



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“La formación docente para la Educación Inclusiva”

Estudiante: Marta Liliana Roldán

Legajo: 13557

Directora: Mg. Paula Andrea Millan

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Lugar y fecha: Buenos Aires, 3 de agosto de 2026

Firma y aclaración del autora: Marta Liliana Roldán



Agradecimientos

A Paula Millan, directora de mi Trabajo Final Integrador, por su paciencia y por la exigencia académica que permitió transformar mi mirada inicial, fundamental para mi crecimiento profesional.

Al Instituto Santa Ana, mi casa laboral durante más de tres décadas, por abrir sus puertas para la realización de este trabajo. A los directivos y docentes que brindaron su tiempo y su voz para esta investigación; su generosidad es la base de este estudio.

A mis queridas exalumnas, hoy ya docentes, que se hicieron presentes con su cariño y respondieron inmediatamente a la convocatoria de la encuesta.

A mis queridas amigas, por estar presentes en cada etapa de este camino y por alentarme a concretar este proyecto, dándome la fuerza necesaria para completar el esfuerzo.

A mis hijos, cuyas presencias son mi inspiración para proyectar nuevos horizontes, manteniendo viva la certeza de que el aprendizaje no tiene pausa.

Y finalmente, a la Psicopedagogía, esta profesión que elegí y que hoy abrazo con el compromiso de seguir construyendo escuelas más inclusivas para todos.

Índice

Resumen	4
1. Introducción	5
1.1 Delimitación del objeto de estudio	6
1.2 Planteo del problema	8
1.3 Justificación de la investigación	8
1.4 Objetivos	10
1.5 Supuestos básicos de investigación	11
2. Estado del Arte	12
3. Marco Teórico	18
3.1 Marco legal de la educación inclusiva	18
3.2 Paradigmas de discapacidad	28
3.2.1 Paradigma de la prescindencia	28
3.2.2 Paradigma rehabilitador	28
3.2.3 Paradigma social	29
3.3 La diversidad y la educación inclusiva	29
3.4 Aulas heterogéneas y diversidad	31
3.5 Competencias para la enseñanza inclusiva	33

4. Metodología	38
4.1 Diseño del estudio	38
4.2 Muestra	38
4.3 Procedimiento y análisis de datos	40
5. Resultados	42
6. Discusión	49
7. Conclusión	52
8. Limitaciones de la Investigación y Líneas futuras	56
8.1 Limitaciones y obstáculos metodológicos	56
8.2 Líneas de investigación futuras	56
9. Propuesta de Intervención	58
10. Bibliografía	62
11. Anexos	66

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito comprender, desde una perspectiva psicopedagógica, cómo el estudiantado y las egresadas del Instituto Superior de Formación Docente Santa Ana conciben la inclusión escolar, qué significados atribuyen a su implementación en los procesos de aprendizaje y qué competencias consideran necesarias para ejercer la docencia en aulas heterogéneas. El estudio se centró en analizar la formación inicial que reciben los futuros docentes de nivel primario en la Provincia de Buenos Aires, especialmente en relación con la elaboración de configuraciones de apoyo orientadas a la inclusión ante la diversidad áulica y al tránsito desde el modelo médico-rehabilitador hacia el modelo social de la discapacidad.

Desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de estudio de caso de orientación fenomenológica, se recolectaron datos mediante encuestas a 20 egresadas y entrevistas semiestructuradas a informantes clave: la directora del establecimiento, un profesor de Práctica Docente y una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI). Los hallazgos muestran que las participantes reconocen la importancia del enfoque inclusivo y atribuyen a la inclusión un sentido vinculado con la eliminación de barreras y la participación plena del estudiantado. Sin embargo, expresaron que persiste una distancia entre la formación teórica recibida y la posibilidad de implementar estrategias inclusivas en la práctica cotidiana.

Palabras clave: Formación docente, Inclusión educativa, Configuraciones de apoyo, Educación Primaria, Modelo social de la discapacidad.

1. Introducción

Desde el inicio de la formación docente, los estudiantes se aproximan a problemáticas vinculadas con la atención a la heterogeneidad en las aulas, lo que demanda analizar enfoques, estrategias y marcos conceptuales propios de la Educación Inclusiva. En este recorrido, las configuraciones de apoyo se han convertido en un eje de trabajo cada vez más presente y de creciente interés. Sin embargo, el Diseño Curricular de Nivel Superior (vigente desde 2007) no ofrece lineamientos suficientemente claros respecto de la incorporación de estas configuraciones, lo que genera variaciones en su tratamiento dentro de los programas de formación.

Borsani (2018) señala que, respecto a la Educación Inclusiva, aún persisten desafíos significativos para su implementación efectiva, especialmente en la formación de los docentes de Nivel Primario. Si bien las políticas públicas han avanzado en términos de normativas, la capacitación específica de los futuros educadores en competencias que atiendan la diversidad áulica sigue siendo un reto pendiente. Asimismo, el diseño y la puesta en práctica de configuraciones de apoyo para los estudiantes que lo requieran es una cuestión que debe ser abordada de manera sistemática y transversal durante la formación inicial.

En concordancia con Borsani, otro factor condicionante es el Paradigma de Discapacidad de prescindencia, de rehabilitación o social en el que se posiciona cada uno de los actores del ámbito escolar, ya que esto determina el lugar que se le otorga al "otro". En consecuencia, generar un movimiento en este aspecto requiere un enfoque más formativo que informativo, permitiendo que los futuros docentes construyan un posicionamiento ético y pedagógico sólido desde el inicio de su trayectoria.

1.1 Delimitación del Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación se circunscribe al análisis de los procesos de formación docente inicial orientados a la construcción de competencias para la inclusión escolar. Comprender los alcances de este objeto requiere delimitar conceptualmente las dos variables principales que estructuran la investigación, sustentadas en el marco de la psicopedagogía institucional y el paradigma social de la discapacidad.

1.1.1. Variable 1: Inclusión Educativa y el Paradigma Social

La primera variable analítica es la Inclusión Educativa. Lejos de entenderse como la mera escolarización o inserción física de los estudiantes con discapacidad en la escuela común, la inclusión se delimita desde el Paradigma Social de la Discapacidad, consagrado en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Este paradigma postula que las causas que originan la discapacidad no son individuales ni médicas, sino predominantemente sociales. Las deficiencias biológicas no constituyen la limitación en sí mismas; las verdaderas barreras surgen cuando el entorno escolar ofrece un diseño homogéneo e inflexible que impide el acceso pleno al derecho a la educación.

En concordancia con los lineamientos teóricos y normativos vigentes en nuestro país, particularmente la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16, el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) se concibe formalmente como un dispositivo de co-construcción. Sin embargo, en la práctica territorial concreta de las instituciones suele presentarse una marcada división de roles: la modalidad de Educación Especial, a través de la Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI), es quien asume la función técnico-pedagógica de diseñar y confeccionar las configuraciones de apoyo, mientras que la escuela común asume una instancia de lectura y validación formal de dicho documento.

Por lo tanto, el objeto de esta investigación se recorta con precisión sobre las competencias del docente de escuela común para interpretar, apropiarse y operativizar en el aula heterogénea las directrices ya establecidas por la MAI en el PPI. Las configuraciones de apoyo se enmarcan desde dos dimensiones claramente diferenciadas:

1. El nivel de prescripción (Estructural/Normativo): Es el diseño formal del PPI elaborado por la MAI, el cual fija los objetivos pedagógicos, las prioridades del estudiante y las configuraciones macro para garantizar su trayectoria.
2. El nivel de gestión áulica (Didáctico/Situado): Constituye el verdadero territorio de desempeño del docente de grado o materia. Es la competencia para tomar esas configuraciones preestablecidas y traducirlas en la práctica diaria a través de andamiajes, diversificaciones de las tareas cotidianas y estrategias de enseñanza.

2.1.2. Variable 2: Competencias Docentes para Aulas Heterogéneas

La segunda variable central la constituyen las Competencias para ejercer la docencia en aulas heterogéneas. Siguiendo las conceptualizaciones de Philippe Perrenoud (2004) y Rebeca Anijovich (2014), las competencias docentes no se limitan a la mera adquisición de saberes teóricos o enciclopédicos, sino que implican la movilización de recursos cognitivos, afectivos y procedimentales para resolver situaciones complejas e inéditas en el territorio del aula.

Para efectos de esta delimitación, las competencias necesarias para gestionar la diversidad se clasifican en dos grandes dimensiones:

- **Competencias Técnicas e Instrumentales:** Orientadas hacia la dimensión operativa del quehacer docente en el aula. Incluyen la idoneidad para interpretar los Diseños Curriculares vigentes y, a partir de las configuraciones y

lineamientos establecidos por la MAI en el PPI, diversificar la propuesta de enseñanza, realizar los andamiajes didácticos y ejecutar las adecuaciones de contenidos necesarias en la práctica diaria de la clase.

- **Competencias Socio-Emocionales y Vinculares:** Orientadas hacia la dimensión actitudinal del rol. Abarcan habilidades como la empatía, la flexibilidad ante lo imprevisto, el manejo de las ansiedades frente a la heterogeneidad y, de manera crucial, la capacidad de trabajo colaborativo e intersectorial con la Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y los Equipos de Orientación Escolar (EOE), reconociendo la corresponsabilidad pedagógica en el aula heterogénea.

1.2 Planteo del Problema

Por todo lo expuesto en párrafos anteriores, es que resulta relevante encontrar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo concibe el estudiantado del Instituto Superior de Formación Docente la inclusión escolar y qué significados atribuyen a su implementación en las prácticas educativas?
- ¿Qué competencias consideran necesarias los docentes formadores y los egresados del Instituto Superior de Formación Docente Santa Ana para el ejercicio de la docencia en aulas heterogéneas, y cómo describen su desarrollo durante la formación inicial?

1.3 Justificación de la Investigación

La inclusión educativa constituye un principio fundamental y un mandato ético-legal en el sistema escolar argentino. En la Provincia de Buenos Aires, la política educativa vigente promueve la igualdad de oportunidades reconociendo la diversidad de la población escolar. Al respecto, el Diseño Curricular de Nivel Primario concibe a la educación inclusiva como:

(...) una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas (...). Implementar un modelo inclusivo no significa atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad dentro del contexto de las Clinical/escuelas de los niveles obligatorios, sino contemplar la diversidad de todos los estudiantes del sistema para poder dar respuestas adecuadas a cada uno desde las propuestas áulicas. (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2018, p. 20)

Bajo esta perspectiva, la inclusión se plantea como un contenido transversal destinado al desarrollo de orientaciones que den respuesta a las necesidades de la totalidad de los alumnos. Para viabilizar este modelo, la Resolución N° 1664 (2017) sistematiza la necesidad de contar con un profesorado capacitado, estableciendo la obligatoriedad de incorporar:

Contenidos sobre educación inclusiva, el modelo social de la discapacidad, los derechos de las personas con discapacidad en el contexto educativo y las estrategias pedagógicas para su inclusión en la Formación Inicial de los docentes de todos los niveles (DGCyE, 2017)

Sin embargo, la práctica en las aulas actuales —caracterizadas por una profunda heterogeneidad— demuestra que la prescripción normativa no basta por sí sola. Para que la educación inclusiva sea posible resulta indispensable que el profesorado no solo reciba capacitación teórica, sino que logre identificar los sesgos y concepciones que condicionan su actuar ante la diferencia. Como sostiene Borsani (2018), la respuesta a la pregunta "¿Qué es la Diversidad?" devela el paradigma desde el cual se opera: una definición centrada en el déficit (paradigma rehabilitador) o una que la concibe como un valor inherente (paradigma social).

