



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“La construcción de un proyecto inclusivo en una escuela de Recoleta”

Aportes desde la Psicopedagogía

Estudiante: Gonzalez, Lara Micaela

Legajo: 33179

Director/es: Damonte, Mariana

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

2025

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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

Desde la fecha [X]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noviembre 2025.

Firma y aclaración del autor:



INDICE

Resumen	5
1. Introducción	6
1.1 Delimitación del objeto de estudio.....	6
1.2 Planteo del problema	6
1.3 Objetivos.....	8
1.4 Supuestos básicos de investigación.....	8
1.5 Fundamentación.....	9
2. Estado del Arte	10
3. Marco teórico	16
3.1 Educación inclusiva.....	16
3.2 Proyecto Escuela.....	18
3.3 Cultura institucional.....	19
3.4 Prácticas docentes	20
-Aulas heterogéneas	23
3.5 Índice de Inclusión	24
-Una escuela que aprende	25
3.6 Psicopedagogía.....	27
-Definición y objeto de estudio de la Psicopedagogía	27
-Rol del Psicopedagogo en contextos inclusivos.....	28
4. Método	31
4.1 Enfoque y diseño.....	31
4.2 Participantes-muestra.....	31
4.3 Instrumentos de recolección de datos.....	31
4.4 Procedimiento.....	32
5. Resultados	33
6. Discusión	44
7. Conclusión	49
8. Aportes y contribuciones de la investigación	51
9. Limitaciones de la investigación	51
10. Líneas de investigación futuras	52
11. Propuestas de intervención	52
Referencias	54

RESUMEN

El Trabajo Final Integrador (TFI) aquí presentado es una investigación que tiene como objetivo analizar las condiciones culturales, políticas y pedagógicas que sostienen el proyecto inclusivo de una Escuela ubicada en el barrio de Recoleta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dichas condiciones forman parte de su Proyecto Escuela, es decir, los lineamientos que organizan sus prácticas y líneas de acción. Se desarrolla un estudio descriptivo basado en encuestas administradas a docentes, maestros integradores y miembros del Equipo de Orientación Escolar. Dicho análisis permite identificar una cultura institucional fuertemente orientada a los valores inclusivos, estrategias y prácticas docentes diversificadas y lineamientos políticos que acompañan dicho enfoque. Asimismo, se estudia el rol psicopedagógico dentro de la escuela cuyos resultados destacan su función central en el acompañamiento de trayectorias educativas y en su rol articulador. Se observan barreras vinculadas a la accesibilidad edilicia y desafíos de participación institucional. Sin embargo, los hallazgos permiten comprender los factores que contribuyen al desarrollo y sostenimiento del proyecto inclusivo consolidado. Las conclusiones derivadas fundamentan una serie de recomendaciones e intervenciones para orientar una mayor solidez.

Palabras clave: Educación inclusiva - Cultura institucional - Proyecto Escuela - Prácticas docentes - Rol psicopedagógico.

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio

El presente estudio lleva a cabo una investigación centrada en una Escuela ubicada en el barrio de Recoleta, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, reconocida por su proyecto institucional orientado a la inclusión educativa. Dicha institución cuenta con tres niveles educativos: Inicial, Primaria y Secundaria. A partir del marco de los Índices de Inclusión propuestos por Ainscow y Booth se indaga acerca de las políticas, la cultura y las prácticas de la institución, en el proceso de escolarización de niños, niñas y jóvenes, que contribuyen al sostenimiento y fortalecimiento de dicho proyecto inclusivo.

La investigación presenta como eje transversal la mirada psicopedagógica, entendiendo a la Psicopedagogía como una disciplina que aporta herramientas teóricas y prácticas a la comprensión, análisis y acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad, favoreciendo la detección de barreras y el diseño de estrategias de apoyo.

Se desarrolla una investigación bajo un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. Como define Hernández Sampieri, a través de dicho enfoque se propone describir, comprender e interpretar el objeto de estudio a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Se buscan regularidades del objeto describiendo variables y buscando aspectos comunes entre ellas.

Planteo del problema

Tomando como referencia la Ley de Educación Nacional N° 26.206 todas las personas, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad. En esta misma línea, la UNESCO, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también destaca, la necesidad de garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los alumnos, sin distinción. Estas normativas ponen de manifiesto la necesidad de transformar las instituciones escolares en espacios

que puedan responder a la diversidad. La escuela, como institución en permanente desarrollo, debe introducir cambios en su propuesta pedagógica y en su organización, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad de atender a las múltiples necesidades educativas de todo su alumnado.

Todos los días en las aulas conviven niños, niñas y adolescentes con variadas condiciones y trayectorias educativas. Existen formas singulares de aprender. Cada estudiante tiene una manera particular de adquirir aprendizajes y construir conocimientos a partir de herramientas internas propias, con sus fortalezas y desafíos particulares. Estas diferencias impactan en el proceso educativo y requieren de respuestas pedagógicas que no pueden limitarse únicamente al accionar individual del docente, sino que demandan políticas institucionales claras y prácticas sostenidas que garanticen una educación integral.

El desafío de construir escuelas inclusivas interpela tanto a los docentes como a los equipos interdisciplinarios, entre ellos el psicopedagógico, cuya tarea implica detectar las barreras que dificultan el aprendizaje, promover estrategias de acompañamiento y mediar en la articulación entre familia y escuela en pos de asegurar la participación plena de los estudiantes.

No obstante, aunque las políticas promueven la inclusión, existen numerosas barreras para su concreción. La sola existencia de un marco normativo no garantiza prácticas inclusivas efectivas. Diversos estudios señalan que muchas instituciones carecen de una cultura institucional inclusiva consolidada, de políticas que respalden la equidad y de recursos que sostengan en el tiempo proyectos de esta naturaleza.

En contraste con estas dificultades, este trabajo, analiza la experiencia de una escuela de Recoleta, que de ahora en adelante se nombrará Escuela R, la cual se ha constituido como una referente en inclusión. El estudio permite examinar cómo desde la perspectiva de su cultura, sus políticas y sus prácticas contribuyen a consolidar un proyecto inclusivo que, a su vez, ofrece hallazgos significativos para repensar la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas. Es por ello que este estudio permite

problematizar los factores que hacen posible sostener dicho proyecto. En base a lo planteado surge el siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo las políticas, la cultura y las prácticas de la Escuela R inciden en la consolidación de su proyecto inclusivo?

Objetivos:

Objetivo general:

Analizar cuáles condiciones del proyecto escuela, la cultura escolar y las prácticas docentes de la escuela contribuyen al desarrollo y sostenimiento de su proyecto inclusivo.

Objetivos específicos:

- Identificar los valores inclusivos de la institución como comunidad.
- Analizar los lineamientos políticos institucionales que favorecen el desarrollo de un proyecto inclusivo
- Explorar las estrategias docentes y las prácticas educativas que orquestan el proceso de aprendizaje.
- Examinar la contribución de la mirada psicopedagógica al proyecto inclusivo de la institución.

Supuestos básicos de investigación

Se considera que el proyecto inclusivo de la Escuela R se sostiene en la articulación entre una cultura institucional basada en valores inclusivos, el desarrollo de políticas que respaldan la equidad y la participación, y la implementación de prácticas pedagógicas que responden a la diversidad de necesidades educativas. Desde una mirada psicopedagógica, esta interacción posibilita comprender los factores que favorecen la consolidación y sostenimiento de su proyecto inclusivo.

Fundamentación

La investigación adquiere relevancia en el marco de las transformaciones educativas actuales, en las que la inclusión escolar se constituye como un principio fundamental respaldado por normativas. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece el derecho de todos los estudiantes al acceso de una educación equitativa y de calidad, lo que interpela directamente a las instituciones educativas a buscar el desafío de propuestas para responder a la diversidad.

En este contexto, resulta de particular interés el análisis de la Escuela R, siendo una escuela cooperativa, reconocida por el desarrollo de un proyecto institucional inclusivo. Escuela cuyo lema es el respeto mutuo, la creatividad y la diversidad. Indagar en las políticas, la cultura y las prácticas que sostiene dicho proyecto permitirá comprender qué factores hacen posible la consolidación de una comunidad escolar inclusiva.

Como señalan Ainscow, Booth y Dyson (2006), la inclusión implica “aumentar la participación de los estudiantes en el currículo, la cultura y la comunidad de la escuela, y reducir la exclusión en todas sus formas”, lo que pone en evidencia la importancia de experiencias institucionales que logren articular políticas y prácticas inclusivas de manera sostenida.

Por otro lado, este estudio aporta conocimientos sobre cómo se configuran los proyectos inclusivos en la práctica concreta de una institución escolar, enriqueciendo el campo de la educación. A la vez, este trabajo permite observar los modos en que las culturas escolares inclusivas se construyen de manera colectiva a partir de valores compartidos, trabajo en equipo y políticas que promuevan la participación de toda la comunidad educativa. En palabras de Echeita (2014), la educación inclusiva “no es solo una cuestión de acceso, sino de participación y logro, lo cual demanda un cambio profundo en las culturas, políticas y prácticas escolares”, perspectiva que orienta el análisis propuesto.

Analizar el caso de una escuela que logra sostener un proyecto inclusivo implica reconocer la diversidad como un valor y no como un obstáculo. Muchas escuelas enfrentan

barreras materiales, simbólicas y de organización para garantizar la inclusión. Es por ello que, este estudio, busca identificar estrategias, recursos y prácticas que favorezcan el acceso, la participación y el aprendizaje de toda una escuela, una escuela que aprende (Santos Guerra, 2001), y así inspirar y orientar a otros establecimientos en el mismo camino.

Por último, desde el campo de la Psicopedagogía, la investigación cobra una especial relevancia. Esta disciplina, la cual se sitúa en la intersección entre los procesos de enseñanza y aprendizaje ofrece una mirada que permite detectar barreras, acompañar trayectorias singulares y diseñar intervenciones que fortalezcan contextos inclusivos. La UNESCO (2017) sostiene que “el derecho a la educación solo se cumple plenamente cuando cada estudiante puede aprender y participar en igualdad de condiciones”, lo cual refuerza la relevancia de investigaciones que analicen experiencias institucionales inclusivas desde una mirada interdisciplinaria.

De este modo, el estudio se justifica no solo por su aporte al campo educativo, sino también por su contribución a la reflexión psicopedagógica en torno a la inclusión escolar proponiendo estrategias que pueden orientar teórica y prácticamente a la construcción de escuelas para todos.

ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presentan investigaciones relevantes de los últimos cinco años que han sido agrupadas teniendo en cuenta el criterio de año de publicación y brindan sustento teórico a este estudio.

Ribés, S. en el año 2020 publicó en Colombia el artículo “Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa”. El objetivo fue comprender cómo se pueden articular prácticas más inclusivas y democráticas a través del estudio de un aula y extraer sus implicaciones para el asesoramiento y orientación educativa desde una perspectiva inclusiva. La metodología fue un estudio de caso cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadores y estudiantes, como así también la recogida de datos se realizó a través de observación científica, grupos focales y análisis documental. Los resultados arrojan que las prácticas democráticas fortalecen una inclusión efectiva y que es necesario articular la orientación educativa con las políticas institucionales. Los obstáculos que se encontraron radican en la escasa capacitación docente, la resistencia cultural y la rigidez de las estructuras institucionales.

