentes de nivel primario reciben por parte de profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos) y los equipos escolares (directivos, supervisores, docentes de apoyo) para atender a la diversidad? ¿Se realizan planificaciones y adaptaciones en conjunto, entre los profesionales involucrados (docente de grado, docente de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos), para abordar las necesidades específicas de un estudiante incluido? ¿Crees que es importante que los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos o fonoaudiólogos) de un alumno con discapacidad, acompañen y orienten a los docentes de grado en el trabajo en el aula con ese alumno? ¿Crees que si los docentes de nivel primario solicitan ayuda a los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos) respecto a las adaptaciones y prácticas mejoraría el proceso de un alumno incluido?	Ordinal. Nominal. Nominal. Nominal.	Pregunta N° 19 Pregunta N° 24 Pregunta N° 25 Pregunta N° 26

Apoyos específicos	Recursos materiales y humanos	¿Los docentes de nivel primario cuentan con materiales y tecnologías de apoyo para la atención de estudiantes con discapacidad?	Ordinal.	Pregunta N° 27
		¿Conoces el rol y funciones de Docentes de Apoyo a la Inclusión y de los Acompañantes terapéuticos?	Ordinal.	Pregunta N° 28
		¿Has trabajado en equipo con docentes de apoyo y/o acompañante terapéutico?	Nominal.	Pregunta N° 29
		¿Tienes conocimiento de lo que es un Proyecto Pedagógico individual cuando hay un alumno con discapacidad que lo requiera?	Nominal.	Pregunta N° 30
	Adaptaciones curriculares	¿Participas de la elaboración y seguimiento del Proyecto Pedagógico individual cuando hay un alumno con discapacidad que lo requiera?	Nominal.	Pregunta N° 31
		¿Las adaptaciones curriculares se planifican en conjunto entre todos los profesionales (Docente de grado, Docente de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos)?	Nominal.	Pregunta N° 32
		¿Quién suele realizar las adaptaciones curriculares?	Nominal.	Pregunta N° 33
Formación docente en inclusión.	Capacitación	¿Sabes si los docentes de nivel primario reciben formación específica en inclusión de alumnos con discapacidad?	Nominal.	Pregunta N° 34
		¿Has participado en alguna formación en educación inclusiva en los últimos tres años?	Nominal.	Pregunta N° 35
		¿Consideras que los docentes de nivel primario poseen los saberes necesarios para atender a estudiantes con diversas necesidades en el aula?	Nominal.	Pregunta N° 36
	Competencias	¿Consideras que los docentes de nivel primario poseen las competencias necesarias para atender a la diversidad?	Nominal.	Pregunta N° 37

3.8 Muestra y población.

La **unidad de análisis** de esta investigación está constituida por los profesionales que participan en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel primario en instituciones educativas privadas o estatales de la provincia de Mendoza. Estos profesionales incluyen docentes de grado, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, docentes de apoyo y acompañantes terapéuticos. Esta unidad de análisis responde al interés de evaluar el impacto y los desafíos en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, así como el rol que desempeñan para la eliminación de barreras. (Hernández Sampieri et al., 2014).

La **población** se considera indeterminada y no se cuenta con un registro que permita identificar la totalidad de profesionales involucrados en procesos de inclusión educativa en la provincia.

Se trabajó con una **muestra** de 106 profesionales, los cuales fueron seleccionados bajo un muestreo no probabilístico de tipo voluntario. Los **criterios de inclusión** para formar parte de dicha muestra fueron: ser mayor de 18 años, tener residencia en la provincia de Mendoza, y haber participado en un procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, en los últimos tres años, dentro del nivel primario.

3.9 Recolección de datos e instrumentos

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario Ad Hoc, diseñado específicamente para esta investigación, con el objetivo de recabar información sobre la percepción de Docentes de Nivel Primario, los Docentes de apoyo y de los profesionales externos del equipo interdisciplinario (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos) respecto a la calidad de la educación inclusiva en el Nivel Primario, en la Provincia de Mendoza.

El instrumento fue elaborado a través de la plataforma digital Google Forms. Respecto al modelo de respuesta está conformado por 36 preguntas cerradas y obligatorias teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado en la presente investigación y las variables consideradas. Se incluye al final un espacio de respuesta abierta y opcional, destinado a los participantes que puedan aportar comentarios, sugerencias o experiencias personales relacionadas a la inclusión educativa.

Se recabaron datos sociodemográficos de los participantes, tales como edad, género, rol profesional, localidad y formación académica, con el fin de caracterizar a la muestra. Además, se indagó sobre la percepción que tienen los docentes de nivel y los profesionales de salud acerca de la educación inclusiva, explorando sus creencias, actitudes, conocimientos y experiencias vinculadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario. Por último, se abordaron aspectos relacionados con el trabajo interdisciplinario y colaborativo, la planificación conjunta, la implementación de estrategias y el rol que desempeñan docentes de grado, docentes de apoyo y profesionales del equipo interdisciplinario.

En cuanto a la validez del instrumento, es garantizado mediante la revisión y análisis de contenido realizado por dos profesionales con experiencia en investigación: la Dra. Viviana Garzuzi (UCA- sede Mendoza) y la Dra. Ana Márquez (UCA- sede San Martín), quienes evaluaron la pertinencia, claridad y adecuación de los ítems en relación con los objetivos del estudio.

3.10 Aplicación

El instrumento fue administrado a través de la plataforma digital Google Forms, permitiendo la distribución virtual y el acceso a una mayor cantidad de participantes. Se difundió a través de grupo de WhatsApp y redes sociales, entre docentes del nivel primario, docentes de apoyo a la inclusión y profesionales del área de salud como psicopedagogos, psicólogos y fonoaudiología, de diferentes departamentos de la provincia de Mendoza.

La participación en el cuestionario fue voluntaria, anónima y confidencial, respetando los principios éticos. El Cuestionario completo se encuentra en el **Anexo 1 del presente trabajo de investigación**.

Con este cuestionario se pretende aprobar o refutar las hipótesis de investigación propuestas.

En el Capítulo siguiente se analizarán los resultados obtenidos en el instrumento aplicado y se exponen las conclusiones.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN

DE RESULTADOS.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados mediante el cuestionario “La Educación Inclusiva desde una mirada interdisciplinaria” dirigido a profesionales que participan activamente en algún proceso de inclusión educativa, dentro de la gestión privada o estatal en la provincia de Mendoza. El cuestionario fue administrado a 106 profesionales, entre los cuales estaba conformado por docentes de nivel primario, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, docentes de apoyo a la inclusión y acompañantes terapéuticos.

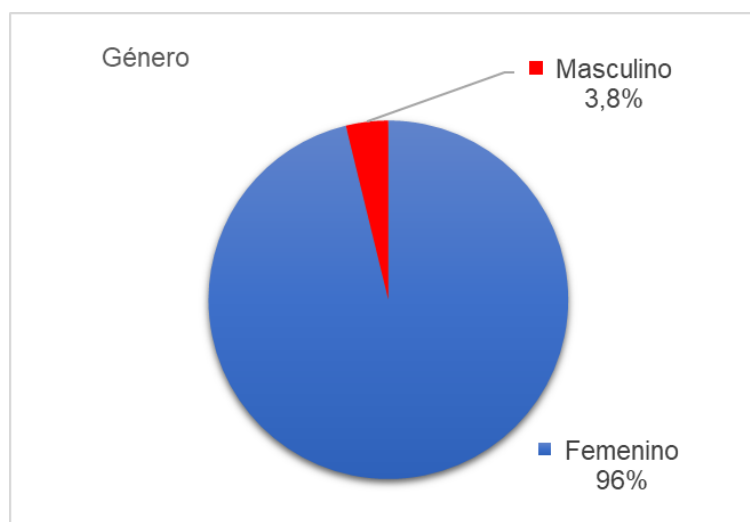
A continuación, se exponen los resultados obtenidos:

Entre las primeras variables se encuentran el género, la edad, la localidad de residencia, la carrera cursada y el rol desempeñado frente a situaciones de inclusión, con el fin de caracterizar el perfil profesional de participantes y contextualizar las respuestas.

Gráficos.

1. Género.

Gráfico N° 1. Distribución de la muestra por género.

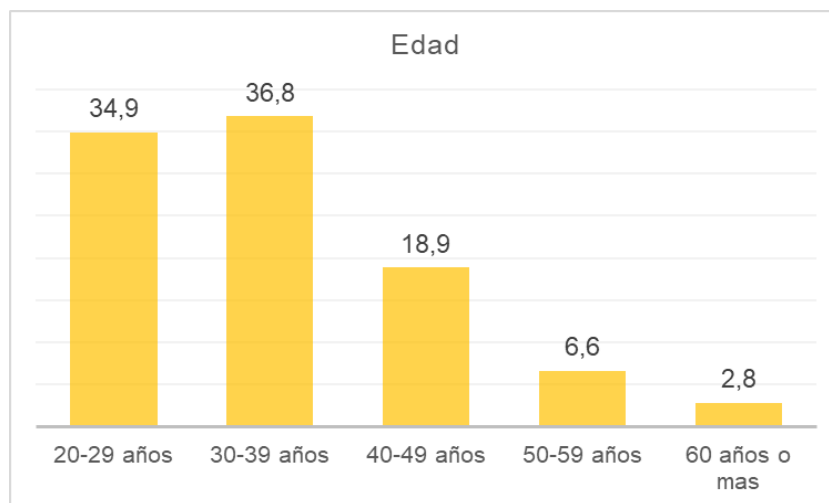


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra la distribución de la muestra según el género de los profesionales encuestados. Se observa que la mayoría son mujeres, con un 96,2% del total de respuestas (102 personas), y en menor proporción son hombres que corresponde al 3,8% (4 personas).

2. Edad

Gráfico N° 2. Distribución de la muestra por edad.

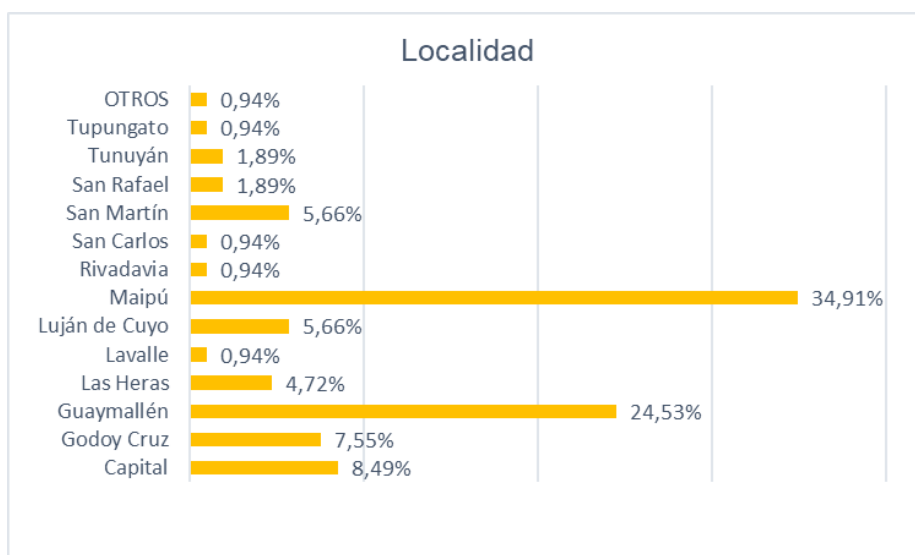


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 2 muestra la distribución de los encuestados según rangos de edad. De un total de 106 participantes, se observó una distribución cercana entre los rangos de 20 a 29 años siendo el 34,9% y de 30 a 39 años el 36,8%. El grupo de 40 a 49 años representa el 18,9%, mientras que las personas entre 50 y 59 años alcanzan el 6,6%. Finalmente, un pequeño porcentaje de 2,8% corresponde a las personas de 60 años o más.

3. Localidad.

Gráfico N° 3. Distribución por departamento.

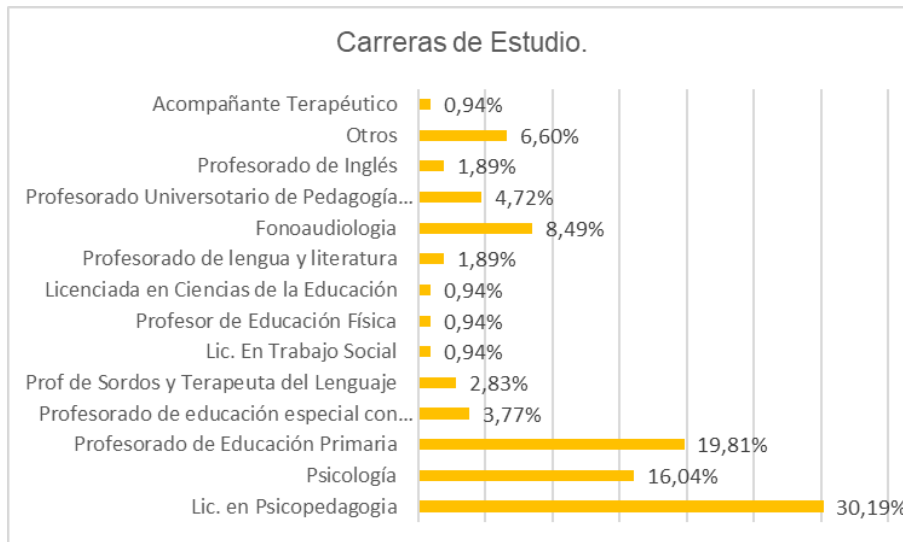


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 3 muestra la distribución de los encuestados según la localidad de residencia o desempeño laboral, distribuidos en los departamentos de Mendoza. Se observa que la mayoría de las respuestas provienen del departamento de Maipú, que tiene el 34,91% del total. Lo siguen Guaymallén con un 24,53%, Capital con 8,49% y Godoy Cruz con un 7,55%. Otros departamentos que también mostraron participación, en menor medida, son Luján de Cuyo y San Martín, ambos con un 5,66%, y Las Heras con un 4,72%. El resto de los departamentos, como San Rafael, Tunuyán, Rivadavia, Tupungato, entre otros, registra una participación menor al 2% cada uno.

4. Carrera de estudio.

Gráfico N° 4. Distribución de la muestra según carrera de estudio.



Fuente: elaboración propia.

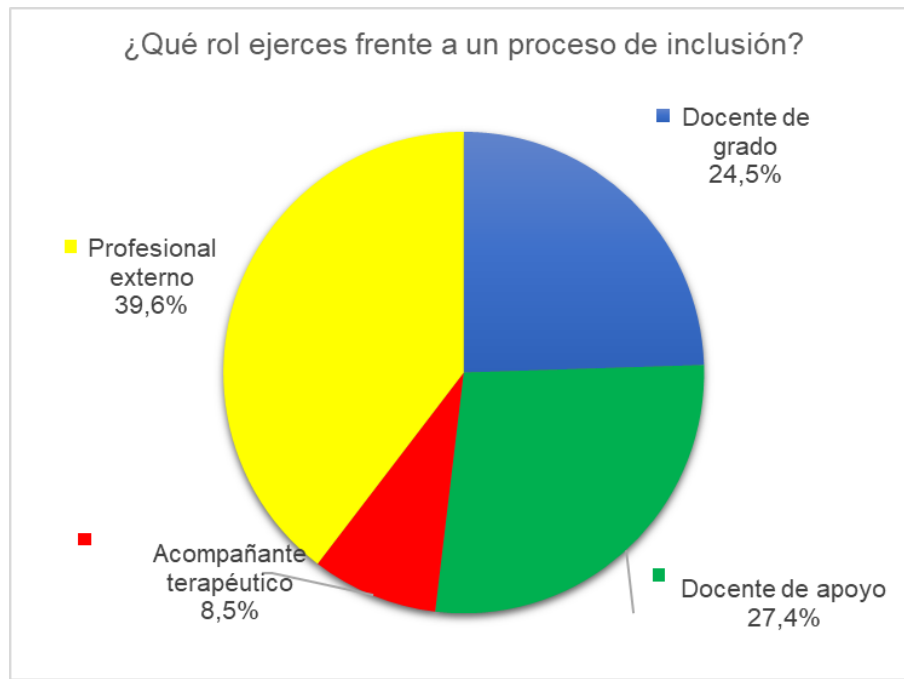
El Gráfico 4 muestra la distribución de las carreras de estudio de las/los profesionales que participaron de la encuesta. Se observa una alta prevalencia de la Licenciatura en Psicopedagogía, con un 30,19%, seguida por Profesorado de Educación Primaria con un 19,81% y Psicología, representada por el 16,04% del total.

Otras carreras con participación significativa son Fonoaudiología con un 8,49%, y en menor medida, el Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual con el 3,77%.

El resto de las carreras, como Trabajo social, Educación Física, Acompañante terapéutico o Terapeutas del Lenguaje o Profesorado de Inglés, Lengua y Literatura, tienen una participación inferior al 3% cada una. El 6% de los encuestados, corresponden a profesiones como el profesorado de filosofía, biología o sociología, la Licenciatura en minoría y familia, y por el profesorado en ciencias sagradas.

