



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**Educación inclusiva: la implementación de
estrategias educativas hacia estudiantes del Nivel
Primario que enfrentan barreras para el
aprendizaje.
Una mirada desde el rol del Psicopedagogo**

Estudiante: Veliz Leiz, Milagros Analía.

Legajo: 36887.

Director/es: Lic. Camila Menéndez Maissonave.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en
Psicopedagogía.

AÑO 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 4-0 internacional** que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de **Licencia**.

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

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Buenos Aires, Argentina. 10 de noviembre de 2025

Firma y aclaración del autor:



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 7 |
| 1. Delimitación del objeto de estudio | 7 |
| 1.1 Planteo de problema | 8 |
| 1.2 Objetivos | 9 |
| 1.2.1 Objetivo general: | 9 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 9 |
| 1.3 Supuestos básicos de investigación..... | 10 |
| 2. Estado del arte | 11 |
| 3. Marco teórico | 17 |
| 3.1 Educación inclusiva..... | 17 |
| 3.1.1 Concepto de inclusión | 17 |
| 3.1.2 Cambio de paradigma..... | 18 |
| 3.1.3 Marco normativo..... | 19 |
| 3.2 Barreras para el aprendizaje y la participación..... | 29 |
| 3.2.1 Conceptualización..... | 29 |
| 3.2.2 Clasificación | 31 |
| 3.3 Las estrategias docentes | 37 |
| 4. Método..... | 39 |
| 4.1 Diseño de estudio | 39 |
| 4.2 Participantes - Muestra | 40 |
| 4.3 Criterios de inclusión | 40 |
| 4.4 Criterios de exclusión | 41 |
| 4.5 Procedimiento | 41 |
| 4.6 Instrumentos de recolección de datos | 42 |
| 5. Resultados | 43 |
| 6. Discusión | 51 |
| 7. Conclusión | 53 |
| 8. Aportes y contribuciones de la investigación | 54 |
| 9. Limitaciones de la investigación | 55 |
| 10. Líneas de investigación futuras..... | 56 |
| 11. Propuestas de intervención profesional..... | 57 |
| Referencias bibliográficas..... | 61 |
| ANEXOS | 65 |

“Educación inclusiva: la implementación de estrategias educativas hacia estudiantes del Nivel Primario que enfrentan barreras para el aprendizaje.

Una mirada desde el rol del Psicopedagogo”

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo describir cuáles son las estrategias docentes que se efectivizan en escuelas de gestión pública para los alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación en el Segundo Ciclo de Educación Primaria, para la garantía del derecho a la educación inclusiva. Se realizó a partir de una investigación empírica cualitativa desde un diseño transversal con un enfoque fenomenológico. El tipo de muestra utilizada fue no probabilística de tipo intencional. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, maestros de apoyo a inclusión y profesionales de Equipos de Orientación Escolar que abordan dicho nivel educativo.

Los principales resultados obtenidos muestran que la educación inclusiva es concebida como un proceso que implica garantizar la participación de todos los estudiantes y reconocer sus singularidades. Se identificaron barreras sociales, económicas, pedagógicas y actitudinales que limitan los aprendizajes, así como la necesidad de mayor formación docente y recursos institucionales. Entre las estrategias implementadas se destacan la adaptación de contenidos y materiales, el uso de apoyos tecnológicos y visuales, el acompañamiento emocional, el trabajo colaborativo con familias y la planificación flexible. Se destaca que el trabajo en equipo entre docentes, maestras de apoyo a la inclusión, profesionales miembros del Equipo de Orientación escolar, directivos y familias resulta indispensable para sostener prácticas inclusivas, y que el rol del psicopedagogo es clave como articulador y promotor de reflexiones que fortalezcan la inclusión educativa.

Palabras claves: Educación inclusiva, Barreras para el aprendizaje y la participación,
Estrategias docentes.

Introducción

1. Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación ha sido diseñado con el fin de identificar cuáles son las estrategias que se efectivizan en las aulas del Segundo Ciclo de Educación Primaria en escuelas de gestión pública.

Todos los estudiantes, al ser sujetos de derechos, deben poseer la garantía del acceso a una educación que sea inclusiva y equitativa de calidad, en la que se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de su desarrollo. (Ministerio de Educación, 2019) La educación inclusiva entonces no sólo refiere al acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino que alude a la importancia de eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Según la UNESCO (2008), la educación inclusiva puede ser interpretada como un proceso continuo del sistema educativo, el cual evoluciona permanentemente y prioriza a aquellos que actualmente no pueden acceder a la educación y a los que están escolarizados pero no aprenden. Por lo tanto, la enseñanza es la que debe adaptarse a la diversidad de sujetos que pretende educar para cumplir con la igualdad de oportunidades para todos (Anijovich, 2014).

Como psicopedagogos, este estudio cobra relevancia para repensar las prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas, y reflexionar acerca de las intervenciones que puedan realizarse tanto en el ámbito clínico con los sujetos o en la comunicación interdisciplinaria. De esta manera, reflexionar e invitar a pensar sobre las instituciones, las organizaciones educativas y la intervención pedagógica institucional implica tomar posición sobre las perspectivas, los marcos teóricos, las decisiones y determinaciones técnicas e instrumentales, pero también sobre la complejidad propia de un tipo de práctica que se

sostiene en pensar políticamente qué implica garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes (Nicastro, 2018).

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, el cual hace énfasis en la comprensión de fenómenos determinados, desde la perspectiva de los participantes, para profundizar en sus puntos de vista e interpretaciones (Hernández Sampieri, et al., 2014). Por lo que se realizaron entrevistas a diferentes actores institucionales que desde su experiencia, realizaron aportes que contribuyen hacia el conocimiento sobre las estrategias docentes que se emplean actualmente.

1.1 Planteo de problema

Teniendo en cuenta que la educación inclusiva es en la actualidad un pilar fundamental en el sistema educativo, basada en la concepción de que todos los estudiantes, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad, además de que se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, tal como lo propone el Objetivo de Desarrollo 4 de la Agenda 2030 1 de la UNESCO (Ministerio de Educación, 2019); En el trabajo a desarrollar se hará foco en el cumplimiento de la educación inclusiva, a partir de las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones escolares, hacia los alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación de Segundo Ciclo de Educación Primaria, en escuelas de gestión pública.

Este nuevo enfoque, que contempla la diversidad en las aulas, reemplaza al enfoque tradicional de la educación (homogeneizador), implicando cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizaje, tanto en términos de contenidos como de estrategias y modos de evaluar, contemplando las diferencias individuales.

En este sentido, los modos de vinculación entre los docentes y alumnos son determinantes (Anijovich, 2014), en tanto la necesidad de establecer relaciones de confianza,

de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, y a tener una actitud de apertura que implique escucha activa hacia todos los estudiantes, para el logro de aprendizajes que potencien las capacidades de los alumnos.