En el año 2021, Minoli, Messina y Polín desarrollaron en Buenos Aires, Argentina, un estudio denominado “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal”. El objetivo fue conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje en el marco de una escuela media declarada inclusiva. Se empleó una metodología cualitativa y de estudio de casos, con entrevistas semiestructuradas y encuestas. La muestra se integró por dos docentes, cinco docentes-tutores, Psicopedagoga, Asesora Pedagógica y directivo. Los resultados detectaron barreras en relación a la falta de recursos metodológicos adecuados, deficiencia de la formación docente y una rigidez curricular. No obstante, se identificaron facilitadores como el compromiso institucional y la colaboración interactiva, adaptaciones didácticas flexibles y estrategias de acompañamiento individualizado.

En el trabajo final de egreso denominado “La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario.” escrito por Ríos y Castillo, estudiantes de la Universidad de San Martín en el año 2021, se lleva a cabo un trabajo mixto más enfocado en el método cualitativo. Busca producir datos descriptivos con el objetivo de comprender y profundizar sobre las representaciones sociales que los docentes han construido acerca de la inclusión escolar interpretando sus propias singularidades. El instrumento utilizado fue un cuestionario para docentes. La muestra fue de 26 participantes de escuelas primarias de San Miguel y Hurlingham que hayan tenido experiencia acompañando a alumnos con discapacidad. La muestra fue representativa. En dicha investigación, en el análisis de lo cualitativo se destacan las respuestas relacionadas con la falta de formación y conocimientos de los docentes, sea por reconocimiento o por aulas superpobladas. Por otro lado, se destacan las dificultades que provienen del entorno del niño, factor que es relevante para entender a ese niño, que no se puede pensarlo separado de su contexto en el que vive.

Castillo-Acobo, Quispe Berrios, Arias-González y Amaro Guzmán, en el año 2022 realizaron, en Perú, una investigación titulada: “Consideraciones de los docentes sobre las barreras de educación inclusiva”. Tuvo como objetivo explorar las percepciones de los docentes acerca de los factores(barreras) que limitan la educación inclusiva. Presentó un diseño metodológico de enfoque cualitativo de tipo narrativo experiencial. La muestra estuvo conformada por 59 docentes pertenecientes a seis instituciones educativas públicas de la ciudad de Arequipa. Se utilizó la técnica del Focus Group para la recolección de la información y las experiencias narradas. Se identificaron al menos 20 barreras en total y las principales se relacionan con la integración de la comunidad educativa, la falta de recursos y factores institucionales, capacitaciones insuficientes y actitudes negativas de los docentes. Hace referencia a la necesidad futura de que directores, docentes y padres tengan mayor conciencia y participen más en el proceso. Estos hallazgos son relevantes para comprender cómo las representaciones de los docentes inciden en sus prácticas inclusivas.

En 2022 se publicó, en Venezuela, una investigación denominada “Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada” (Delgado, K; Vivas, D.; Carrion, C.; Reyes, B.). Tuvo como objetivo analizar las trayectorias que utilizaron los países de América Latina para implementar programas, políticas y proyectos que promuevan la educación inclusiva. Se realizó una metodología cualitativa de tipo documental, analizando fuentes oficiales, informes de ministerios y publicaciones académicas de veinte países latinoamericanos. La información recabada se agrupó bajo los ejes de presencia, participación y éxito. Los resultados mostraron que las acciones se centran mayoritariamente en los estudiantes, dejando un poco de lado a los docentes, las familias y la comunidad educativa. Los programas que han desarrollado los países favorecen la presencia de todos los alumnos sin distinción, pero no tanto en garantizar su éxito académico y sostener esas políticas inclusivas.

Freytes, F., Garaño, I. y Fiorda, L. en el año 2023 realizaron en Buenos Aires, Argentina un estudio titulado “Experiencias escolares en torno a la inclusión educativa: estudio de caso participativo”. El objetivo fue explorar las experiencias de los docentes, los estudiantes y los directivos en torno a la inclusión socioeducativa en dos escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires detallando obstáculos y estrategias cotidianas en el día a día. Se llevó a cabo una metodología de tipo cualitativo con enfoque participativo. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, sesiones focales y el análisis documental de las instituciones exploradas. Entre los resultados, se destaca que para que haya una educación efectiva se necesita una cultura institucional compartida, la disposición de liderazgo escolar y el acompañamiento colectivo de los distintos actores, es decir, que no depende únicamente de acciones individuales. También destacaron los participantes que adaptar una escuela para la diversidad implica transformar la organización escolar, las prácticas cotidianas de enseñanza y los espacios simbólicos.

Márquez Vázquez, Sánchez Fuentes, et al., (2023) publicaron “Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles”, en España. Fue un estudio de revisión sistemática y documental de estrategias para transformar escuelas en

espacios inclusivos y accesibles analizando proyectos de investigación e innovación educativa desarrollados entre 2017 y 2021. Estuvo complementada con grupos focales de investigadores. Como resultados principales se identificaron la necesidad de reformas en la formación y metodologías docentes, pero también de mayor apoyo institucional, financiamiento adecuado, coherencia normativa y recursos materiales. Se destaca como importante la participación de toda la comunidad educativa, como clave. Se remarca, a su vez, la relevancia de transformar los procesos de evaluación psicopedagógica y evaluaciones escolares tradicionales para adaptarse a la diversidad.

En el mismo año, en Ecuador, Caraballo, Iglesias, Martínez y López publicaron un estudio denominado “La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares”. El objetivo fue analizar ambos ejes que enfrentan las instituciones escolares para implementar inclusión educativa. Se utilizó una metodología descriptiva apoyada en la revisión documental, sobre la base de criterios de búsqueda referentes a las políticas públicas dirigidas a la inclusión, el acompañamiento y orientación a los docentes y los desafíos y oportunidades que se enfrentan en la actualidad. Se identificaron como resultados que las políticas públicas dirigidas a la inclusión deben estar integradas en los sistemas escolares y prácticas del aula. Persisten barreras debido a la diversidad en los grupos de clase y a raíz de esto, la falta de adaptaciones curriculares, recursos insuficientes y una infraestructura no acorde. Remarcaron la importancia de que exista una colaboración entre escuela, administración pública y la familia, como así también la capacitación a docentes como factores clave para eliminar barreras.

González y Laguna por su parte en el año 2023, realizaron una investigación nombrada “El desempeño del psicopedagogo en la educación inclusiva del nivel primario”. El objetivo estuvo en caracterizar el trabajo que realiza el psicopedagogo en la educación inclusiva del nivel primario en escuelas públicas ubicadas en zona centro y zona norte de la capital salteña. La metodología utilizada fue en el marco de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo no experimental. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de 16 psicopedagogos con al menos dos años de

experiencia en inclusión educativa. Entre los resultados se destaca la importancia de que su rol sea un apoyo no solo a estudiantes si no también un trabajo articulado con docentes y familias. Se hizo hincapié en la necesidad de promover la flexibilidad curricular, el trabajo colaborativo y el uso de estrategias metodologías innovadoras para lograr una educación inclusiva.

Vinculado al concepto de Psicopedagogía, en el año 2025, Veloz, Barrera, Jaramillo y Varela presentaron en Ecuador un estudio titulado “Rol del Psicopedagogo en la inclusión educativa con estrategias para atender la diversidad en el aula”. A partir de un enfoque metodológico mixto el objetivo fue analizar el rol del psicopedagogo en procesos de inclusión centrando la atención en las estrategias implementadas en el aula para atender la diversidad. Entendiendo a la diversidad no solo enfocada en necesidades especiales si no en una perspectiva que incluye a todos los estudiantes. Se logró identificar que su labor no se limita a la orientación técnica, sino que implica un acompañamiento reflexivo que ayude a fortalecer la capacidad del equipo educativo para responder a los distintos contextos complejos que se presentan. La participación del Psicopedagogo en la evaluación psicopedagógica, en el acompañamiento docente, la planificación de intervenciones y la aplicación de metodologías inclusivas fueron funciones identificadas. Pero, por otro lado, los resultados arrojan limitaciones estructurales en la sobrecarga profesional y la falta de políticas claras.

MARCO TEÓRICO

Educación Inclusiva

Al momento de conceptualizar la Educación Inclusiva es necesario hacer referencia previamente al marco normativo que la sustenta. La Ley de Educación Nacional de Argentina N°26.206 sancionada en el año 2006, tiene como objetivo principal regular el ejercicio del derecho a la enseñanza y el aprendizaje establecido por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Establece el derecho de las personas a recibir una educación gratuita, equitativa y de calidad, asegurando las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes. Asegurar aquello es reconocer el valor intrínseco de la diversidad como rasgo inherente a toda la comunidad escolar.

Por otro lado, desde una perspectiva internacional, la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (2008), considera a la educación inclusiva como un proceso que fortalece la capacidad del sistema educativo para atender a todos los estudiantes. Siendo esto un principio general que debe guiar las políticas y prácticas educativas. En este sentido la UNESCO (2017) sostiene que el derecho a la educación solo se cumple plenamente cuando todos los estudiantes pueden aprender y participar en igualdad de condiciones.

Así mismo la UNESCO (2006) define a la educación inclusiva como un medio para eliminar la exclusión social en términos de desigualdades como de raza, clase social, religión, aptitudes y/o género, entre otras. Es por ello que reconoce que la educación para todos debe significar efectivamente para todos sin distinción y considerándola como un pilar y un derecho fundamental para que la sociedad sea más justa.

El concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. Varios autores como por ejemplo Booth y Ainscow (2002), Echeita (2014) y UNESCO (1995) muestran cómo fueron dichas transformaciones. En un principio el modelo que predominaba era llamado "integración escolar" el cual se refería a la incorporación de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales a la escuela o

también llamado, sistema común. Este paradigma, ligado a lo médico, ponía énfasis en la adaptación del alumno a la escuela, creando apoyos específicos con respecto al logro de sus aprendizajes, pero no tomaba en cuenta la estructura institucional ni el contexto más amplio en el que el alumno estaba inmerso.

Este enfoque, con el tiempo, fue mostrando limitaciones, ya que se tomaban las diferencias como un problema individual y se pensaba en el sistema educativo para la homogeneidad. Como señala Echeita (2014) la integración supone incluir a algunos en un modelo que no ha sido diseñado para todos lo que genera inevitablemente mecanismos de exclusión.

Partiendo de la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994) se consolida un nuevo paradigma denominado educación inclusiva. Éste propone que las escuelas son las que tienen que transformarse para adaptarse a la diversidad. Entonces, no se puede referir a inclusión limitándose a un acceso físico o simplemente la presencia en el aula, sino que busca promover la participación plena de los alumnos, el sentido de pertenencia y generar aprendizajes significativos. Siguiendo a Ainscow y Booth (2002), la inclusión implica que se revisen las culturas, las políticas y las prácticas para eliminar las barreras que limiten los aprendizajes y la participación plena.

En este sentido es que es importante entender que la educación inclusiva trasciende la discapacidad y toma en cuenta la diversidad. La inclusión supone entonces, la participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad en los distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos (Bejarano, 2020; Gil,2009).