5. Rol frente al proceso de inclusión.

Gráfico N° 5. Distribución de la muestra según el rol que ejerce en el proceso de inclusión.



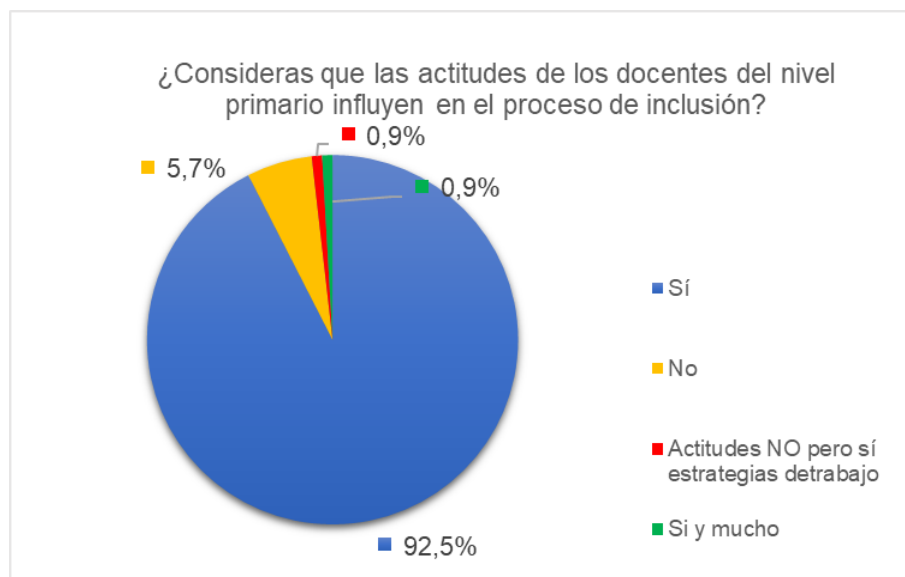
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 5 muestra la distribución de los encuestados de acuerdo al rol que desempeñan en el proceso de inclusión educativa. Se observa que de los 106 participantes el 39,6% se desempeña como profesionales externos (42 personas) como psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos, constituyendo el grupo más representado. Le continúan los docentes de apoyo con el 27,4% (29 respuestas), y los docentes de grado con un 24,5% (26 respuestas). Por último, el 8,5% indicaron que se desempeñan como acompañantes terapéuticos (9 personas).

6. Barreras actitudinales y personales:

Gráficos N° 6. Los gráficos a continuación reúnen las respuestas vinculadas a la percepción frente a las barreras personales y actitudinales frente a la inclusión educativa.

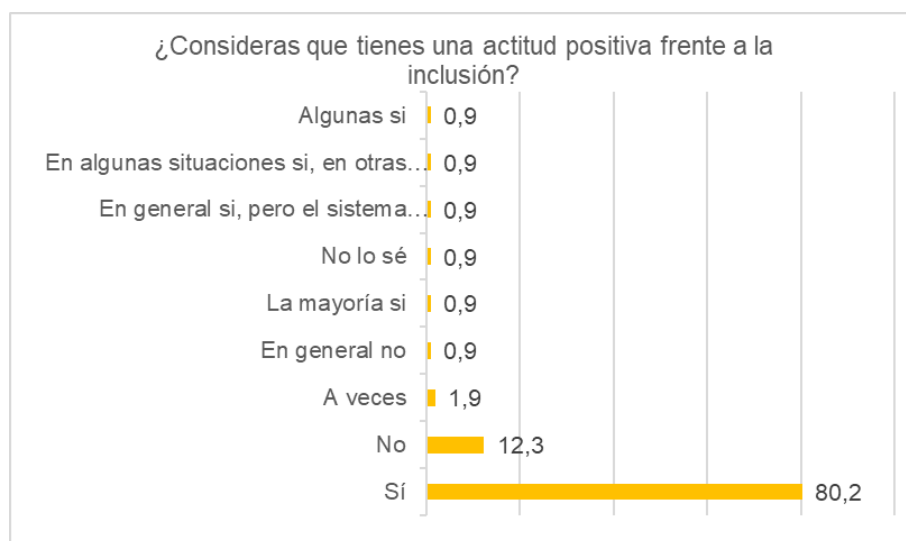
6.1. Gráfico: Influencia de la actitud de los Docentes del nivel primario en el procesos de inclusión.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 6.1. expone que del total de encuestados, la gran mayoría respondió afirmativamente, es decir el 92,5% manifiesta que sí consideran que las actitudes de los Docentes influyen en dicho proceso. Un pequeño porcentaje del 5,7% indicó que no influyen, mientras que un señaló que “las actitudes no, pero sí las estrategias de trabajo” (color amarillo) y otro marcó “si y mucho” (color verde).

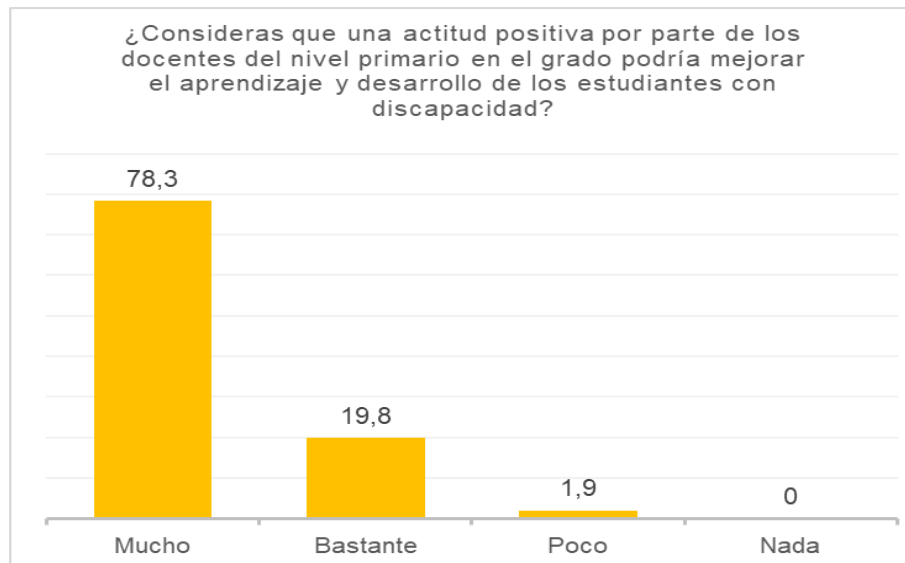
6.2. Gráfico: Actitud frente a la inclusión



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 6.2. muestra que del total de los encuestados, el 80,2 % respondió que sí tiene una actitud positiva. Sin embargo, un 12,3 % respondió que considera no tener una actitud positiva frente a la inclusión. Sólo el 1,9% respondió que a veces muestra una actitud positiva. Y el resto brindó respuestas como: “en general no”, “en general sí, pero el sistema educativo no acompaña”, “noto mucha queja”, “la mayoría si es positiva”, “no lo sé”, “en algunas situaciones sí, en otras no”, “algunas si”.

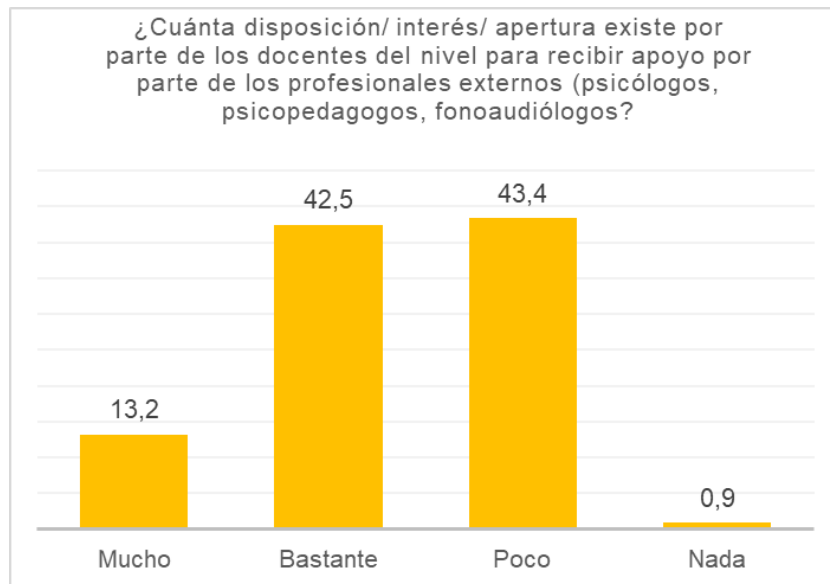
6.3. Gráfico: Impacto de una actitud positiva de los docentes del nivel primario en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 6.3. muestra que de los 106 encuestados, el 78,3% opinó que la actitud de los Docentes influye “mucho” en el aprendizaje, mientras que un 19,8% eligió la opción “bastante”. Un porcentaje mínimo del 1,9% consideró que influye “poco” la actitud del docente.

6.4. Gráfico: Disposición de los docentes a recibir apoyo de los profesionales externos al sistema educativo.



Fuente: elaboración propia.

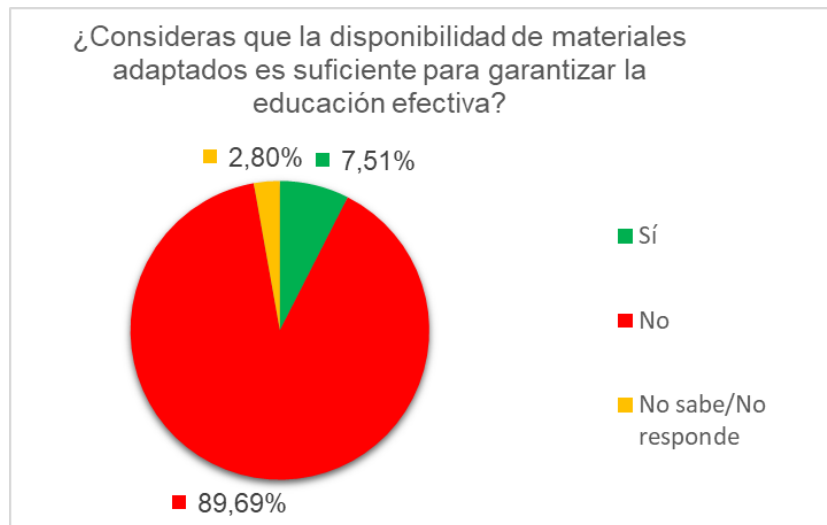
El Gráfico 6.4. muestra de los encuestados, el 43,4% percibe que existe “poca” disposición e interés, mientras que el 42,5% considera que hay “bastante”. Solo un 13,2% señala que existe “mucho” apertura de los Docentes, y un porcentaje mínimo indica que no hay disposición.

En conclusión, los datos reflejan un fuerte consenso sobre la influencia positiva que puede tener la actitud del docente de nivel primario en el aprendizaje y desarrollo de estudiantes con discapacidad, aunque también se perciben ciertas limitaciones en cuanto a la apertura de los mismos a recibir apoyo de profesionales externos.

7. Materiales de trabajo disponibles para inclusión:

Gráficos N° 7. Los gráficos a continuación reúnen las respuestas vinculadas a las barreras respecto a la disponibilidad de materiales y recursos:

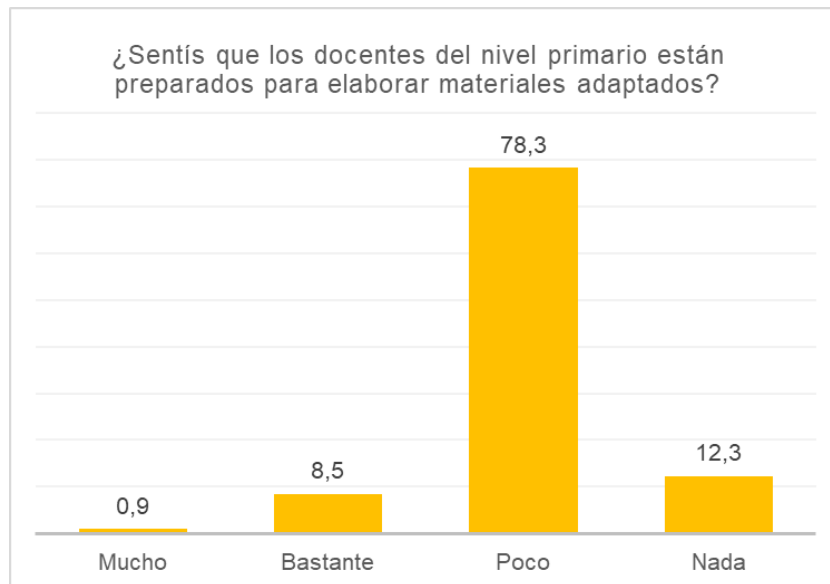
7.1. Gráfico: Percepción sobre la disponibilidad de materiales adaptados para la educación inclusiva.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 7.1. expone una marcada tendencia negativa del 89,69% que respondió “no”, lo cual representa una amplia mayoría que percibe una carencia significativa en cuanto a los recursos adaptados. Por otro lado, solo un 7,5% considera que “sí” cuenta con materiales adaptados, mientras que el 2,8% optó por “no sabe/no responde”.

7.2. Gráfico: Percepción sobre la preparación de los Docentes de nivel primario para elaborar materiales adaptados.



Fuente: elaboración propia.

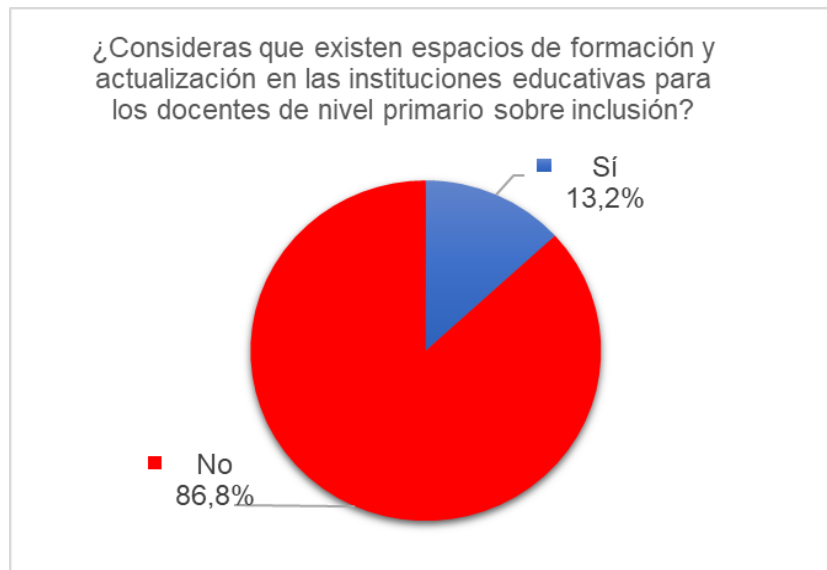
El Gráfico 7.2. presenta que de los encuestados, una mayoría significativa del 78,3% considera que los docentes están “poco” preparados, mientras que un 12,3% estima que no están preparados en absoluto. Solo un 8,5% respondió que están “bastante” preparados, y solo un 0,9% seleccionó la opción “mucho”.

Del análisis de los gráficos n° 7, se evidencia una percepción generalizada por parte de los encuestados respecto a la insuficiencia de materiales adaptados y la escasa preparación de los docentes de nivel primario para elaborarlos.

8. Barreras Institucionales:

Gráficos N° 8. Los gráficos a continuación reúnen las respuestas vinculadas a las condiciones institucionales que influyen en la educación.

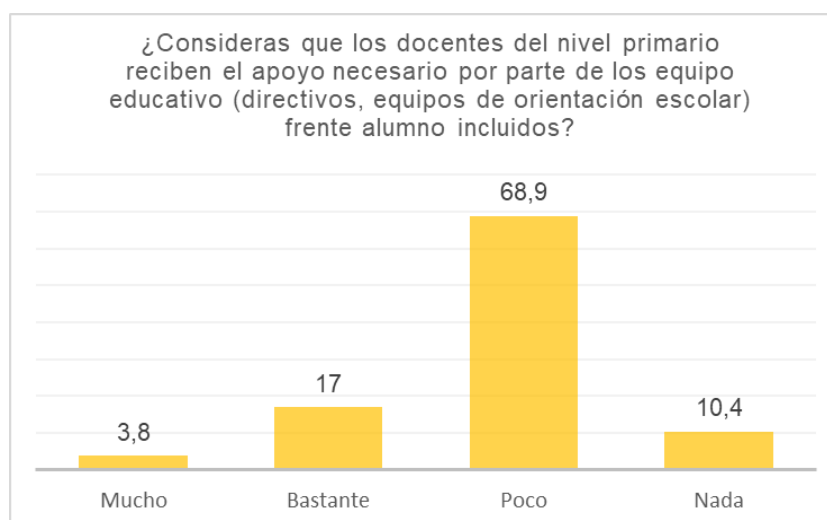
8.1. Gráfico: Disponibilidad de espacios de formación sobre inclusión para Docentes de nivel primario.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 8.1. muestra que de 106 respuestas, el 86,8% manifestó que no existen dichos espacios, mientras que solo el 13,2% respondió afirmativamente.