Por lo expuesto anteriormente, el presente estudio persigue la pregunta “ ¿Cuáles son las estrategias que implementan los docentes para garantizar la educación inclusiva en alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación en el Segundo Ciclo de Educación Primaria de gestión pública?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general:

Describir las estrategias que llevan a cabo los docentes con los alumnos que se enfrentan a barreras en el aprendizaje y la participación del Segundo Ciclo de Educación Primaria en escuelas de gestión pública para garantizar la educación inclusiva.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar las perspectivas de los docentes/ Maestras de Apoyo a la inclusión/ profesionales miembros de Equipos de Orientación Escolar sobre la educación inclusiva.
- Establecer qué barreras para el aprendizaje y la participación identifican los docentes/Maestras de Apoyo a la inclusión/ profesionales miembros de Equipos de Orientación Escolar en las escuelas
- Analizar las estrategias llevadas a cabo por los docentes para los alumnos que se enfrentan a barreras en el aprendizaje y la participación.
- Destacar la importancia del trabajo en equipo para la implementación de estrategias que garanticen la educación inclusiva.

1.3 Supuestos básicos de investigación

- Existen perspectivas variadas sobre la educación inclusiva, reflejando diferentes grados de conocimiento y actitudes hacia la misma, influenciados por su formación, experiencia y roles.
- Los docentes son capaces de identificar múltiples barreras para el aprendizaje y la participación, que dificultan la inclusión efectiva de los estudiantes.
- La implementación de estrategias llevadas a cabo por los docentes apuntan a garantizar la educación inclusiva
- El trabajo en equipo resulta fundamental en la implementación de estrategias para trabajar con estudiantes que enfrentan barreras en su aprendizaje.

2. Estado del arte

Se exponen a continuación diferentes investigaciones llevadas a cabo en los últimos años relacionadas a la temática expuesta, de origen nacional e internacional. Son presentadas desde el nivel más general del presente trabajo hacia particularidades más específicas.

Haro Rodriguez et al.(2020) realizaron una investigación con el objetivo de conocer las barreras al aprendizaje y la participación que se encuentran en los centros educativos del municipio de Torre Pacheco (Murcia, España), desde la perspectiva del profesorado. El diseño de investigación utilizado es cuantitativo, no experimental y de corte descriptivo. La muestra está compuesta por los cinco centros de enseñanza obligatoria del municipio de Torre Pacheco. Participaron 122 docentes a través de un cuestionario ad hoc, compuesto por tres dimensiones (contexto educativo, recursos educativos y proceso educativo). Los resultados muestran la existencia de barreras que limitan el acceso y las oportunidades de aprendizaje del alumnado en cuanto a los contextos, los recursos y los procesos educativos de los centros estudiados, así como la presencia de diferencias significativas en la identificación de las mismas en función de la etapa educativa donde el profesorado ejerce su labor así como, de la titularidad del centro. Como conclusión, se resalta la relevancia de reconocer dichas barreras como un paso esencial para impulsar procesos de transformación y mejora que conduzcan a una educación más justa, equitativa e inclusiva para todos los estudiantes

Por otro lado Gálvez Viña y Sardain (2023) realizaron una investigación con el objetivo de caracterizar las barreras y facilitadores que se perciben como mediadores en la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa por parte de docentes y directivos escolares de La Habana, Cuba. Se utilizó un abordaje cuantitativo para una investigación de tipo transversal y correlacional, con una muestra de 538 sujetos formada por docentes y

directivos de escuelas primarias y secundarias de la provincia de La Habana. Se utilizó un cuestionario de elaboración propia que mide la percepción social de inclusión educativa y de las barreras y facilitadores de la inclusión educativa. Los resultados permitieron identificar que la percepción de inclusión educativa con la que cuentan docentes y directivos es positiva y está marcada por dos formas predominantes de definirla. Se describieron las barreras y facilitadores principales que se perciben como mediadores de la gestión educativa y se encontró relación entre estas percepciones y el rol, el tipo y nivel de enseñanza al que pertenecen los sujetos y los años de experiencia docente.

Siguiendo esta línea, García-Segura y Ruiz Garzón (2020) realizaron una investigación cualitativa cuyo objetivo era conocer la actitud del alumnado, las familias y el profesorado sobre la inclusión en el aula ordinaria de infantil o primaria del alumnado con necesidades educativas especiales. Para llevarla a cabo se ha implementado un cuestionario a los docentes de dichos niveles, de diferentes centros educativos públicos de Andalucía, España. En los cuestionarios, se basaron en los siguientes elementos: familia, profesorado, alumnado y centro. Los resultados arrojaron que en general, la comunidad educativa está a favor de promover un modelo de escuela inclusiva aunque aún queda un largo camino por recorrer con respecto a la formación y la información sobre la inclusión en el aula. Por lo tanto, se concluye que si bien hay resultados negativos en cuanto a lo antes mencionado, esto debe servir como motivo para apuntar a una mejora en el sistema educativo, por lo que proponen diferentes medidas a implementar, como propuestas de formación docente, actividades que despierten el interés de la comunidad y la necesidad de utilizar distintos recursos con el alumnado.

Cabe destacar entonces la investigación llevada a cabo por Fortuna Terrero y Peralta Guzmán (2023) realizada con el objetivo de identificar las estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva en la

República Dominicana. Se trata de una investigación basada en el método cuantitativo, con un diseño metodológico descriptivo. Fue realizada por medio de una encuesta a 300 docentes, utilizando una escala Likert para evaluar su acuerdo o desacuerdo con relación a diversos aspectos de la educación inclusiva. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de los docentes manifiestan una actitud favorable hacia la educación inclusiva, mostrando disposición para aplicar estrategias pedagógicas y reconocer las barreras que dificultan la inclusión. No obstante, se identifican aspectos que requieren mejoras, como la necesidad de mayor capacitación y formación en este ámbito, así como la importancia de mantener una reflexión constante sobre las prácticas educativas. También se evidencian obstáculos que limitan la inclusión, tales como la escasez de recursos y materiales adecuados, además de la presencia de actitudes discriminatorias hacia determinados grupos de estudiantes. Los hallazgos ofrecen una base sólida para desarrollar políticas y programas orientados a una educación inclusiva de calidad, en la que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y acceder a igualdad de condiciones en su proceso formativo.

En este sentido, Díaz y Betancur (2022) realizan un aporte con el objetivo de poner de manifiesto la importancia del diseño de estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias que aporten a la mitigación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el proceso educativo de los estudiantes en condición de discapacidad del Instituto Santo Ángel de Bucaramanga (Colombia). Dicha investigación se realizó desde el método cualitativo, basado en la investigación-acción, con una muestra no probabilística compuesta por directivos, docentes, estudiantes con discapacidad y sus acudientes. Los resultados describen y analizan barreras de aprendizaje presentes en la institución por la forma como se comprende y se gestiona la diversidad desde los niveles directivos y pedagógicos; así como de barreras externas a la escuela que se derivan

de contextos familiares y sociales que acentúan formas de discriminación que sin duda retornan a la escuela. Se abordaron elementos que permiten explicar el papel que juega la percepción y los constructos culturales para avanzar en nuevas maneras de gestionar la educación inclusiva de la mano de las comunidades. La principal conclusión del proyecto es que existe la necesidad de comprender la educación inclusiva desde una mirada amplia, que implique la familia y la sociedad, una perspectiva que encuentre en cada estudiante un sujeto aprendiente desde capacidades diversas.