Ocampo (2021), considera que la educación inclusiva se diferencia de la educación especial, se basa en las limitaciones o diagnósticos de los estudiantes, especialmente en relación con discapacidades. Sin embargo, sostiene que la Educación Inclusiva se enfoca en las capacidades y potencialidades de cada individuo, reconociendo que todos ellos, independientemente de sus diferencias tienen mucho que ofrecer y aprender

Echeita y Ainscow (2011) hacen referencia a elementos para pensar la inclusión: En primer lugar, definirla como un proceso, es decir, una búsqueda constante de responder a la

diversidad de los alumnos. Se trata de aprender a vivir con las diferencias y apreciarlas de manera positiva. En segundo lugar, la inclusión como una búsqueda de participación y éxito de todos los estudiantes. Por otro lado, la identificación y eliminación de barreras. En este sentido se refiere a la evaluación y recopilación de información para luego crear planes de mejora.

En resumen, la educación inclusiva representa un cambio de paradigma en la manera de concebir la enseñanza, el aprendizaje, pero también la diversidad. Un paradigma que promueve la transformación del sistema educativo para que garantice una educación para todos. La escuela inclusiva se define por su capacidad de recibir a todos los estudiantes y reconocer en la diversidad una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento colectivo. (Echeita, 2001; Ainscow, 2012). Implica repensar las estructuras institucionales, las prácticas docentes y las relaciones de todo el personal de la escuela. Siguiendo a Terigi (2014) los desafíos actuales de la escuela son reconocer la variedad de trayectorias escolares y poder ofrecer propuestas que garanticen aprendizajes significativos para todos.

En armonía con esta mirada, Skliar (2002) plantea que la inclusión no debe entenderse como una estrategia técnica o administrativa, sino como una posición ética y política frente al otro. No se reduce a integrar a quienes quedan afuera, sino de redefinir el sentido mismo de la escuela y del aprender juntos. Lleva a repensar formas de mirar y nombrar las diferencias, y construir espacios educativos en donde todos los sujetos puedan ser reconocidos por su singularidad.

Proyecto Escuela

El Proyecto Escuela (PE) es un instrumento, elaborado por el Ministerio de Educación a través de la Dirección General del Planeamiento Educativo, para la gestión escolar que orienta un modo de organización y funcionamiento institucional. Es un medio para abordar los problemas institucionales concebidos como un desajuste entre una situación actual y una situación deseada. Permite afrontar de forma colaborativa desafíos

para una mayor educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes a través de aprendizajes significativos. “El proyecto escuela es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución” (Campelo et al., 2008).

Existe uno para cada nivel educativo: inicial, primario y secundario. No obstante, aunque existan lineamientos para su formulación, cada escuela tendrá el suyo propio. El objetivo de estos documentos es recuperar la experiencia acumulada en las escuelas, con foco en el proceso de seguimiento y evaluación desde una perspectiva integral, plasmada en acciones concretas que permitan un seguimiento por parte de los actores involucrados y posibilite identificar aciertos y dificultades con el fin de reorientar y/o hacer énfasis en aquellas cuestiones que así lo requieran.

Cultura Institucional

La autora Lidia M. Fernández (1994) afirma que:

En su uso más antiguo, la palabra "institución" alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas -formalizadas en el caso de las leyes- con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. (p.35)

A su vez expresa que:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. (P.17)

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se crean formas específicas de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan diferenciándose de otras generando una cultura singular. Los componentes básicos de un establecimiento son el espacio material con instalaciones y equipamiento, el conjunto de

personas, un proyecto expresado en un currículum, la división de tareas, un sistema de organización para el logro de fines, y recursos materiales.

“La interacción de los componentes básicos a lo largo del tiempo arroja como resultado una serie de productos materiales y simbólicos que, en forma genérica, llamamos cultura institucional.” (Fernández, L. M., 1994, p.45)

La escuela, por consiguiente, es una institución educativa. No es solamente una estructura física ni un conjunto de normas, sino una construcción simbólica, histórica y social que organiza las prácticas, los vínculos y los sentidos compartidos. Crea y transmite significados que orientan las acciones de los docentes, los directivos, los estudiantes y las familias. Es decir, cada escuela tendrá una cultura institucional propia, que tendrá que ver con sus propias creencias, valores, tradiciones, formas de resolver conflictos. La cultura estará vinculada entonces al sentido de pertenencia, identidad, contención y referencia simbólica de los sujetos que la integran la institución educativa. En palabras de Yañez (1995) la escuela es una comunidad considerándola como una organización formal.

Una cultura institucional inclusiva toma las diferencias, redefine lo “normal” y amplía la participación de todos los integrantes. Fernández, M., (1994) destaca la importancia del trabajo colectivo dentro de la institución para poder lograrlo.

Prácticas docentes

Las prácticas docentes son el conjunto de decisiones, acciones y estrategias que los docentes utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianamente en las aulas.

Siguiendo a Patricia Sadovsky (2005), las prácticas docentes implican un proceso complejo de toma de decisiones que integra lo planificado y lo emergente, en diálogo con los sujetos y las condiciones institucionales.

Ruth Harf (1999) considera al docente como un enseñante reflexivo, que sea capaz de analizar las particularidades del contexto, las características de los alumnos y los propósitos educativos para poder construir las estrategias metodológicas más pertinentes.

Es por ello que hay que entender la enseñanza no como una mera aplicación de técnicas o métodos estandarizados, si no como un proceso de toma de decisiones en donde el docente selecciona, ajusta y articula recursos en función de las necesidades de los estudiantes.

Cuando hablamos de estrategias metodológicas, hacemos referencia a uno de los componentes didácticos más importantes en el quehacer docente. Es justamente aquél que hace referencia a las modalidades, actividades didácticas que un docente implementa a los fines de promover el compromiso de sus alumnos en la realización de aquellas actividades necesarias para aprender los contenidos seleccionados, o sea: para que se efectúe el proceso de aprendizaje de los alumnos. (Ruth Harf, 1999, p.1)

Pero estas estrategias, siguiendo a la misma autora, no son solamente medios para enseñar contenidos si no que esas mismas estrategias se convierten en contenidos dentro de la escuela.

La práctica docente se configura como una acción compleja, flexible y dinámica, mediada por un lado por factores institucionales, y por el otro, por factores vinculares y sociales que exigen una reflexión constante sobre el qué, para qué, por qué y cómo enseñar.

En esta línea, Litwin (1997) plantea que la práctica docente es una construcción que articula saberes pedagógicos, disciplinares y experienciales orientados a su vez, por decisiones éticas y políticas. Enseñar implica apropiación de conocimientos, pero también tiene un sentido social la tarea educativa. La práctica entonces se configura como un espacio que articula teoría y práctica donde el docente interpreta el currículum y las realidades de los alumnos para pensar y diseñar estrategias significativas.

Davini (1995) sostiene que las prácticas de enseñanza deben entenderse como una instancia de reflexión y construcción del saber docente, teniendo en cuenta la formación y la experiencia en la cotidianidad. En esta línea, enseñar se trata de un ejercicio de interpretación continua. La práctica docente se consolida entonces como una práctica social

intencional, que requiere pensar el vínculo pedagógico, la planificación y las condiciones de la institución en que se desarrolla.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva Echeita (2014) y Ainscow (2012) plantean que las prácticas docentes tienen que transformarse para atender a la diversidad de los alumnos con distintos modos de aprender. Aplicar estrategias compensatorias únicamente no tendría sentido, si no que se trata de pensar estrategias que promuevan la participación de todos y que todos puedan aprender de manera conjunta.

Para los autores Cobeñas y Grimaldi (2018), la educación inclusiva no puede ser concebida como un espacio donde cada docente piense y desarrolle sus propuestas pedagógicas y didácticas en función de todo el grupo de su clase. Por el contrario, en la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas se refieren a un proceso continuo, reflexivo, colaborativo y situado según el cual toda la comunidad escolar sea parte activa de dicha construcción. De este modo, se concibe la escuela como una comunidad de aprendizaje.

Las prácticas docentes no se desarrollan de manera individual o descontextualizada, sino que están profundamente vinculadas con la cultura institucional en la que se inscriben. Como señala Fernández (1999), toda institución educativa configura un entramado simbólico y normativo que orienta las formas de enseñar, de aprender y de vincularse. En este sentido, las prácticas inclusivas implican una revisión ética y colectiva sobre las concepciones que guían el trabajo docente y sobre los valores que sustentan la tarea educativa.

En este marco, pensar las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva supone reconocer la heterogeneidad como una condición inherente a toda aula. Los docentes enfrentan el desafío de generar estrategias flexibles que respondan a los distintos modos de aprender, promoviendo la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Aulas heterogéneas

Hablar de inclusión educativa supone pensar en el diseño de aulas heterogéneas.

En palabras de Rebeca Anijovich (2014):

En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación. (p.25)

Las aulas heterogéneas impulsan el aprendizaje colaborativo y la solidaridad. La heterogeneidad refleja la sociedad. En las aulas gracias a la heterogeneidad los estudiantes se relacionan en un ambiente de apoyo mutuo y desarrollo integral (cognitivo, emocional y social). Si hablar de homogeneidad es hablar de aulas segregadas (por nivel social o académico, por ejemplo), es en cierto punto discriminar y perpetuar desigualdades. Esto no prepara a los estudiantes para una sociedad democrática. La heterogeneidad en cambio, estimula la creatividad, la tolerancia y la resolución de conflictos.

Asimismo, Anijovich (2014) sostiene que enseñar en la diversidad requiere planificar de manera flexible, con estrategias didácticas que reconozcan las diferentes formas de aprender. Para esto, es un desafío para los docentes proponer distintos caminos de enseñanza, fomentando la participación de todos los estudiantes y utilizando la evaluación como una herramienta formativa y no selectiva.

Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

La presente investigación toma como referencia de análisis las dimensiones de este índice.

“El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.” (Booth et al.,2015, p.3).

El propósito del índice es brindar herramientas para ayudar a las escuelas a hacer más fácil el camino hacia la inclusividad. No es de un día para otro, sino que es un proceso que plantea una serie de etapas, que es necesario recorrer para ir eliminando las barreras de las escuelas y poder llegar a lograr la participación de todo el personal. Pero éste es un proceso sin fin, ya que continuamente surgen barreras que pueden limitar los acceso, aprendizajes y desarrollos integrales de las personas en el contexto educativo.

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas. (Booth, et al.,20015)

- **Culturas inclusivas:** esta dimensión se refiere a la creación de una comunidad que desarrolle valores inclusivos y compartidos por todo el personal de la escuela. Que haya un clima seguro, acogedor y estimulante, donde cada persona pueda ser valorada (estudiantes, docentes, no docentes, familias). Lo importante acá es valorar la diversidad, aceptar las diferencias y el sentido de pertenencia de cada miembro de la comunidad educativa. Los principios que se derivan de esta cultura escolar guían las decisiones que son concretadas en las políticas escolares y en lo diario.
- **Políticas inclusivas:** acá se hace referencia al concepto desarrollar una escuela para todos. Elaborar políticas institucionales que aseguren equidad y participación de todos los miembros, haciendo que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela.

Estas políticas deben traducir los valores inclusivos en acciones concretas que organicen el funcionamiento institucional, la distribución de los recursos y la planificación educativa.

- Prácticas inclusivas: las prácticas pedagógicas que se implementen en la escuela cotidianamente tienen que reflejar la cultura y las políticas inclusivas. Incluye las estrategias de enseñanza de los docentes (planificar actividades diversificadas, por ejemplo), las formas de evaluar, la organización del espacio, la flexibilización de recursos. Es decir, la enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y promover la participación activa de todos los estudiantes. Se espera que todos aprendan juntos, reconociendo y valorando sus diferencias.

Para cerrar, es interesante destacar:

“A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar”. (Booth, et al., 2015, p.18).

La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.