8.2. Gráfico: Percepción sobre el apoyo recibido por parte del equipo educativo.

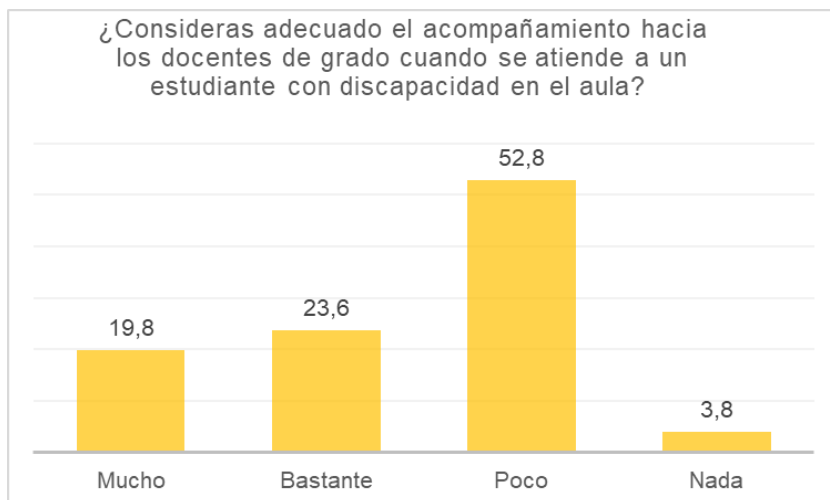


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 8.2. muestra que una gran mayoría considera que los docentes de nivel reciben “poco” apoyo por parte de los equipos educativos, siendo el 68,9% de las

respuestas. Un 17% considera que reciben “bastante” apoyo, mientras que solo el 3,8% indica que “mucho” y el 10,4% considera que no reciben “nada” de apoyo.

8.3. Gráfico: Valoración del acompañamiento hacia docentes de grado ante la atención de estudiantes con discapacidad.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 8.3. revela que más de la mitad de los encuestados (52,8%) considera que el acompañamiento hacia los docentes de grado cuando atienden estudiantes con discapacidad es “poco” adecuado. Un 23,6% lo percibe como “bastante” adecuado, mientras que el 19,8% lo considera “mucho” y solo un 3,8% indica que no se recibe “nada” de acompañamiento.

Los resultados de estos gráficos reflejan que la mayoría de los encuestados considera que no existen espacios de capacitación en las escuelas, que el apoyo de los equipos directivos de orientación es limitado, y que el acompañamiento a los docentes es escaso.

9. Desafíos educativos para la práctica docente:

Gráficos N° 9. Los gráficos a continuación presentan los resultados respecto de las percepciones sobre el desafío que implica para los Docentes de nivel primario la inclusión educativa.

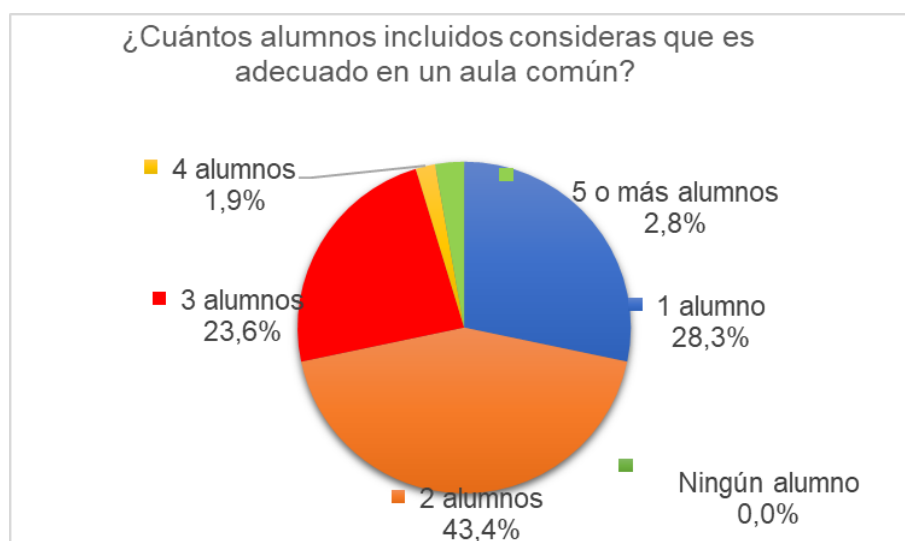
9.1. Gráfico: Percepción sobre la elaboración de adaptaciones curriculares.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 9.1. presenta la respuesta sobre la percepción respecto al desafío de realizar adaptaciones curriculares. El 89,6% respondió que “sí” es un desafío constante para los Docentes realizar adaptaciones, un 4,7% contestó que “no”, y un 5,7% respondió que “no sabe o no responde”.

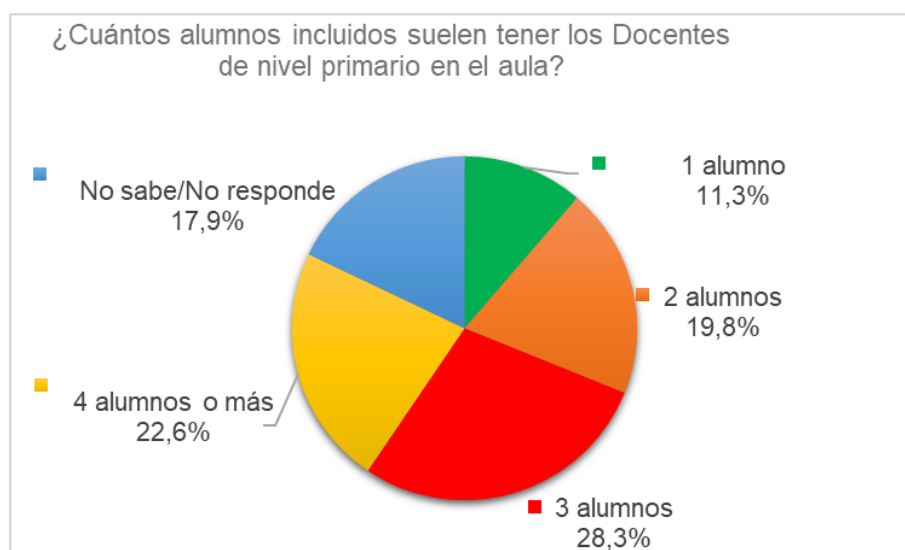
9.2. Gráfico: Percepción sobre la cantidad adecuada de alumnos incluidos en aula común.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 9.2. refleja la opinión respecto a cuantos alumnos incluidos consideran adecuado en el aula común. De un total de 106, el 43,4% siendo que la mayoría considera que **2 alumnos** incluidos es apropiado. Con el 28,3% se considera que es adecuado incluir a **1 alumnos** por aula, mientras que el 23,6% opina que **3 alumnos** sería una cantidad adecuada. En menor medida el 1,9% respondió **4 alumnos**, y un 2,8% señaló que sería adecuado incluir a **5 alumnos o más**.

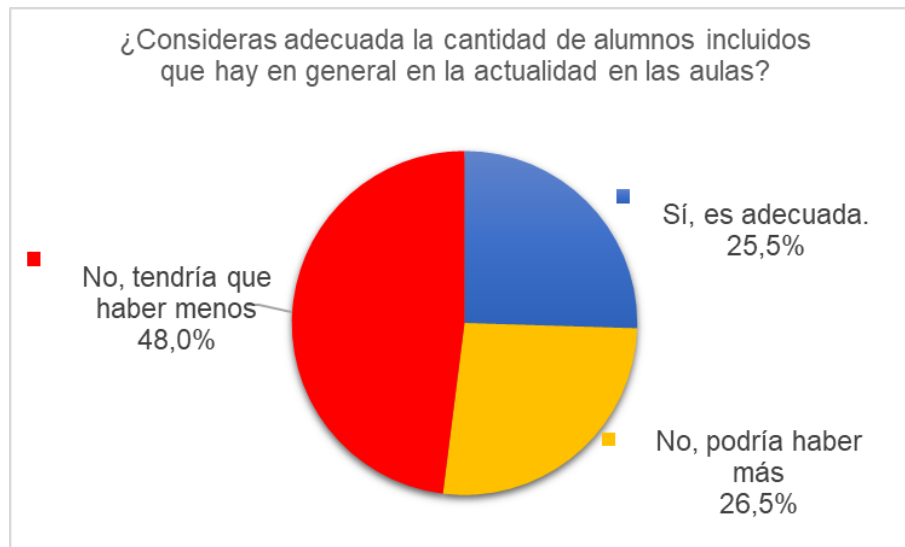
9.3. Gráfico: Cantidad de alumnos incluidos en aula común.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 9.3. muestra la cantidad de alumnos incluidos en aula común, del total de encuestados el 28,3% indica que suelen haber **3 alumnos** incluidos en el aula. Un 22,6% reporta que hay **4 alumnos incluidos o más** en el aula, y el 19,8% dice que hay **2 alumnos**. El 11,3%, indica que suele haber solo **1 alumno** incluido en el aula, mientras que el resto siendo un 17,9% optó por la opción **no sabe/no responde**.

9.4. Gráfico: Percepción sobre los alumnos incluidos en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 9.4. muestra que de la cantidad de respuestas obtenidas, el 48% considera que debería haber menos alumnos incluidos en el aula. Por otro lado, un 26,5% opina que podría haber más alumnos incluidos, y finalmente el 25,5% respondió que la cantidad actual en las aulas es adecuada.

10. Estrategias Pedagógicas:

Gráficos N° 10. Los gráficos siguientes presentan los resultados vinculados a la percepción docente sobre diversidad y efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula para atender a todos estudiantes.

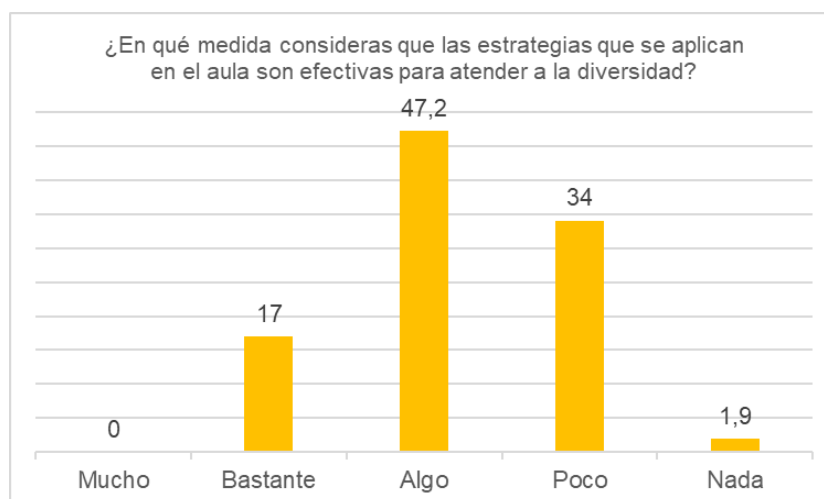
10.1. Gráfico: Implementación de estrategias diversas en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 10.1. muestra la frecuencia con que se implementan diversas estrategias en el aula. Del total de respuestas, la mayoría (64,2%) indicó que “a veces” se aplican estrategias. Un 15,1% señaló que “sí” se implementan, mientras que un 19,8% considera que “no” se utilizan estrategias diversas en el aula. Por último, un pequeño porcentaje (0,9%) optó por la opción “no sabe/no responde”.

10.2. Gráfico: Percepción sobre la efectividad de las estrategias aplicadas en el aula.



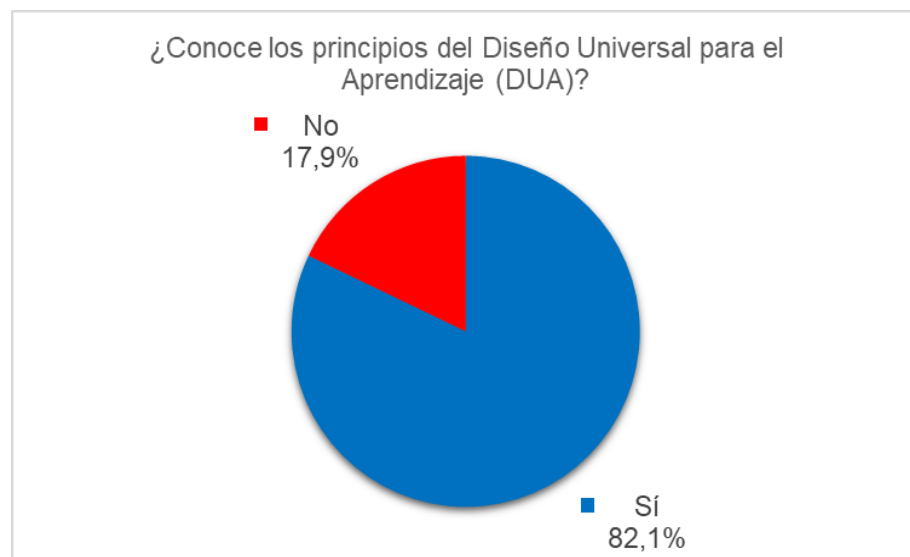
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 10.2. refleja la opinión de los 106 encuestados, la mayoría considera que estas estrategias son “algo” efectivas con el 47,2%, mientras que un 34% opina que son “poco” efectivas. Solo el 17% cree que son “bastante” eficaces, y un mínimo porcentaje del 1,9% cree que no funcionan optando por el “nada”.

11. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Gráficos N° 11. Los gráficos siguientes incluyen datos sobre la implementación del DUA (formas múltiples de representación, acción/expresión e implicación):

11.1. Gráfico: Conocimiento sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

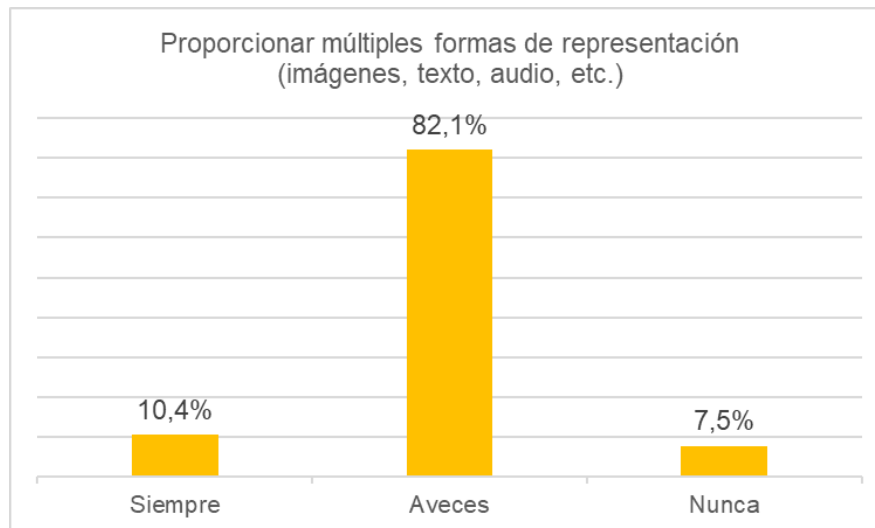


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 11.1. muestra que de las respuestas obtenidas el 82,1% afirma conocer los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), sin embargo hay un 17,9% que indica no conocer los principios del DUA.

11.2. Gráficos: Aplicación de los principios del DUA

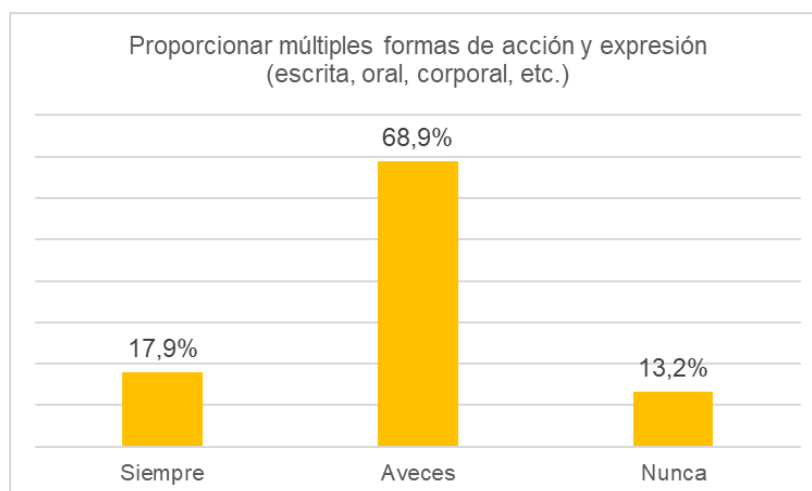
11.2.1. Proporcionar múltiples formas de representación (imágenes, texto, audio, etc.)



Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 11.2.1. según los datos obtenidos, el 82,1% de los encuestados manifiesta que “a veces” se proporcionan múltiples formas de representación en el aula. Un 10,4% afirma que “siempre”, mientras que un 7,5% indica que “nunca” se utilizan.

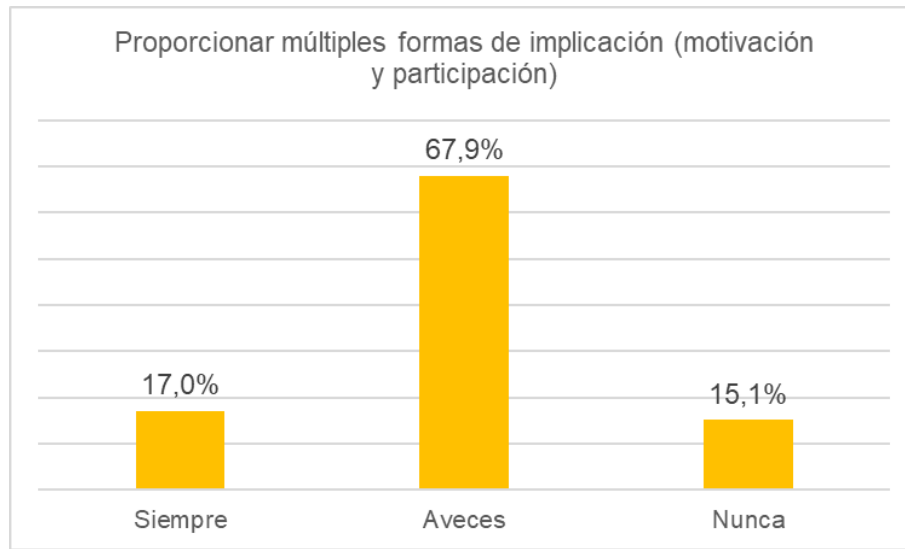
11.2.2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (escrita, oral, corporal, etc.)



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 11.2.2. muestra que el 68,9% considera que “a veces” se ofrecen diferentes formas de acción y expresión en el aula. El 17,9% manifiesta que “siempre” se proporcionan, mientras que un 13,2% señala que “nunca” se aplican.

11.2.3. Proporcionar múltiples formas de implicación (motivación y participación)



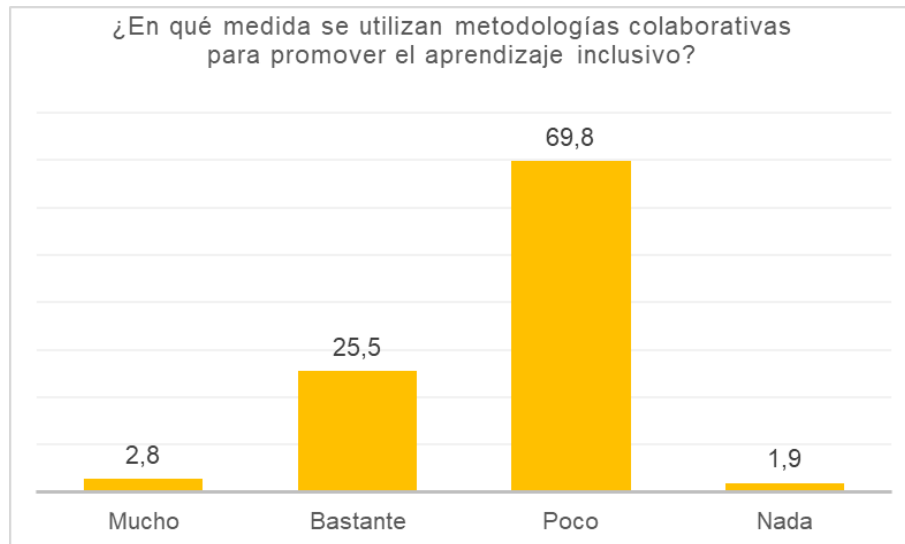
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 11.2.3. evidencia que un 67,9% de los encuestados manifiesta que “a veces” se ofrecen diferentes formas de implicar a los estudiantes. Solo un 17% indica que “siempre” y un 15,1% señala que “nunca” se implementan.

De estos gráficos 11.4 podemos concluir, que si bien existe cierta aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la práctica docente, esta aplicación suele ser esporádica. En los tres casos, la opción “A veces” fue la más seleccionada.

12. Metodologías Colaborativas:

Gráfico N° 12: Utilización de metodologías colaborativas en el aula.



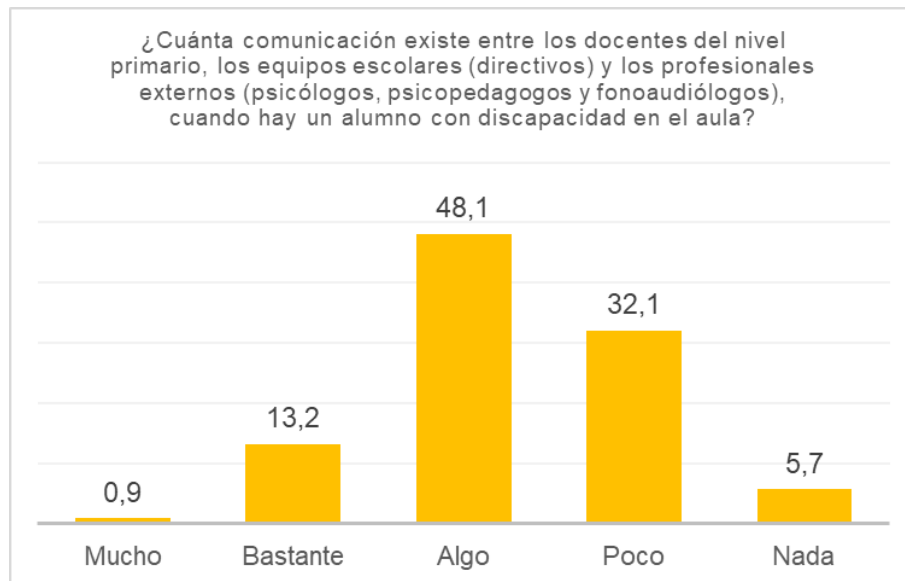
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 12 muestra que el 68,8% considera que “algo” se utilizan las metodologías colaborativas en el aula para fomentar el aprendizaje. Por otro lado, el 25,5% respondió “bastante”, mientras en un menor medida un 2,8% considera que “mucho” y un 1,9% respondió que “nada”.

13. Comunicación entre los profesionales involucrados.

Gráficos N° 13. Los gráficos de este apartado presentan la percepción sobre la intervención de los equipos interdisciplinarios (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos, docentes de apoyo, acompañantes, equipos escolares), analizando principalmente las formas de comunicación en el abordaje de estudiantes con discapacidad.

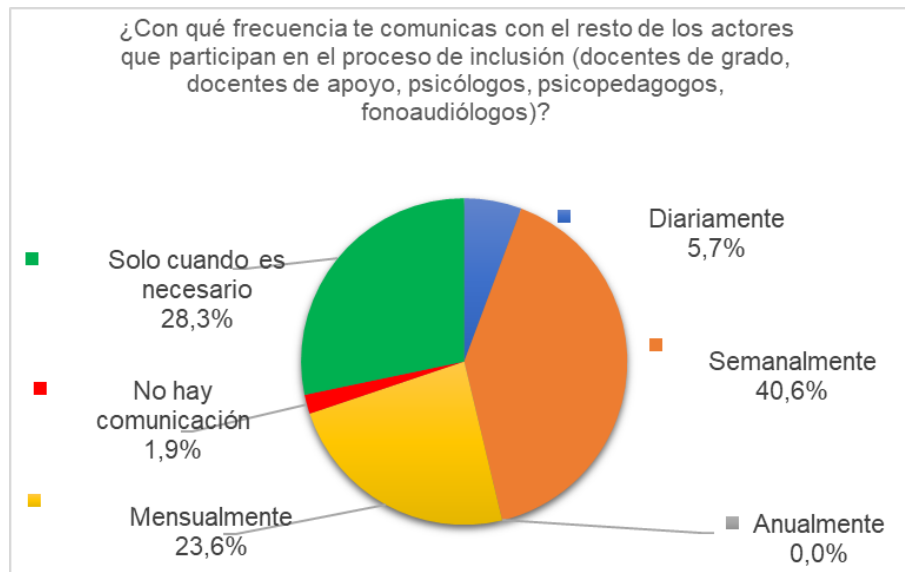
13.1. Gráfico: Comunicación entre los profesionales involucrados en un proceso de inclusión.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 13.1. recolecta datos sobre la comunicación entre los diferentes actores del proceso de inclusión escolar. Se observa que el 48,1% percibe que existe “algo” de comunicación. Otro 32,1% considera que la comunicación es “poca”, y un 13,2% la califica como “bastante”. Sin embargo, en los extremos un 5,7% afirma que “no hay” comunicación, mientras que un 0,9% dice que “mucho”.

13.2. Gráfico: Frecuencia de comunicación entre actores en un proceso de inclusión.



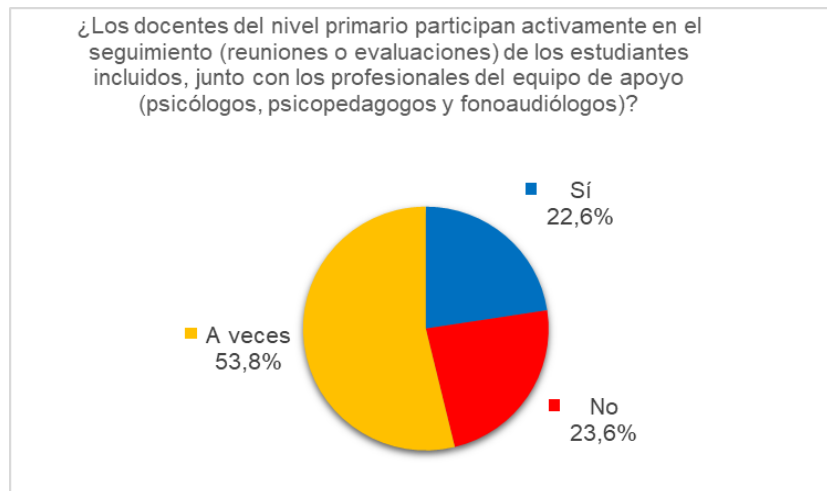
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 13.2. muestra la frecuencia con la que se comunican los diferentes profesionales del proceso de inclusión. A partir de las encuestas, se observa que el 40,6% se comunica **semanalmente**, mientras que el 28,3% lo hace **solo cuando es necesario**. Un 23,6% se comunica **mensualmente**. En menor medida, un 5,7% lo hace **diariamente** y un 1,9% dice que **no hay comunicación**.

14. Seguimiento de alumnos incluidos en aula común.

Gráficos N° 14. Los gráficos de este apartado presentan la percepción sobre el seguimiento del proceso de inclusión que se realiza entre equipo interdisciplinarios (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos), equipos escolares, docentes de grado y docentes de apoyo a la inclusión, cuando hay un alumno con discapacidad.

14.1. Gráfico: Participación docente en el seguimiento de alumnos incluidos



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 14.1. muestra que de un total de 106 respuestas, el 53,8% indicó que “a veces” hay participación de los docentes en el seguimiento de los equipos, mientras que el 22,6% respondió que “sí” lo hace en forma activa. Por otro lado, un 23,6% manifestó que “no” hay participación de los docentes en el seguimiento de los procesos de inclusión.

14.2. Gráfico: Impacto del trabajo colaborativo en la práctica docente



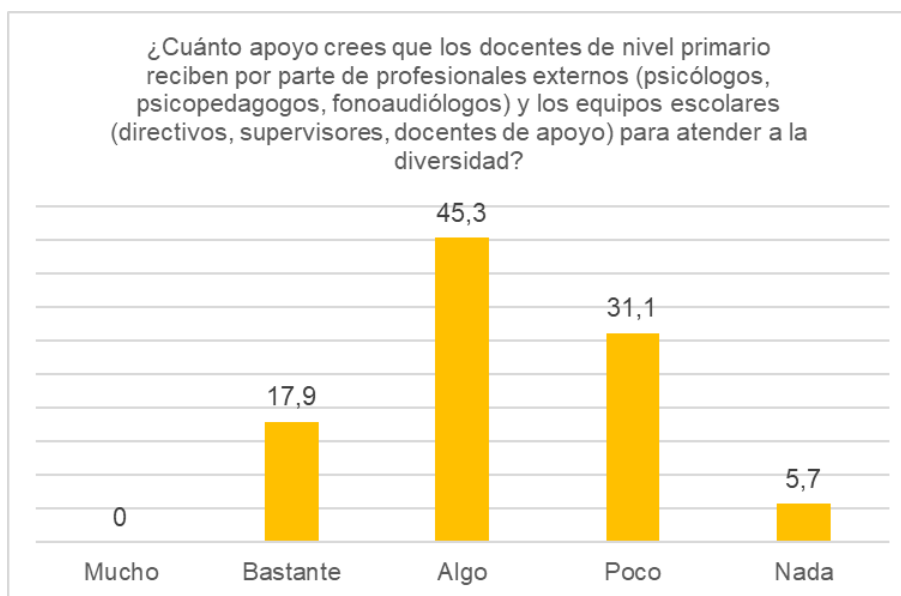
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 14.2. muestra las respuestas frente a la importancia del seguimiento y la comunicación continua entre profesionales y docente, donde el 97,2% responde que “sí” podría mejorar la práctica docente y un menor porcentaje del 2,8% expresó que “no”.

15. Acompañamiento de los equipos interdisciplinarios a los docentes.

Gráficos N° 15. Los gráficos de este apartado presentan la percepción sobre el acompañamiento que reciben los docentes de grado y los docentes de apoyo a la inclusión cuando hay un alumno con discapacidad, por parte de los profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos).

15.1. Gráfico: Percepción del apoyo recibido por los docentes para la atención a la diversidad



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 15.1. muestra que del total de respuestas, el 45,3% indicó que los docentes reciben “algo” de apoyo por parte de profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos), mientras que el 31,1% respondió que recibe “poco” apoyo y un 17,9% dice que el apoyo que reciben es “bastante”. Además, un 5,7% percibe que no se recibe “nada” de apoyo frente a la inclusión.

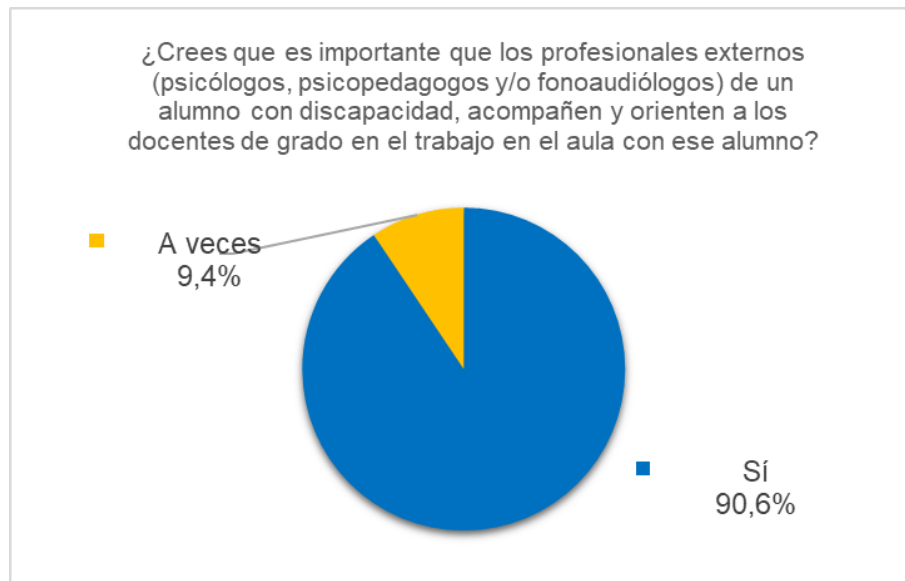
15.2. Gráfico: Planificaciones y adaptaciones en equipo.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 15.2. indaga en la realización de adaptaciones y planificaciones en forma conjunta entre los profesionales involucrados en un proceso de inclusión. Para esto, el 70,8% respondió que solo “a veces” se trabaja en conjunto, un 19,8% dice que “nunca” y un menor porcentaje de 9,4% dice que “siempre” se realizan en equipo.

15.3. Gráfico: Importancia de los profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos) en el acompañamiento de un alumno incluido.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 15.2. muestra que de los encuestados, la mayoría (90,6%) respondió que “sí” es importante el acompañamiento y orientación de los profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos) a los docentes de un alumno con discapacidad. Por otro lado, solo el 9,4% respondió que “a veces” es importante este acompañamiento.