Martínez Pérez et al. (2023) realizaron un estudio con el objetivo de desarrollar y potenciar los estilos de aprendizaje de cada estudiante, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) basados en una escuela de Ecuador. La investigación se realizó desde el método cuantitativo para la cual utilizaron como instrumento un test dirigido a 30 estudiantes, recopilando datos estadísticos con antecedentes teóricos-prácticos. Combinaron el método exploratorio y descriptivo. Los resultados obtenidos determinaron que el estilo de aprendizaje predominante corresponde al visual. Asimismo, se observó un fortalecimiento en la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes, así como un aumento en la confianza y seguridad personal de los estudiantes. Estos avances no solo se reflejaron en el rendimiento académico, sino también en el ámbito socioemocional, evidenciando la capacidad del alumnado para aplicar lo aprendido en contextos de la vida cotidiana.

Lagla Chicaiza et al. (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar y comprender cómo las tendencias pedagógicas influyen en la práctica educativa. Se realizó una investigación cualitativa de método descriptivo, recopilando datos a través de entrevistas y testimonios de docentes. Los resultados destacaron la persistencia de métodos tradicionales de enseñanza, lo que indica la necesidad de superar las estructuras autoritarias y centradas en el profesor. Además, se observó un aumento en la adopción de enfoques tecnológicos, si bien

se identificaron desafíos, como la falta de preparación de los docentes en tanto a la demanda de los alumnos. En el ámbito de las tendencias contemporáneas, se resaltó la importancia del enfoque constructivista, el cual enfatiza la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Además, se exploró la perspectiva crítica, que considera el contexto social y emocional en el proceso educativo. Se concluye que la investigación y la formación docente son fundamentales para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que estas tendencias ofrecen para mejorar la calidad del aprendizaje. La educación sigue siendo un campo dinámico que exige reflexión y adaptación continua.

La investigación de Bertagno (2021) fue realizada con el objetivo de proporcionar información para reflexionar sobre la calidad educativa en el contexto de la inclusión escolar. Se indagaron las definiciones de inclusión educativa y los factores considerados como facilitadores y/o barreras en este proceso, por parte de docentes como de familias de niños incluidos. Se realizó desde el método mixto, con un alcance descriptivo. Se realizó un cuestionario a 29 familias de estudiantes con discapacidad del nivel primario que forman parte del programa de inclusión de una institución educativa privada en la ciudad de Mendoza en Argentina, así como un cuestionario diferente a 13 docentes de nivel primario de la misma escuela. Hubo coincidencias entre las respuestas de las familias y los docentes en relación con la idea de que el proceso de inclusión educativa se encuentra en desarrollo y que aún requiere progresos en varios aspectos. Se señalaron como principales facilitadores factores como los espacios de interacción y comunicación efectiva entre familias y personal escolar, así como la red de apoyo y cooperación conformada entre los docentes, el equipo directivo y los docentes de apoyo. En cuanto a las barreras que afectan el proceso de inclusión, se halló la dificultad para aceptar el proceso de inclusión por parte de la comunidad educativa, la falta de infraestructura adecuada que permita el acceso de todos los estudiantes a la institución y los desafíos derivados de la organización y agrupación de los alumnos. Desde la perspectiva

de los docentes, también se destacó como factor limitante la falta de formación específica que permita implementar diversas estrategias didácticas y metodológicas en el proceso de enseñanza dirigido a estudiantes con discapacidad..

En cuanto a la investigación de Reding y Vargas (2022), ésta fue producida con el objetivo de caracterizar los factores que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad de la educación primaria de estudiantes en proceso de inclusión en escuelas públicas de la ciudad de Paraná en el año 2019. El estudio de dichos autores, se desarrolló con un enfoque cualitativo, un diseño transversal, descriptivo y mixto, ya que combinó análisis documental y entrevistas con información proveniente de los sujetos investigados. Se utilizó un muestreo accidental no probabilístico. Se identificaron factores que inciden en la promoción y certificación, tales como la formación docente en atención a la diversidad, la implementación de PPII, el diseño curricular, los recursos humanos, el equipamiento, las flexibilizaciones curriculares y las estrategias adoptadas por el equipo educativo. Además, se analizaron variables como factores personales, profesionales externos, reuniones escolares, estrategias educativas y factores incidentales. Como conclusión, se determinó que estos factores afectan la inclusión educativa y la promoción de los estudiantes. Se destacó el impacto positivo del trabajo colaborativo entre estudiantes, familias, instituciones, equipos interdisciplinarios y configuraciones de apoyo en el proceso educativo, enfatizando que la inclusión implica brindar los recursos necesarios para garantizar el derecho a una educación de calidad sin discriminación. Se reconoció la importancia del equipo SAIE en el acompañamiento de estos procesos, con el fin de proteger los derechos educativos de todos los estudiantes

3. Marco teórico

3.1 Educación inclusiva

3.1.1 Concepto de inclusión

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), el concepto de inclusión se refiere a los procesos destinados a eliminar o reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estas barreras pueden encontrarse tanto en las escuelas como en la comunidad y en las políticas a nivel local y nacional. Así, la inclusión está vinculada a la lucha contra cualquier forma de discriminación y exclusión, ya que muchos alumnos no cuentan con igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación que se ajuste a sus necesidades y características individuales, como es el caso de estudiantes con discapacidad, niños de comunidades indígenas, adolescentes embarazadas, entre otros.

Al abordar el concepto de inclusión, se debe reconocer que forma parte de un derecho fundamental, como lo es el derecho a la educación. Además, dicho concepto va más allá de ser el opuesto de la exclusión; representa un proceso que no es lineal ni definitivo, sino que siempre debe considerar el contexto social que puede garantizar la inclusión o, por el contrario, favorecer la exclusión (Nicastro, 2018).

Siguiendo a Norma Filidoro (2019) la inclusión no alude a un acto instrumental sino a uno enunciativo, en el que se entabla una comunicación entre uno que se dispone a escuchar a un otro, y a poner a disposición sus saberes para darle la posibilidad de aprender de las diversas maneras que sea capaz de inventar. Entonces, no refiere a cuestiones legales ni técnicas, sino a una cuestión ética, dado que las respuestas que se pueden brindar sólo existen a demanda del otro en situación. Por lo tanto, la inclusión es una construcción que se genera en el día a día y de uno por uno.

Pero también se puede considerar a la inclusión como principio político, con carácter universal, dado que atraviesa a la organización escolar, la configura, le brinda nuevos sentidos, a la vez que conmueve sus matrices culturales, simbólicas e imaginarias. Por lo que existen diferencias entre el enunciado de carácter universal y las particularidades propias de cada institución. Dichas diferencias son inherentes a la puesta en acción de la inclusión como principio político. Por ende, cuando la inclusión atraviesa a la escuela y la configura, se entrama a las condiciones organizacionales e institucionales, que operarán como sostén y andamio (Nicastro, 2018).