Una escuela que aprende

“La escuela es una institución en permanente desarrollo, que tiene que introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todo su alumnado.” (Booth, et al., 2015 p9). Por lo tanto, se puede afirmar que además del trabajo que se hace con los miembros de la comunidad educativa, la escuela misma tiene que hacer un trabajo constante. Es decir, la escuela también aprende.

Santos Guerra (2001) propone comprender la escuela como una institución que reflexiona sobre su propia práctica, que aprende de su experiencia y que evoluciona a partir

de la interacción de todos sus miembros. La escuela no puede limitarse a enseñar si no que tiene que aprender continuamente para responder a los desafíos de la diversidad de los alumnos y de las variaciones del contexto educativo. La escuela se transforma a partir de la reflexión y la acción compartida.

El autor destaca la importancia de la evaluación institucional pensada como una herramienta para el aprendizaje institucional. Evaluar en términos de interpretar y comprender los procesos para mejorar, no solamente medir resultados. La evaluación debe ser participativa y estar basada en la cooperación de los actores de la comunidad educativa.

“La escuela tiene que aprender para saber y para saber en-señar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces” (Santos Guerra,2001, p.14)

En este sentido, las escuelas que aprenden son las que escuchan. Reconocen los errores como fuente de aprendizaje y se construyen desde la diversidad de miradas y experiencias de quienes las integran. Santos Guerra (2001) invita a pensar a la escuela como un organismo vivo y dinámico.

Siguiendo esta línea, Bolívar (2000) también profundiza en la idea de la escuela como una organización que aprende. Aquí, se entiende que el aprendizaje no solo se da en los individuos, sino que también se produce a nivel de la institución en su conjunto.

El autor sostiene que una escuela que aprende es aquella que construye conocimiento sobre su propia práctica, reflexiona colectivamente sobre sus prácticas y transforma esa reflexión en acción. Este proceso lo denomina aprendizaje organizativo. Y para que dicho aprendizaje ocurra Bolívar subraya la necesidad de crear una cultura colaborativa donde haya intercambio, comunicación y participación activa de todos los actores de la comunidad educativa. Va a concebir a la escuela como un espacio dinámico y reflexivo fortaleciendo su identidad institucional.

Psicopedagogía

Definición y objeto de estudio de la Psicopedagogía

Marina Müller define a la Psicopedagogía de la siguiente manera:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizajes que tengan sentido para los participantes, también intenta abarcar la problemática educativa en la medida que se conocen las demandas, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras. (1998., p.15).

Esta definición destaca la amplitud y complejidad del campo psicopedagógico, ya que articula lo individual y lo institucional, lo cognitivo y lo afectivo, lo social y lo simbólico.

La Psicopedagogía se centra en los procesos de aprendizaje entendidos como construcciones dinámicas, atravesadas por la subjetividad y la historia personal de quienes aprenden y enseñan. El objeto de estudio no se reduce a un sujeto particular con dificultad de aprendizaje, si no que abarca las condiciones, los vínculos y los contextos en que los sujetos que aprenden tienen lugar. Se trata de un objeto subjetivo (Müller 1998) ya que es vivido, sentido y significado de manera particular por cada sujeto. Pero también, los psicopedagogos intervienen desde su propia subjetividad, por lo tanto, se produce un encuentro subjetivo en donde se producen transformaciones mutuas. De aquí hay que decir que la psicopedagogía se enfoca en los sujetos que aprenden, pero también que enseñan.

Desde una mirada más contemporánea, Silvia Baeza (2015) amplía esta concepción al situar a la Psicopedagogía dentro de un enfoque sistémico y ecológico, que reconoce la influencia de los distintos niveles del entorno (familia, escuela, contexto, políticas públicas) en los procesos de aprendizaje. Es fundamental considerar los macrosistemas, es decir, la cultura y la subcultura en que las personas se desenvuelven, para poder comprender e

intervenir en los aprendizajes. Cada persona está inmersa en un contexto y no es fructífero pensarla fuera de ello. El campo de la psicopedagogía se orienta a comprender los escenarios sociales y culturales donde los aprendizajes cobran sentido.

El aprendizaje, desde esta perspectiva, no se concibe como una mera adquisición de conocimientos, sino como un proceso vital de construcción de identidad y de relación con el mundo. Siguiendo a Müller (1998), aprender implica transformarse en el hacer con otro, por lo que el aprendizaje se configura como un proceso vincular y simbólico, donde intervienen deseos, emociones y significaciones.

En síntesis, la Psicopedagogía es entendida como una disciplina interdisciplinaria, que integra aportes de otras ramas como pueden ser la pedagogía, la psicología, la epistemología genética, la lingüística, el psicoanálisis y las ciencias sociales. Su objeto de estudio, el aprendizaje humano, se despliega en relación continua entre el sujeto, el conocimiento y el contexto. Es un campo entonces, que no se limita a buscar corregir dificultades, sino que busca comprender, acompañar y promover procesos de aprendizaje significativos en diversidad de contextos educativos y sociales.

Rol del Psicopedagogo en contextos educativos

El rol del psicopedagogo en los contextos educativos ha ido transformándose con el tiempo, acompañando los cambios de paradigmas educativos. En sus orígenes, la práctica psicopedagógica se centraba en la detección y tratamiento de dificultades de aprendizaje, adoptando un enfoque médico y clínico. Hoy en día, en el que el aprendizaje es entendido como un proceso complejo atravesado por múltiples dimensiones (cognitivas, emocionales, vinculares, sociales e institucionales), las prácticas tienen también una función preventiva, orientadora y contextual.

Müller (1998), señala que la tarea del psicopedagogo consiste en comprender cómo aprende cada sujeto y qué condiciones posibilitan o limitan ese proceso dentro de la institución escolar. Su intervención no se limita a la atención individual, sino que se

interviene articulando lo pedagógico y lo contextual. En este sentido, el psicopedagogo es un agente mediador entre los actores educativos (docentes, directivos, familias y alumnos), contribuyendo a crear espacios de reflexión y de diálogo sobre las prácticas.

Desde una perspectiva institucional, Quiroga (1997) plantea que el trabajo psicopedagógico en las escuelas implica una lectura de las tramas institucionales. Las dificultades de aprendizaje deben pensarse relacionadas con el entramado simbólico y organizativo de donde se produce. Se trata de tener una mirada contextual e interdisciplinaria, que busca detectar las barreras que interfieren en los procesos de aprendizaje y en la participación institucional,

En la misma línea, Baeza (2015) expone una mirada ecológica sobre el campo de acción de la psicopedagogía. Sostiene que la intervención psicopedagógica debe inscribirse en los distintos niveles del sistema educativo, articulando los microsistemas (aulas, vínculos cercanos) con los macrosistemas (políticas, cultura institucional, comunidad). Integrar esta mirada en las instituciones educativas favorece la construcción de prácticas inclusivas.

Baquero (2009) introduce la noción de andamiaje institucional, explicando que el acompañamiento psicopedagógico contribuye a crear condiciones que potencian el aprendizaje colectivo. Es por eso, que se piensa al psicopedagogo desde un rol que no implica únicamente intervenir desde la demanda o dificultad, sino que promoviendo espacios de reflexión pedagógica y colaborando con el diseño de proyectos institucionales.

En la práctica cotidiana, el psicopedagogo trabaja en colaboración con otros profesionales dentro del equipo de orientación escolar, participando en la elaboración de los proyectos de la escuela y en los acuerdos de convivencia. Además, orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje respetando las características individuales de los estudiantes, apoyando a los docentes con recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos, y colaborando en la implementación de los diseños curriculares. Asimismo, acompaña a los docentes en la construcción de estrategias que enriquezcan las experiencias educativas, favoreciendo la constitución de la subjetividad y la construcción de ciudadanía (Nicastro y Greco, 2009). Brindan sostén y seguimiento más personalizado de los alumnos que

necesitan más apoyos. Colaboran en las adaptaciones curriculares o metodológicas dentro de lo pedagógico.

Por otro lado, la función psicopedagógica incluye también una dimensión investigativa y de mediación. Según Ramírez Nieto y Henao López (2011), el psicopedagogo analiza los procesos cognitivos. Su formación profesional le permite seleccionar los enfoques adecuados para intervenir en función del contexto institucional y de las características singulares de cada estudiante, promoviendo la articulación con todos los actores que intervienen.

En el marco de una educación inclusiva, el rol del psicopedagogo adquiere una función ética y política: favorecer la construcción de escuelas que aprendan de su propia práctica, que escuchen las voces de todos sus miembros y que reconozcan la diversidad como una oportunidad.

La intervención psicopedagógica adquiere también un sentido ético. Como señala Skliar (2002), acompañar los procesos educativos desde una mirada inclusiva supone reconocer al otro en su diferencia y promover vínculos pedagógicos que habiliten la palabra, el reconocimiento y la participación. El psicopedagogo, en este sentido, se posiciona como un agente de cambio que invita a revisar las prácticas y los supuestos que sostienen las formas de enseñar y aprender.

En síntesis, el rol del psicopedagogo en contextos educativos trasciende la intervención individual para situarse en la cultura institucional. Su tarea consiste en leer, comprender y acompañar los procesos de aprendizaje y enseñanza, articulando lo singular y lo colectivo, lo subjetivo y lo institucional, desde una mirada que busca siempre promover la inclusión y el sentido del aprender.

MÉTODO

Enfoque y diseño

El presente trabajo sigue un enfoque cualitativo, que uno de los objetivos es describir e interpretar la experiencia para descubrir o profundizar preguntas de investigación (Hernández Sampieri, et. Al. 2014). Es de alcance descriptivo ya que busca recolectar información sobre las variables planteadas y luego establecer relaciones entre ellas.

Participantes- Muestra

En los análisis cualitativos, siguiendo a Hernández Sampieri (2014), el tipo de muestra es no probabilística ya que no se trata de generalizar los resultados. El muestreo se guía por los propósitos de la investigación, definiendo el número con la intención de poder recabar y recolectar la información necesaria para el análisis de los datos.

En esta investigación la muestra está conformada por 40 participantes (Docentes, Equipo de Orientación Escolar, maestros integradores) de la Escuela de Recoleta.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para recabar información es un cuestionario de Google. Hernández Sampieri citando a Chasteauneuf (2009), define al cuestionario como un conjunto de preguntas relacionadas con las variables que se van a medir.

El cuestionario brinda la posibilidad de recolectar datos de manera más eficiente y llegar más fácilmente a la muestra a través del canal online. Está compuesto por un mix de preguntas abiertas y cerradas vinculadas a la Escuela de esta investigación y se encuentra dividido en secciones las cuales guían el análisis de resultados. Las secciones son: cultura institucional, políticas institucionales, prácticas docentes y enfoque psicopedagógico.

Todas las respuestas se registran de manera anónima.

Procedimiento

Para la recolección de datos se envió la encuesta vía WhatsApp y vía Mail al personal de la escuela. Se informó a todos los participantes sobre el propósito del estudio y acerca de la confidencialidad y anonimato de la información proporcionada.

Una vez obtenida la información se descargaron todas las respuestas obtenidas de los cuestionarios y se realizó una lectura exhaustiva de la información obtenida. Luego, al tener las preguntas divididas por categorías se realizó el análisis, teniendo en cuenta los datos obtenidos de las preguntas cerradas y el análisis más descriptivo de las preguntas abiertas. Se codificaron por temas y se realizó un análisis global tomando en cuenta los factores vinculados a las políticas, culturas y prácticas, que favorecen el desarrollo de la escuela inclusiva. Y, por otro lado, se analizó desde la perspectiva de la Psicopedagogía.