15.4. Gráfico: Percepción respecto a mejorar las adaptaciones de los docentes con ayuda de profesionales externos.

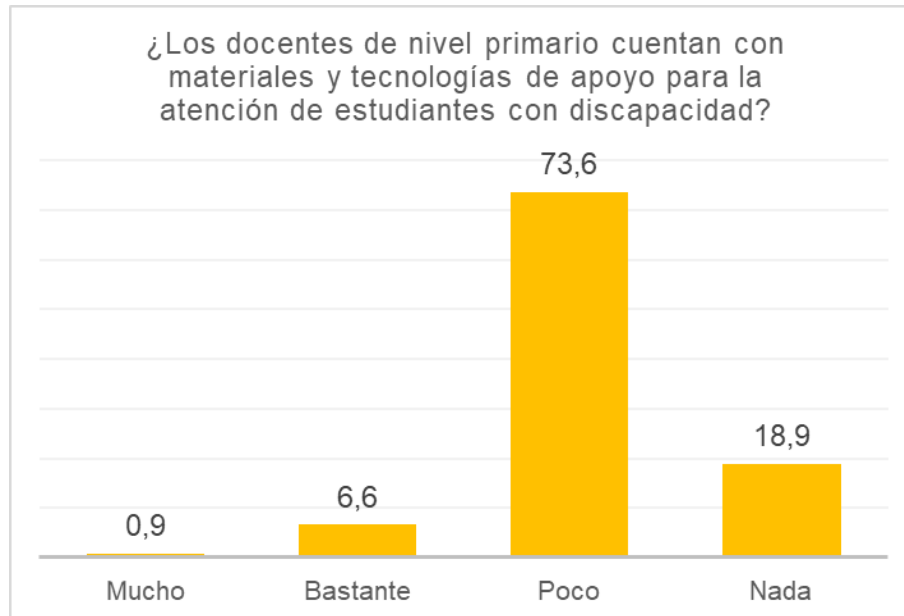


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 15.4. muestra la respuesta sobre la percepción de la ayuda de profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos) a las adaptaciones y prácticas del docente de grado. Del total de encuestados, el 73,6% cree que “sí” los docentes de grado solicitan ayuda mejoraría la práctica y adaptación frente a un alumno incluido. El 22,6% respondió que solo “a veces” y un 3,8% cree que pedir ayuda “no” mejoraría la práctica inclusiva.

16. Recursos materiales y tecnologías de apoyo para la inclusión.

Gráfico N° 16: Percepción sobre recursos materiales y tecnologías de apoyo para inclusión.



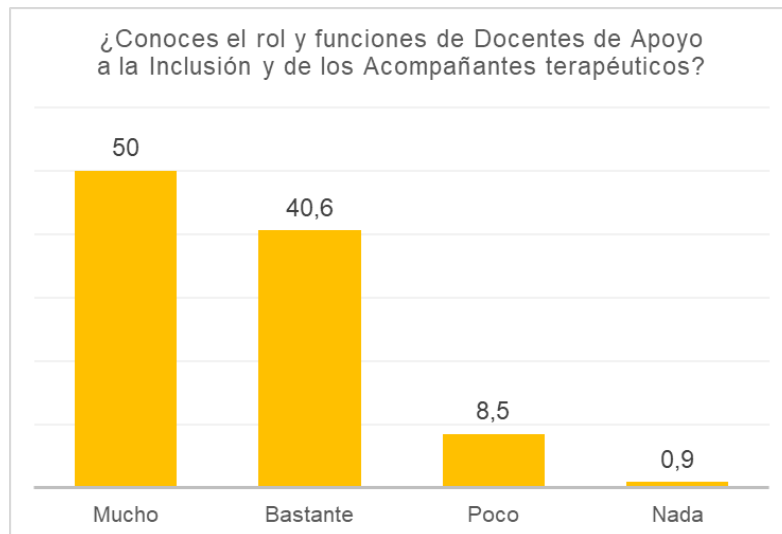
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 16 expone que del total de encuestados, la mayoría respondió que se cuenta con “poco” material de apoyo y tecnologías para la inclusión, con un porcentaje del 73,6% de respuestas, y un 18,9% responde que no cuentan con “nada” de materiales. Por otro lado, un 6.6% dice que hay “bastante” y un 0,9% respondió que “muchos”.

17. Rol de los Docentes de apoyo a la inclusión o Acompañantes terapéuticos.

Gráficos N° 17. Los gráficos de este apartado presentan el nivel de conocimiento respecto al rol de los Docentes de apoyo a la inclusión (DAI) y los Acompañantes terapéuticos (AT) cuando hay un alumno con discapacidad.

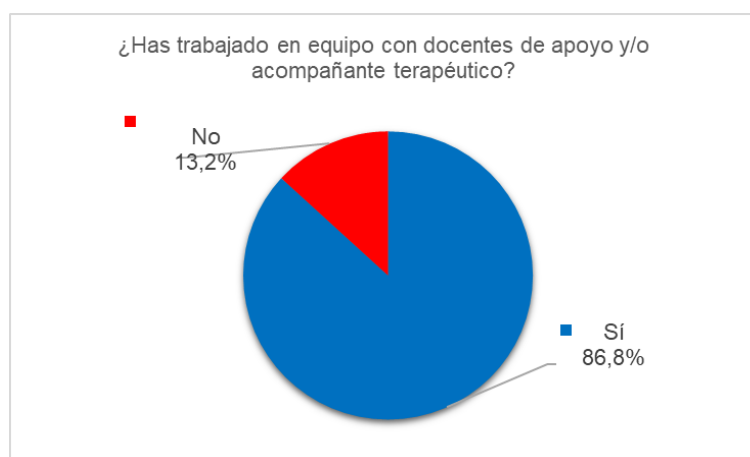
17.1. Conocimiento sobre el Rol de los Docentes de apoyo a la inclusión y Acompañantes terapéuticos



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 15.1. muestra que del total de respuestas, la mitad de encuestados (50%) conoce “mucho” el rol y función de DAI y AT, y un gran porcentaje del 40,6% conoce “bastantes” de sus roles. Sin embargo, un 8,5% conoce “poco” y un 0,9% no conoce “nada” el rol de estos profesionales.

17.2. Trabajo colaborativo con Docente de apoyo y/o Acompañante terapéutico



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 17.2. expone que el 86,8% de los encuestados “sí” ha trabajado en equipo con Docentes de apoyo o Acompañante terapéutico. Por otro lado, un 13,2% responde que “no” ha trabajado con DAI o AT.

18. Elaboración del Proyecto Pedagógico Individual.

Gráficos N° 18. Exploran la experiencia del trabajo en equipo para la elaboración del Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

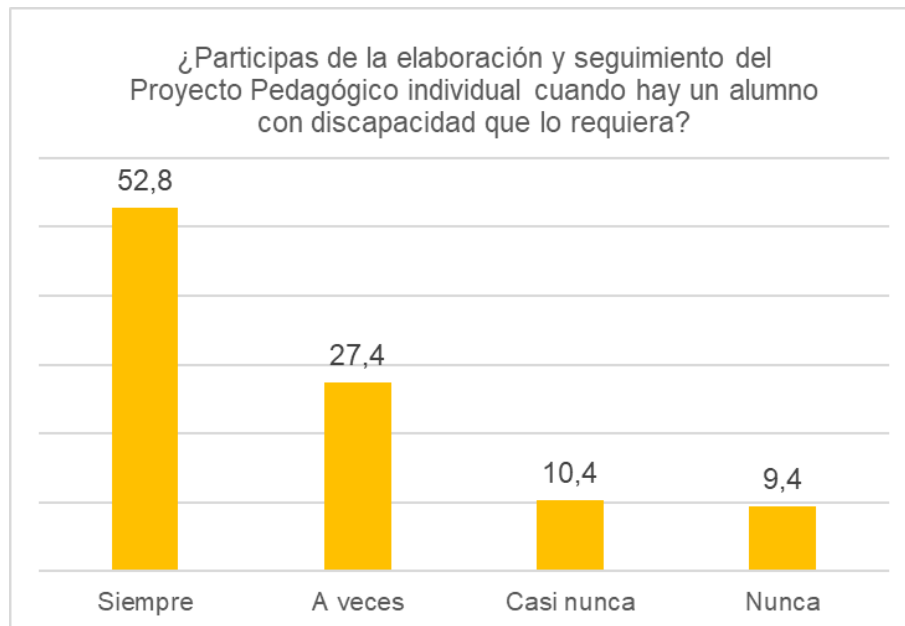
18.1. Conocimiento sobre el Proyecto Pedagógico individual



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 18.1 expone que la gran mayoría “sí” tiene conocimiento de lo que es un Proyecto Pedagógico Individual, ya que representan el 94,3% del total de respuestas. Solo un 5,7% respondió que “no” tiene conocimiento de este documento.

18.2. Participación en la elaboración y seguimiento del Proyecto Pedagógico Individual de un alumno con discapacidad.



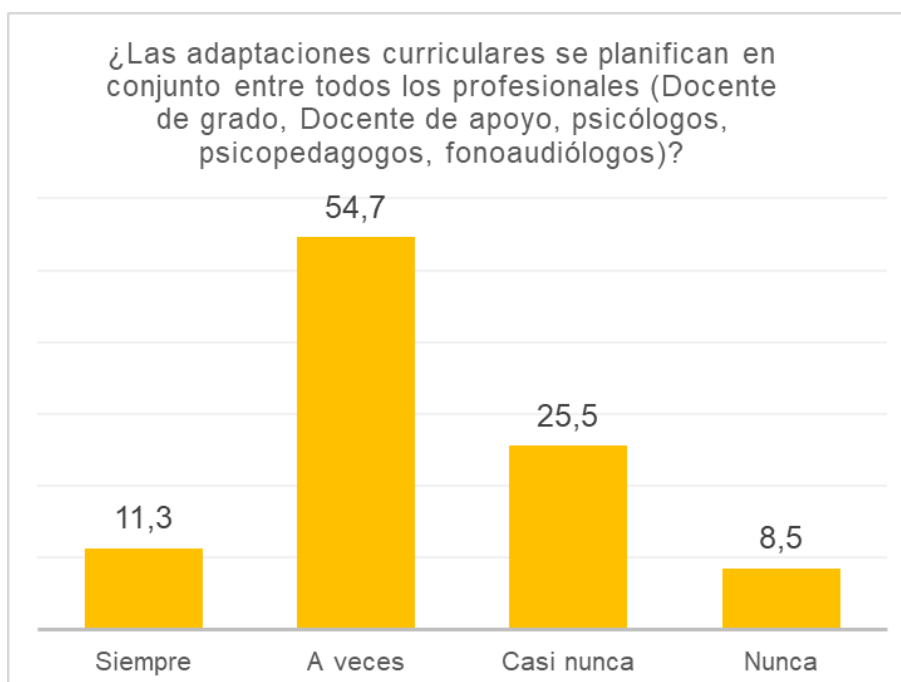
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 18.2 expresa el nivel de participación de los profesionales en la elaboración y seguimiento de un PPI. Para esto, un 52,8% en su mayoría respondió que **siempre** participa en el desarrollo de un PPI, y un 27,4% respondió que solo **a veces** lo hace. En menor medida, un 10,4% expresa que **casi nunca** y un 9,4% **nunca** participa.

19. Adaptaciones Curriculares en el aula para alumnos con discapacidad.

Gráficos N° 19. Los siguientes gráficos presentan los resultados obtenidos en relación a la elaboración de las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad en el aula.

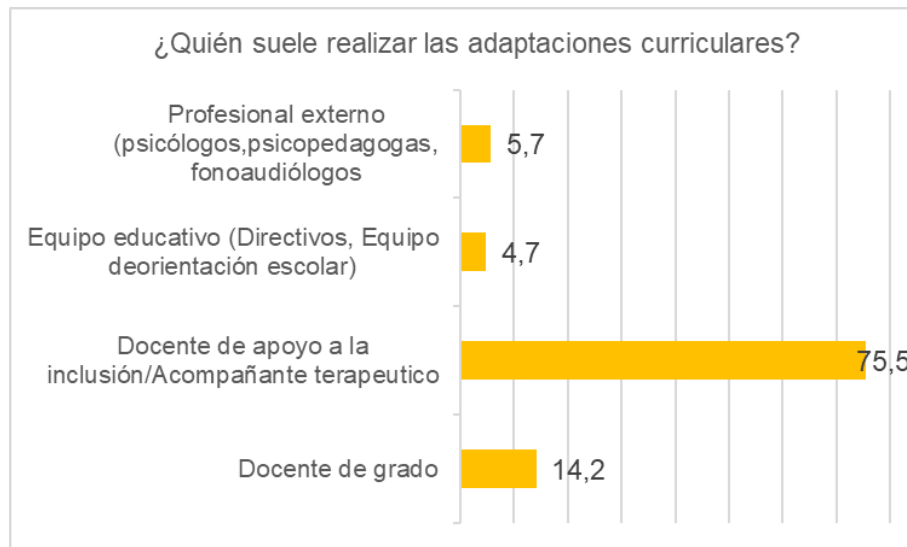
19.1. Planificación conjunta de las adaptaciones curriculares



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 19.1. muestra que un 54,7% de encuestados menciona que las adaptaciones curriculares “a veces” se planifican en conjunto entre todos los profesionales involucrados (Docente de grado, Docente de apoyo, psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos), y solo un 25,5% respondió que “casi nunca”. Sin embargo, un 11,3% refiere que “siempre” y un 8,5% mencionó que “nunca” se realizan en equipo.

19.2. Responsable de las adaptaciones curriculares.



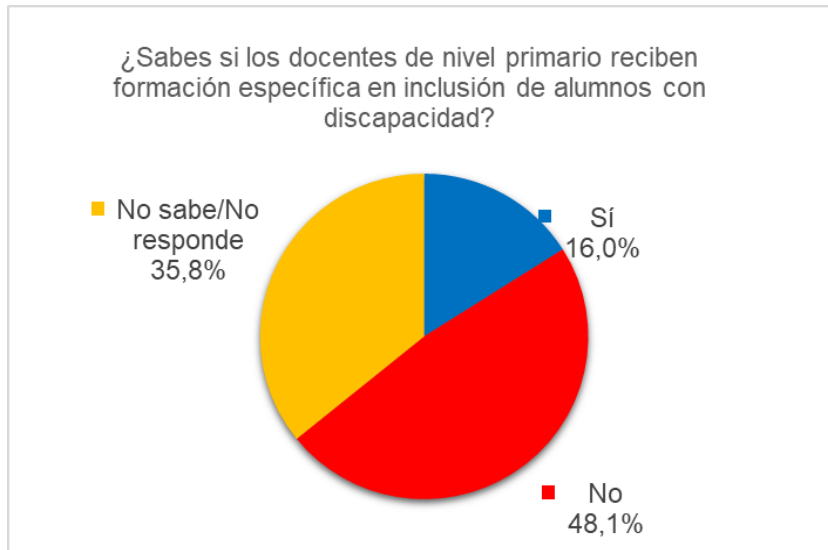
Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 19.2. expone quien es el generalmente el responsable de realizar las adaptaciones curriculares cuando hay un alumno con discapacidad en el aula. De las respuestas, una gran mayoría (75,5%) respondió que es el Docente de apoyo a la inclusión o el Acompañante terapéutico quien las realiza. Luego, un 14,2% menciona a que son los Docente de grado quienes están a cargo, y en menor medida se menciona a los Profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos) con un 5,7% y a los Equipos escolares con un 4,7%.

20. Formación y capacitación de los Docentes en procesos de inclusión escolar.

Gráficos N° 20. Los siguientes gráficos presentan los resultados obtenidos en relación a la formación y capacitación que reciben los Docentes de grado sobre inclusión escolar.

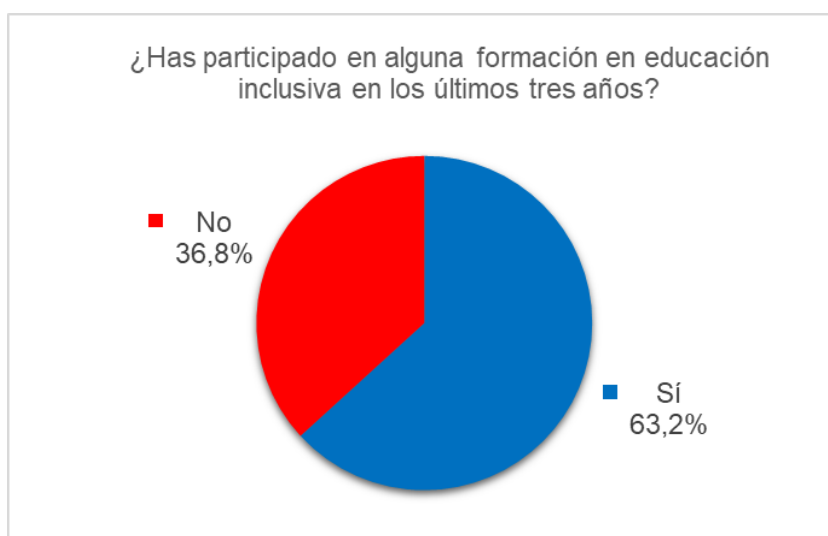
20.1. Formación específica en inclusión para Docentes de nivel primario



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 20.1. menciona si los Docentes de nivel primario reciben formación en inclusión, el 48,1% respondió que los Docentes “no” reciben formación específica y el 16% respondió que “sí” la reciben. Además, el 35,8% optó por la respuesta “no sabe/no responde”.