3.1.2 Cambio de paradigma

La educación tradicional ha transmitido a los alumnos los contenidos de manera abrupta, ya que éstos últimos eran prioridad, en lugar de los aprendizajes de los estudiantes, quienes recibían la información que les resultaba carente de sentido. La escuela partía de la idea de que todos los alumnos debían aprender lo mismo. Sin embargo, en la actualidad, se pone en práctica una nueva concepción de la enseñanza que reconoce las particularidades de los sujetos y los grupos (Anijovich, 2014). A partir del cual, las instituciones han de revisar y repensar sus prácticas para dar lugar al aprendizaje de sus alumnos (Enright, 2019).

En este nuevo enfoque, las intervenciones educativas parten de los significados singulares que los alumnos atribuyen a los contenidos por enseñar y respetan sus capacidades, ritmos, intereses y motivaciones. La enseñanza, se debe adaptar a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar para poder garantizar la igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales (Anijovich, 2014).

Se trata de un proceso que busca la mejor respuesta a la diversidad a través de la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes, poniendo el foco en los que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Villaescusa, 2022).

Por lo tanto, la educación inclusiva no refiere sólo al acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino también a eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La escuela tiene entonces como función, evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales. En este sentido, la escuela representa un medio para asegurar la equiparación de oportunidades y la plena participación, contribuyendo a una educación más personalizada, fomentando la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar y representa un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas” (Blanco, 2002). Por lo tanto, el campo de la educación inclusiva es un campo interseccional: salta, transita, se mueve, disloca para recuperar la verdadera función de la educación en tiempos de exclusión (Casal, 2022, como se citó en Ministerio de Educación, 2024).

3.1.3 Marco normativo

En Argentina, la educación inclusiva se encuentra respaldada por diversas leyes y resoluciones que garantizan el derecho a una educación de calidad para todas los alumnos. Entre ellas se encuentran:

Ley 26.206. (2006): Ley de Educación Nacional

- En su Artículo 11 establece al respecto: f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema

educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

- En el Artículo 42 se refiere a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad, promoviendo su integración en escuelas comunes con los apoyos necesarios.

- En el Artículo 44 se menciona que desde el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar. d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Ley 22.431 (1981) : Ley de Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad

- En su Artículo 1° instituye un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible

neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales.

- En su Artículo. 3° se hace mención al Certificado Único de Discapacidad, refiriendo que es La AGENCIA NACIONAL DE DISCAPACIDAD, dependiente de la SECRETARÍA GENERAL de la PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, donde se certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado, así como las posibilidades de rehabilitación del afectado e indicará, teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, qué tipo de actividad laboral o profesional puede desempeñar. Dicho certificado acredita la discapacidad en todo el territorio nacional, en todos los supuestos en que sea necesario invocarla, salvo lo dispuesto en el artículo 19 de la presente Ley. Idéntica validez en cuanto a sus efectos tendrán los certificados emitidos por las provincias adheridas a la Ley N° 24.901, previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que se establezcan por reglamentación.

Ley 24.901 (1997) : Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad

- ARTICULO 17. — Prestaciones educativas. Se entiende por prestaciones educativas a aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad. Comprende escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral

y otros. Los programas que se desarrollen deberán estar inscriptos y supervisados por el organismo oficial competente que correspondiere.

- ARTICULO 22. — Educación general básica. Educación general básica es el proceso educativo programado y sistematizado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad aproximadamente, o hasta la finalización del ciclo, dentro de un servicio escolar especial o común. El límite de edad no implica negar el acceso a la escolaridad a aquellas personas que, por cualquier causa o motivo, no hubieren recibido educación.

El programa escolar que se implemente deberá responder a lineamientos curriculares aprobados por los organismos oficiales competentes en materia de educación y podrán contemplar los aspectos de integración en escuela común, en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita.

Ley 26.061 (2005) Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

- ARTICULO 28. — PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACION. Las disposiciones de esta ley se aplicarán por igual a todos las niñas, niños y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición económica, origen social o étnico, capacidades especiales, salud, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus padres o de sus representantes legales.

Ley 26.150 (2006) : Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral

- ARTÍCULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Ley 26.378 (2008) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044).

- ARTÍCULO 7: Niños y niñas con discapacidad

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.

- ARTÍCULO 8: Toma de conciencia

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

- ARTÍCULO 24: Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión

Resolución CFE N° 311/16

- ARTÍCULO 1°.- Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.
- ARTÍCULO 2°.- Aprobar el documento Anexo I “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución.

Orientación de las trayectorias escolares obligatorias

- ARTICULO 13°. Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, que a continuación se detallan:
Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales según normativa jurisdiccional. Equipos inter y

transdisciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional. Supervisores, directivos y docentes.

- ARTICULO 15°. En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.

- ARTICULO 16°. A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva.

- ARTICULO 17°. En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:

- recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales;

- contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. Estas propuestas podrán recibirlas en la institución en la que cursan su escolaridad o en otro espacio educativo;

- contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y

diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad;

- contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro.

Resolución CFE N° 174/12

“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”

4. Resulta prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

5. En concordancia con estas perspectivas, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos. Dentro de las mismas, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico. Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los desempeños de todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes

Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

28. Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea.

32. Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes. 33. Las escuelas primarias con sus modalidades

se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.

3.2 Barreras para el aprendizaje y la participación

3.2.1 Conceptualización

En el año 1978, en el Informe Warnock se desarrolla el término «Necesidades Educativas Especiales» refiriendo a los alumnos con dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, y que requieren: medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículum mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo (Warnock, 1978). Este hecho genera un avance importante en la Educación Especial, dado que el término porta de manera implícita la necesidad de que los estudiantes con discapacidad u otras dificultades, dejen de trabajar de forma paralela al resto de los alumnos, y promueve que las instituciones adopten medidas para atender las dificultades en los aprendizajes de los niños. Sin embargo, se vislumbra que desde este enfoque se enfatiza la idea de que las necesidades educativas especiales son inherentes al alumno, y las instituciones deben mantenerse alertas para descubrirlas a través de evaluaciones que pongan de manifiesto las dificultades de cada uno de sus alumnos (Márquez, 2017).

Booth y Ainscow (2000), proponen un cambio de paradigma, reemplazan el término “Necesidades Educativas Especiales” por "barreras para el aprendizaje y la participación" para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Esta

decisión surge de considerar que al etiquetar a un estudiante con NEE se producen expectativas más bajas, en que centrarse en las dificultades que atraviesan los alumnos con NEE puede correr el foco de las dificultades que atraviesan otros estudiantes y además, sobre el hecho de que tiende a reforzar la creencia en los docentes de que la educación de los alumnos con NEE, es responsabilidad de los especialistas.

Esta nueva noción significó un cambio fundamental al dejar de poner el foco solamente en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. En su lugar, se orientó la intervención hacia la interacción entre las políticas, las culturas, las instituciones, los contextos y las personas en el entorno educativo (Equipo de trabajo de la Dirección de Educación Especial, 2023). Entonces, el uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que experimentan los alumnos implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, el cual contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo (Booth y Ainscow, 2000).

En el ámbito educativo, el nuevo enfoque implica que tanto el diseño curricular, como los materiales, los espacios y cualquier otro elemento que forme parte de él, serán discapacitantes siempre que no permitan el acceso a todo el alumnado. Por lo que un contexto de aprendizaje accesible posibilitará la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y todas (Gándara, 2024). Siguiendo esta línea, Márquez (2017) alude que es desde esta perspectiva que el objetivo de las escuelas sea descubrir las propias barreras que introduce a las diferentes formas de participar de sus alumnos. Conocer cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva (López Merelo, 2011).