Constancia de la utilización del consentimiento informado

Se utilizó el consentimiento informado teniendo en cuenta los principios éticos de la investigación y para la protección de los derechos de los participantes. (Losada, 2014). En el anexo se encontrará dicho archivo.

Dicho consentimiento se encontraba al principio de la encuesta enviada por Mail o por WhatsApp y aquel que aceptaba contestar, comenzaba a responder.

RESULTADOS

Los resultados serán abordados tomando como referencia los objetivos específicos planteados en la investigación. A continuación, se detallan los hallazgos principales organizados por dichos objetivos, los cuales permiten estructurar e interpretar la información de manera clara y sistemática.

Con respecto al objetivo número 1 el cual es *identificar los valores inclusivos de la institución como comunidad*, se hicieron cinco preguntas principalmente cerradas.

La primera: ¿Considera que en la institución se promueve una cultura de respeto y valoración de la diversidad? Se puede observar que el 97,5% de los participantes respondieron que sí y sólo el 2,5% (un participante) respondió que no. Se puede observar en el gráfico 1 a continuación.

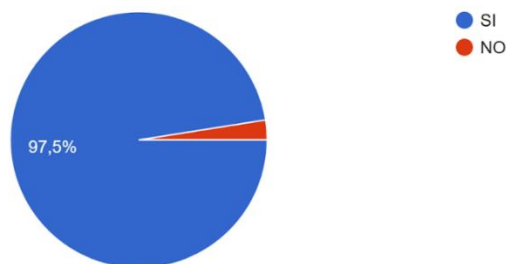


Gráfico 1. Respuestas de las encuestas. ¿La institución promueve cultura de respeto y valoración a la diversidad?

La segunda pregunta hacía referencia a palabras con las que identificaban los valores institucionales de la escuela. La mayoría de los participantes (38) eligieron inclusión, mientras que también gran parte de los participantes eligieron las palabras respeto (28) compromiso colectivo (28). Se puede ver en el gráfico 2.

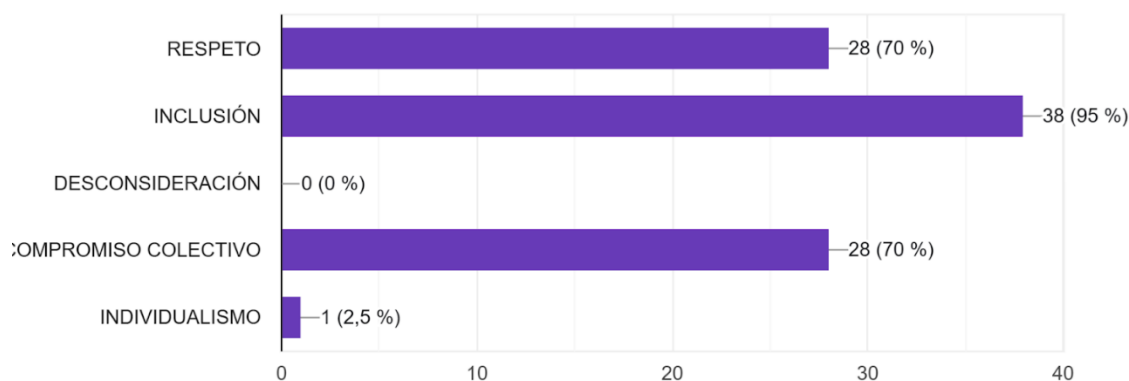


Gráfico 2. Respuestas de las encuestas. Palabras con las que identifican los valores institucionales de la escuela.

En consonancia con lo que la investigación busca reflejar y analizar, el 100% de los participantes afirmó percibir a la institución como una comunidad. Este consenso es un hallazgo que muestra un valor importante para la escuela y para pensar el proyecto inclusivo. (Ver gráfico 3)

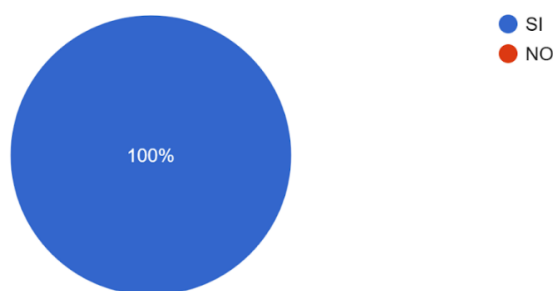


Gráfico 3. Respuesta de las encuestas. ¿Percibe a la institución como una comunidad?

En la pregunta vinculada sobre si hay un trabajo colaborativo entre todo el personal de la escuela, el 82,5% de los participantes (33) respondió que sí, mientras que el 17,5% (7) afirmó que no percibe dicha colaboración. A quienes respondieron positivamente se les pidió que especificaran en qué lo observan. Las respuestas indicaron que la colaboración se manifiesta principalmente en el apoyo mutuo entre pares y en el acompañamiento cotidiano a alumnos y docentes. Algunas respuestas fueron: “Nos ayudamos y pensamos en conjunto” (participante 34), “apoyo entre todo el personal” (participante 28), “Acompañamiento, toma de decisiones en conjunto en caso de tener que hacerlo por alguna situación particular.” (participante 29). Se mencionaron prácticas compartidas como, por ejemplo, la planificación colectiva y el seguimiento de situaciones particulares en proyectos

de inclusión o estudiantes que cuentan con mayores desafíos de aprendizajes. Al respecto el participante número 4 señaló lo siguiente: “Lo observo en la coordinación de líneas concretas de acción en el plano de las actividades áulicas o fuera del aula, del manejo de situaciones particulares o en el establecimiento de acuerdos sobre el seguimiento de estudiantes entre los distintos actores escolares (proyectos de inclusión, actividades especiales, etc.)”. Entre otros encuestados se destacaron los espacios de reflexión institucional compartida, en los trabajos colectivos y coordinación o toma de decisiones entre distintos actores de la institución. Aparece el valor de la modalidad cooperativa de la escuela, en palabras del participante número 8: “Nuestra escuela es una cooperativa, y, por tanto, hay un mayor nivel de compromiso e implicancia con la construcción del proyecto educativo que en otras escuelas. El nivel de cooperativismo se ve reflejado en la ayuda que podemos proporcionarnos entre niveles, ya que muchas veces sucede que nos relacionamos desde la ayuda y el apoyo hacia el trabajo educativo relacionándonos entre docentes y directivos de nivel inicial, primario y secundario.”

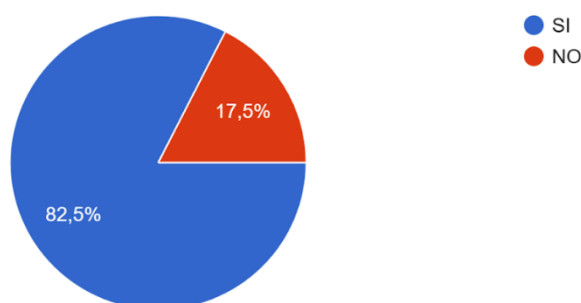


Gráfico 4. Respuestas de las encuestas. ¿Hay un trabajo colaborativo entre todo el personal de la escuela?

El objetivo número 2 de la investigación es: *Analizar los lineamientos políticos institucionales que favorecen el desarrollo de un proyecto inclusivo.* Se hicieron 10 preguntas para analizar este eje.

Para comenzar se preguntó si tienen conocimiento sobre si el instituto tiene proyecto escuela el 87,5% de los encuestados respondió positivamente, mientras que el

12,5% respondió de manera negativa. Esto refleja la implicancia que tiene el personal de la escuela en el conocimiento de la misma.

La siguiente pregunta fue: “Cuáles de los siguientes lineamientos usted considera que tiene el instituto”. En este sentido se presentaron diversas opciones y los encuestados podían seleccionar más de una. Entre las alternativas figuraban matrícula, educación laica, jornada extendida, tecnología en las aulas, servicio de comedor, educación integral, educación sexual integral, emprendedorismo y la opción “otro” con posibilidad de especificar. El lineamiento más señalado, elegido por el 87% de los encuestados, fue tecnología en las aulas. Le siguió educación sexual integral, seleccionada por 34 participantes. Por otro lado, el 80% de los participantes marcaron el lineamiento educación laica y un 70% también eligió educación integral. Otros lineamientos marcados en menor proporción fueron jornada extendida por 10 participantes (25%), matrícula por 9 (22,5%) y tres personas servicio de comedor (7,5%). Dentro de la opción “otro”, se registraron menciones puntuales como proyecto inclusivo (2 respuestas), inclusión, inclusión y diversidad y diversidad (1 respuesta cada una).

En la tercera pregunta “¿Se promueve la participación de todo el personal en la toma de decisiones o reuniones institucionales?” el 45% de los encuestados seleccionó algunas veces, mientras que el 40% respondió positivamente. El 15% respondió que no. (Gráfico 5)

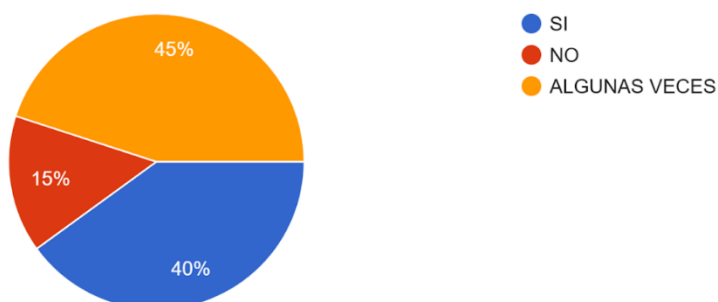


Gráfico 5. Respuesta de las encuestas. Percepción sobre la participación de todo el personal de la escuela.

Al respecto del cuarto interrogante el cual fue si consideran que el edificio es físicamente accesible para todas las personas, el 82,5% respondió que no mientras que el 17,5% afirmó lo contrario. Aquí se busca reconocer si las condiciones estructurales del edificio también facilitan la inclusión.

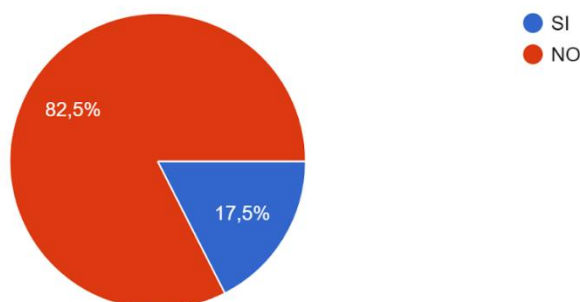


Gráfico 6. Respuesta de las encuestas. ¿El edificio es accesible físicamente para todos?

¿Existen medidas y/o acciones para facilitar la transición entre la Educación Inicial y Primaria, y entre ésta y la Secundaria? De la opinión de los encuestados al respecto surge que el 67,5% ha dicho que sí, mientras que el 30% ha dicho no tener conocimiento sobre el tema.

Siguiendo con las políticas institucionales se busca conocer si hay alguna condición o restricción específica para el ingreso de nuevos estudiantes a la institución y la gran mayoría ha marcado que no. En esta línea se pregunta si hay evidencia de aumento de diversidad de alumnos en los últimos años y el 95% de los encuestados respondió que sí. Denota un perfil de escuela con posibilidad de brindar acceso y educación a todo tipo de alumnado.