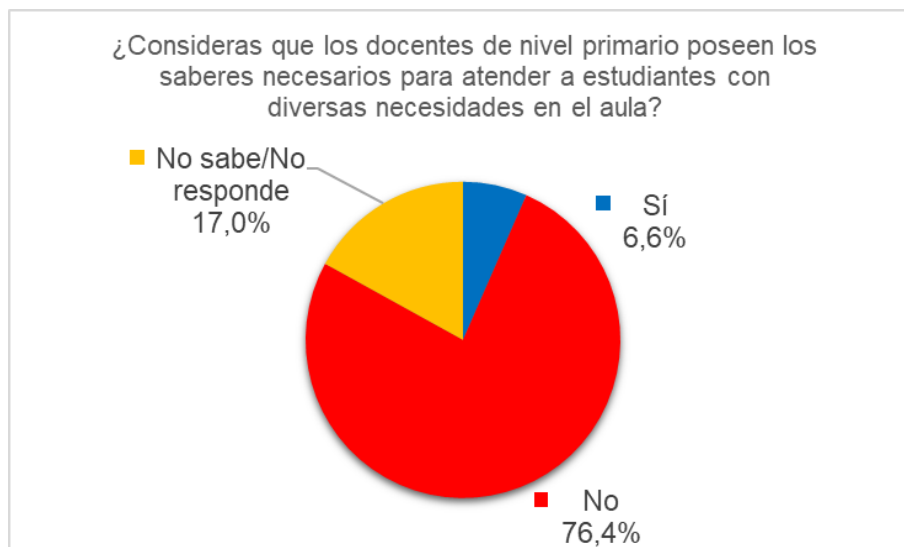
20.2. Participación de formación en educación inclusiva en los últimos tres años.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 20.2. refleja que en su mayoría (63,2%) los encuestados “sí” han participado de alguna formación en educación inclusiva en los últimos tres años. Pero, por otro lado, un valor importante (36,8%) menciona que “no” ha participado en formaciones.

20.3. Percepción sobre los saberes necesarios de los Docentes del nivel primario.

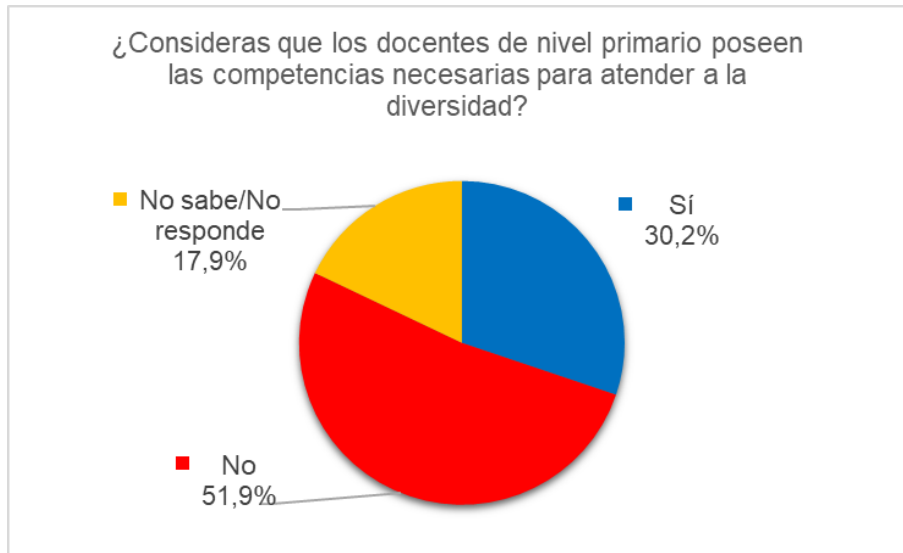


Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 20.3. refleja que el 76,4% de los encuestados considera que los Docentes del nivel primario “no” poseen los saberes necesarios para atender a estudiantes con diversidad en el aula. Un 17% optó por la opción “no sabe/no responde”, y un menor porcentaje del 6,6% respondió que “sí” poseen dichos saberes.

21. Competencias de los Docentes de nivel primario frente a la diversidad.

Gráfico N° 21. Percepción sobre competencias de los Docentes del nivel primario frente a la diversidad.



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico N° 21 muestra la percepción que tienen los encuestados respecto a si los Docentes de nivel primario poseen competencias necesarias para atender a la diversidad. Del total, un 51,9% manifestó que “no”, por otro lado, un 30,2% respondió que “sí” poseen competencias necesarias. Un 17,9% optó por responder “no sabe/no responde”.

22. Análisis de sugerencias, comentarios o aportes.

La última pregunta del cuestionario era abierta y opcional para realizar algún comentario, sugerencia o aportar alguna experiencia personal relacionada con la inclusión en el Nivel Primario en Mendoza.

Esta opción fue respondida por 26 profesionales, presentadas en el **Anexo 2 de la presente investigación**.

De las respuestas brindadas en este apartado, en general se plantearon los siguientes temas para tener en cuenta:

- Muchas respuestas coinciden en que existen limitaciones significativas en el sistema educativo para garantizar una educación inclusiva real. Se mencionan reiteradamente problemas estructurales como la sobrepoblación en las aulas, la falta de docentes de apoyo, deficiencias en las infraestructuras de las escuelas y el escaso acompañamiento por parte de las Escuelas de Educación Especial.
- Uno de los aspectos más discutidos es la formación docente y el reconocimiento del rol del docente de grado. Es destacada la falta de formación inicial y continua en inclusión, muchos tienen que acceder de forma particular o en horarios extras a las mismas ya que el estado no las brinda.
- Se observa un desplazamiento de responsabilidades hacia los docentes de apoyo o/y acompañantes terapéuticos, lo que se percibe como una débil apropiación de rol inclusivo del docente de grado.
- Los docentes de apoyo expresan sentirse sobrecargados y muchas veces invisibilizados, se señala que el diseño del PPI recae toda sobre ellos, ya que se espera que ellos “resuelvan” todos los aspectos del acompañamiento. Existe confusión respecto a su rol y falta de comunicación entre ellos con los docentes de grado y los equipos externos.
- Se toma como valor importante la predisposición y la voluntad de muchos docentes, resaltando la importancia de la empatía, la disposición y la apertura, ya que muchas veces la inclusión fracasa no por falta de herramientas sino por barreras actitudinales o falta de compromiso.
- Se pone énfasis en la necesidad de un trabajo en red e interinstitucional, que mejore la participación de los equipos externos, de los directivos y de las familias. Se menciona que la inclusión no es responsabilidad de una persona sino corresponsabilidad colectiva.
- Por último, se hace una diferencia entre escuelas públicas y privadas. Además de la diferencia de niveles socioeconómicos, las escuelas públicas suelen estar más abiertas, pero con menos recursos disponibles; y las privadas pueden ser más cerradas a la inclusión.

En conclusión, las respuestas obtenidas del cuestionario aplicado a los diferentes profesionales involucrados en procesos de inclusión educativa de alumnos



con discapacidad en la provincia de Mendoza permitieron acceder a una valiosa perspectiva sobre las prácticas, desafíos y percepciones en relación a este tema. La última pregunta, de carácter abierto, brindó información extra para tener en cuenta en próximas investigaciones.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen en evidencia importantes desafíos en la implementación efectiva de la inclusión educativa dentro del nivel primario en la provincia de Mendoza. La información recolectada a través del cuestionario permitió identificar de una forma más clara las barreras que enfrentan muchos de los docentes de nivel primario y de los docentes de apoyo a la inclusión, así como las limitaciones del trabajo interdisciplinario en las instituciones educativas.

En relación con la **formación docente**, se corrobora una de las hipótesis principales del estudio: la gran mayoría de los profesionales encuestados manifiesta que los docentes del nivel primario no se encuentran adecuadamente preparados para atender a la diversidad en el aula. De hecho, sólo el 16% mencionó que reciben formación específica en inclusión, pero un 36,8% dice no haber participado de alguna formación en los últimos tres años. Además, el 86,8% de los encuestados dice que no existen espacios de formación y actualización en las instituciones sobre inclusión escolar, y un 76,4% considera que los Docentes del nivel primario no poseen los saberes necesarios para atender a estudiantes con diversidad en el aula. Este dato es relevante si se considera que los encuestados trabajan con alumnos incluidos o han trabajado en los últimos tres años., lo cual demanda intervenciones específicas y actualizadas. Este hallazgo coincide con lo señalado por la UNESCO (2017), donde se advierte sobre la falta de preparación sistemática de los docentes para la atención a la diversidad.

En cuanto al **trabajo en equipo**, otro eje central del estudio, los resultados muestran un panorama que preocupa en inclusión. La planificación conjunta de las adaptaciones curriculares es poco frecuente: solo el 11,3% de los profesionales afirma que esta planificación se realiza “siempre” entre todos los actores involucrados, mientras que más del 30% indica que esto no sucede “nunca o casi nunca”. Esto pone en evidencia una clara fragmentación del abordaje interdisciplinario, donde el docente de grado en la mayoría de las veces queda al margen. Esta situación es contradictoria con lo propuesto por la Resolución 311/16 y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se promueven la corresponsabilidad y la construcción conjunta del currículum inclusivo.

Otro dato que refuerza la problemática es el escaso seguimiento y participación de los profesionales respecto del **Proyecto Pedagógico Individual**. Si bien un alto

porcentaje de encuestados conoce el PPI y participa en su elaboración, cuando hay un alumno con discapacidad. El 19,8% manifiesta que “nunca o casi nunca” participa de su elaboración o seguimiento, si bien no es un valor significativamente alto es importante que todos los profesionales participen de estos procesos. Respecto a las **adaptaciones curriculares** el 75,5% afirma que las adaptaciones quedan principalmente en manos de los docentes de apoyo o de acompañantes terapéuticos y sólo un 11,3% dice que las mismas se planifican “siempre” en forma conjunta. Si bien existe un consenso sobre su importancia, en la práctica su planificación y ejecución se realiza de forma aislada.

Todo lo mencionado se relaciona además, con la percepción negativa sobre los **apoyos institucionales y los materiales disponibles**: la mayoría de los encuestados (73,6%) respondió que se cuenta con pocos materiales de apoyo y tecnologías para la inclusión, y además, el 89,6% que dijo que no se cuentan con materiales adaptados, junto con el 78,3% que considera que los docentes están poco preparados para elaborar los materiales. Este dato se relaciona con estudios previos que señalan que los docentes no cuentan con recursos ni formación, y debido a eso las adaptaciones terminan siendo superficiales o inexistentes (Puebla, 2022; Burgos, 2023). En cuanto al apoyo recibido por los docentes un gran porcentaje considera que los docentes reciben poco (68,9%) o nada (10,4%) de apoyo por parte de los equipos educativos, y además en casos donde se atienden estudiantes con discapacidad el 52,8% respondió que este apoyo es poco adecuado.

Una variable importante para la inclusión, tiene que ver con las **estrategias diversas que se implementen en el aula y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje**: la mayoría de los encuestados indicaron que tanto las estrategias diversas como los principios del DUA se aplican solo a veces en el aula común. Los datos obtenidos ponen de evidencia la falta de sistematicidad en la incorporación de estrategias inclusivas, un 64,2% indicó que solo a veces se aplican. Los docentes reconocen la importancia de su aplicación, pero aún no logran hacerlo de forma consciente. Si bien, la mayoría reconoce los principios del DUA, aún existe un 17,9% que no conoce dichos principios, esto manifiesta la necesidad de fortalecer la formación sobre este enfoque, así como generar condiciones institucionales para facilitar su implementación. Para cada uno de los principios, la mayoría respondió que solo a veces se tienen en cuenta en la práctica docente.

Otro aspecto que surge del analista es la **actitud favorable hacia la inclusión**, la cual representa una fortaleza sobre la que se puede continuar trabajando. El 78,3% considera que una actitud positiva de los docentes influye mucho en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta actitud no siempre se refleja en acciones concretas, ya que muchas veces hay voluntad pero faltan herramientas y acompañamiento. Tal como plantea Granada Azcárraga et al. (2013), la actitud docente es un componente clave, pero debe ir acompañada de condiciones estructurales para que impacte adecuadamente en la práctica pedagógica.

Una cuestión que plantean la mayoría como limitación para el trabajo docente, tiene que ver con la **cantidad de alumnos incluidos en el aula común**. Una parte importante de docentes trabaja con tres o más alumnos incluidos simultáneamente, lo que puede suponer un desafío para la planificación, atención individual y recursos disponibles. El 48% considera que deberían haber menos alumnos incluidos en las aulas.

Es indispensable destacar el **rol de los docentes de apoyo a la inclusión y los profesionales externos**, tales como psicopedagogos, psicólogos y/o fonoaudiólogos. Los datos recabados reflejan que estos profesionales son percibidos como fundamentales para acompañar a los docentes en el aula cuando hay un alumno con discapacidad: el 90,6% respondió que es importante el acompañamiento y la orientación de estos profesionales. Sin embargo, más del 30% respondió que reciben poco o nada de apoyo frente a la inclusión y un 73,6% cree que si los docentes solicitaran dicha ayuda mejoraría la práctica docente.

Estos datos significativos, pueden deberse a la falta de organización que se observa en la baja **frecuencia de reuniones entre los actores** que intervienen en los procesos de inclusión. Más del 50% de los encuestados indica que la comunicación que existe entre los diferentes actores es poca, reuniéndose sólo cuando es necesario (28,3%), mensualmente (23,6%) o semanalmente (40,6%), incluso un 1,9% dice que no hay comunicación. La falta de comunicación o reuniones es un obstáculo para garantizar el seguimiento de los estudiantes incluidos. Tal como sostienen Simari Bertagno (2021) y González (2018), la colaboración entre profesionales y familias es clave para que los procesos de inclusión sean sostenibles en el tiempo. En cuanto al **seguimiento de los estudiantes con discapacidad**, el 23,6% indicó que no hay participación de los docentes en estos procesos, por lo cual es difícil establecer criterios compartidos.

Podemos destacar que estas limitaciones no son exclusivas del contexto mendocino. Las investigaciones de Garzón et al. (2016), Burgos (2023) y Puebla (2022), citadas en la introducción del trabajo, exponen dificultades similares: docentes que manifiestan una predisposición positiva, que enfrentan múltiples obstáculos estructurales y una escasa preparación para atender a la diversidad. Estas investigaciones también advierten sobre la falta de tiempo institucional, la sobrecarga laboral y la escasa articulación con otros actores educativos. Por su parte, Simari Bertagno (2021) remarca la importancia de fortalecer la comunicación con las familias como parte esencial del proceso inclusivo, aspecto que también aparece reflejado en las respuestas abiertas del presente estudio.

En resumen, los resultados permiten validar de manera parcial las hipótesis planteadas. Si bien se constata una actitud favorable hacia la inclusión y una valoración del trabajo en equipo, persisten múltiples barreras: escasa formación, poca planificación conjunta en la elaboración del PPI y adaptaciones curriculares, dificultades en la comunicación y seguimiento. A su vez, si bien están valorados los equipos interdisciplinarios, aún no logran insertarse plenamente en la cultura institucional de las escuelas. Todo esto muestra que el sistema educativo continúa funcionando bajo una lógica más integradora que inclusiva, donde el peso del proceso recae en actores individuales más que en una red de apoyo articulada.

Frente a esto, se hace imprescindible avanzar en políticas educativas integrales que promuevan: instancias de formación continua obligatoria en inclusión, la creación de espacios institucionales para la planificación conjunta, el fortalecimiento de equipos interdisciplinarios con roles claramente definidos y sostenidos, y la promoción de una cultura escolar inclusiva y corresponsable.

CONCLUSIONES.

La presente investigación tuvo como *objetivo general analizar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre los aspectos fundamentales del proceso de inclusión en la práctica docente en el nivel primario, identificando los desafíos que enfrentan, las actitudes institucionales, las demandas existentes y el rol que cumplen los profesionales del equipo interdisciplinario*. La necesidad de abordar este tema surge del reconocimiento creciente de que la inclusión educativa, entendida como un derecho, aún enfrenta múltiples obstáculos en su implementación cotidiana en las escuelas comunes.