Es en este punto donde radica la verdadera importancia y necesidad de realizar este estudio, el cual busca comprender cómo se configuran los saberes de los futuros docentes y qué herramientas pedagógicas se priorizan en su formación inicial para el abordaje de la diversidad.

Finalmente, este estudio se justifica plenamente desde la perspectiva de la Psicopedagogía Institucional. Como sostiene Anijovich (2022), la transformación hacia un modelo inclusivo que contemple múltiples formas de acceso al conocimiento está profundamente ligada a la formación docente, requiriendo un cambio paradigmático en la manera en que se forman los educadores. En consonancia, la mirada psicopedagógica institucional asume un rol clave de asesoramiento y mediación, orientando la indagación hacia lo que Borsani (2018) define como el rol del adulto que enseña y la necesidad de revisar las concepciones arraigadas que obstaculizan la diversificación pedagógica. Al situarse el psicopedagogo como un puente en las instituciones de nivel superior, identificar los "vacíos" teóricos o prácticos y las representaciones de los futuros egresados resulta un insumo de valor inestimable. Esta mirada analítica permitirá, a futuro, optimizar las estrategias de orientación psicopedagógica y diseñar dispositivos de capacitación que transformen las prácticas escolares frente a las barreras al aprendizaje y la participación.

1.4 Objetivos

Objetivo General:

Analizar las concepciones sobre inclusión escolar presentes en el estudiantado del Instituto Superior de Formación Docente Santa Ana y las competencias que consideran necesarias para ejercer la docencia en aulas heterogéneas, incorporando las perspectivas de los docentes formadores y de los egresados del Instituto Superior de Formación Docente.

Objetivos específicos

- Profundizar en los conceptos que se relacionan con la Inclusión escolar en el estudiantado del ISFD Santa Ana.
- Describir las competencias del futuro docente de aulas heterogéneas desde la perspectiva del egresado.
- Describir las competencias del futuro docente de aulas heterogéneas desde la perspectiva del docente del ISFD Santa Ana.

1.5. Supuestos básicos de investigación

El cambio de paradigma de la integración a la inclusión implicó un cambio de vocabulario que podría reflejarse en menor o mayor medida en el estudiantado.

La idoneidad del futuro docente se va perfilando en la adquisición de ciertas competencias que aseguren su buen desempeño, tener claridad sobre lo que se debe hacer y cómo hacerlo es conocer las competencias del rol docente que garanticen alternancia en las propuestas pedagógicas que le permita a la diversidad de estudiantes el logro de aprendizajes. La elaboración de las configuraciones de apoyo necesarias en aulas heterogéneas de una educación inclusiva es una de las competencias a lograr. La función del docente de un profesorado es la de ir formando a los futuros profesionales para la realidad educativa en la que se desempeñarán.

En los comienzos de la historia de la educación argentina Sarmiento crea la escuela normal para formar a las docentes que necesitaba la sociedad cosmopolita de fines del siglo XIX. Hoy la sociedad demanda otros perfiles docentes que se desenvuelven con nuevas competencias que garanticen la educación de una población escolar marcada por la diversidad y son los profesorados donde se los prepara para la heterogeneidad del aula.

2. Estado del Arte

El presente estado del arte tiene como objetivo revisar investigaciones recientes y relevantes sobre educación inclusiva y formación docente, con un enfoque particular en las Necesidades Educativas Especiales (N. E. E.) y las configuraciones de apoyo. El análisis de estos estudios permite identificar tendencias, vacíos y aspectos clave que fundamentan el presente Trabajo de Integración Final en Psicopedagogía. Los antecedentes han sido ordenados geográficamente, partiendo desde los contextos más alejados hasta alcanzar el ámbito local de la investigación.

Maranzana (2020) realizó una investigación de tipo cualitativa en escuelas de educación primaria de la ciudad de Ushuaia, Tierra del Fuego. El estudio utilizó un diseño basado en la codificación, el muestreo teórico y las comparaciones constantes, recolectando información mediante una muestra compuesta por docentes y psicopedagogos a quienes se les aplicaron entrevistas. Los resultados mostraron que tanto docentes como psicopedagogos coinciden en una perspectiva positiva de las configuraciones de apoyo y las adecuaciones curriculares porque permiten que los alumnos avancen en sus aprendizajes. Sin embargo, se observaron resistencias al cambio hacia una educación inclusiva, donde los docentes tienden a considerar que los sujetos con dificultades son el problema y no las prácticas educativas en sí, evidenciando dificultades en la práctica diaria por falta de tiempo y recursos.

Aramburu (2023) desarrolló una investigación cualitativa, de tipo descriptiva, no experimental y transversal en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, específicamente en una escuela de gestión pública de la Modalidad de Jóvenes y Adultos. La muestra estuvo conformada por 10 integrantes de la misma comunidad educativa. Los hallazgos mostraron que los docentes desconocían el marco legal de la inclusión, señalando además una marcada falta de comunicación institucional, carencia de formación en estrategias inclusivas y escasez de tiempo para la planificación. Este

estudio resaltó la importancia del apoyo psicopedagógico para generar espacios de trabajo colaborativo con los docentes.

Rauch (2024) llevó a cabo una investigación cualitativa de corte exploratorio en la escuela de modalidad común de la zona norte de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. El estudio tuvo como muestra a las docentes de dicha institución común. Los hallazgos mostraron que los principales desafíos están dados por el desconocimiento de la normativa legal sobre inclusión por parte de las docentes y un escaso trabajo corresponsable. Se concluye que el Diseño Universal para el Aprendizaje es clave y se destaca el papel crucial del docente de apoyo para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fernández et al. (2021) realizaron un estudio de tipo exploratorio-descriptivo centrado en la ciudad de Rosario, Santa Fe. La muestra fue amplia y diversa, incluyendo a docentes recién recibidos, estudiantes avanzados, profesoras y directoras de profesorados de educación primaria, así como directoras y supervisoras de escuela común y especial; asimismo, contempló el análisis de los diseños curriculares provinciales. Los hallazgos mostraron que, aunque el concepto de inclusión está presente en los discursos de los nuevos egresados, la problemática sigue enfocándose en el déficit del estudiante. Las autoras concluyen que existe una falta de articulación entre la teoría y la práctica en los contenidos de los profesorados, resultando la formación actual insuficiente.

Senger et al. (2024) desarrollaron una investigación de corte cualitativo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. La muestra estuvo constituida por la población estudiantil de los profesorados de Ciencias Biológicas, Física, Matemática y Química, quienes participaron activamente a través de dos foros de intercambio, sumado al análisis de sus planes de estudio. Los hallazgos mostraron que los futuros docentes consideran la

inclusión y el género como temas fundamentales, pero advierten que están ausentes o insuficientemente abordados en sus trayectos formativos. El estudio resalta la dificultad institucional para revisar y actualizar los currículos universitarios de forma integral.

Escalada (2023) llevó a cabo una investigación cualitativa y exploratoria en la provincia de Buenos Aires, enfocada en las particularidades de las prácticas educativas inclusivas. La muestra del estudio estuvo conformada por docentes en actividad de dicha jurisdicción, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas para indagar sobre las configuraciones de apoyo aplicadas en el aula. Los resultados evidenciaron que el sistema educativo debe funcionar como una red de contención que elimine las barreras al aprendizaje, resguardando el rol del Estado como garante de derechos. En sus conclusiones, la autora argumentó que las estrategias escolares adoptadas impactan directamente tanto en el desarrollo de las trayectorias pedagógicas como en la subjetividad de los estudiantes.

Talavera (2022) llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo en el Centro Regional San Miguel de la Universidad Nacional de Luján, situado en la provincia de Buenos Aires. El estudio consistió en un análisis crítico-descriptivo cuya muestra documental estuvo integrada por el Diseño Curricular de la Educación Superior elaborado en 2007 y los paradigmas de discapacidad vigentes. Los hallazgos evidenciaron una falta de actualización del diseño curricular en términos de inclusión (donde aún no aparecían formalmente los términos integración e inclusión), concluyendo que, si bien el marco legal promueve la inclusión, en la práctica docente persisten metodologías encuadradas en enfoques tradicionales basados en el déficit.

Spinelli (2020) llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo, localizada en colegios de gestión privada de la zona

norte del Gran Buenos Aires, provincia de Buenos Aires. El estudio trabajó con los docentes de dichas instituciones con la finalidad de conocer la incidencia de las configuraciones de apoyo en los procesos de alfabetización de estudiantes que experimentan barreras al aprendizaje y la participación. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes manifestaban una marcada falta de asesoramiento institucional para intervenir de manera situada y acompañar las trayectorias. Asimismo, se detectó que solo en un porcentaje muy escaso se trabajaba activamente con los Proyectos Pedagógicos Individuales, concluyendo que estos dispositivos suelen reducirse a un documento burocrático archivado en el legajo, en lugar de utilizarse como una herramienta de consulta diaria para la enseñanza. Finalmente, el estudio concluyó que la revisión de los métodos de enseñanza y el diseño de apoyos específicos e individualizados son los factores fundamentales que garantizan el acceso al conocimiento, el desarrollo de la autonomía y el derecho a la participación comunitaria.

Laboudigue (2024) presentó una contribución de carácter descriptivo y experiencial en el marco de la XV Jornada Diocesana de Capacitación Docente en San Isidro, provincia de Buenos Aires. La muestra estuvo conformada por las docentes de las escuelas dependientes del obispado que trabajan conjuntamente con Maestras de Apoyo para la Inclusión. A través de un formato de taller, se analizaron las demandas áulicas diarias y se ofrecieron herramientas prácticas basadas en las configuraciones de apoyo. Se concluyó que, si bien los docentes valoran y necesitan aprender a realizar estas configuraciones, las mayores dificultades emergen en la singularidad de cada situación de inclusión dentro del aula.

Swiszc (2024) desarrolló una investigación de enfoque cualitativo y método fenomenológico en el nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La muestra seleccionada estuvo constituida por nueve docentes de escuelas primarias de dicha jurisdicción, a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas. Los

hallazgos demostraron que la mayoría de los docentes reconocen una notable insuficiencia en la formación inicial recibida respecto de la inclusión educativa, lo cual repercute de forma negativa en sus prácticas cotidianas para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE), evidenciando la necesidad de recibir formación continua y acompañamiento institucional.

El análisis de estas investigaciones revela una serie de puntos convergentes y áreas de preocupación en relación con la inclusión educativa y la formación docente en Argentina. Se evidencia una percepción generalizada de insuficiencia en la formación inicial para abordar las complejas demandas de la inclusión, lo que genera dificultades en las prácticas pedagógicas diarias. La implementación de configuraciones de apoyo, como las adecuaciones curriculares, se ve frecuentemente obstaculizada por la falta de tiempo, recursos y, en algunos casos, conocimiento específico por parte de los actores escolares.

Además, se observa una tensión persistente entre el discurso de la inclusión y las prácticas reales en el aula, donde en ocasiones sobrevive una mirada centrada en el déficit del estudiante en lugar de apuntar a la transformación de las prácticas educativas de la escuela común. La necesidad de actualización de los diseños curriculares de formación docente y la articulación efectiva entre la teoría y la práctica emergen como aspectos cruciales en todas las jurisdicciones analizadas. Finalmente, la demanda de acompañamiento, asesoramiento y espacios de trabajo colaborativo para los docentes se presenta como una necesidad urgente en los diversos contextos abordados.