Si la escuela se propone ofrecer una amplia gama de formas de expresión, comunicación, acción y motivación (Diseño Universal de Aprendizaje) abrirá un abanico de posibilidades que reducirá notablemente las necesidades de sus alumnos, y muy posiblemente ya no se hable de necesidades «especiales» sino de barreras no resueltas. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva.

Sin embargo, es necesario aclarar que la inclusión educativa es un proceso que nunca acaba, dado que constantemente pueden surgir barreras que excluyen o discriminan a los alumnos, o que limiten su aprendizaje y desarrollo. Por lo que trabajar para evitar la discriminación se trata de un cambio de perspectiva hacia la diversidad, centrandose en la transformación de los contextos entendidos en un sentido amplio y manteniendo en todo momento la mirada atenta a las barreras que puedan surgir (Villaescusa, 2022).

3.2.2 Clasificación

Existen diversos criterios de clasificación para las barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que en este apartado se expondrán las clasificaciones propuestas por diferentes autores.

Márquez (2017), realiza una clasificación de las barreras que se encuentran en el aula y en los diseños didácticos en su artículo, las cuales alude que son:

- Barreras físicas: aquellas que no pueden ser salvadas por alumnos con problemas psicomotores.

- Barreras sensoriales: cuando se presenta la materia desde una única modalidad sensorial.
- Barreras cognitivas: la información se presenta sin ayudas conceptuales, mediadores organizadores gráficos u otros sistemas de ayuda para reducir la abstracción de la misma.
- Barreras estructurales: la falta de adecuación del espacio físico como ruidos, luces, rutinas o distracciones que hagan que parte del alumnado no pueda trabajar adecuadamente.
- Barreras comunicativas: la comunicación oral, gestual, signada, textual o de otro tipo, si se presenta de forma única puede excluir a parte del alumnado.
- Barreras curriculares: en las que la presentación de las actividades se realiza de una única forma y se espera un único camino para su respuesta.

Por otra parte, López Merelo (2011) considera que las barreras que impiden la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela provienen de ámbitos diferentes:

- Barreras políticas: Refieren a las leyes y normas contradictorias existentes en torno a la educación de las personas y culturas diferentes, dado que por un lado se habla de una educación para todos y a la vez se permiten los colegios de educación especial. Otro ejemplo es la propuesta del currículum diverso a la vez que se promueven adaptaciones curriculares. Así como también la contradicción que existe cuando se habla del trabajo cooperativo entre el profesorado y el maestro de apoyo que debe sacar a los niños del aula. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas para lograr prácticas inclusivas.

- Barreras Culturales: Aluden a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado, considerando dos tipos de alumnado: el “normal” y el “especial”. Esta clasificación genera prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, atravesando la segregación e integración. Tanto la inteligencia, como la deficiencia, se construyen gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación; por ende, se requieren romper los paradigmas que conllevan a la etiqueta. El desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo también lo será; de ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico.

- Barreras Didácticas: Se ubican en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1) La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario.

Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. El aula debe convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros en la que las actividades sean organizadas de manera cooperativa.

2) El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares. Debe ser un currículum que no produzca desigualdades y las erradique, ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. Para aprender sólo se necesita una educación adecuada que se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades.

3) La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar. La escuela inclusiva requiere de una buena formación en la educación participativa y en una manera distinta de construir el conocimiento, evitando el doble currículum en las aulas, propiciando el trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo entre el alumnado, así como la participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

4) La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. De ser un profesor técnico-racional, a un profesor-investigador. Las creencias, actitudes y acciones de los profesores pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El docente deja de ser un transmisor de conocimiento para ser un investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo.

5) La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. Se requiere un paso de las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas. La corresponsabilidad educativa es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

Otro de los autores que realizó otra propuesta de clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación es Puigdemívol (2009), de la siguiente manera:

- Barreras actitudinales: Aluden a la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad es el alumno del especialista. Suposición basada en que un maestro de primaria no tiene los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad.

- Barreras metodológicas: Destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado. Lo cual dificulta la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información.

- Barreras organizativas: Hacen referencia a las diferentes formas de agrupación de los alumnos y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas

de apoyo a la escuela. También considera analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.

- Barreras sociales: Énfasis en el papel de las familias especialmente hacia familias no académicas. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad.

Para finalizar este apartado, resulta interesante el aporte de Covarrubias Pizarro (2019) en cuanto a los diferentes contextos en los que se pueden presentar las barreras para el aprendizaje y la participación:

- El aula. Dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; espacio en donde se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros.

- La escuela. La transformación de las escuelas en inclusivas requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo. El tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se establezca entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia determinará en gran medida los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

- La familia. La participación activa, informada y coordinada con la familia de los estudiantes es fundamental para el logro de la inclusión educativa. El núcleo familiar es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que surjan desde la escuela misma.

- La comunidad. Uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de las y los docentes es la comunidad en general; no obstante, se requieren procesos de gestión y vinculación para detectar y eliminar las barreras que puedan generarse en este ámbito. El entorno social, económico y cultural que rodea la escuela, puede determinar las posibilidades de desarrollo de los alumnos.

Al considerar a los estudiantes como el centro del hecho educativo, la organización de los contextos que se proponen parte del aula, ya que se considera el primer espacio en el que la escuela inclusiva pone énfasis en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación; dado que en ella se producen los procesos de interacción, aprendizaje, evaluación, comunicación y participación. Luego se propone la escuela y su organización, ya que allí se trabaja en los procesos de gestión, colaboración y organización a favor del aprendizaje. En el tercer lugar, se coloca a la familia dado que la injerencia que puedan tener maestras y maestros, especialistas, compañeros de grupo o personal de la institución no siempre es de manera directa, ya que existen múltiples factores que pueden determinar con éxito la participación activa de los miembros de este contexto.

Por último, se encuentra la comunidad, en donde se movilizan factores de política, administración, legislación, espacios comunitarios, apoyos complementarios, entre otros varios, y son ámbitos más alejados del aula, pero no por eso imposibles de modificar.

Siguiendo al autor, las barreras pueden presentarse en diferentes contextos o bien ser generadas por los diferentes actores que rodean al alumnado. En este sentido, se propone identificarlas en dos dimensiones: transversales y específicas.

- Barreras transversales. Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el alumno; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan. Tiene como objetivo determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.

- Barreras específicas. Se presentan en contextos particulares y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción, más focalizado.

Determinar si las barreras son transversales o específicas permitirá la planificación de estrategias para eliminarlas o minimizarlas, dado que es diferente trabajar solo en un contexto o con una persona que trabajar en diferentes niveles o con varios actores.