El objetivo fue alcanzado, ya que los resultados obtenidos permitieron conocer en profundidad la percepción de diversos actores involucrados en el proceso de inclusión, identificando tanto las barreras como las condiciones que inciden en su aplicación concreta.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, aplicando un cuestionario estructurado a una muestra de 106 profesionales de la provincia de Mendoza que participan en distintos roles frente a un proceso de inclusión de alumnos en el sistema educativo primario. Esta muestra estuvo conformada por docentes de grado, docentes de apoyo a la inclusión, acompañantes terapéuticos, directivos y profesionales del ámbito psicopedagógico y clínico (psicólogos y fonoaudiólogos). El campo evaluado fue la práctica concreta de inclusión escolar, que abarca no solo la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula común, sino se suma además, el modo en que se planifican, desarrollan y sostienen las trayectorias educativas diversas.

Los resultados obtenidos permitieron acceder a información respecto de las percepciones y experiencias de los actores involucrados en los procesos de inclusión. Para esta investigación, se lograron alcanzar los objetivos específicos planteados:

- Identificar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre las barreras y desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas en el aula, considerando factores como la formación, las actitudes, los recursos y el apoyo institucional y profesional. Se obtuvieron datos que evidencian la falta de recursos, la insuficiencia de formación en inclusión y la percepción de un escaso acompañamiento institucional, estos elementos dificultan el logro de una inclusión de calidad.

- Describir la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes para atender la diversidad en el aula, y como la intervención de equipos interdisciplinarios puede optimizar estos procesos. Se observa que, aunque existe una valoración positiva del acompañamiento profesional, muchas estrategias no se implementan de forma sistemática ni en articulación entre profesionales.
- Explorar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre el impacto del trabajo interdisciplinario en la implementación efectiva del derecho a la educación, analizando la colaboración entre docentes y otros profesionales. Este aspecto fue abordado tanto en datos cuantitativos como en las respuestas abiertas, que permiten observar que la colaboración mejora las prácticas inclusivas.
- Examinar la percepción de docentes y equipos interdisciplinarios sobre los apoyos humanos, materiales y de formación que reciben los docentes para afrontar la demanda inclusiva en el aula. Se identificaron carencias significativas en todos estos aspectos, las cuales fueron señaladas por la mayoría de los encuestados.

Además, en relación a las hipótesis planteadas se puede concluir:

- La primera hipótesis, que afirmaba que los docentes con formación específica en inclusión implementan con mayor eficacia estrategias pedagógicas adaptadas, fue **parcialmente confirmada**. Los datos muestran que una gran parte afirma haber recibido formación específica en los últimos tres años (63,2%). Sin embargo, al analizar la implementación de estrategias en el aula, se evidencia una importante falencia en la aplicación práctica. Esto se observa por ejemplo en que: no se planifican en conjunto, una parte nunca participa de la elaboración del PPI y la mayoría delega las adaptaciones al docente de apoyo. Estos datos permiten afirmar que si bien existe una relación positiva entre formación y aplicación de prácticas inclusivas, y hay muy poca formación, ésta por sí sola no es suficiente: aunque algunos docentes estén formados, no siempre logran llevar ese conocimiento a la práctica, ya sea por la falta de recursos, tiempos institucionales o acompañamiento.
- La segunda hipótesis, propone que el acompañamiento de los equipos interdisciplinarios mejora las actitudes docentes hacia la inclusión, también fue

parcialmente confirmada. Si bien los profesionales valoran el acompañamiento interdisciplinario y creen que mejora la actitud y la calidad de las adaptaciones, muchas veces este acompañamiento no se da de forma sistemática ni planificada. Esto sugiere que la actitud positiva de los docentes mejora cuando se sienten acompañados y orientados, pero el trabajo interdisciplinario aún no es parte de la estructura escolar habitual, sino que depende de la voluntad individual o de la disponibilidad horaria de los profesionales externos.

- La tercera hipótesis, que relaciona la escasez de recursos y apoyos institucionales con una menor competencia docente en prácticas inclusivas, fue **confirmada plenamente**. La mayoría de los encuestados percibe la falta de recursos materiales, humanos, tecnologías, formación continua y planificación conjunta o acompañamiento, son factores que obstaculizan de manera directa la implementación de prácticas efectivas. También se observó que la mayoría de los docentes de grado suelen trabajar solos o delegar a los docentes de apoyo.
- La cuarta hipótesis, que afirmaba que una colaboración efectiva entre familias y escuelas favorece la implementación de prácticas inclusivas, fue **apoyada principalmente en datos cualitativos**. Si bien no se evaluó en profundidad de forma estadística en esta hipótesis, la importancia fue reconocida por los profesionales en las respuestas abiertas, y sumada a la literatura consultada se respalda la afirmación.

A partir de este estudio, se lograron identificar las principales dificultades que atraviesan muchos de los docentes de nivel primario en Mendoza: la falta de formación específica en inclusión, el escaso trabajo en equipo, la desarticulación institucional en torno a la elaboración del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), la sobrecarga de responsabilidades para los docentes de apoyo y la falta de planificación conjunta de las adaptaciones curriculares. Además, se pone en evidencia una débil coordinación y comunicación entre los diferentes actores institucionales y los profesionales externos, lo que limita el seguimiento continuo de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, también es importante mencionar los aspectos positivos que se identificaron: se percibe una actitud favorable hacia la inclusión por parte de la mayoría de los encuestados, existe una buena valoración de los equipos

interdisciplinarios y se reconoce la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde enfoques más inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Sin embargo, una limitación relevante del presente estudio es la delimitación geográfica exclusiva de la provincia de Mendoza, lo que podría restringir la generalización de los resultados a otros contextos educativos del país. Así mismo, la recolección de datos a través de un cuestionario estructurado no permitió profundizar en algunas experiencias subjetivas, por lo que se sugiere en futuras investigaciones complementar con técnicas cualitativas que enriquezcan la comprensión de la práctica educativa. Además, se reconoce como limitación no haber abordado el rol del trabajador social en el proceso de inclusión, siendo un profesional clave en la articulación entre escuelas, familias y comunidad. Finalmente, otra limitación significativa fue no haber incluido de manera directa la perspectiva de las familias, cuya participación y mirada resultan fundamentales, ya que su compromiso y vínculo con la escuela y los profesionales inciden directamente en la trayectoria educativa de un estudiante con discapacidad; por lo tanto, en futuras investigaciones podría considerarse su inclusión para obtener una visión más integral y enriquecedora.

En función de estos hallazgos, se propone como línea de acción a futuro fortalecer la formación docente inicial y continua en temas de inclusión, crear espacios institucionales destinados a la planificación y seguimiento de los PPI y las adaptaciones curriculares, y formalizar el trabajo interdisciplinario con espacios de práctica regular. También se sugiere diseñar dispositivos escolares que favorezcan el trabajo colaborativo, con tiempos institucionales destinados específicamente a la inclusión.

Desde el campo de la psicopedagogía, esta investigación nos aporta elementos valiosos para comprender las condiciones actuales de los procesos de inclusión en Mendoza y abre nuevas posibilidades de intervención en el acompañamiento a docentes, familias y estudiantes.

ANEXOS.

Anexo N.º 1: Cuestionario: “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA”

El siguiente cuestionario fue elaborado por Ivanna Paula Gonzalez para su trabajo final de la Lic. en psicopedagogía. La investigación consiste en un trabajo de campo, donde se busca analizar la percepción de Docentes de grado, Docentes de apoyo a la inclusión y profesionales externos de salud (psicólogo, psicopedagogos y fonoaudiólogos), sobre la calidad de la educación inclusiva en el Nivel Primario, en la provincia de Mendoza.

Dicha investigación es supervisada por la Dra. Viviana Garzuzi (UCA-Sede Mendoza) y Dra. Ana Marquéz (UCA- Sede San Martín).

Link del formulario:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfFLPXpCs0ZBewUtKpqEH5XjxcA3fpn-SsIFbJDxIY2U38bg/viewform?usp=sharing&ouid=112485465039407261095>

-Género

- Femenino
- Masculino
- Otro

-Edad

-Localidad

-¿Qué carrera estudiaste?

-¿Qué rol ejerces frente a un proceso de inclusión?

- Docente de grado
- Docente de apoyo
- Acompañante terapéutico
- Profesional externo (Psicólogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo)

1-¿Consideras que las actitudes de los docentes del nivel primario influyen en el proceso de inclusión?

- Sí
- No
- Otros:

2-¿Consideras que tienes una actitud positiva frente a la inclusión?

- Sí
- No
- Otros:

3-¿Consideras que una actitud positiva por parte de los docentes del nivel primario en el grado podría mejorar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

4-¿Cuánta disposición/ interés/ apertura existe por parte de los docentes del nivel para recibir apoyo por parte de los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos)?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

5-¿Consideras que la disponibilidad de materiales adaptados es suficiente para garantizar la educación efectiva?

- Sí
- No
- No sabe/No responde

6-¿Sentís que los docentes del nivel primario están preparados para elaborar materiales adaptados?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

7-¿Consideras que existen espacios de formación y actualización en las instituciones educativas para los docentes de nivel primario sobre inclusión?

- Sí
- No

8-¿Consideras que los docentes del nivel primario reciben el apoyo necesario por parte de los equipo educativo (directivos, equipos de orientación escolar) frente alumno incluidos?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

9-¿Consideras adecuado el acompañamiento hacia los docentes de grado cuando se atiende a un estudiante con discapacidad en el aula?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

10-¿Consideras que es un desafío constante para los docentes de nivel primario realizar adaptaciones curriculares?

- Sí
- No
- No sabe/No responde

11-¿Cuántos alumnos incluidos consideras que es adecuado en un aula común?

- 1 alumno
- 2 alumnos
- 3 alumnos
- 4 alumnos
- 5 o más alumnos
- Ningún alumno

12- ¿Cuántos alumnos incluidos suelen tener los Docentes de nivel primario en el aula?

- 1 alumno
- 2 alumnos
- 3 alumnos
- 4 alumnos o más
- No sabe/No responde

13-¿Consideras adecuada la cantidad de alumnos incluidos que hay en general en la actualidad en las aulas?

- Sí, es adecuada
- No, podría haber mas
- No, tendría que haber menos

14-¿Se suele implementar estrategias diversas en el aula, para responder a todos los estudiantes?

- Sí
- No
- A veces
- No sabe/No responde

15-¿En qué medida consideras que las estrategias que se aplican en el aula son efectivas para atender a la diversidad?

- Mucho
- Bastante
- Algo

- Poco
- Nada

16-¿Conoce los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?

- Si
- No

17-¿Consideras que se aplican dichos principios del DUA en el aula?

Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje): se ofrecen diferentes formas de presentar la información (imágenes, texto, audio, etc.):

- Siempre
- A veces
- Nunca

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje): se permiten distintas formas de demostrar lo aprendido (escrita, oral, corporal, etc.):

- Siempre
- A veces
- Nunca

Proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje): se promueve la motivación y participación activa de todos los estudiantes:

- Siempre
- A veces
- Nunca

18-¿En qué medida se utilizan metodologías colaborativas para promover el aprendizaje inclusivo?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

19-¿Cuánto apoyo crees que los docentes de nivel primario reciben por parte de profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos) y los equipos escolares (directivos, supervisores, docentes de apoyo) para atender a la diversidad?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

20-¿Cuánta comunicación existe entre los docentes del nivel primario, los equipos escolares (directivos) y los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos), cuando hay un alumno con discapacidad en el aula?

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

21. ¿Con qué frecuencia te comunicas con el resto de los actores que participan en el proceso de inclusión (docentes de grado, docentes de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos)?

- Diariamente
- Semanalmente
- Anualmente
- Mensualmente
- No hay comunicación
- Solo cuando es necesario

22-¿Los docentes del nivel primario participan activamente en el seguimiento (reuniones o evaluaciones) de los estudiantes incluidos, junto con los profesionales del equipo de apoyo (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos)?

- Si
- No
- A veces

23-¿Crees que el seguimiento y la comunicación continua entre todos los profesionales involucrados, mejoraría la práctica del docente en el aula?

- Sí
- No

24- ¿Se realizan planificaciones y adaptaciones en conjunto, entre los profesionales involucrados (docente de grado, docente de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos), para abordar las necesidades específicas de un estudiante incluido?

- Siempre
- A veces
- Nunca

25- ¿Crees que es importante que los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos y/o fonoaudiólogos) de un alumno con discapacidad, acompañen y orienten a los docentes de grado en el trabajo en el aula con ese alumno?

- Sí
- No
- A veces

26-¿Crees que si los docentes de nivel primario solicitan ayuda a los profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos) respecto a las adaptaciones y prácticas mejoraría el proceso de un alumno incluido?

- Sí
- No
- A veces

27-¿Los docentes de nivel primario cuentan con materiales y tecnologías de apoyo para la atención de estudiantes con discapacidad?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

28 ¿Conoces el rol y funciones de Docentes de Apoyo a la Inclusión y de los Acompañantes terapéuticos?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

29-¿Has trabajado en equipo con docentes de apoyo y/o acompañante terapéutico?

- Si
- No

30-¿Tienes conocimiento de lo que es un Proyecto Pedagógico individual cuando hay un alumno con discapacidad que lo requiera?

- Sí
- No

31-¿Participas de la elaboración y seguimiento del Proyecto Pedagógico individual cuando hay un alumno con discapacidad que lo requiera?

- Siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

32- ¿Las adaptaciones curriculares se planifican en conjunto entre todos los profesionales (Docente de grado, Docente de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos)?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- Casi Nunca

33- ¿Quién suele realizar las adaptaciones curriculares?

- Docente de grado
- Docente de apoyo a la inclusión/Acompañante terapeutico
- Equipo educativo (Directivos, Equipo de orientación escolar)
- Profesional externo (psicólogos, psicopedagogas, fonoaudiólogos)

34- ¿Sabes si los docentes de nivel primario reciben formación específica en inclusión de alumnos con discapacidad?

- Sí
- No
- No sabe/No responde

35-¿Has participado en alguna formación en educación inclusiva en los últimos tres años?

- Sí
- No

36-¿Consideras que los docentes de nivel primario poseen los saberes necesarios para atender a estudiantes con diversas necesidades en el aula?

- Sí
- No
- No sabe/No responde

37-¿Consideras que los docentes de nivel primario poseen las competencias necesarias para atender a la diversidad?

- Sí
- No
- No sabe/No responde

Si desea realizar algún comentario, sugerencia o aportar alguna experiencia personal relacionada con la inclusión educativa en el Nivel Primario, puede hacerlo a continuación. Su aporte será muy valioso para enriquecer este trabajo:

Anexo N.º 2: Comentarios, sugerencias o experiencias personales de los encuestados.

La última pregunta del cuestionario era abierta y opcional para realizar algún comentario, sugerencia o aportar alguna experiencia personal relacionada con la inclusión en el Nivel Primario en Mendoza. Esta opción fue respondida por 26 profesionales:

1. *“En el aula la docente que convive con un alumno con discapacidad es la que conoce sus fortalezas y debilidades y es la que puede brindarle muchas oportunidades, en ocasiones nos encontramos desamparadas porque al hacer una derivación los papás no encuentran apoyo suficiente por parte del Estado y terminan casándose. Demasiada burocracia durante el proceso de conseguir el cud. Mientras tanto en la escuela muchas veces somos autodidactas buscando respuesta y ayuda en colegas, profesionales amigos. El Estado brinda una capacitación en teoría excelente difícilmente aplicable a la realidad de la institución. Otro inconveniente que tenemos es que por ejemplo tdh al no ser considerada una discapacidad tenemos que abordar niños con dificultades similares a un autismo pero sin apoyo de un docente acompañante sumado a la diversidad dentro del aula. En los años que llevo de docencia siempre he trabajado con niños incluido con y sin acompañante, siempre adaptando la currícula a sus necesidades y alcances. La formación que tuve en la universidad me permitió poder manejar diferentes situaciones pero no me especializó porque no es la carrera destinada a ello.”*
2. *“Me gustaría hacer hincapié en el NÚMERO de alumnos incluidos en un aula, generalmente, por mi experiencia, suelo encontrar hasta 4 alumnos con cud, pero solo 1 tiene su docente de apoyo. Entonces ahí suelen notar los inconvenientes ya que la docente de grado se encarga de dar contenidos en general, el niño con cud que se encuentra con su docente de apoyo puede seguir el ritmo pedagógico del aula en general, pero los otros 3 chicos que no tienen docente de apoyo tienen que esperar que la docente de grado les adapte las actividades acorde sus capacidades. La docente de grado pone mucha voluntad para que todos tengan , en lo posible, o al menos alcancen los objetivos del ciclo ,pero muchas veces se les escapa de las manos la continuidad del saber de estos 3 chicos que poseen cud sin docente de apoyo porque no puede descuidar a los demás. Espero que te sea útil.*
3. *“Mi aporte es desde la experiencia, en mi escuela tenemos dos cursos con 3 niños incluidos en cada curso, lo que implica tener 3 DAI (Docentes de Apoyo a la Inclusión) en el aula, si bien a veces es complicado llevar adelante la clase, la buena predisposición de todas las partes, hace que el acto educativo se lleve a cabo con éxito. En el colegio tenemos, en el nivel primario 14 niños con CUD, y otro tanto de alumnos con ciertas capacidades que requieren apoyo pero no tienen CUD; no todos tienen DAI y no todas las docentes de aula tienen la*

formación suficiente para poder ayudarlos. Es una realidad que nos preocupa, ya que cada niño/a merece y tiene el derecho a una educación de calidad. Te deseo el mayor de los éxitos, y quedo a tu disposición, para todo en lo que pueda ayudarte.