Este estado del arte proporciona un marco de referencia esencial para el presente Trabajo Final Integrador. Al señalar la persistencia de estos desafíos en la inclusión educativa y la formación docente, se justifica plenamente la necesidad de seguir explorando estrategias y propuestas que contribuyan a una educación más

inclusiva y equitativa, funcionando como un insumo de trabajo fundamental para la Psicopedagogía en el nivel superior.

3. Marco Teórico

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha emergido como un eje central y transversal en el debate educativo contemporáneo. La evolución del sistema educativo ha ido de la mano de transformaciones en la comprensión de la discapacidad, culminando en el paradigma inclusivo actual, respaldado por un marco legal. Es necesario comprender que estas etapas históricas no se han sucedido de forma lineal y excluyente; si bien algunas han predominado en ciertos momentos, todas persisten, en diversas formas, en el presente.

3.1. Marco Legal de la Educación Inclusiva

El andamiaje legal que sustenta la educación inclusiva en Argentina se fundamenta en una serie de normativas de distinto rango, desde la Constitución Nacional hasta resoluciones específicas.

La Constitución Nacional (1994), en su carácter de ley fundamental garantiza en el Artículo 14 el derecho a enseñar y aprender. Esta disposición establece un principio rector para toda la legislación educativa posterior, asegurando el acceso a la educación para todos los habitantes del territorio argentino.

Ley 23.849: (1990) Esta ley reviste particular importancia al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), un tratado internacional con jerarquía constitucional. Dicha convención explicita el derecho de los niños con discapacidad a la plena inclusión social, abarcando también aspectos esenciales de su salud.

El artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) aborda específicamente los derechos de los niños con discapacidad:

Los Estados Parte reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su

dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (Naciones Unidas, 1989)

Este artículo subraya la obligación de los Estados de garantizar que los niños con discapacidad tengan acceso a una vida digna, con oportunidades para su desarrollo y participación social. Además, el artículo 2 establece que los derechos reconocidos en la CDN se aplican a todos los niños sin distinción alguna, incluyendo a aquellos con impedimentos físicos o mentales:

Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño. (Naciones Unidas, 1989)

Estos artículos reflejan el compromiso de Argentina, al ratificar la CDN mediante la Ley N° 23.849, de promover la inclusión y protección de los niños con discapacidad, asegurando su derecho a una vida plena y participativa en la sociedad.

Además, la Ley 26.378, promulgada en 2008, ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), un tratado internacional de rango constitucional que establece de manera explícita los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Uno de los aspectos más relevantes de esta ley es su enfoque sobre la discapacidad. En el Art. 1 la define de la siguiente manera:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la

sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, art. 1)

Ésta no es entendida como una patología o una condición que deba corregirse, sino como una manifestación más de la diversidad humana que merece protección y respeto. La ley define la discapacidad como un fenómeno que resulta de la interacción entre las limitaciones o deficiencias (físicas, sensoriales, cognitivas o mentales) y las barreras contextuales que impiden la plena participación social. Este enfoque marca una ruptura con el modelo médico tradicional, que veía a la discapacidad como una condición patológica a corregir. La Ley 26.378, siguiendo los lineamientos de la CDPD, adopta un modelo social de la discapacidad, en el que se entiende que las barreras sociales, no la deficiencia en sí misma, son las que restringen la participación equitativa de las personas con discapacidad en la sociedad.

El artículo 3 de la Ley 26.378 hace referencia a la obligación del Estado de garantizar el acceso a todos los derechos humanos para las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás. En este sentido, se establece que el Estado debe proporcionar la asistencia y el apoyo necesarios para asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en forma plena y efectiva. La ley señala que los Estados deben adoptar todas las medidas pertinentes para eliminar las barreras físicas, de comunicación y actitudinales que dificultan la integración social de las personas con discapacidad.

En cuanto al ámbito educativo, la Ley 26.378 sienta las bases para una educación inclusiva. Se reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación en condiciones de igualdad y equidad, y se insta a los sistemas educativos a adoptar medidas para garantizar su participación efectiva. Tal como establece el artículo 24 de la CDPD:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, art. 24)

De esta manera los Estados se comprometen a asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás.

En el mismo artículo se hace referencia a los profesionales de la educación:

A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, art. 24)

En conclusión, la Ley 26.378 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad constituyen un marco legal clave para la promoción de los derechos de todas las personas que habiten en Argentina. La adopción de un modelo social de la discapacidad y el énfasis en la eliminación de barreras contextuales abren la puerta a una mayor inclusión social y educativa, en la que todas las personas, independientemente de sus condiciones, puedan participar plenamente y disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones con los demás.

La Ley 26.206 (Ley de Educación Nacional), sancionada el 14 de diciembre de 2006 define los objetivos de la política educativa nacional, asegurando la inclusión educativa a través de la asignación de los recursos necesarios.

En el Artículo 43 subraya la importancia de la detección temprana y el abordaje interdisciplinario de las necesidades educativas:

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito de sus competencias, deben implementar procedimientos y recursos adecuados para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y los trastornos en el desarrollo, a fin de proporcionar atención interdisciplinaria y educativa desde el nivel inicial.

El Artículo 44 detalla las acciones necesarias para garantizar la inclusión y el acompañamiento educativo, incluyendo recursos, profesionales y accesibilidad:

Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias. Estas medidas deben posibilitar una trayectoria educativa integral, contar con personal especializado, asegurar la cobertura de servicios educativos especiales, transporte y recursos técnicos y materiales, propiciar alternativas de formación a lo largo de toda la vida y garantizar la accesibilidad física de los edificios escolares. (Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006, Art. 44)

Finalmente, el Artículo 45 se refiere al seguimiento, evaluación y orientación de la trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad. (Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006, Art. 45)

La Constitución de la Provincia de Buenos Aires reformada en 1994, no menciona de forma explícita el concepto de Diversidad y tampoco hace referencia al concepto de Discapacidad, pero sí establece principios fundamentales que refuerzan la igualdad de derechos y acceso a la educación para todos los ciudadanos, lo que es esencial para la implementación de políticas de educación inclusiva. Sin embargo, algunos artículos de la Constitución Provincial de Buenos Aires pueden interpretarse como la base para el derecho a la educación inclusiva, atendiendo la Diversidad poblacional teniendo en cuenta todos los sectores sociales, basándose en los principios de igualdad y no discriminación que están consagrados en la Constitución Nacional. En concordancia con los principios establecidos en la Carta Magna, en el art. 35 expresa: “La libertad de enseñar y aprender no podrá ser coartada por medidas preventivas”. (Constitución de la Provincia de Buenos Aires, 1994, art. 35). Este artículo subraya la importancia de una educación accesible para todos, independientemente de sus características individuales o contextuales, alineándose con los valores de la democracia y la equidad.

El Artículo 198 establece que la educación y la cultura son derechos humanos fundamentales para todas las personas, sin distinción. Aboga por un sistema educativo accesible a todos. "La cultura y la educación constituyen derechos humanos fundamentales. Toda persona tiene derecho a la educación y a tomar parte, libremente, en la vida cultural de la comunidad." (Constitución de la Provincia de Buenos Aires, 1994, art. 198)

Aunque la Constitución de la Provincia de Buenos Aires no menciona de forma explícita a las personas con discapacidad en el contexto de la educación, sus principios fundamentales sientan las bases para que la educación inclusiva sea una política pública en la provincia. Estas bases son complementadas por normativas posteriores, como la Ley de Educación Nacional y la Ley provincial de educación, que definen específicamente el acceso a una educación inclusiva para personas con discapacidad.

Resolución N° 311/16

A nivel nacional, la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación (2016) sienta los lineamientos fundamentales para la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad en todo el sistema educativo argentino. Esta normativa consagra el derecho a la educación en la escuela común, prohíbe el rechazo de matrículas por motivos de discapacidad e introduce el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) como el instrumento clave para garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la titulación en igualdad de condiciones. Asimismo, establece las pautas para la articulación entre la educación común y la modalidad de Educación Especial, promoviendo la eliminación de barreras y la implementación de configuraciones de apoyo.

Resolución N° 1664/17

En consonancia con el marco federal y atendiendo a la jurisdicción bonaerense, la Resolución N° 1664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2017) subraya la importancia de la formación docente en prácticas inclusivas, haciendo hincapié en la planificación de contenidos transversales en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Con la finalidad de cumplir ese propósito de corresponsabilidad pedagógica, se implementará la incorporación de contenidos sobre educación inclusiva, el modelo social de la discapacidad, los derechos de las personas con discapacidad en el contexto educativo y las estrategias pedagógicas para su inclusión en la Formación Inicial de los docentes de todos los niveles.
(Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2017)

Esta formación continua se considera esencial para la construcción de una cultura educativa genuinamente inclusiva, asegurando que todas las instituciones educativas promuevan un desarrollo curricular centrado en los derechos humanos, la convivencia y el respeto por la diversidad.

La propuesta pedagógica incluye las configuraciones de apoyo y didácticas a partir de la propuesta del maestro de grado y en concordancia con su planificación, teniendo en cuenta las características del alumno, las barreras y obstáculos detectados a nivel áulico e institucional y las estrategias de enseñanza considerando las didácticas específicas. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2017

El Diseño Curricular del Profesorado de Escuela Primaria (2007)

Si bien reconoce la diversidad como un factor importante, este diseño curricular no aborda explícitamente la educación inclusiva como un contenido prioritario en sus espacios curriculares. No obstante, se observa una tendencia progresiva a la incorporación de contenidos que preparen a los futuros docentes para implementar prácticas inclusivas en el aula. Los Espacios Institucionales permiten abordar temáticas que la institución considere relevante. *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017)*

Diseño Curricular de la Escuela Primaria (2018)

Incorpora el módulo de Educación Inclusiva como un contenido transversal, orientado a proporcionar las bases necesarias para abordar las diversas necesidades educativas de la población estudiantil. El sistema educativo responde a la diversidad en el aula a través de enfoques destinados a eliminar las diferencias y desigualdades que, en ocasiones, surgen a partir de situaciones de discapacidad o dificultades de aprendizaje. El acceso equitativo al aprendizaje es fundamental, y la educación inclusiva se presenta como una estrategia clave para reducir la exclusión, garantizando así oportunidades educativas diversas y justas.

El objetivo principal de la educación inclusiva es ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de cada estudiante, implementando cambios en los contenidos, las estrategias pedagógicas y los métodos de evaluación. La homogeneidad en las aulas, impulsada por la Ley 1420, dio paso a las aulas heterogéneas que caracterizan a la educación inclusiva actual. Este cambio permite la implementación de actividades educativas simultáneas y diversas, que responden a las diferencias individuales de los estudiantes. De esta manera, la diversidad no se percibe como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el proceso educativo.

El sistema educativo promueve una propuesta que permite a todos los estudiantes desarrollarse, aprender y participar activamente, dentro de un marco de

enseñanza adaptado a sus necesidades, habilidades y niveles de competencia. El Diseño Curricular establece orientaciones metodológicas organizadas en torno a principios fundamentales que apoyan la construcción de aulas inclusivas. Estas orientaciones se basan en los Principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), un enfoque que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas, garantizando el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. El DUA promueve la creación de diseños pedagógicos flexibles que permiten a los estudiantes progresar desde su propio nivel de partida, en lugar de ajustarse a una expectativa homogénea preestablecida por el sistema.