En lo vinculado a la educación inclusiva y la formación docente, el 85% de los participantes, es decir, 34 personas, respondieron que conocen la legislación vigente sobre la inclusión y a su vez, el 77,5% recibió formación en relación a la educación inclusiva. Este hallazgo es importante para pensar las prácticas docentes y el manejo del personal de la institución para garantizar un proyecto inclusivo en la escuela. Por último, frente a la pregunta acerca de si el alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un desafío estimulante para el desarrollo de la escuela y de su personal, el 57,5% respondió que sí mientras que el 40% respondió "tal vez". Solo un participante marcó que no.

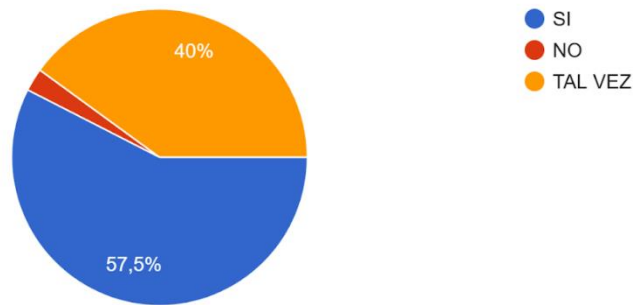


Gráfico 7. Respuesta de las encuestas. Percepción sobre si los alumnos con más necesidad de ayuda son un desafío estimulante para la institución.

El objetivo número 3 de la investigación es *explorar las estrategias docentes y las prácticas educativas que orquestan el proceso de aprendizaje*. En esta sección se pidió que contesten únicamente los encuestados docentes.

Las respuestas brindadas por los participantes permiten identificar diversos aspectos relacionados con la planificación de las clases, los recursos y estrategias utilizados para abordarlas, y los métodos implementados para asegurar una comprensión profunda de los conceptos por parte de los estudiantes.

El 100% de los encuestados expresó que planifican sus clases y que realizan adecuaciones curriculares o metodológicas en caso de ser necesario. Se pueden ver los gráficos a continuación.

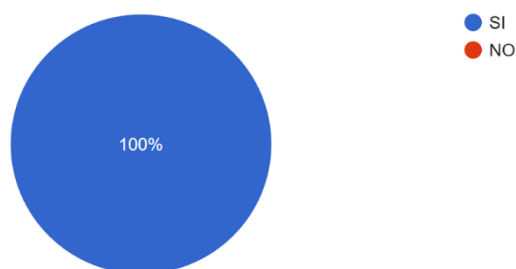


Gráfico 8. Respuesta de las encuestas. ¿Planifican sus clases?

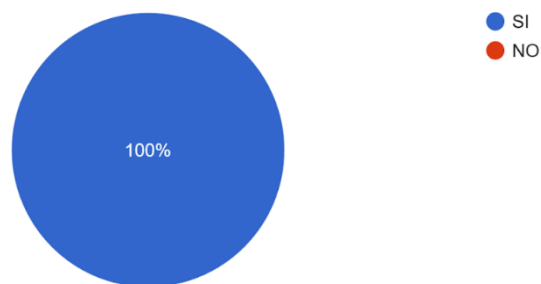


Gráfico 9. Respuesta de las encuestas. ¿Realizan adecuaciones?

En relación con la planificación, señalaron como elementos centrales el temario o contenido a enseñar, los objetivos de la clase y los tiempos disponibles. Se destacó la consideración de la diversidad del alumnado, las particularidades individuales y las características del curso teniendo en cuenta los niveles de desempeño y la presencia de estudiantes con un proyecto de integración. Al respecto el participante número 4 expresó: “El tiempo, la dinámica grupal, el tema, el material, la cantidad de estudiantes con proyectos de integración, si hay o no integradores presentes, el aula disponible, el horario, etc.” Asimismo, se mencionó la importancia de contemplar la dinámica grupal a la hora de planificar, los conocimientos previos, la vinculación con la realidad, la variedad de recursos y los objetivos.

En cuanto a los recursos y estrategias empleados para abordar las clases mayoritariamente hay evidencia de recursos tecnológicos por ejemplo presentaciones en Power Point o Canva, apoyos visuales, videos, juegos. Las propuestas lúdicas estuvieron presentes en la mayoría de las respuestas. Elaboración de secuencias didácticas con actividades individuales y grupales, escritas y orales. También se mencionaron recursos más tradicionales como guías de estudio, materiales físicos (libros, cuadernillos). Por otro lado, se mencionaron estrategias vinculadas a favorecer la participación de todos los estudiantes y su comprensión, por ejemplo, uso de preguntas problematizadoras, puestas en común, clases expositivas, momentos de consultas, interacción. El encuestado 4

englobó lo expresado por todos los participantes y dijo “intento que siempre cuenten con el material en formato físico, para ayudar el seguimiento de las lecturas. Si la clase es principalmente expositiva, procuro ir frenando la exposición y preguntar si hay dudas, solicitar que tomen apuntes, mostrar material pictórico en la pantalla, etc. Si la clase es práctica, me aseguro de ir pasando por los bancos ayudando la tarea. También dispongo objetivos o actividades diferentes para aquellos estudiantes con proyecto de integración. Intento establecer algunas clases de repaso más lúdicas.” Al respecto desde otra mirada, el participante 8 manifestó: “Apoyatura visual, explicación oral, refuerzo de consignas, trabajo con pares, adecuar la clase a las necesidades de los alumnos para no llegar a realizar adecuaciones y que mis clases sean alcanzadas por todos y todas.” Una docente de inicial (participante n°37) contó: “Que sea lo más lúdico posible, en inicial la mayoría de las actividades están guiadas por juegos.”

Por último, sobre las prácticas docentes, se consultó respecto de las estrategias destinadas para asegurar que los estudiantes comprendan de manera profunda los conceptos. La mayoría de las respuestas indicaron uso de evaluaciones, trabajos prácticos y actividades orales. Los trabajos grupales, los intercambios entre los estudiantes, los debates y puestas en común también fueron estrategias mencionadas varias veces, para favorecer la reflexión y la consolidación de los aprendizajes. Por otro lado, estrategias como autoevaluaciones o simulacros de evaluación también fueron mencionados, vinculado a la revisión del propio proceso de aprendizaje y actividades donde los estudiantes puedan expresar lo aprendido. El encuestado numero 7 expresó: “Camino por el curso lo más posible para estar al tanto de las fortalezas y debilidades, respecto de lo enseñado, de cada uno de los alumnos. La idea es propender paulatinamente a la autonomía de los alumnos. Pasar de un ejercicio resuelto por el docente (los ejemplos) a ejercicios donde el docente sólo actúa ante dudas de los alumnos. Antes de las evaluaciones propongo simulacros de evaluación a carpeta abierta para quitar la presión que sobre algunos alumnos tiene la situación de examen.” A su vez: “Explicaciones entre ellos, trabajo colaborativo, pasar al pizarrón” escribió el participante 17. Los resultados en esta variable muestran que las

prácticas docentes combinan distintos criterios de selección de recursos y estrategias para atender a la diversidad y promover una participación activa de los estudiantes, una reflexión compartida y múltiples modalidades de trabajo que combina lo teórico con lo lúdico.

El último objetivo de la investigación es *examinar la contribución de la mirada psicopedagógica al proyecto inclusivo de la institución*. Para comenzar se hizo una pregunta de respuesta cerrada, en la que se buscó conocer si la mirada psicopedagógica aporta herramientas para mejorar las prácticas inclusivas. Todos los participantes menos 1 respondieron que sí. El participante restante marcó la opción “algunas veces”, como se puede ver en el siguiente gráfico.

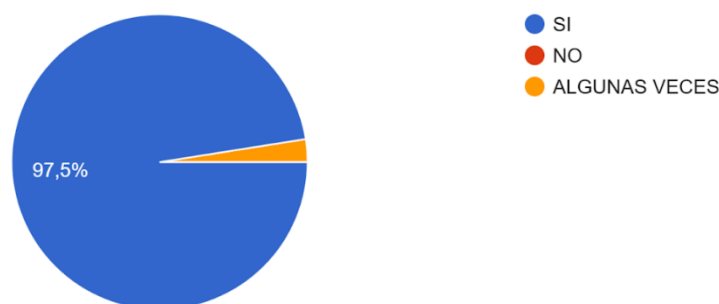


Gráfico 10. Respuesta de las encuestas. ¿La mirada psicopedagógica aporta herramientas para mejorar prácticas inclusivas?

Ante la pregunta “¿De qué manera colabora el equipo de inclusión con los docentes y las familias?”, las respuestas evidenciaron que la principal función es la de articular entre los distintos actores institucionales. Actúan como un puente entre docentes y familias para seguir las trayectorias de cada estudiante, especialmente de aquellos que cuentan con un proyecto de inclusión, acompañando los procesos académicos y emocionales. Se destacan seguimientos regulares de los estudiantes y de la currícula, brindando herramientas y orientaciones para la planificación en el aula. El asesoramiento a docentes es una de las formas de colaboración más mencionadas e incluye la orientación para adecuar actividades, evaluaciones y planificaciones y a su vez, brindar herramientas para abordar

particularidades de cada estudiante desde una mirada interdisciplinaria buscando favorecer el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Con respecto a las familias, se señaló la comunicación constante para informar avances, compartir inquietudes, solicitar reuniones o mediar en situaciones puntuales. Por otro lado, colaboran en el contacto con los profesionales externos de algunos estudiantes, en caso de ser necesario para acompañar los procesos educativos de los mismos y favorecer la coherencia de las intervenciones.

Por otra línea, surgieron respuestas donde se habla del rol del equipo de orientación en la coordinación y seguimientos de los profesionales de apoyo, AIE (acompañante de inclusión escolar). Colaboran con PPI (proyectos pedagógicos individualizados) de los estudiantes con integración.

Por último, los resultados destacaron la función de brindar sostén institucional, facilitando la comunicación o circulación de información relevante y la toma de decisiones institucionales centradas en garantizar la continuidad de las trayectorias.

Las respuestas a la pregunta “¿Qué herramientas considera que aporta el equipo de orientación escolar a la institución?” mostraron un consenso respecto del rol central del equipo en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas y en el acompañamiento de toda la comunidad educativa.

Los participantes destacaron de manera reiterada la orientación pedagógica que el equipo brinda a los docentes. Incluyeron el asesoramiento para ajustar la planificación, seleccionar estrategias didácticas acordes a los procesos singulares de aprendizaje, simplificar, organizar la información, y diseñar actividades y/o evaluaciones con criterios inclusivos. Los encuestados resaltaron que el equipo aporta una mirada psicopedagógica especializada, que brinda herramientas para comprender los tiempos, modos y particularidades del aprendizaje, tanto en lo individual como en lo grupal.

En segundo lugar, de los encuestados se percibió la importancia del rol del equipo en el acompañamiento subjetivo y emocional de estudiantes, docentes y familias. Varias respuestas mencionaron la importancia de los espacios de escucha, contención, prevención

y orientación que el equipo ofrece, así como su capacidad para alojar demandas, promover la participación colectiva y sostener procesos institucionales atravesados por la complejidad. Al respecto el participante número 8 expresa: “El DOE acompaña cada proceso y potencia los recursos para acompañar cada trayectoria singular.” El encuestado 33 dice: “brinda sostén”. “apoyo emocional, prevención, atención a la diversidad” (participante 24)

Un tercer eje que emergió es la articulación institucional. Entre los participantes señalaron que el equipo actúa como nexo entre la escuela, las familias y los profesionales externos que acompañan a ciertos estudiantes. Esta articulación favorece la coherencia entre las intervenciones, facilita el intercambio de información relevante, y fortalece el trabajo interdisciplinario dentro de la institución. Asimismo, se menciona que el equipo colabora en la comunicación con las familias, aporta lineamientos comunes y participa en procesos de toma de decisiones pedagógicas.