3.3 Las estrategias docentes

Ruth Harf (2012) señala que al hablar de estrategias metodológicas, hacemos referencia a uno de los elementos didácticos más importantes del quehacer docente. Refiere a las modalidades, actividades didácticas que un docente implementa con el fin de promover el compromiso de sus alumnos en la realización de las actividades necesarias para aprender los contenidos seleccionados. Dichas estrategias no son sólo medios para enseñar contenidos sino que se convierten en contenidos dentro de la escuela, los cuales generalmente no están explicitados en las planificaciones. Por ejemplo, si se usa como estrategia la propuesta de trabajo en equipos se estará enseñando simultáneamente el valor del trabajo colectivo y solidario.

La autora enuncia que las estrategias:

- Deben tener coherencia con los propósitos y los contenidos.
- Se hace necesario que el docente posea un verdadero “abanico” de estrategias posibles, a los fines de poder seleccionar la más adecuada, e incluso ir adecuándolas a las diferentes situaciones institucionales, grupos, contenidos, etc.
- Se deben considerar las características reales de cada grupo.
- Se deben relacionar recursos “necesarios” y recursos “disponibles”.

Hay intervención de otras variables que se deben tener en cuenta:

- Características propias de la institución, del grupo, de cada chico, de los docentes.

- Los vínculos que se establecen en los grupos escolares.
- El contenido específico a enseñarLas prioridades - desde lo valorativo - de los diversos actores de la situación

Desde la perspectiva de Lòpez Merelo (2011)educar a todos los alumnos sin distinción es la finalidad primera de la escuela pública para superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, aún hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura. Por lo que, considera una estrategia fundamental devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender mientras enseñamos .A su vez resalta la importancia de la participación en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico. Donde el aprendizaje se construye a partir del análisis de situaciones reales vividas por los alumnos, donde los conceptos e ideas fundamentales a aprender son para lograr estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Lo fundamental de este modo de aprender es que el alumnado se va responsabilizando de su modo de aprender y es capaz de autorregular el mismo, donde el conversar e intercambiar puntos de vista, y la actividad compartida son los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje. También enfatiza en el aprendizaje cooperativo, en el que el currículum atiende y desarrolla todas las dimensiones del ser: la cognición y la metacognición, el lenguaje y el mundo de significados de la comunicación, los valores y normas, y el desarrollo de la autonomía personal, social y moral. El autor resalta la idea de que no se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia.

4. Método

4.1 Diseño de estudio

Para llevar a cabo la investigación se utilizó el método cualitativo, ya que se abordan fenómenos sociales complejos que requieren ser comprendidos desde la perspectiva de los propios actores implicados. Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo es utilizado para descubrir y comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes teniendo en cuenta el contexto como parte del fenómeno de estudio. Por ende, este enfoque resulta pertinente para indagar en profundidad las experiencias y representaciones que docentes y profesionales construyen en torno a la educación inclusiva.

La investigación se abordó desde un enfoque fenomenológico dado que la misma busca comprender las experiencias subjetivas de docentes, maestros de apoyo a la inclusión y miembros del equipo de orientación en relación con la implementación de estrategias educativas hacia estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). El enfoque fenomenológico se centra en explorar, describir y comprender las vivencias desde la perspectiva de los participantes, procurando captar la esencia del fenómeno investigado (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso, el fenómeno en estudio es la educación inclusiva y las estrategias que los actores institucionales construyen en la práctica cotidiana para hacerla posible. Este enfoque resulta pertinente ya que permite una aproximación profunda a las percepciones, significados y valoraciones que estos actores otorgan a sus intervenciones, considerando el contexto en el que ocurren.

Asimismo, el estudio se enmarcó dentro de un diseño trasversal, ya que la recolección de datos se realizó en un tiempo único. Según Hernández Sampieri et al. (2014), el propósito de dicho tipo de investigaciones es el de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un determinado momento. Por lo tanto, este tipo de diseño es considerado

adecuado para el presente trabajo, dado que pretende conocer acerca de las percepciones y estrategias de los participantes en torno a la educación inclusiva en un momento específico de su práctica profesional.

El tipo de muestra seleccionada es no probabilística de tipo intencional, ya que la elección de los participantes no se basa en el azar, sino en criterios previamente definidos por la investigadora, en función de los objetivos del estudio y las características del fenómeno a analizar. (Hernández Sampieri et al., 2014). Por ende, se seleccionaron docentes, Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) y profesionales miembros de Equipos de Orientación Escolar (EOE) que se desempeñan en el Segundo Ciclo de Nivel Primario en escuelas de gestión estatal. Los criterios de selección se basaron en contar con una experiencia mínima de dos años en el cargo así como manifestar disponibilidad e interés en participar de manera voluntaria. Dicha selección permitió acceder a diferentes miradas sobre los temas abordados en la investigación desde distintos roles dentro de las escuelas.

4.2 Participantes - Muestra

La muestra del presente trabajo de investigación está compuesta por 6 docentes, 4 maestras de apoyo a la inclusión y 3 profesionales del equipo de orientación que desempeñan sus funciones en el Segundo Ciclo del Nivel Primario en escuelas de gestión pública de la Provincia de Buenos Aires y la ciudad de Ushuaia (Tierra del Fuego). La totalidad de la muestra es abordada desde el género femenino. Las edades de las participantes oscilan desde los 25 a los 54 años.

4.3 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión contemplaron a docentes, Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) y profesionales de Equipos de Orientación Escolar (EOE) que se desempeñan en el Segundo Ciclo del Nivel Primario en escuelas de gestión pública, con experiencia mínima de dos años.

La elección del Segundo Ciclo del Nivel Primario se basa en función de las características propias de esta etapa, dado que se espera que los estudiantes consoliden saberes y habilidades que serán la base para su paso al nivel secundario.

El estudio se basa en instituciones de gestión estatal porque cuentan con Equipos de Orientación Escolar (EOE) y, en muchos casos, Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI), garantizando personal especializado para acompañar a estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Además, en las escuelas públicas se trabaja bajo un marco normativo común que debe asegurar la implementación de políticas inclusivas.

4.4 Criterios de exclusión

Para realizar el presente trabajo, se excluyeron los docentes y profesionales que no hayan experimentado el trabajo con alumnos de Segundo Ciclo de Primaria. A su vez, quedaron excluidas las instituciones de gestión privada, dado que la investigación se centró en escuelas de gestión estatal para garantizar la homogeneidad de condiciones normativas e institucionales.

4.5 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se coordinó el contacto con los participantes utilizando la aplicación WhatsApp como medio de comunicación inicial. A través de este

canal, se les explicó el propósito de la investigación, se resolvieron dudas y se acordó un día y horario que resultara conveniente para realizar las entrevistas.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, mediante videollamadas por medio de la plataforma Zoom, respetando los tiempos y espacios de cada entrevistada. A su vez, esta modalidad favoreció el acceso a participantes de diferentes instituciones y ubicaciones.

Previo a la realización de cada entrevista, a cada una de las participantes, siguiendo las pautas éticas de investigación, se le brindó el consentimiento informado, el cual fue otorgado como instrumento para proteger sus derechos, (Losada, 2014)

Las entrevistas fueron grabadas (con previo permiso de cada participante) y posteriormente transcritas de manera textual. Este proceso facilitó el análisis cualitativo, centrado en la interpretación de los discursos. La transcripción literal fue una herramienta clave para asegurar la fidelidad de los datos y garantizar una interpretación rigurosa, coherente con los objetivos planteados.