La propuesta curricular para la primaria, fundamentada en el DUA, se organiza alrededor de los siguientes aspectos clave para la presentación de la información:

Múltiples modalidades de representación. Ofrecer diversos formatos (auditivo, visual, táctil), reconociendo que cada estudiante tiene diferentes formas de aprender y se motiva por distintos estímulos.

Allanar significados. Desarrollar propuestas pedagógicas que anticipen posibles dificultades en el acceso a los contenidos y materiales, facilitando su comprensión.

Recuperación de conocimientos previos. Implementar estrategias de anticipación que favorezcan la conexión de nuevos aprendizajes con los saberes previos de los estudiantes.

Para implementar este enfoque inclusivo, es necesario que los docentes reciban formación específica en temas como estrategias para el trabajo en aulas heterogéneas, trabajo colaborativo, el DUA y el apoyo entre pares. El dominio de estos contenidos permitirá a los docentes abordar los desafíos del aula de manera efectiva, optimizando el desarrollo de los contenidos curriculares y mejorando la calidad educativa para todos los estudiantes. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCE PBA], 2018)

3.2. Paradigmas de Discapacidad

La comprensión de la discapacidad es una construcción social cuyas respuestas institucionales se transforman históricamente. Palacios (2007) sistematiza esta evolución en tres grandes modelos conceptuales que reflejan las diferentes actitudes sociales hacia la diversidad funcional.

3.2.1. Paradigma de la Prescindencia

Históricamente asociado a las sociedades antiguas, este modelo asumía que las causas de la discapacidad tenían un origen religioso —como un castigo divino— y que las personas que la experimentaban carecían de valor para contribuir a la comunidad. Palacios (2007) distingue dos submodelos: el *eugenésico*, que justificaba la eliminación física de los recién nacidos bajo la premisa de que constituían una carga social (como el infanticidio espartano); y el de la *marginación*, surgido con el cristianismo, que sustituyó la muerte por el abandono y la institucionalización asilar, manteniendo la exclusión motivada por el temor, el menosprecio o la compasión.

3.2.2. El Paradigma Médico o Rehabilitador

A comienzos del siglo XX, impulsado por las secuelas de la Primera Guerra Mundial y el avance de la medicina laboral, la discapacidad se desvinculó de lo religioso para situarse en el campo científico. Bajo este enfoque, pasó a ser entendida como una enfermedad o deficiencia biológica intrínseca al individuo, susceptible de ser curada o corregida mediante tratamientos especializados (Palacios, 2007)

Este modelo introdujo el concepto de integración, exigiendo que fuera la persona con discapacidad quien realizara el esfuerzo de rehabilitarse para adaptarse a una sociedad estandarizada. Aunque habilitó el acceso al trabajo protegido y a servicios asistenciales, tendió a reducir la identidad de los sujetos a su diagnóstico clínico y consolidó circuitos segregados.

3.2.3. El Paradigma Social

Este modelo introduce una ruptura radical al situar la discapacidad en el plano de los derechos humanos y la dignidad intrínseca. Postula que las causas no son biológicas sino preponderantemente sociales; la discapacidad se define como el resultado de la interacción entre las características funcionales de un sujeto y un entorno opresivo que no ha sido diseñado para dar cabida a la diversidad humana.

A diferencia del modelo rehabilitador, el paradigma social traslada la responsabilidad ética y política hacia la transformación del contexto. Siguiendo los lineamientos de la CDPD, este enfoque exige la accesibilidad universal, el diseño para todos y una educación inclusiva obligatoria orientada a eliminar las barreras estructurales y actitudinales que restringen la participación comunitaria. (Palacios, 2007)

3.3 La Diversidad y la Educación inclusiva

La Profesora de Educación Diferencial María José Borsani, (2018) en su conferencia "Aulas inclusivas: estrategias e intervenciones" (U.E.P.C.), describe una trayectoria histórica de la Educación Especial en Argentina, desde su concepción como un subsistema segregado, pasando por un modelo de sistema paralelo, hasta la configuración actual como una modalidad que se construye colaborativamente entre la escuela especial y la escuela común, en pos de una escuela inclusiva.

Borsani enfatiza que el principio fundamental de la escuela inclusiva radica en el reconocimiento del derecho a aprender de todos los estudiantes, derecho que se manifiesta en la obligatoriedad escolar. En este paradigma, la Diversidad se erige como un valor intrínseco al ser humano y al proceso educativo, constituyéndose en el eje central para la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos.

La existencia de un marco legal que ampara el derecho a una educación inclusiva lleva a Borsani a plantear una reflexión sobre las concepciones de los docentes frente a la diversidad. La respuesta a la pregunta "¿Qué es la Diversidad?" revela el paradigma desde el que se opera: una definición centrada en el déficit (paradigma rehabilitador) o una que la concibe como un valor inherente (paradigma social). Esta distinción tiene implicaciones directas en la terminología utilizada, pudiendo hacer un recorrido desde la noción de "Necesidades Educativas Especiales" hacia la de "Necesidades Educativas de los alumnos", reconociendo la singularidad de cada estudiante.

La superación de la idea de homogeneidad abre paso a la concepción de aulas heterogéneas, donde la diversidad se manifiesta en múltiples aspectos, siendo la discapacidad uno más de ellos. En este contexto, un proyecto de inclusión educativa se entiende como la expresión de una cultura inclusiva, donde las representaciones que los docentes poseen sobre la discapacidad juegan un rol determinante en sus prácticas. Los alumnos con discapacidad, en este sentido, interpelan a la escuela, demandando transformaciones.

Borsani (2018) considera que la construcción de una escuela inclusiva implica cambios profundos a nivel pedagógico, instrumental, temporal y espacial dentro del sistema educativo porque cuando se adopta una mirada centrada en la accesibilidad como garante de la autonomía de las personas, se desplaza el foco del déficit individual hacia la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el contexto. Estas barreras pueden ser de índole pedagógica e ideológica, siendo la diversificación curricular la estrategia clave para superarlas, a pesar del desafío que representan. Este cambio de perspectiva conlleva una transformación en la interrogación: en lugar de centrarse en los "problemas de aprendizaje" del estudiante, la pregunta se dirige hacia el rol del adulto que enseña: ¿qué sucede con el adulto que enseña? Esto impulsa la necesidad de una

diversificación amplia de la propuesta pedagógica que incluya a todos los estudiantes, superando el modelo de una escuela homogénea con adaptaciones marginales para algunos. Así surgen nuevos conceptos como trayectorias múltiples y diversas, y modalidades de aprendizajes interaccionistas y colaborativos. La figura de la pareja pedagógica se propone como una evolución de la maestra integradora, enfatizando el trabajo conjunto. Asimismo, el concepto de adecuaciones curriculares es trascendido por el de diversificación curricular, entendida como la implementación en el aula de una variedad de propuestas pedagógicas que permitan el acceso al aprendizaje para todos. El docente al planificar puede recurrir al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que ofrece una propuesta pedagógica para la totalidad del aula, considerando las diversas estructuras de pensamiento que cada estudiante construye en su zona de desarrollo próximo. Borsani (2018) llega a la conclusión de que, a mayor diversidad de propuestas pedagógicas, menor será la necesidad de realizar adecuaciones curriculares específicas siendo clave la revisión del adulto las concepciones arraigadas en la escuela tradicional que obstaculizan la diversificación de la producción pedagógica, especialmente en lo que respecta a la única forma de comunicación históricamente propuesta.

3.4 Aulas Heterogéneas y Diversidad

En su conferencia, Rebeca Anijovich (2022) plantea una reflexión crítica en torno al concepto de Diversidad en el ámbito educativo, iniciando con una pregunta provocadora: ¿la diversidad realmente suma en el aula? Desde esta interrogante, propone repensar ciertas prácticas escolares tradicionales, como la cercanía o la proximidad, que, si bien suelen considerarse inclusivas, no necesariamente promueven la diversidad si no reconocen y valoran las diferencias.

La autora hace referencia a la escuela homogénea como herencia de un modelo educativo característico de la década del 80, cuyo propósito era, en gran

medida, homogeneizar a los estudiantes, particularmente a los hijos de inmigrantes. En este contexto, cualquier manifestación de diversidad era vista como una anomalía o un problema a resolver. Así, el sistema pretendía formar estudiantes “iguales”, invisibilizando trayectorias diversas y estilos de aprendizaje distintos.

Contrariamente, el enfoque inclusivo propone reconocer y aceptar la pluralidad de trayectorias, contextos y formas de aprender. No obstante, esta Diversidad no puede pensarse únicamente desde el sujeto que aprende, sino que también debe contemplar las condiciones pedagógicas y los contextos en los que se desarrollan los aprendizajes.

En este marco, Anijovich destaca dos principios fundamentales a considerar en el diseño de políticas públicas: la equidad y la justicia educativa. Ambos conceptos implican el reconocimiento de que los estudiantes tienen necesidades diferentes, por lo que no se les puede ofrecer una misma respuesta uniforme. A pesar de ello, el sistema educativo continúa sostenido por un modelo único, como la clase expositiva tradicional, en la que el docente se dirige a un “promedio” de estudiantes. Esta práctica invisibiliza las diferencias.

Además, señala que la transformación hacia un modelo que contemple múltiples formas de acceso al conocimiento no ocurre de manera espontánea porque se trata de un proceso complejo, profundamente ligado a la formación docente. Considera que enseñar reconociendo las diferencias requiere un cambio paradigmático en la manera en que se concibe la enseñanza y en cómo se forman los educadores. Diversificar la enseñanza implica considerar múltiples dimensiones: los sujetos y sus contextos, los contenidos, las estrategias didácticas, los recursos disponibles, los criterios de agrupamiento y, muy especialmente, los modos de evaluación porque sería contradictorio pretender enseñar de manera diversificada y luego aplicar una evaluación uniforme a todos los estudiantes.

Asimismo, invita a resignificar el sentido de estar en el aula como un espacio de construcción colectiva, de reflexión metacognitiva y de desarrollo de habilidades críticas, más que como un lugar de simple transmisión de contenidos.

Reflexiona diciendo que la inclusión educativa requiere estrategias colaborativas, dinámicas grupales y, por sobre todo, la promoción del diálogo entre quienes piensan diferente porque para formar ciudadanos capaces de convivir en contextos diversos, es indispensable enseñar a respetar y comprender distintas perspectivas.

Finalmente señala que la Diversidad suma si en la escuela hay de docentes comprometidos, con una actitud proactiva y anticipatoria, capaces de diseñar experiencias de aprendizaje variadas y significativas, aunque reconoce que este cambio no puede depender solo de la voluntad docente porque también requiere de políticas públicas que acompañen con condiciones laborales adecuadas y formación continua.

3.5 Competencias para la enseñanza inclusiva

Las competencias para enseñar, elaboradas por Philippe Perrenoud (2004) constituyen un marco de referencia fundamental para identificar las actitudes y capacidades esenciales que deben adquirir los futuros profesionales de la educación. El conocimiento y la reflexión sobre estas competencias en la práctica docente permiten orientar el desarrollo profesional y optimizar el desempeño en el aula.