Por último, se identificaron aportes vinculados al seguimiento de trayectorias escolares y al diseño de adaptaciones. Entre ellos se mencionaron el acompañamiento individualizado, la elaboración y monitoreo de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI), la orientación sobre adecuaciones de materiales y evaluaciones, y la supervisión de los procesos de aprendizaje. Al respecto el encuestado 25 afirma:” Seguimiento de las trayectorias de los alumnos, brinda herramientas a docentes y colabora en la planificación de las curriculas.”

DISCUSIÓN

Recuperando el objetivo general de la investigación el cual es analizar cuáles condiciones del proyecto escuela, la cultura escolar y las prácticas docentes de la Escuela R contribuyen al desarrollo y sostenimiento de su proyecto inclusivo, en este apartado se analizan los resultados obtenidos en comparación con los aportes del Estado del Arte. El propósito es poner en discusión los hallazgos obtenidos en ambas secciones e identificar coincidencias, divergencias y tensiones que permitan comprender la particularidad del caso estudiado dentro de un marco teórico más amplio.

Cultura institucional y valores inclusivos

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la fuerte presencia de valores institucionales vinculados al respeto por la diversidad, la inclusión y la construcción de una comunidad. El 100% de los participantes reconoció la institución como una comunidad educativa. Aquí hay una coincidencia con Ribés (2020) quien señala que las culturas institucionales inclusivas se sostienen en prácticas democráticas, espacios de participación y vínculos colaborativos entre actores.

Siguiendo esta línea, Minoli, et al., (2021); Freytes, et al., (2023) identifican facilitadores fundamentales para la inclusión vinculados al compromiso institucional y la colaboración interactiva. Así como también la importancia de que se necesita una cultura institucional compartida para que haya una educación efectiva y, asimismo, la necesidad de un acompañamiento colectivo de los distintos actores. Al igual que estos autores, en esta investigación aparece una referencia constante al apoyo entre pares, la colaboración entre actores en la cotidianidad, y el trabajo cooperativo propio de la modalidad de la institución Márquez Vázquez, et al., (2023) también destaca como importante en los resultados la participación de toda la comunidad educativa como factor clave para la transformación de la escuela en espacios inclusivos.

De los resultados emergen divergencias internas. Aunque la gran mayoría de los participantes identifica una colaboración entre todo el personal, una parte indica no percibir un trabajo colaborativo. Esta tensión se ve reflejada también en el estudio de los autores Castillo-Acobo, et al., (2022) quienes destacaron como barreras de educación inclusiva la falta de integración de la comunidad educativa como así también la necesidad de que directores, docentes y padres participen más en los procesos educativos. Caraballo, et al., (2023) remarcan también la importancia de la colaboración entre escuela, administración pública y familia. Las representaciones positivas sobre la inclusión no siempre se traducen en prácticas compartidas o acciones colectivas sostenidas. Es decir, aun cuando se construye un discurso institucional inclusivo, pueden persistir desigualdades o diferencias en el modo que los actores participan y se vinculan con las políticas de inclusión.

Asimismo, los resultados dialogan con lo expresado por Delgado et al., (2022), quienes señalan que en América Latina muchas políticas inclusivas garantizan la presencia de estudiantes diversos, pero no necesariamente su participación plena o el logro académico. En este sentido, aunque la institución estudiada manifiesta valores inclusivos sólidos se destaca la inaccesibilidad del edificio, como una barrera estructural, expresado por una gran mayoría.

Lineamientos políticos institucionales

En relación con el segundo objetivo, los resultados muestran que la escuela cuenta con múltiples lineamientos institucionales vinculados a la inclusión, tales como educación integral, educación laica, ESI y tecnología en las aulas. El conocimiento del Proyecto Escuela por parte del 87,5% de los encuestados y el reconocimiento del aumento de la diversidad de la matrícula por parte del 95% constituyen indicadores de una institución que reconoce y asume su perfil inclusivo. Este hallazgo coincide con lo planteado por Freytes et al., (2023), quienes enfatizan que la inclusión requiere de una estructura institucional organizada y compartida, con políticas claras y coherentes con los valores institucionales.

En este sentido, Márquez Vázquez et al., (2023) señalan la importancia de la coherencia normativa y de estrategias institucionales sostenidas para transformar escuelas hacia la inclusión. En lo que concierne a esta investigación los encuestados reconocen estas políticas y las consideran parte del proyecto educativo, lo cual se diferencia de estudios como los de Minoli et al., (2021), donde se evidenció desconocimiento o falta de articulación entre los lineamientos y las prácticas. Por otro lado, también aparecen divergencias entre el discurso institucional y la condición estructural accesible de la escuela. La mayoría de los participantes sostiene que el edificio no es físicamente accesible para todos, lo cual constituye una barrera estructural inclusiva. Este hallazgo coincide con los autores Caraballo, et al., (2023), Castillo-Acobo, et al., (2022) y Ribes, S. (2020) quienes remarcaron barreras respecto a infraestructura no acorde, recursos materiales insuficientes y rigidez de las estructuras institucionales.

Por último, el conocimiento de la legislación vigente (85%) y la formación docente en inclusión (77,5%) representan fortalezas institucionales que se alinean con las recomendaciones de múltiples estudios. No obstante, el hecho de que el 40% seleccione “tal vez” ante la afirmación de que la diversidad resulta un desafío estimulante revela una cierta ambivalencia que coincide con las tensiones señaladas por Ríos y Castillo (2021) en torno a las representaciones docentes sobre la inclusión.

Estrategias docentes y prácticas de enseñanza inclusivas

Los resultados muestran que todos los docentes encuestados planifican sus clases y realizan adaptaciones en caso de ser necesario, utilizando una gran variedad de recursos para responder a la diversidad del aula. Estos hallazgos evidencian un cuerpo docente con prácticas educativas inclusivas, donde hay diversificaciones y flexibilización de metodologías de enseñanza. En contraposición, gran parte de los autores mencionados en los antecedentes destacan la escasa formación y capacitación docente, la falta de recursos metodológicos como así también actitudes negativas frente a adaptaciones curriculares. En

la investigación presente la mayoría de los docentes, además, confirmó haber recibido formación en relación a educación inclusiva.

Este contraste evidencia que cuando la formación docente es sostenida e institucionalizada hay una mayor capacidad para planificar clases inclusivas, atender a la diversidad y promover la participación activa de todos los estudiantes. El caso de la institución estudiada se diferencia del panorama regional descrito por Delgado, et al., (2022) y Caraballo et al., (2023) donde la falta de recursos y capacitación limita la implementación efectiva de políticas inclusivas.

Asimismo, aunque las prácticas docentes de la institución muestran una apropiación concreta de estrategias inclusivas, algunos participantes mencionan dificultades vinculadas a la necesidad de contar con apoyos adicionales y la carga que implica acompañar trayectorias complejas. Estas tensiones se encuentran en línea con los desafíos estructurales señalados por estudios como los de Veloz et al., (2025), quienes destacan que los procesos de inclusión suelen verse condicionados por la sobrecarga profesional y la ausencia de políticas claras que organicen el trabajo colectivo.

Perspectiva psicopedagógica

Tanto en los resultados de la investigación como en los resultados obtenidos por los autores Veloz, et al., (2025) y Gonzalez y Laguna (2023) destacan la importancia del rol del psicopedagogo en la articulación de docentes, familias e instituciones. Se destaca como un rol muy valorado que, además de articular, es un rol reflexivo, estratégico, de acompañamiento y de orientación. Casi la totalidad de los participantes de la investigación afirmaron que la perspectiva psicopedagógica aporta herramientas concretas para mejorar las prácticas inclusivas.

Al igual que los autores González y Laguna (2023) quienes destacan que el psicopedagogo no solo acompaña a estudiantes, si no que desempeña un rol articulador entre docentes, especialmente en la ayuda para promover flexibilidad curricular y el uso de

estrategias innovadoras, en esta investigación, los hallazgos muestran la función del psicopedagogo como colaboradores en la adecuación de actividades y evaluaciones, orientando en la planificación y aportando recursos metodológicos. Esto también es expresado por Veloz (2025) donde además incluye la participación del psicopedagogo en la evaluación psicopedagógica, acompañamiento docente y planificación de intervenciones.

En cuanto a la articulación institucional, los docentes describieron al equipo de inclusión como un puente entre familia, escuela y profesionales externos, lo cual coincide con lo documentado en varios antecedentes. Freytes, et al., (2023) encontraron que la colaboración entre actores institucionales es indispensable para sostener experiencias inclusivas, mientras que Caraballo et al., (2023) remarcan la importancia de que las políticas públicas y escolares incluyan dispositivos de acompañamiento y orientación a docentes y familias.

En relación al acompañamiento emocional y subjetivo, los participantes de la investigación valoran la escucha, la contención y el apoyo brindado a estudiantes y familias. Esta dimensión aparece también en estudios como el de Ríos y Castillo (2021), que subrayan la relevancia del contexto emocional y familiar para comprender los procesos de aprendizaje, y en Castillo-Acobo et al., (2022), quienes señalan que las actitudes docentes y las dinámicas institucionales influyen directamente en la construcción de prácticas inclusivas. En el caso analizado, la presencia del equipo psicopedagógico como agente de escucha y apoyo constituye una fortaleza institucional.

CONCLUSIÓN

La presente investigación se centró en el estudio de una Escuela, ubicada en el barrio de Recoleta, Capital Federal. Dicha institución, organizada como cooperativa de trabajo cuenta con un proyecto de inclusión consolidado. Es por eso, que se buscó analizar cómo sus políticas, su cultura institucional y sus prácticas pedagógicas inciden en la consolidación de su proyecto inclusivo. Para ello, el objetivo general fue analizar cuáles condiciones del proyecto escuela, la cultura escolar y las prácticas contribuyen al sostenimiento de dicho proyecto. Asimismo, examinar el aporte de la mirada psicopedagógica dentro de dicho proyecto.

A través del análisis de los resultados obtenidos de los 40 encuestados de la institución (docentes, maestros integradores y EOE) y en discusión con los antecedentes previos es posible construir conclusiones.

Los resultados muestran que la escuela presenta una cultura institucional orientada a la inclusión caracterizada por valores compartidos como el respeto, el trabajo colaborativo, el compromiso colectivo y el apoyo mutuo. Los participantes perciben a la institución como una comunidad y como un espacio que acompaña las trayectorias de los estudiantes favoreciendo su participación activa. Como también, el acompañamiento marcado a docentes y familias. Esta percepción ubica a la cultura escolar como uno de los pilares más fuertes del proyecto inclusivo.

Se observan lineamientos institucionales claros y un conocimiento, por gran parte de los participantes, del Proyecto Escuela. La diversidad creciente de nuevos alumnos, el trabajo cooperativo propio de la modalidad de funcionamiento institucional, las políticas internas y la organización de la cotidianidad de la escuela, dan cuenta de un proyecto inclusivo y es parte de la identidad de la misma. Sin embargo, surgieron barreras vinculadas a la infraestructura, más específicamente a la accesibilidad insuficiente del edificio y, por otro lado, se evidenciaron desafíos en la participación de todo el personal de

la escuela en toma de decisiones o reuniones institucionales. De aquí se concluye que aún existen desafíos materiales y de mayor participación de toda la comunidad educativa.