4.6 Instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo esta investigación, se llevaron a cabo entrevistas, consideradas por Hernández Sampieri, et al., (2014) como una reunión en la que se conversa y hay un intercambio de información entre el entrevistador y el entrevistado, en el cual se realiza la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

El tipo de entrevista utilizada es la entrevista semiestructurada, las cual refiere a una guía de asunto o preguntas en la que el entrevistador es libre de agregar preguntas adicionales para poder obtener mayor información o precisar conceptos. (Hernández Sampieri et al., 2014) Las entrevistas se han llevado a cabo utilizando como base un formulario basado en 13

preguntas, divididas en cinco secciones, a saber: Concepciones sobre la educación inclusiva, Prácticas inclusivas, Barreras y desafíos para la inclusión, Apoyos institucionales y toma de decisiones y por último, Trabajo colaborativo. Por lo tanto, en los momentos en que se consideró necesario, se agregaron preguntas extra para esclarecer las respuestas de las participantes.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes, Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y no docentes, siendo estos últimos, miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE). Los hallazgos se organizan en función de los objetivos específicos de la investigación, con el fin de dar cuenta de las percepciones y experiencias sobre la educación inclusiva en el Segundo Ciclo del nivel primario.

Objetivo 1: Identificar las perspectivas de los docentes, MAI y profesionales miembros de Equipos de Orientación Escolar sobre la educación inclusiva.

Las docentes entrevistadas, las MAI y las profesionales del EOE, coinciden en que la educación inclusiva implica garantizar la participación plena de los estudiantes, respetar la singularidad de cada uno y superar visiones centradas en el diagnóstico. Reconocen que la inclusión requiere una mirada sensible hacia las necesidades, la accesibilidad en los procesos de enseñanza, y la construcción de vínculos empáticos.

Algunas docentes manifestaron que los currículums están diseñados para un “tipo de niño ideal”, y que no siempre cuentan con preparación suficiente para atender la diversidad. En este sentido, una MAI señaló “todos deberían poder aprender de manera que se sientan cómodos”. Refirieron que comprender la heterogeneidad implica ver las barreras como contextuales y no individuales, destacaron la importancia de la accesibilidad y el uso de

herramientas como el Proyecto Pedagógico Individual, aunque criticaron que muchas veces dicho recurso se enfoca más en lo que “falta” que en lo que funciona.

Las profesionales de Equipos de Orientación Escolar, también mencionaron la necesidad de adecuar contenidos según las posibilidades de cada alumno así como enfocar la dimensión ética de la inclusión, destacando que más allá de la normativa, su éxito depende de la actitud y la empatía de los adultos que interactúan con los estudiantes.

Al reflexionar sobre los **elementos necesarios para una escuela inclusiva**, las docentes resaltaron la importancia de acompañamiento, recursos, capacitación y trabajo en red. Se destacó que la inclusión depende en gran medida de la aceptación y el acompañamiento familiar, de terapias externas, y que en su ausencia, la escuela enfrenta sola las necesidades del estudiante.

Respecto a los miembros del EOE, una profesional declaró: “Me parece que el que quiere ser inclusivo la normativa lo avala, y el que no...quizás hasta también. Es como que siempre le buscan la vuelta para llevar la normativa para su lugar”. Dejando en evidencia que muchas veces depende la mirada que tengan en las escuelas acerca de la inclusión, cómo la encaran, aunque se cuente con normas legales para llevar a cabo la misma. Advierten que sin prácticas reales y vínculos que incluyan, la inclusión queda solo en el plano declarativo.

Las MAI, por su parte, subrayaron la relevancia de la comunicación con las familias, los vínculos empáticos con los estudiantes, la accesibilidad física y pedagógica, así como la flexibilidad en la planificación para respetar la diversidad de modos de aprender.

Respecto a la **formación académica en relación a la educación inclusiva**, las docentes revelaron que, en la mayoría de los casos, ha sido insuficiente. En líneas generales, consideran que la formación se encuentra desactualizada, requiriendo complementar sus

saberes de manera externa al profesorado, así como a apoyarse en la experiencia cotidiana. Si bien algunas valoran ciertos aportes del profesorado, todas coinciden en que la preparación recibida no alcanza para enfrentar las demandas actuales de la inclusión en el Nivel Primario.

Las profesionales de los Equipos de Orientación Escolar coincidieron en que la universidad aborda la inclusión de forma superficial, por lo que la profundización depende del aprendizaje autónomo. Por su parte, las MAI ofrecieron perspectivas diferentes, mientras algunas valoran el contacto temprano con la práctica y la orientación en diversidad, otras critican que la formación inicial resulta insuficiente, teórica o utópica, dejando en manos de cada profesional la construcción de recursos útiles para la realidad de las escuelas.

Objetivo específico 2: Establecer qué barreras para el aprendizaje y la participación identifican los docentes/Maestras de Apoyo a la inclusión/ profesionales miembros de Equipos de Orientación Escolar en las escuelas

Las entrevistas realizadas a las docentes revelan que los estudiantes enfrentan múltiples barreras: sociales, familiares, económicas y/o pedagógicas. Una de ellas expresa “me parece que la preparación que no tenemos es crucial. No estoy preparada para aguantar ese grito cuando se encapricha y me tira todo”, poniendo en evidencia cómo, muchas veces, la tensión del aula no se debe únicamente al comportamiento del estudiante, sino a la necesidad de herramientas concretas para manejar ese tipo de situaciones.

Las docentes relatan que problemáticas como el ausentismo, la violencia o la falta de recursos básicos afectan directamente el aprendizaje, destacando que “la parte emocional es una gran barrera”, que “el contexto económico hace muy difícil llegar a acceder a tener a su acompañante, no tener obra social” y que muchos estudiantes asisten “con hambre, sueño y eso hace que se corra el foco del aprender”. Por otra parte, una docente profundiza: “Los

contenidos están muy desfasados con lo que es el contexto social de los chicos... la escuela sigue enseñando como hace muchos años” Una de ellas resalta “Nos pasa que hay docentes que están como negadas a esto ‘deja que se encargue la MAI, que si la MAI no viene que no venga’...Y de material ni hablar, el material si no lo prepara uno es una barrera importante”.

Desde la mirada del Equipo de Orientación Escolar, las barreras mencionadas se vinculan a los diferentes ritmos de aprendizaje y la gestión del tiempo en el aula: “Esa mirada de que todos son iguales...me parece que esa es la principal barrera”. Una profesional agrega “Hay docentes que piensan que porque el estudiante esté sentado en una silla, ya está incluido. Y no es así”. También mencionan que las estrategias de enseñanza tradicionales pueden convertirse en un obstáculo si no se ajustan al contexto actual. Remarcan que incluso los procedimientos institucionales pueden obstaculizar el proceso de inclusión: “hoy en día no les están aceptando [los legajos de inclusión]...Y la otra barrera es que los docentes no adecuen las actividades y no le hagan plan de trabajo a los nenes que realmente lo requieren”.

Las MAI coinciden en que la coordinación y comunicación con los docentes es fundamental, aunque señalan que persisten barreras actitudinales, derivadas de prejuicios o desconocimiento. Advierten que la falta de apoyo familiar constituye otra barrera relevante.