En este marco teórico, el concepto de competencia se define como la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, actitudes) de manera integrada y orquestada para afrontar eficazmente situaciones específicas.

Perrenoud describe las diez competencias de referencia para enseñar detallando también las competencias más específicas de las que se seleccionan las que se consideran más involucradas con la elaboración de las configuraciones de apoyo.

Organizar y animar situaciones de aprendizaje

- Conocer en profundidad las disciplinas curriculares y su transposición didáctica.
- Comprender el perfil integral del alumnado (características evolutivas, socioambientales, estilos de aprendizaje, necesidades especiales) para favorecer la inclusión. Perrenoud señala: “Falta trabajar a partir de las concepciones de los alumnos, entrar en diálogo con éstas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos cultos que enseñar. Así pues, la competencia del profesor es esencialmente didáctica”.

Perrenoud (2004)

Analizar errores y obstáculos desde una perspectiva didáctica, diseñando estrategias de intervención adecuadas.

- Desarrollar estrategias personales de enseñanza diversificadas.
- Planificar dispositivos y secuencias didácticas innovadoras.

Gestionar la progresión de los aprendizajes

- Diseñar y gestionar situaciones problema ajustadas al nivel y necesidades de los alumnos.
- Establecer mecanismos de evaluación formativa y tomar decisiones para la progresión individual y grupal. Perrenoud expresa: “Es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos del momento, la relación entre lo que les hace hacer y la progresión de los aprendizajes”. Perrenoud

(2004)

Elaborar dispositivos de diferenciación para la inclusión

- Abordar la heterogeneidad del aula desde lo cognitivo, socioafectivo y cultural, implementando estrategias de diferenciación pedagógica y apoyo psicopedagógico. Señala Perrenoud:

Para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido y lo movilice. Además, tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo. (...) Esta competencia sistémica moviliza competencias más específicas. Destacaremos cuatro: Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase; compartimentar; ampliar la gestión de clase a un espacio más amplio; practicar el apoyo integrado; trabajar con alumnos con grandes dificultades y desarrollar la cooperación entre alumnos. Perrenoud (2004).

Colaborar con otros profesionales en proyectos individuales y estrategias de inclusión.

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo

- Fomentar el deseo de aprender, mostrando la relación entre conocimiento y aplicación.
- Ofrecer actividades con opciones que promuevan la autonomía, toma de decisiones y responsabilidad.

Perrenoud (2004)expresa: *“Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar*

considerablemente sus programas, para integrar al tratamiento de un capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él”.

Trabajar en equipo

- Gestionar dinámicas de equipos pedagógicos e interdisciplinarios.
- Participar en la formación de equipos pedagógicos colaborativos.
- Afrontar y analizar situaciones problemáticas desde una perspectiva colectiva.

Señala Perrenoud: *“trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor”*. Perrenoud (2004).

Participar en la gestión de la escuela

- Fomentar una escuela inclusiva y participativa. Perrenoud señala: *“La participación de los alumnos se justifica, en efecto, desde un punto de vista doble: Es el ejercicio de un derecho del ser humano, el derecho a participar, tan pronto como sea capaz, en las decisiones que le conciernen, derecho del niño y del adolescente, antes de ser adulto”*.

Perrenoud (2004)

La escuela inclusiva garantiza la participación de sus miembros.

Informar e implicar a los padres y tutores

- Establecer comunicación fluida y respetuosa con las familias.
Utilizar las nuevas tecnologías.
- Integrar las TIC con fines didácticos. Perrenoud expresa: *“ las nuevas tecnologías no resultan indiferentes a ningún profesor, porque modifican*

las formas de vivir, divertirse, informarse, trabajar y pensar". Perrenoud (2004)

Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión

- Prevenir y abordar conflictos por prejuicios o discriminación.
- Promover la responsabilidad, solidaridad y justicia en la comunidad educativa.

Organizar la propia formación continua

- Elaborar un plan personal de formación.

Perrenoud señala: *"Hoy en día, todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en formación continua"*. Perrenoud (2004)

Las competencias propuestas por Perrenoud ofrecen un marco valioso para la reflexión y mejora de la práctica docente. Su comprensión y desarrollo continuo son fundamentales para formar profesionales capaces de afrontar los retos actuales de la educación, promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de todos los estudiantes. Este marco teórico es útil para analizar estrategias didácticas en aulas heterogéneas.

4. Metodología

4.1 Diseño de estudio

La presente investigación se define bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de Estudio de Caso con orientación fenomenológica. Según Hernández-Sampieri (2014), el estudio de caso permite abordar la particularidad y complejidad de una unidad específica, en este caso, el Instituto Superior de Formación Docente Santa Ana para comprender profundamente el fenómeno de la formación docente en cuanto a la enseñanza de la inclusión escolar en su contexto natural.

Se priorizó la profundidad y la calidad de la información sobre la estandarización, este diseño permitió captar los significados subjetivos que los actores sociales le otorgan a la práctica inclusiva.

Temporalidad y alcance: El estudio es de corte transversal, la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Su alcance es descriptivo, orientado a especificar las propiedades y características de la formación docente en relación con la inclusión escolar en la institución seleccionada.

Unidad de Análisis: fueron las concepciones sobre inclusión escolar y las competencias docentes para aulas heterogéneas en el marco de la formación docente en el ISFD Santa Ana de Pacheco.

4.2 Muestra

Conformada por docentes y egresadas del ISFD Santa Ana. Se seleccionaron estos actores por ser quienes atraviesan y significan los procesos de formación inicial y las prácticas de inclusión escolar en el nivel superior. El grupo de participantes se conformó mediante un muestreo intencional por conveniencia, integrado por docentes formadoras y egresadas que manifestaron su voluntad de participar. La elección de este muestreo priorizó la disposición de los sujetos y la riqueza de la información sobre las percepciones de su formación.

Contexto: La investigación se situó en el Instituto Santa Ana que funciona en la localidad de Pacheco, que pertenece al partido de Tigre, de la provincia de Buenos Aires. La institución lleva más de 45 años de trayectoria en la formación docente de niveles inicial, primario, secundario y superior.

Participantes: La muestra se conformó por 23 participantes: 20 egresadas del profesorado de Educación Primaria que actualmente se desempeñan como docentes y tres informantes clave: la directora del Nivel Superior, un profesor de los espacios de Práctica Docente (de 1.º a 4.º año) y una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI).

Datos sociodemográficos: La población alcanzada por los instrumentos de recolección de datos se divide en dos grupos diferenciados según su participación en la investigación:

a. Participantes de la encuesta: Este grupo estuvo integrado por profesionales del ámbito educativo egresadas del profesorado del instituto Santa Ana de nivel superior y residentes en la zona norte del Gran Buenos Aires. Con edades entre 25 y 35 años. Respecto a su formación académica, las participantes obtuvieron su titulación entre los años 2011 y 2019.

b. Informantes clave (Entrevistados): Para profundizar en el análisis institucional, se realizaron entrevistas en profundidad a tres actores estratégicos, definidos por su rol y experiencia en el sistema educativo: la Directora de nivel superior, con una antigüedad docente de 10 años; el Profesor a cargo de los espacios de Práctica docente de los 4 años del profesorado, con una trayectoria profesional de 20 años y la psicopedagoga que se desempeña como Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI): con una antigüedad de 15 años.

Estos perfiles fueron seleccionados por su rol directo en la formación docente y su experiencia en el abordaje de la inclusión escolar.

Criterios de Inclusión:

- Docentes egresadas con titulación de grado del profesorado del Instituto Santa Ana que se desempeñen frente a alumnos de nivel primario.
- Docentes o directivos que ejerzan actualmente en las áreas de formación específica o práctica profesional de la misma institución.

Criterios de Exclusión:

1. Personas que ejerzan la docencia con título incompleto (no egresadas de su formación inicial).
2. Personal de la institución que no desempeñe roles docentes o directivos académicos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Encuesta (Egresadas): Se aplicó un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas y cerradas distribuido de manera digital mediante la plataforma Google Forms. Este medio facilitó el alcance a la muestra y la organización de las visiones generales del grupo.

Entrevista Semi-estructurada (Docentes del Instituto): El instrumento consistió en una guía de preguntas abiertas orientada a recuperar las percepciones, experiencias y valoraciones pedagógicas. Se realizó una entrevista presencial a cada profesional (Directora, Profesor de Prácticas y MAI).

4.3 Procedimiento y análisis de datos

El contacto inicial fue formal y personal dentro del instituto para explicar los objetivos. Los encuentros se coordinaron según los horarios institucionales, con una duración aproximada de 40 minutos cada uno. Se utilizó la grabación de audio (previa autorización) y posterior transcripción. En primer lugar, para el análisis de datos de la

información recolectada de los egresados, se realizó un análisis de contenido para identificar las categorías de análisis emergentes. Estos datos se complementaron con un análisis cualitativo de las entrevistas. Los testimonios fueron categorizados por dimensiones temáticas, permitiendo contrastar las experiencias docentes con los relatos de los egresados bajo una estructura narrativa que indaga la evolución de sus prácticas frente a los nuevos enfoques pedagógicos.

Consentimiento informado. Se utilizó el consentimiento informado (según modelo institucional de la Universidad de Flores, bajo la Resolución Rectoral N° 0170/18) para garantizar la protección de los derechos de los participantes, la confidencialidad y el resguardo de la identidad. El proceso incluyó la lectura y explicación del contenido antes de la firma. (Se incluye el modelo en el Anexo I).

5. Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la articulación de los datos cuantitativos, recolectados mediante las encuestas administradas a las egresadas del Instituto Superior de Formación Docente Santa Ana (ISFD), en complementariedad con el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad realizadas a informantes clave (Directora de Nivel Superior, Profesor de Práctica Docente y Maestra de Apoyo a la Inclusión). A los fines de responder a los objetivos de la investigación, la presentación de la información se estructuró en torno a tres ejes fundamentales: en primer lugar, las concepciones sobre inclusión escolar y la presencia operativa de sus herramientas; en segundo lugar, las competencias necesarias para el desempeño en aulas heterogéneas desde la perspectiva de las propias egresadas; y, finalmente, la preparación y el desarrollo de dichas competencias durante la formación de grado desde la mirada de los formadores institucionales.

Objetivo 1: Conceptos sobre la Inclusión Escolar en el Estudiantado del ISFD

Este apartado detalla los hallazgos vinculados a las nociones de inclusión y al uso de herramientas específicas reportadas por las participantes. Del análisis de los datos se desprende que las egresadas configuran su concepto de inclusión no solo desde un marco teórico, sino a partir de la presencia operativa de herramientas técnicas en el territorio escolar.

En cuanto al conocimiento y aplicación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) por parte de las egresadas, los datos indican una tendencia mayoritaria hacia su implementación: 8 de cada 10 profesionales consideran el PPI elaborado por la MAI al realizar las configuraciones de apoyo. Esta mayoría evidencia que, en el imaginario del estudiantado, la inclusión se encuentra operativamente ligada a la existencia de un instrumento formal. Por el contrario, el 20% restante se distribuye entre quienes

manifiestan no tener acceso al documento en sus instituciones o desconocer el modo de empleo técnico del mismo, situando la barrera conceptual en el plano de la gestión.