4. *“Creo que se asocia inclusión a niños con CUD, y a veces tenemos que romper con ese paradigma y hablar de inclusión para hablar de heterogeneidad y diversidad. Por otro lado, en mi experiencia, he observado que los docentes no han recibido la formación en su momento, pero que ponen esa excusa porque son muy reticentes a actualizarse.. "no me formaron para esto" en vez de buscar herramientas y estrategias que sumen. Muchas veces la inclusión es más utópica por las barreras actitudinales que las que verdaderamente pueden darse con un grupo heterogéneo. Creo que la inclusión es trabajo de todos, con corresponsabilidad. Pero que de base, disposición y apertura son fundamentales. "No se trata de estar preparados, sino de estar disponibles" dice Skliar.”*
5. *“En mi situación particular, siendo docente de apoyo he tenido que reforzar constantemente la idea de que no somos niñeras, ni soy "la docente de..", que todo se realiza en conjunto y en la medida que es posible hay que reforzar la mayor autonomía posible del estudiante (lo cual suele ser un conflicto dentro de las instituciones educativas). Hay mucho desconocimiento del rol del docente de grado hacia el estudiante y cuál es nuestro rol en el proceso de integración. Observo poco interés y una especie de lavado de manos por parte de docentes e instituciones (obvio que deben haber excepciones) pero es la experiencia que más se comenta en nuestro campo laboral.”*
6. *“Considero tres aspectos importantes en relación a la inclusión desde la educación pública . En primer lugar, los docentes de grado reciben muy escaso acompañamiento por parte de directivos y por profesionales externos, también existe escasa formación en general sobre la discapacidad. En segundo lugar, hay aulas que tienen hasta tres o más niños con alguna discapacidad, lo cual demanda una gran cantidad de atención al docente de grado. En tercer lugar, el estado brinda poco acompañamiento en relación al estado edilicio de las escuelas y las configuraciones necesarias para niños con discapacidad. Además las escuelas especiales dan nulo acompañamiento.”*
7. *“Cuando se trabaja en el SOE los desafíos en el proceso de inclusión son variadas. No siempre se consiguen docentes de apoyo con la preparación necesaria para acompañar la trayectoria de dicho alumno, no todos los coordinadores acompañan a dicho docentes, los docentes de nivel primario vienen capacitándose de a poco, sin embargo falta muchísimo. Casi nunca participan en el armado del PPI y el proceso evaluativo es todo un desafío. A pesar de dar sugerencias, modelos y modos de acompañamiento "descansan" en el docente de apoyo toda la responsabilidad del proceso de ese alumnos, sin "involucrarse y vincular correctamente ".”*

8. *“La interdisciplina y la educación inclusiva son pilares fundamentales en la construcción de una escuela que respete la diversidad y garantice el derecho a la educación para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones individuales, sociales o culturales. El compromiso con la interdisciplina y la inclusión no solo mejoran las trayectorias escolares, sino que también enriquece el rol de los profesionales involucrados, quienes aprenden y se transforman al colaborar desde sus distintos saberes con un objetivo común: garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas.”*
9. *“Quisiera aclarar que por lo general existe buena voluntad de los docentes para la inclusión pero, como dije anteriormente, el sistema educativo no acompaña. Las aulas están superpobladas, hay falta de insumos básicos, los alumnos (con o sin discapacidad) traen problemas importantes de la casa porque sus necesidades no son cubiertas. En estas condiciones es difícil hablar de calidad educativa y aún más de inclusión, uno como docente puede tener la mayor predisposición pero hay cosas que nos exceden y no podemos solucionarlas porque no somos superhéroes.”*
10. *“En algunas preguntas quisiera responder más de una opción. Ya que muchas veces las adaptaciones curriculares las realizan docente de apoyo, docente de grado y profesionales externos. Asimismo, he observado que colegios privados de nivel socioeconómico medio tienen más apertura a la inclusión. Las escuelas de gestión pública en ocasiones no cuentan con muchos recursos para la inclusión pero al recibir apoyo externo suelen aplicarlo y agradecer por el mismo. Las escuelas privadas de nivel socioeconómico alto se muestran muy poco flexibles a la inclusión.”*
11. *“Sería apropiado que todo el equipo interno de las escuelas integradoras tuviera la disposición de aprender o al menos entender cómo se trabaja bajo el proyecto de inclusión, más predisposición en cuanto al trabajo en red, en cuanto a mis experiencias personales, he trabajado en 5 escuelas comunes, y NINGUNA de ellas ha sabido leer el PPI ni se ha comprometido al trabajo colaborativo en cuanto a las adaptaciones.”*
12. *“Considero que los docentes de grado la mayor parte del tiempo tienen demasiados alumnos y si tienen algún alumno incluido, suelen dejarlo de lado, se apoyan mucho en la docente de apoyo y dejan al niño/a con su docente, olvidándose que sus docentes en realidad son ellas y que el niño/a incluido también es su alumno, inclusive muchas consideran que las adaptaciones las hace el docente de apoyo.”*
13. *“Falta mucho camino por recorrer en la inclusión, los tiempos reales de la escuela, la cantidad de niños en el aula, la falta de comunicación con equipos externos, son falencias a ver. También hay que tener en cuenta que el niño no se desenvuelve de la misma forma en terapia donde está solo o con grupos reducidos que en la escuela donde interactúa con muchos niños y no tiene toda la atención.”*

14. *"Soy DAI y siento que el formulario estuvo orientado a que respondan docentes de grado, además de que las preguntas eran ambiguas o con opciones de respuesta muy dirigidas hacia una respuesta en particular. Las escalas de likert no abarcan la totalidad del espectro de respuestas necesarias."*
15. *"Teniendo en cuenta los años de práctica que poseo hace falta incluir,orientar,informar y acompañar no solo a los padres de alumnos incluidos, sino a los otros padres que no tienen alumnos incluidos. Solo la inclusión se hace con los alumnos, con los padres y la sociedad no se hace."*
16. *"Creo que la inclusión, tiene que ver además de conocimientos y prácticas educativas, con la empatía, apertura y flexibilidad del docente de aula y el equipo directivo. Siempre que esté esa apertura y empatía hacia el alumno incluido, la inclusión va a ser favorecida."*
17. *"Debería haber un acompañamiento más intensivo, completo y multidisciplinario en todas las escuelas para darle una verdadera calidad educativa a nuestros alumnos con discapacidad. Actualmente sólo se aplican "parches" en sus aprendizajes."*
18. *"Todos los docentes tenemos que estar abiertos a capacitarnos para poder ser un instrumento de ayuda y mejora para nuestros alumnos, viendo en cada niño a nuestros hijos y/o sobrinos. De esta manera el AMOR juego un papel importantísimo."*
19. *"Me parece que focalizan mucho el problema en el docente de grado de educación primaria. No estudiamos para atender a la discapacidad, por eso no estamos capacitados. La problemática es mucho más compleja y es a nivel sistema."*
20. *"Con respecto a la cantidad de alumnos incluidos depende de la cantidad de alumnos en el aula, hay colegios que tienen aulas superpobladas y se hace difícil trabajar con un solo alumno incluido, no podría haber más tampoco."*
21. *"He tenido diversas experiencias con las docentes... algunas muy buenas y otras no tanto Por otro lado creo que la falta de un salario digno, no ayuda a que las docentes puedan capacitarse."*
22. *"Realizar capacitaciones a docentes de grado sobre inclusión educativa que contengan herramientas para ser aplicadas en el aula. Con liberación horaria."*
23. *"Respondo como docente de materia especial de nivel primario y como madre de un alumno con cud. Saludos"*
24. *"Mas que nada conozcan los derechos de los niños con discapacidad y se respete."*
25. *"Faltan más docentes de apoyo para la inclusión real"*
26. *"La inclusión no es productiva en grados numerosos."*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (s.f.). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC, Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2011-24926).
- Astrada Ruiz, D. G., & Craviotti, M. G. (2023). *Inserción del licenciado en acompañamiento terapéutico dentro del equipo de orientación escolar como garantizador de derechos* (Trabajo final de grado). Licenciatura en Acompañamiento Terapéutico, Rosario.
- Bell Rodríguez, RF, Orozco Fernández, II, & Lema Cachinell, BM (2022). *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva* . UNIANDES Episteme, 9(1), 101–116.
- Bueno Castiblanco, W., Manrique, J. C., Moreno Moncayo, J. L., & Villalobos Merchán, D. (2023). *Estrategias pedagógicas: Propuesta de orientaciones prácticas para la promoción del aprendizaje y la participación de estudiantes con y sin discapacidad en el grado transición basadas en DUA* [Propuesta de investigación de maestría, Universidad El Bosque]. Universidad El Bosque.
- Burgos, S. P. (2023). *La actitud docente ante el trabajo de inclusión, en el Nivel Primario* (Trabajo final de licenciatura). Universidad Católica Argentina, Mendoza.
- Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2022). *Proyecto de ley para la regulación del ejercicio del acompañamiento terapéutico* (Expediente 5866-D-2022).
- Cárdenas Zabala, P. A., & Cortés Santana, R. H. (2023). *Acompañamiento de las familias en procesos de inclusión educativa: Un estudio de caso en estudiantes con discapacidad de básica secundaria de la IED María Mercedes Carranza de Bogotá D. C.* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Universidad El Bosque.
- Cardona Moltó, M. C. (2006). *DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Carrasco, J. B. (n.d.). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. EDITORIAL SINTESIS, S.A.
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccion, G., & Schnek, A. (Mayo 2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Grupo ART 24 por la educación inclusiva- COPIDIS.

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación general 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/cescr>
- Congreso de la Nación Argentina. (2010). *Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/3265/2010>
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución CFE N.º 155/11: *Lineamientos para la Educación Especial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución CFE N.º 239/14. Anexo I: Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario. Anexo II: Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo.
- Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución CFE N.º 174/12: *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. <https://www.mendoza.edu.ar/leyes-normativa/4/>
- Consejo Federal de Educación (CFE). (2016, 15 de diciembre). Resolución CFE N.º 311/16: *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación y Deporte.
- Dirección de Educación Especial. (Ed.). (2017). *Educación especial: Modalidad transversal al sistema educativo*. Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza. www.mendoza.edu.ar
- Dirección de Educación Especial. (2018). *Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*. Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza. <https://www.mendoza.edu.ar>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2017, 1 de diciembre). *Resolución conjunta N.º 1664/17-E. Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires* [Resolución]. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>
- Dirección General de Escuelas de Mendoza. (2017). Resolución DGE N.º 1359/17: *Pautas para la inscripción y acompañamiento de estudiantes con discapacidad*. Mendoza: Gobierno de Mendoza.

- Dirección General de Escuelas de Mendoza. (2018). Resolución N.º 3399/18: *Marco conceptual para la inclusión educativa*. Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- Dirección General de Escuelas de Mendoza. (2018). Resolución N.º 3400/18: *Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad*. Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- Dirección General de Escuelas de Mendoza. (2018, 26 de diciembre). *Resolución N.º 3401/18: Orientaciones para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (P.P.I.) para estudiantes con discapacidad certificada de la provincia de Mendoza* [Documento inédito].
- Dirección General de Escuelas. (2023, 5 de octubre). *Mendoza aprobó la actualización curricular de seis carreras de formación docente*. <https://www.mendoza.edu.ar/mendoza-aprobo-la-actualizacion-curricular-de-seis-carreras-de-formacion-docente/>
- Dirección General de Escuelas. (2023, 23 de noviembre). *Resolución N.º 7665-GDEMZA-DGE: Actualización del diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria*. Gobierno de Mendoza. <https://www.mendoza.edu.ar>
- Dirección General de Escuelas. (2024, agosto). *Resolución 4515-DGE: Carreras de formación docente en el ciclo lectivo 2025*. <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-4515-carreras-de-formacion-docente-en-el-ciclo-lectivo-2025-para-las-instituciones-de-educacion-superior-2024/>
- D.N. SIEMPRO. (2021). *Evaluación diagnóstica de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en contexto de continuidad pedagógica y reapertura de las actividades educativas presenciales (2020-2021). Resumen Ejecutivo*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Expo Educativa Mendoza. (s.f.). *Licenciatura en Psicopedagogía* [Ficha de carrera]. Mendoza Expo Educativa. Recuperado el 10 de julio de 2025, de <https://expoeducativa.mendoza.edu.ar/carreras/558/licenciatura-en-psicopedagog%C3%ADa>
- Gonzalez, V. (2018). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027* [Trabajo final de licenciatura, Universidad de Mendoza].
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Papeles de Trabajo N° 25, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Greco, M. B. (2019). *Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Estado y*

Políticas Públicas, (13), 167–185. Instituto de Estado, Territorio y Economía – FLACSO.

- Greco, M. B., Berardo, S., Adinolfi, S., Conde, G., Muñoz, A., Lemme, D., Eichenbronner, D., & Programa de Orientación Escolar de Salta. (2020). *Equipos de orientación escolar: La intervención como experiencia*. Editorial Homo Sapiens.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Pineda Robayo, A. del R., & Castro Álvarez, L. M. (2024). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, 12, 179–194. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.18081>
- Ley 6.970. (2002). *Ley de Educación de la Provincia de Mendoza*. <https://www.boletinoficial.mendoza.gov.ar/>
- Ley 26.206, *Ley Nacional de Educación*. (2006). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-2016>
- Ley N.º 26.378. (2008). *Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.
- Migeon, F., Pye, J., & Ingram, R. (2021). *Welcoming learners with disabilities in quality learning environments* [a tool to support countries in moving towards inclusive education]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Retrieved 2023, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256_spa/PDF/380256spa.pdf.multi
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. (1º edición ed.). Coordinación Nacional de Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Mitchell, A., & Peregalli, A. (2014). Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la ciudad. En A. L. Suárez, A. Mitchell, & E. Lépre (Eds.), *Las villas de la ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires: Educa. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/inclusion-educativa-desafios-peregalli.pdf>
- Mondino, C. M. (2014). *Experiencia de trabajo interdisciplinario en el área de educación especial*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Ordoñez Bolaños, L. J., Monroy Diuza, L. V., González Hollman, S. M., & Rangel Navarro, Y. (2024). *Fortalecimiento del proceso formativo en los docentes de*

grado primero (1°) del Colegio Instituto Murgas desde la elaboración de una guía orientadora de valoración pedagógica estudiantil en el marco de la educación inclusiva [Propuesta de investigación de maestría, Universidad El Bosque]. Universidad El Bosque.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Oteo., M. A. (n.d.). Realidad del Sistema Educativo en la provincia de Mendoza. *revista.elarcondeclio.com.ar*.
<https://revista.elarcondeclio.com.ar/realidad-del-sistema-educativo-en-la-provincia-de-mendoza-mendoza/>

Ponce-Solórzano, M. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). *El rol del docente en la educación inclusiva*. Revista Dominio de las Ciencias, 6(2), 51–71.
<https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>

Puebla, V. S. (2022). *La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños de Primer Ciclo del Colegio Pablo Besson* [Tesis de licenciatura, Universidad de Mendoza]. Director: M. C. Castellino.

Sampieri, R. H., Hernández, C. F., & Baptista, M. del P. L. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill Education.

Simari Bertagno, M. V. (2021). *El desafío de la inclusión educativa: Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia* (Trabajo final de licenciatura). Universidad del Aconcagua, Mendoza.

TIC INFD. (2024, abril). *Superior implementa nuevos diseños curriculares en la formación docente a partir del ciclo lectivo 2024*.
<https://superior-infd.mendoza.edu.ar/sitio/superior-implementa-nuevos-disenos-curriculares-en-la-formacion-docente-a-partir-del-ciclo-lectivo-2024/>

Universidad Católica Argentina. (s. f.). Psicopedagogía [Página de la carrera]. Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas. Recuperado el 10 de julio de 2025, de
<https://uca.edu.ar/es/facultades/facultad-de-humanidades-y-ciencias-economicas/carrera-de-grado/psicopedagogia>

Varas Domínguez, D. (2023). *Enseñanza de las habilidades del siglo 21: Radiografía a marcos teóricos y docentes latinoamericanos que revelan un delgado entendimiento común* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vera Guzmán, A., Rave Builes, S. A., & Cely Atuesta, D. C. (2024, octubre 4). *Articulación entre la neuroeducación y la escuela, un camino hacia prácticas*



pedagógicas más incluyentes [Propuesta de investigación de maestría, Universidad El Bosque]. Universidad El Bosque.

Vera-Rivera, M. A., Rizzo-Andrade, M. O., Ferrin-Vera, P. F., & Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). *Rol del docente en la creación de entornos inclusivos*. Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4(3), 34–47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.219>