Con respecto a las estrategias y prácticas docentes se identifica que planifican sus clases utilizando variabilidad de recursos, diversificando estrategias de enseñanza y teniendo en cuenta las características singulares y grupales del curso. Todos los docentes realizan adecuaciones según necesidades de alumnos. La mayoría manifestó haber recibido formación en educación inclusiva, lo cual se refleja en las propuestas pedagógicas y en contraposición con estudios previos en los que la escasa formación docente es un obstáculo.

Por último, los hallazgos muestran que la mirada psicopedagógica desempeña un rol central en el proyecto inclusivo de la institución. El acompañamiento en la planificación, en la adecuación de actividades, en la articulación con las familias y con profesionales externos, el seguimiento de trayectorias y el apoyo emocional son funciones que se destacan en la investigación. Estos aportes del rol psicopedagógico muestran que su contribución excede lo técnico y se expresa tanto en la dimensión pedagógica como en la institucional y subjetiva, ayudando a sostener intervenciones integrales y prácticas concretas.

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar que el proyecto inclusivo de la Escuela sobre la que se efectuó este trabajo se sostiene en la articulación entre su cultura institucional, sus políticas y sus prácticas pedagógicas. Se refleja en la presencia de valores compartidos orientados a la diversidad, lineamientos políticos que acompañan la inclusión y un compromiso docente con planificaciones y prácticas adecuadas vinculadas a la diversidad de los alumnos. La mirada psicopedagógica, eje transversal a esta investigación, permite comprender cómo las dimensiones institucionales, vinculares y pedagógicas se integran para consolidar el proyecto inclusivo que se aplica no solo en el discurso y en las normas, sino en prácticas concretas de construcción colectiva que intentan responder a las necesidades de todos miembros de la comunidad educativa.

Aportes y contribuciones de la investigación.

La investigación realizada aporta contribuciones a la Psicopedagogía y al desarrollo de proyectos institucionales inclusivos. Permite comprender de qué manera se concreta, en la práctica cotidiana, la articulación entre políticas institucionales, cultura escolar y prácticas pedagógicas identificando las condiciones que favorecen la construcción de escuelas inclusivas. Puede ofrecer un modelo de organización para orientar otras instituciones que busquen iniciar o fortalecer proyectos inclusivos. A su vez, los hallazgos vinculados a los lineamientos institucionales o las estrategias de acompañamiento, pueden ser la base para el diseño de protocolos de otras escuelas.

Por otro lado, el estudio contribuye a visibilizar el rol del psicopedagogo en la institución como clave para la orientación a docentes, familias y estudiantes, acompañando y haciendo seguimiento de las trayectorias escolares. Entonces, sirve para ampliar las funciones de los psicopedagogos, que no se limitan a intervenciones individuales de ciertos estudiantes, sino que son un agente estratégico en los proyectos inclusivos, y aportan herramientas pedagógicas, vinculares y emocionales, de sostén y acompañamiento.

Limitaciones de la investigación

En este apartado se presentan los obstáculos metodológicos que surgieron de la investigación.

En primer lugar, se desarrolla el análisis de una sola institución lo cual restringe la posibilidad de generalizar resultados. Por otro lado, la muestra no es representativa, es decir, es no probabilística. Es una muestra pequeña. Si bien el análisis permite comprender el fenómeno estudiado, las familias y los estudiantes de la institución quedaron por fuera y ellos también representan la comunidad educativa.

Por otro lado, la información recolectada se basó en cuestionarios autoadministrados que permiten acceder a valoraciones y percepciones de los encuestados, pero no se

estudió el proyecto escuela u otros documentos institucionales, o mismo las prácticas pedagógicas desde la observación directa

Líneas de investigación futuras

Para futuras investigaciones se recomienda replicar el estudio en otras instituciones educativas para poder realizar comparaciones y enriquecer resultados. Por otro lado, ampliar la muestra o sumar entrevistas para obtener información más profunda incorporando las palabras de las familias, los estudiantes y personal no docente de las escuelas. Sería valioso sumar observaciones áulicas y lectura de documentos institucionales. Resultaría valioso explorar cómo se articulan en la práctica los vínculos entre docentes, equipos de orientación escolar, maestros integradores y familias, analizando modos de resolución de conflictos en situaciones concretas de inclusión

Propuestas de intervención

En función de los hallazgos de la presente investigación se presentan algunas propuestas de intervención para mejorar y enriquecer las prácticas inclusivas de la escuela.

- Reforma edilicia: Hacer una revisión integral de la infraestructura del edificio para poder realizar reformas en el verano que habiliten la accesibilidad de todos los estudiantes.
- Fortalecimiento de espacios de intercambio entre todo el personal de la escuela: diseñar un dispositivo institucional específico, es decir, encuentros cada dos meses, donde todo aquel perteneciente a la institución pueda participar. Un encuentro destinado al diálogo, la revisión de prácticas y construcción de estrategias colectivas. El objetivo es seguir fomentando el trabajo colaborativo entre todo el personal de la escuela y estimular la participación de todos en las reuniones para que todos tengan voz. Dichos encuentros serán coordinados por el EOE, con participación activa del psicopedagogo como

referente. Su rol será, por un lado, el de la escucha y registro de lo que se está discutiendo, aportando análisis de casos situados orientando la reflexión y ofreciendo herramientas enriquecedoras, y por el otro, coordinará la circulación de la palabra, facilitando la dinámica grupal del encuentro.

- Implementación de un sistema institucional de seguimiento de trayectorias: crear una aplicación digital que permita registrar y organizar la información de cada estudiante mediante un perfil individual. El acceso será para docentes, maestros integradores y Equipo de Orientación Escolar. El propósito es que puedan ir registrando adecuaciones, observaciones, avances, intervenciones realizadas, dificultades vinculadas a las trayectorias educativas. Esto favorecería a que haya un seguimiento más individualizado de los alumnos y facilita la continuidad pedagógica. Puede ser enriquecedor para realizar informes, devoluciones o planificaciones de clases. Aportaría previsibilidad, coherencia y transparencia en el proceso de inclusión. El psicopedagogo aquí puede ayudar a diseñar la aplicación ya que puede ayudar a definir criterios y categorías de registro. También será el encargado de hacer un seguimiento y proponer intervenciones concretas a partir de lo leído, para que no sea únicamente un registro que quede reducido a la lectura. Sirve para identificar patrones o indicadores de alerta de las trayectorias. Asimismo, el aporte psicopedagógico aquí será facilitar la articulación entre los distintos actores institucionales promoviendo una mirada integral y compartida sobre cada trayectoria.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Anijovich, R. (s.f.). *Todos pueden aprender*.
https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos_pueden_aprender-Anijovich.pdf
- Baquero, R. (2009). *Sujetos de la educación escolar. Perspectivas desde la psicología educacional*. Paidós.
- Bejarano, L. (2020). *Inclusión educativa y diversidad: Aportes para una escuela que enseña a todos*. Paidós.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*.
https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE/UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Trad. al español). Ministerio de Educación de Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>
- Cobeñas, P., & Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: Una perspectiva desde la educación inclusiva. *Memoria Académica*.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>

- Conferencia Internacional de Educación. (2008). *Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Echeita, G. (2014). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Narcea Ediciones.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26–46.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Gil, F. (2009). Inclusión educativa y justicia social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1–12.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (1998). *Metodología de la investigación*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*. https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/caja/pe_primaria.pdf
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- López Yáñez, J. (1995). *La cultura de la institución escolar*. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8345/7473>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*.
- Müller, M. (1998). *Aprender para ser. Psicopedagogía del aprendizaje humano*. Paidós.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Quiroga, A. P. (1997). *El psicopedagogo en la institución educativa*. Aique Grupo Editor.

- Ramírez Nieto, L. A., & Henao López, G. C. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 29–39.
<https://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819005.pdf>
- Ríos, S., & Castillo, F. (2021). *La inclusión escolar: Representaciones de docentes de nivel primario*.
- Sadovsky, P. (2005). *La formación del pensamiento matemático en la escuela: Reflexiones sobre la práctica docente*. Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Una escuela que aprende*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2002). *Inclusión/exclusión: Hacia una nueva forma de pensar la escuela y la educación*. Novedades Educativas.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

ANEXO

[RESPUESTAS CUESTIONARIO \(CLIC PARA VER\)](#)

Consentimiento informado que figuraba al principio de la encuesta.

Por el presente documento se solicita su participación en la realización del cuestionario como parte del trabajo titulado "La construcción de un proyecto inclusivo en una escuela de Recoleta", bajo la responsabilidad de Lara Micaela Gonzalez. Dicho trabajo se enmarca en el Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad de Flores. El propósito del cuestionario consiste en la recopilación de información del tema mencionado, los datos obtenidos serán resguardados y utilizados exclusivamente con fines académicos/investigativos. Se garantiza la confidencialidad de las personas al completar con sus datos y al continuar con la encuesta, se considera estar de acuerdo con participar de dicho cuestionario y del uso antes mencionado de la información proporcionada.

Encuesta:

Con respecto a la cultura institucional:

- ¿Considera que en la institución se promueve una cultura de respeto y valoración de la diversidad? SI /NO
- ¿Con qué palabras identifica los valores institucionales de la escuela?
Respeto /inclusión/ desconsideración/ compromiso colectivo/ individualismo /
- ¿Percibe a la institución como una comunidad? SI/NO
- ¿Hay un trabajo colaborativo entre todo el personal de la escuela? SI/NO/

- En caso de responder positivamente. ¿en qué lo observa?

En relación con las políticas institucionales:

- ¿Tiene conocimiento si el instituto tiene un proyecto escuela? SI/NO
- Cuáles de los siguientes lineamientos usted considera que tiene el instituto
- ¿Se promueve la participación de todo el personal en la toma de decisiones o reuniones institucionales? SI/NO/ ALGUNAS VECES
- ¿Considera que el edificio es físicamente accesible para todas las personas? SI/NO
- ¿Existen medidas y/o acciones para facilitar la transición entre la Educación Inicial y Primaria, y entre ésta y la Secundaria? SI/NO/NO TENGO EL CONOCIMIENTO
- ¿Existe alguna condición específica para el ingreso de los estudiantes a la escuela?
- ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado en los últimos años?
- ¿Conoce la legislación vigente en relación a la inclusión? SI/NO
- ¿recibió formación en relación a la educación inclusiva? SI/NO
- ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un desafío estimulante para el desarrollo de la escuela y de su personal? SI/NO/TAL VEZ

Prácticas docentes:

Responder en caso de ser docente.

- ¿Usted planifica sus clases? SI/NO
- ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de planificar sus clases?
- ¿Qué recursos o estrategias utiliza para abordar las clases?

- ¿Realiza adecuaciones curriculares o metodológicas en caso de ser necesario?
SI/NO
- ¿Qué tipo de actividades o métodos utiliza para asegurar que los estudiantes comprendan de manera profunda los conceptos?

Enfoque psicopedagógico

- ¿Considera que la mirada Psicopedagógica aporta herramientas para mejorar las prácticas inclusivas? SI/NO/ALGUNAS VECES.
- ¿De qué manera colabora el equipo de inclusión con los docentes y las familias?
- ¿Qué herramientas considera que aporta el equipo de orientación escolar a la institución?