Al indagar sobre la efectividad y uso de esta herramienta, las perspectivas de los informantes clave presentan tensiones entre la normativa y la práctica:

- **La Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI):** Informa que su rol principal es la confección del documento, pero observa que, en la dinámica áulica cotidiana, la instrumentación efectiva por parte de los docentes de grado es infrecuente. Esto sugiere que el concepto de inclusión, aunque valorado formalmente, encuentra dificultades al momento de operativizar en el aula.
- **La Directora del Nivel Superior:** Confirma que la aplicación del PPI es un lineamiento sostenido y normado a nivel institucional, lo que garantiza el respaldo pedagógico del enfoque inclusivo dentro del ISFD.

No obstante, surge una particularidad institucional en relación con la organización curricular. Al describir cómo se integran los contenidos sobre diversidad, la Directora manifiesta: *“Nosotros no tenemos una materia que se llame Inclusión o Discapacidad, lo metemos como un plus”* (Comunicación personal, Directora de ISFD, 2025). Esta expresión sugiere que la profundidad del abordaje depende, en gran medida, de la decisión y actualización de los docentes de cada asignatura al momento de proyectar sus espacios. Así, la metodología para integrar contenidos sobre diversidad se define por la flexibilidad: la inclusión funciona como un eje transversal que recorre las diferentes cátedras por decisión institucional, trascendiendo los contenidos mínimos obligatorios, pero quedando sujeta a la iniciativa de cada docente para dar respuesta a las demandas del entorno educativo.

Objetivo 2: Competencias del futuro docente de aulas heterogéneas desde la perspectiva de las egresadas

Para dar respuesta a este objetivo, se analizó la visión de las 20 egresadas sobre los saberes y actitudes fundamentales para la inclusión. A partir de los datos recolectados, se identificaron tres grandes grupos de competencias consideradas clave para trabajar con configuraciones de apoyo:

- **a. Competencias Actitudinales (La importancia de la flexibilidad):** Este fue el grupo con mayor recurrencia en las respuestas. Emergieron con fuerza los conceptos de flexibilidad, adaptabilidad, empatía y paciencia. El análisis sugiere que, para las egresadas, la competencia inclusiva no se limita al saber teórico, sino que requiere de una disponibilidad afectiva para "alojar" al estudiante. La flexibilidad aparece aquí como la herramienta que permite transformar las barreras en oportunidades de intervención.
- **b. Competencias de Trabajo en Equipo (Saber trabajar con otros):** Otro núcleo fuerte de respuestas se vinculó al trabajo colaborativo y la comunicación. Las encuestadas coinciden en que no se puede trabajar en inclusión de forma aislada. Para que las configuraciones de apoyo funcionen, consideran indispensable articular acciones junto a otros docentes, profesionales y las familias.
- **c. Competencias Pedagógicas y Técnicas (El saber enseñar):** En este último grupo aparecen los conocimientos sobre planificación, el manejo de herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el PPI y el marco legal vigente. Aunque se reconocen como muy importantes, en las encuestas tuvieron una presencia menor que las habilidades humanas. Esto sugiere que las egresadas valoran la base técnica, pero entienden que estos conocimientos sólo cobran sentido si están al servicio de una mirada flexible y un trabajo colaborativo.

Por otra parte, se vislumbra una paradoja fundamental: mientras que el 90% de las docentes afirmó tener acceso a los recursos, un 45% manifestó encontrar

dificultades al momento de ejecutarlos. Esto demuestra que la problemática no radica en la carencia de recursos materiales, sino en la complejidad de su implementación práctica y en la necesidad de un "saber hacer" que trascienda la mera disponibilidad del recurso.

En este sentido, las dificultades para llevar a cabo dicho "saber hacer" se concentran, en primer lugar, en el Tiempo (mencionado por más de la mitad de las entrevistadas y vinculado a la alta carga administrativa que conlleva configurar) y, en segundo lugar, en la Inseguridad, manifestada como el temor al error. Esta percepción coincide con la mirada de los informantes clave: la Directora identifica una "parálisis" inicial ante la incertidumbre de la tarea, mientras que el Profesor de Práctica señala el temor de las estudiantes a "no estar preparadas" para afrontar la complejidad del aula.

En resumen, desde la perspectiva de las egresadas, la competencia docente para aulas heterogéneas se define como una construcción en tensión: existe el marco teórico y el recurso, pero la competencia real se ve limitada por barreras sistémicas (tiempo) y subjetivas (miedo al error), lo que reafirma la importancia del acompañamiento institucional en el inicio del quehacer docente.

Objetivo 3: Competencias del futuro docente de aulas heterogéneas desde la perspectiva del docente del ISFD

Un eje central de esta investigación es el análisis de la preparación recibida durante la formación de grado y su posterior continuidad en el ejercicio profesional. Al respecto, la mayoría de las egresadas afirmó que en su formación docente inicial fueron capacitadas en competencias para desempeñarse en aulas heterogéneas.

Esta percepción mayoritaria coincide con lo expuesto por el Profesor de Práctica Docente, quien describe un proceso de formación evolutivo y sistemático dentro del instituto, donde las estudiantes reciben herramientas teóricas y prácticas

diseñadas para el abordaje de la diversidad. Según su testimonio, la formación inicial en el Nivel Superior se estructura actualmente articulando dos marcos referenciales: el Diseño Curricular de Nivel Superior y el Diseño Curricular de Nivel Primario. En este último, la inclusión es un tema transversal a todas las materias, y el objetivo institucional es que las estudiantes aprendan a instrumentar los recursos, contenidos y encuadres que este propone.

El Profesor de Práctica describe que el ISFD instruye formalmente a las estudiantes en el manejo de estos recursos, manifestando que: *“se trabaja desde la fundamentación pedagógica y normativa, para que puedan apropiarse de las herramientas y aplicarlas en el campo de la práctica”* (Comunicación personal, Profesor de Práctica, 2025). Desde su perspectiva, la competencia que se menciona en primer lugar es la formación académica (capacidad de planificar para aulas heterogéneas, conocer el PPI, el DUA y las resoluciones normativas). Asimismo, considera fundamental el trabajo en equipo, haciendo la salvedad de que dicha labor debe ser estrictamente transdisciplinaria.

Para dar cuenta de este desarrollo gradual, el profesor detalla cómo se distribuye la adquisición de competencias a lo largo de la carrera:

1. **1.er Año:** Las primeras competencias se centran en *observar y ayudar*, orientadas a lograr una toma de conciencia sobre la realidad escolar, al tiempo que se introduce el marco normativo del ámbito educativo.
2. **2.do Año:** Se inicia el trabajo en el aula y la participación en el “Taller de Apoyo a los Aprendizajes”, un dispositivo destinado a los estudiantes de primaria que requieren configuraciones personalizadas. En este espacio, las estudiantes diseñan —junto a los docentes del profesorado— los apoyos correspondientes, desarrollando competencias específicas como planificar, configurar actividades de apoyo e interactuar en una relación pedagógica personalizada.

3. **3.er Año:** Realizan planificaciones en función de las clases a partir de la observación previa de la dinámica áulica. Comienzan con ayudantías y asumen el rol docente frente al grupo de clase durante el período de una semana.
4. **4.to Año:** Se profundiza la misma dinámica de observación y planificación, extendiendo las prácticas docentes a un período de cuatro semanas en cada cuatrimestre y en todas las materias. En esta etapa final, intervienen realizando configuraciones de apoyo directas basadas en la heterogeneidad del grupo escolar.

Esta visión sobre el desarrollo gradual se complementa con la perspectiva de la Directora, quien subraya que la formación no termina en el profesorado, señalando a la formación continua en distintas realidades como una competencia vital. En sintonía, la MAI destaca que la organización de la tarea y el reconocimiento de las barreras y fortalezas del estudiante incluido constituyen saberes fundamentales para el diseño de las configuraciones de apoyo.

Finalmente, es relevante destacar que, para el grupo de egresadas, la formación inicial no se percibe como un punto de llegada, sino como un punto de partida. Una vez finalizado el grado, casi la totalidad de las docentes continúa capacitándose de manera autónoma para adquirir información actualizada sobre estrategias pedagógicas y elaboración de configuraciones de apoyo, recurriendo a la formación continua, la capacitación en el lugar de trabajo y la lectura especializada.

Sin embargo, este alto índice de capacitación continua contrasta con la persistencia de sentimientos de inseguridad y la demanda de un andamiaje más situado. En última instancia, estos hallazgos sugieren que el fortalecimiento de la educación inclusiva no depende únicamente de la acumulación de saberes teóricos externos, sino de la posibilidad de integrar esos conocimientos en la práctica cotidiana

a través de un acompañamiento institucional que brinde seguridad y coherencia al quehacer profesional.

En resumen, para los informantes clave, las competencias para la inclusión se transmiten desde un marco teórico y normativo sólido, pero el mayor desafío reside en el pasaje de la formación a la práctica autónoma. Existe una clara coincidencia en que la "inseguridad" y el "miedo al error" son las barreras más potentes que los docentes del instituto deben trabajar para que las futuras egresadas logren operativizar con éxito los recursos que conocen.

6. Discusión

Desde la Ley 1420, la educación argentina estuvo marcada por una enseñanza que buscaba homogeneizar a la población, invisibilizando trayectorias diversas. En este contexto histórico, lo diferente debía ser corregido o segregado. Sin embargo, con el nuevo milenio surge un cambio de paradigma hacia el Modelo Social de la Discapacidad expresado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD). En las entrevistas realizadas, se vislumbra que los informantes ya manejan este concepto, reconociendo la diversidad como un valor inherente al derecho educativo. Como sostiene Borsani (2018), la Diversidad es el eje central para construir entornos inclusivos; no obstante, los resultados de esta investigación demuestran que pasar de un modelo a otro no ha sido inmediato.

Al contrastar el marco normativo citado, específicamente la Ley 26.206 y las Resoluciones 1664/17 y 311/16, con los testimonios recogidos emerge una contradicción fundamental. A pesar de contar con este andamiaje legal y técnico (PPI, MAI, Diversidad Curricular), tanto en la encuesta como en las entrevistas surgen dificultades y temores. Los docentes manifiestan inseguridad y un "miedo a equivocarse" al realizar configuraciones de apoyo. Esta realidad subraya la necesidad de revisar las prácticas en la formación de grado. Como plantea Rebeca Anijovich, el enfoque de aulas heterogéneas implica que la diversidad no sólo reside en el sujeto que aprende, sino en las condiciones pedagógicas que el docente debe generar. En este sentido, los encuestados, la MAI y el profesor de práctica coinciden en que la competencia docente primordial es el conocimiento de estrategias para gestionar dicha heterogeneidad.

Respecto a la formación académica, se observa una tensión persistente entre la normativa vigente y la realidad curricular. Tal como se anticipó en el Estado del Arte, Talavera (2022) señala la falta de actualización del Diseño Curricular (DC) de Nivel Superior, vigente desde 2007. Esta desincronización normativa se ve reflejada al

realizar un cruce de datos entre las distintas voces institucionales, donde emerge una divergencia significativa que enriquece el análisis: mientras que la gestión del ISFD (representada por la Directora) visualiza la inclusión como un eje transversal que se incorpora como un 'plus' a la currícula, los egresados manifiestan la necesidad de una formación técnica más específica y situada. Esta diferencia sugiere que la transversalidad teórica, aunque constituye un pilar en el discurso institucional, encuentra desafíos al momento de traducirse en herramientas operativas para el futuro docente. Como plantea Perrenoud (2004), el desarrollo de competencias no se reduce a la acumulación de saberes, sino a la capacidad de movilizarlos en situaciones prácticas y heterogéneas. En consecuencia, la brecha percibida entre la intención pedagógica del instituto y la competencia técnica sentida por el egresado permite comprender la inseguridad detectada frente a las demandas reales de la escuela inclusiva; confirmando que el paso del saber académico al 'saber hacer' profesional requiere de un andamiaje que trascienda lo meramente informativo.

En sintonía con este análisis, el Profesor de Práctica explica que la formación inicial se estructura articulando los diseños de nivel superior con los de nivel primario. En este espacio, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aparece como el instrumento clave que garantiza el acceso, trabajando de manera implícita a través de la planificación de la enseñanza primaria para transformar la teoría curricular en una práctica inclusiva efectiva.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes del Estado del Arte, emergen matices significativos. Mientras que Fernández, Rey y D'Ottavio (2021) concluyeron que la formación no aborda integralmente la inclusión, en este trabajo alrededor de las dos terceras partes de las encuestadas afirmó haber sido formado para la heterogeneidad. Asimismo, frente a la perspectiva de Spinelli (2020), quien señala una preocupante falta de conocimiento por parte de los docentes respecto al diagnóstico de los estudiantes plasmado en el PPI, esta investigación arrojó una valoración más alentadora. La mayoría de los docentes participantes lo reconoce como

una herramienta fundamental para su labor cotidiana; no obstante, persiste una minoría que aún manifiesta dificultades en el acceso o desconocimiento en su empleo. Esta tensión fue ratificada por la MAI y el Profesor de Práctica, quienes confirmaron que, si bien el instrumento se encuentra formalmente presente, su aplicación efectiva y diaria en el aula común continúa representando un desafío pedagógico para el maestro de grado.

Finalmente, las competencias que emergieron como esenciales (trabajo colaborativo, empatía y diversidad curricular) están ligadas a las demandas de la escuela inclusiva. El hecho de que los docentes continúen capacitándose refuerza la idea de Anijovich (2022): el cambio paradigmático es un proceso complejo ligado a la formación permanente. La necesidad de un acompañamiento sostenido resulta determinante para transformar el "temor" en una intervención eficaz.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos hallazgos subrayan que el rol del profesional no se agota en la orientación del estudiante, sino que se constituye como un andamiaje esencial para el propio docente. Ante la inseguridad identificada, la intervención psicopedagógica debe posicionarse desde un asesoramiento colaborativo que contribuya a la construcción de configuraciones de apoyo ya desde el nivel superior de la formación docente. Entender la práctica de este modo permite que el maestro de grado no transite la incertidumbre en soledad, transformando la ansiedad frente a lo heterogéneo en una oportunidad de aprendizaje profesional compartido.

7. Conclusión

La presente investigación analizó las concepciones sobre inclusión escolar en el estudiantado del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Santa Ana y las competencias necesarias para ejercer en aulas heterogéneas, integrando las perspectivas de formadores y egresados. A partir de los datos recolectados, este apartado organiza los hallazgos según los objetivos propuestos, expone los aportes del estudio, reconoce sus limitaciones metodológicas y plantea líneas de indagación futuras para la Psicopedagogía Institucional.

7.1. Nuevos aportes de la investigación

7.1.1. Dimensión Conceptual: Inclusión Escolar

El trabajo de campo constató que en el estudiantado predomina una adscripción teórica consolidada hacia el Paradigma Social de la Discapacidad, desplazando de forma definitiva al modelo médico-rehabilitador. Se asume colectivamente que las barreras al aprendizaje y la participación no residen en el sujeto, sino que emergen en la interacción entre este y un entorno institucional o pedagógico que no ofrece las configuraciones de apoyo necesarias.

Sin embargo, esta aceptación teórica convive con una marcada incertidumbre respecto a la práctica cotidiana en el nivel primario. La inclusión se defiende como un imperativo ético y un derecho, pero su implementación operativa devela tensiones estructurales entre el discurso macro normativo y la realidad micro del hacer pedagógico. Las egresadas conocen el marco conceptual abstracto, pero experimentan una discontinuidad y desatención de herramientas didácticas concretas frente a la heterogeneidad real de las aulas, manifestando una disonancia profesional: se comprende el fundamento epistemológico de la inclusión, pero se carece de la seguridad operativa para garantizarla.

7.1.2. Dimensión de las Competencias desde la Perspectiva del Egresado

Los profesionales recién graduados otorgan un valor fundacional a las competencias de corte actitudinal, vincular y socioemocional por sobre las herramientas técnicas e instrumentales. Ante la complejidad de las trayectorias escolares, destrezas como la empatía, la flexibilidad pedagógica, la escucha activa y el trabajo colaborativo interdisciplinario —particularmente con las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) y los Acompañantes Externos (AE)— surgen en los discursos como los recursos esenciales para sostener las trayectorias escolares.

Frente a la inseguridad técnica inicial, las egresadas apoyan su práctica en la dimensión vincular y demandan espacios de formación permanente. Los datos cuantitativos respaldan esta tendencia, ubicando la capacitación postitulación como una necesidad prioritaria, es decir, la formación continua constituye un mecanismo de compensación indispensable para subsanar los vacíos percibidos en la formación de base y adquirir herramientas que permitan gestionar la conflictividad emergente del aula común.

7.1.3. Dimensión de las Competencias desde la Perspectiva del Formador

En contraposición, los formadores sitúan el núcleo de la idoneidad profesional en la capacidad de articulación técnica y en la diversificación curricular. El énfasis del docente de nivel superior está marcadamente puesto en la instrumentación procedimental y metodológica indispensable para operativizar el aula heterogénea.

Para el equipo formador, el perfil del egresado ideal se consolida mediante el manejo riguroso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el diseño de configuraciones de apoyo eficaces a partir del PPI correspondiente y la interpretación crítica de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Desde esta

perspectiva, la idoneidad para adaptar y diversificar los contenidos es la competencia central que verdaderamente democratiza el acceso al aprendizaje formal.

7.1.4. Síntesis e Integración Diagnóstica: Cumplimiento del Objetivo General

El análisis integrado demuestra que la formación para la inclusión posee una sólida base conceptual alineada con el modelo social, pero pone de manifiesto una brecha entre el saber teórico del estudiantado y el saber hacer operativo exigido en el territorio escolar. Mientras el instituto enfatiza la competencia técnica y el marco normativo nacional (v.g., Res. CFE 311/16), los egresados demandan un andamiaje institucional que les permita tramitar las ansiedades e inseguridades subjetivas surgidas al concretar dichas configuraciones dentro de la heterogeneidad real de la práctica.

7.2. Aportes de la Investigación a la Ciencia y a la Práctica Profesional

Este trabajo final de integración introduce aportes aplicables a la Psicopedagogía Institucional y a las Ciencias de la Educación:

Enfoque relacional de contraste directo. A diferencia de abordajes tradicionales que evalúan competencias de manera aislada, el valor de este estudio radica en el contraste metodológico directo entre la perspectiva del formador (planificador de la enseñanza) y la vivencia situada del egresado reciente (ejecutor en territorio), localizando la brecha exacta donde la teoría enseñada deja de dar respuestas operativas.

Aporte teórico a la Psicopedagogía Institucional Posiciona al psicopedagogo como un actor estratégico de asesoramiento colaborativo y andamiaje del docente común, superando el modelo clínico tradicional enfocado en el déficit del alumno. Propone conceptualizar la intervención psicopedagógica sobre la subjetividad y temores del

educador, transformando la incertidumbre en herramientas de mediación eficaces y corresponsables.

Generación de evidencia empírica situada. Ofrece un corpus de datos cuantitativos y cualitativos contextualizados en la región, proveyendo un antecedente riguroso para futuras evaluaciones institucionales, transformaciones curriculares locales o el diseño de capacitaciones continuas ajustadas a las necesidades reales de las escuelas de la zona.

8. Limitaciones de la Investigación y Líneas Futuras de Indagación

8.1 Limitaciones y Obstáculos Metodológicos

Naturaleza y alcance de la muestra. El estudio se focalizó en una muestra intencional, no probabilística y situada en el ISFD Santa Ana de Pacheco. Al tratarse de un único caso institucional, los hallazgos no pueden generalizarse de manera directa a la totalidad de los institutos superiores de la provincia.

Sesgo de deseabilidad social. Al indagar sobre temáticas de alta sensibilidad ético-política como la inclusión y la discapacidad, las respuestas discursivas de los actores pueden estar influenciadas por el "deber ser" institucional, lo que tiende a matizar u ocultar ciertas resistencias o prácticas tradicionales remanentes en el aula.

Ausencia de observación directa. Por limitaciones logísticas y temporales, el diseño no contempló registros etnográficos en las aulas de nivel primario. El análisis se sustentó en las representaciones discursivas de los participantes, quedando vacante la contrastación empírica en tiempo real de la ejecución del DUA y los PPI.

8. 2 Líneas de Investigación Futuras

Impacto longitudinal del DUA y reducción de PPI. Desarrollar estudios que evalúen si la diversificación planificada desde el origen pedagógico disminuye significativamente la necesidad de recurrir a proyectos individuales segregados (PPI), favoreciendo una escuela común menos fragmentada.

Dimensión subjetiva y desgaste docente. Explorar las vivencias emocionales y el desgaste profesional en docentes de grado a fin de estructurar estrategias de soporte institucional.

El rol del psicopedagogo en la formación inicial. Investigar la pertinencia de incorporar formalmente al psicopedagogo en la planta orgánica de los ISFD como orientador institucional permanente, coordinando ateneos formativos, talleres de

educación emocional y simulaciones de casos complejos antes de las instancias críticas de residencia en el territorio escolar.

9. Propuesta de Intervención Psicopedagógica

La presente propuesta contribuye al análisis de los procesos de formación de los futuros docentes en el marco de la Educación Inclusiva. Si bien la sociedad ha avanzado hacia actitudes más integradoras y el orden jurídico —desde convenciones internacionales hasta leyes nacionales— garantiza los derechos de las personas con discapacidad, persiste una brecha entre la norma y la práctica pedagógica.

En la cotidianeidad escolar, aún subyacen representaciones ligadas a los paradigmas de exclusión o rehabilitación (modelo médico). Por tal motivo, la escuela inclusiva exige que el docente no solo conozca el Paradigma Social, sino que lo internalice como un posicionamiento ético y subjetivo. En este sentido, la propuesta se centra en fortalecer los trayectos formativos de los estudiantes del profesorado, entendiendo que la formación inicial constituye el escenario estratégico para jerarquizar las concepciones pedagógicas y consolidar la construcción de una cultura inclusiva. Es en el ámbito de formación docente donde el Psicopedagogo actúa como mediador interdisciplinar, facilitando el diálogo entre las cátedras y orientando la mirada hacia las barreras al aprendizaje y la participación.

En el profesorado algunos profesores son psicopedagogos y proponen a la dirección, la organización de una jornada de reflexión para abordar el tema de la educación inclusiva ante las dificultades que ven en los alumnos al organizar su trabajo.

Al comenzar el ciclo lectivo se convoca al alumnado y a los docentes del profesorado para realizar una jornada con dos momentos. En una primera parte el encuentro está orientado a identificar los modelos teóricos sobre la discapacidad para discernir el paradigma subyacente que orienta la intervención de los actores en situaciones áulicas y el proceso de construcción subjetiva de las representaciones sobre la discapacidad.

Parte A: Miradas ante lo Diverso

Los estudiantes del profesorado participarán en un plenario de exposición y análisis de situaciones áulicas reales de nivel primario. El equipo directivo presentará los siguientes situaciones:

- **Caso Felipe (6to Grado):** Presenta un cuadro de trastornos específicos del desarrollo (motriz, del habla, del lenguaje y de habilidades escolares) detallado en su PPI. Ante una consigna de la clase de Plástica, Felipe manifiesta dificultades de orientación espacial y frustración expresada en el descarte de sus producciones. La AE conversa con la docente acerca de la Dispraxia de Felipe, la docente reconoce no haber leído el PPI y por lo tanto desconocer su diagnóstico. Cuando la AE le dice que Feli fue tirando a la basura todas sus producciones, la docente se acerca a él y recuperan juntos los dibujos, ella le dice que todos los dibujos son importantes y le da una nueva consigna de trabajo.
- **Caso Benjamín (5to Grado):** Diagnosticado con TEA y compromiso cognitivo intelectual, cuenta con dispositivo de inclusión y acompañamiento permanente. El Autismo le genera mucho compromiso cognitivo que interfiere significativamente en sus aprendizajes. Sus configuraciones son sumamente significativas en relación al contenido curricular, prácticamente hace un trabajo paralelo en relación al grupo desde que cuenta con el dispositivo de inclusión. las configuraciones las realiza la MAI, no la docente. Precisa acompañamiento constante para la realización de actividades ya que no puede organizarse de forma autónoma. El rol de la AE es fundamental para ser nexos y andamiar las actividades pedagógicas con la docente.
- **Caso Marco (5to Grado):** Estudiante sin CUD ni apoyos específicos (MAI/AE). Durante la preparación para la muestra de fin de año, el aula en la que hay mesas de pin pon para que en los recreos los chicos jueguen, se destina para

que se expongan los trabajos de Plástica y las mesas son ocupadas. En el recreo Marco quiere entrar a jugar y al encontrar la puerta cerrada comienza a gritar, patear y a golpear la puerta para entrar. Finalmente se calma cuando la directora le dice que si sigue golpeando lo viene a buscar su papá.

- **Caso Morena (1er Grado):** Diagnosticada con TEA, cuenta con proyecto de inclusión y apoyo intermitente. La docente suele tenerla de la mano en los desplazamientos porque en caso contrario deambula por el aula o el patio y se escapa. Durante una jornada, el colegio recibe un llamado en el que se comunica que Morena fue encontrada a 5 cuadras del colegio en una estación de servicio.

Dinámica de Intervención por Cátedras: Los estudiantes del profesorado participan de un plenario en el que se analizarán los casos vistos desde las distintas cátedras de la formación docente:

- **Cátedras de Psicología:** Analizarán los relatos desde la vivencia emocional, cognitiva y social de los alumnos y los docentes.
- **Cátedras de Filosofía, Pedagogía y Ética:** Identificarán si hay un posicionamiento paradigmático de los docentes (prescindencia, médico o social).
- **Cátedras de Didáctica:** Abordarán la importancia del PPI.
- **Cátedra de Práctica Docente:** dialogará con el alumnado sobre las competencias necesarias en las aulas heterogéneas.
- **Cátedras de Áreas Curriculares:** Articularán el Diseño Curricular de Nivel Superior con el de Primaria.
- **Espacios Institucionales:** Foros de participación para temas emergentes de la formación docente.

Evaluación de la Jornada: Se implementará un dispositivo de encuesta de autopercepción de saberes inclusivos (pre y post jornada).

PARTE 2: Acciones ante lo Diverso (Aulas Heterogéneas y Configuraciones de Apoyo)

En este momento se busca contrastar el enfoque de enseñanza centrado en la homogeneidad frente al modelo de aprendizaje en Aulas Heterogéneas. A partir de los casos citados los docentes en pequeños grupos deberán hacer referencia a:

1. Las posibles barreras que condicionan el aprendizaje de cada estudiante.
2. Señalar el tipo de configuraciones de apoyo: cognitivas, sociales, procedimentales.
3. Puesta en común de los trabajos grupales.

Exposición de una psicopedagoga en el rol de MAI que describe las acciones inherentes a su función. Cierre de la directora del Terciario con una reflexión sobre el trabajo de los docentes ante el abordaje de la Diversidad.

Conclusión de la Propuesta: La propuesta cierra el círculo entre la teoría (los paradigmas) y la praxis (el aula). Logra que el futuro docente entienda que la inclusión no es separar o aislar al niño, sino transformar el entorno.

10. Bibliografía

Anijovich, R. [La Diversidad Suma]. (14 de octubre de 2022). *La Diversidad*

Suma: Reflexiones sobre la Inclusión Educativa [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=R6t-MdM1F24>

Aramburu, M. J. (2023). *La inclusión educativa: desafíos y demandas a la*

formación de los docentes de la modalidad jóvenes y adultos, de una

escuela de gestión pública, de la ciudad de Santa Rosa, prov. de La

Pampa [Trabajo Final de Investigación de grado, Universidad de Flores].

Repositorio Institucional UFLO.

Borsani, M. J. (3 de septiembre de 2018). *Aulas inclusivas: estrategias e*

intervenciones [Video]. YouTube. Conectate ICIEC-UEPC.

<http://www.youtube.com/watch?v=HUIqX7U0jec>

Constitución de la Nación Argentina. (1994). Reforma del 22 de agosto de

1994. Congreso de la Nación Argentina.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General de las

Naciones Unidas.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006).

Asamblea General de las Naciones Unidas.

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-spanish.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

(2017a). *Diseño curricular del profesorado de educación primaria*.

https://abc2.abc.gob.ar/artistica/sites/default/files/disenio_curricular_primaria.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

(2017b). *Resolución 1664/17: Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*.

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

(2018). *Diseño curricular para la educación primaria: Primer y segundo ciclo*.

Escalada, L. (2023). *Una mirada sobre la inclusión en las aulas en niños con N.E.E en Argentina* [Trabajo Final de Investigación de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Fernández, M. E., Rey, C., y D'Ottavio, M. E. (2021). *Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina)* [Trabajo Final de Grado, Universidad del Gran Rosario]. Repositorio Institucional UGR.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Laboudigue, A. (2024). *Recursos para el trabajo pedagógico en inclusión escolar* [Ponencia]. XV Jornada Diocesana de Capacitación Docente, San Isidro, Buenos Aires, Argentina.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206. (2006). *Boletín Oficial* (N° 31062, 28 de diciembre de 2006).

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Maranzana, A. (2020). *Las perspectivas de los docentes y psicopedagogos sobre la construcción e implementación de Configuraciones de Apoyo: específicamente de adaptaciones curriculares en escuelas de educación primaria de la ciudad de Ushuaia* [Trabajo Final de Investigación de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Resolución 311/2016*. Consejo Federal de Educación.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-311-2016-254837>

Palacios, A. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World.

Rauch, D. P. (2024). *Las condiciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad de la escuela de modalidad común de zona norte de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa* [Trabajo Final de Investigación de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Senger, M. V., Escalante, M. B., y De Marco, N. (2024). Hablemos sobre inclusión educativa en la formación docente. *Revista de Ingeniería y Ciencias Aplicadas*, 1(3).

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revicap/article/view/511>

Spinelli, M. C. (2020). *Importancia de las adecuaciones curriculares para la alfabetización de niños con déficit intelectual leve del primer y segundo ciclo de colegios de gestión privada, de zona norte del Gran Buenos Aires* [Trabajo Final de Investigación de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Swiszczy, N. A. (2024). *Capacitación docente sobre inclusión escolar* [Trabajo Final de Investigación de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Talavera, D. (2022). *La formación docente en el profesorado del nivel primario en relación con la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad en la provincia de Buenos Aires* [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Luján]. Repositorio Institucional UNLu.

11. Anexos

ANEXO 1

Formulario de consentimiento de la Directora del profesorado

<https://drive.google.com/file/d/1oiHyoZTlb9ym0KqKmWS5gYSIfsbEwA4h/view?usp=sharing>

Formulario de consentimiento del profesor de Práctica docente:

<https://drive.google.com/file/d/13ZTC1IGcdIDFoddQ1spCNHqxM35YvUd-/view?usp=sharing>

Formulario de consentimiento de la MAI:

https://drive.google.com/file/d/1TsQQ4neYd_VzEdjw0YqlbP2g59VzeXoP/view?usp=sharing

ANEXO 2

Entrevista a la directora del Instituto Santa Ana. Preguntas

- ¿Qué es para ud. una persona con discapacidad?
- ¿Cómo definiría a la escuela inclusiva?
- ¿Cómo está contemplada la inclusión en el PEI de Sta. Ana nivel superior?
- ¿Qué competencias considera necesarias desarrollar en los futuros docentes para una educación inclusiva?
- Teniendo en cuenta la política educativa, en qué espacios curriculares se prepara a las futuras docentes en las competencias para una escuela inclusiva?

Audio de la Entrevista a la directora del Instituto Santa Ana:

<https://drive.google.com/file/d/1F3m5ghlcao29ZTTEy13JTllq1xLPzEnz/view?usp=sharing>

Transcripción de la Entrevista a la directora del Instituto Santa Ana:

https://docs.google.com/document/d/14DeB2F-uvE_M8QSRsiLVN4CYC9otvAf9pZxgw1ys81U/edit?usp=sharing

B. Entrevista al profesor de las cátedras de Práctica docente. Preguntas

- ¿Qué es para ud. una persona con discapacidad? ¿Cómo la definiría?
- ¿En qué competencias se prepara a los futuros docentes para situaciones de inclusión?
- Durante las prácticas, ¿considera que en su desempeño pueden aplicar esas competencias ?
- ¿Cuáles son las dificultades que se les presenta a los estudiantes durante las prácticas ante aprendientes incluidos por una discapacidad?
- ¿Qué temores se originan en los residentes?
- ¿Qué faltaría trabajar en la formación docente?

Audio de la Entrevista al profesor de las cátedras de Práctica docente:

https://drive.google.com/file/d/1AhK4BliQkJheCCWiKzx-OUH7etm2O4in/view?usp=drive_link

Transcripción de la Entrevista al profesor de las cátedras de Práctica docente:

https://docs.google.com/document/d/1e4wJzs7NZA_zKHDLAJ_axMjKoWlbhwpf2oo7BALE0Lg/edit?usp=sharing

C. Entrevista a la MAI. Preguntas

- ¿Qué es para Ud. una persona con discapacidad?
- ¿Qué competencias necesita una docente para abordar situaciones de inclusión de personas con discapacidad?
- ¿Qué dificultades se les presenta a los docentes en una educación inclusiva?
- ¿Qué temores se originan?
- ¿De qué manera se concreta la PPI que se realiza para un estudiante con CUD?

Audio de la Entrevista a la MAI:

<https://drive.google.com/file/d/1DvwZGw3crEySq1mPvJ9dwfGuY1Img4gk/view?usp=sharing>

Transcripción de la Entrevista a la MAI:

<https://docs.google.com/document/d/1SiQ9txH9ztLGompEIJ0g5ODNkD8D1SdrpmqGCXTGsV0/edit?usp=sharing>

D.

Encuesta a egresados del profesorado de Educación primaria del Instituto Santa

Ana de Pacheco:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScNoEJxZqXRTcvJxOFIndeH9Gb5lvrsE0cdlKnMQc8OA0jm3w/viewform?usp=header>