Respecto a **qué se podría cambiar o mejorar para superar esas barreras**, las respuestas coinciden en la centralidad de la formación docente, que permita adquirir herramientas concretas y planificar la enseñanza según las necesidades de cada grupo. El trabajo colaborativo entre docentes, MAI, terapeutas externos, familias y EOE resulta clave para sostener aprendizajes y favorecer la autonomía de los alumnos. Además, la aceptación de los roles institucionales y el acompañamiento pedagógico fortalecen la inclusión. También mencionan el compromiso político y los recursos institucionales como esenciales.

Acerca de las dificultades que encuentran al querer implementar prácticas inclusivas, una docente alude a la multiplicidad de actores en el aula: “Me cuestan un montón las acompañantes... Entiendo que tienen que estar y ser parte, no pido que estén fuera. Pero por ahí tenemos que trabajar de forma más colaborativa”. Otra docente agrega “falta de materiales... falta de formación... y después decisiones de los directivos”. Otra destaca que el tiempo disponible y la cantidad de estudiantes por aula limitan la atención individual.

Las resistencias de docentes y familias ante nuevas estrategias constituyen otro desafío, tal como indica una profesional del EOE “La rigidez de las maestras... de algunas familias del querer aceptar que se puede aprender de otra forma. Eso es fundamental”.

Desde la perspectiva de las MAI, se destaca: “La falta de tiempo, falta de vínculo con los docentes y tener que estar explicando constantemente cuál es el rol.”. Una MAI aporta: “El no saber, o el no querer saber o que no te importe, cuesta mucho”. Una de ellas agrega: “Había veces en que yo hacía toda la adaptación... y ni siquiera le daban eso... con el equipo también, porque vas al equipo a intentar de trabajar y que también ayuden a las docentes, y no conocen ni a los chicos”.

Sobre las **barreras que afectan al personal a la hora de acompañar a los estudiantes**, las docentes señalan la infraestructura y la falta de recursos: “No hay rampas, no hay baños para discapacitados... Llevar materiales es difícil” Además, la centralización de decisiones limita la autonomía docente: “La última palabra la tienen los directivos, entonces uno como docente no puede hacer capaz lo que mejor le parece”. También la sobrecarga laboral y la necesidad de priorizar labores de contención social afectan el tiempo disponible para intervenciones pedagógicas.

Desde la mirada de las MAI, su rol no siempre está integrado en la comunidad educativa, una de ellas comenta: “Es como si no fuera parte y sí es parte de la escuela” Además, subrayan que la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional se suma a la desinformación y decisiones jerárquicas que limitan la iniciativa docente. El EOE coincide en que la falta de materiales y capacitación dificulta la implementación de prácticas inclusivas.

.Objetivo 3: Analizar las estrategias llevadas a cabo por los docentes para los alumnos que se enfrentan a barreras en el aprendizaje y la participación

En cuanto a las **prácticas que favorecen la participación y el aprendizaje**, las docentes destacan que la diversidad en el aula implica desafíos significativos. No obstante, procuran garantizar un clima seguro y afectivo que favorezca la convivencia. Enfatizan en la necesidad de realizar un diagnóstico inicial del grupo para orientar las estrategias pedagógicas, y así adecuar las actividades para que todos los alumnos puedan participar y sentirse incluidos. Por ende, resaltan la importancia del bienestar emocional de los alumnos, el brindar acompañamiento individualizado y mantener flexibilidad en la enseñanza.

Desde la visión de los miembros del EOE, se destaca la importancia de observar al alumno para identificar intereses y motivaciones: “para después a partir de ahí pensar cómo hacerlo participar”. Asimismo, se promueve la autonomía: “Hablo mucho con las maestras para que cada uno pueda tener una actividad que pueda resolver solo... También con las familias, para que puedan entender cómo aprende su hijo”.

Las MAI aportan una mirada centrada en la individualidad del alumno, interviniendo desde sus intereses y capacidades, garantizando que los aprendizajes sean significativos y accesibles. El juego, el uso de material concreto, los recursos visuales y los sistemas

aumentativos de comunicación resultan esenciales para favorecer el aprendizaje: “A veces hay recursos que uno lleva como MAI que no sirven solamente para el mío, sino para todos”.

Respecto a los **apoyos que contribuyen a la generación de entornos inclusivos**, todos los entrevistados coinciden en que los recursos materiales, tecnológicos y emocionales son fundamentales. Las docentes subrayan que el uso de tecnología permite a algunos estudiantes comunicarse y expresarse de manera más efectiva. También destacan apoyos como adaptaciones de espacios, material concreto, y la presencia de acompañantes que faciliten la atención individualizada. Desde el EOE refuerzan además la importancia de la planificación de actividades que promuevan la autonomía del estudiante y la participación del grupo en general. Las MAI, por su parte, destacan la necesidad de ajustar los recursos según la diversidad de los estudiantes y trabajar en conjunto con las familias.

Acerca de los **factores que favorecen la construcción de una comunidad educativa inclusiva**, se enfatiza que la inclusión no solo requiere buena voluntad, sino también formación docente, planificación y recursos institucionales adecuados. Una MAI aporta: “muchas escuelas no son inclusivas no porque no quieran, sino porque no saben cómo hacerlo”.

Objetivo 4: Destacar la importancia del trabajo en equipo para la implementación de estrategias que garanticen la educación inclusiva

Acerca de cómo se **actúa en cada institución cuando hay que tomar decisiones para apoyar a un estudiante con necesidades específicas**, desde la mirada docente, la primera respuesta es acudir al equipo de orientación. En este proceso, la participación de las familias es central para garantizar la continuidad de los apoyos, pero se reconocen

limitaciones vinculadas a la demora en la implementación de proyectos y a la falta de recursos.

Los profesionales del EOE comentan que las decisiones de los estudiantes con proyecto de inclusión, se toman o deberían tomarse en conjunto, desde las escuelas de nivel y de especial. Por su parte, las Maestras de Apoyo a la Inclusión señalan la importancia del trabajo en equipo, aunque muchas veces las estrategias propuestas “se ponen en los informes” pero no llegan a concretarse en la práctica. Destacan que su rol debe sostenerse en la defensa de los derechos del estudiante.

Sobre **cómo consideran el acompañamiento del equipo de conducción en estos casos**, algunas docentes lo consideran limitado, describiendo actitudes de “te tiro la pelota”, donde la prioridad se reduce a evitar conflictos. Sin embargo, hay valoraciones positivas en torno a las vicedirectoras que se involucran activamente en el aula, lo que permite sostener el trabajo en equipo. En este sentido, los integrantes del EOE destacan la importancia de contar con directivos activos y conocedores de la normativa, para poder enmarcar las decisiones dentro de los procedimientos oficiales y asegurar consistencia en las intervenciones

Por otro lado, algunas MAI sostienen que el acompañamiento suele basarse en lineamientos generales y desactualizados. Aun así, cuando los directivos confían en su criterio, la intervención se percibe genuina y comprometida; “Que te crean y que vayan a la escuela a reclamar por ese estudiante, es un montón” En contraste, en algunas escuelas de nivel su rol es poco reconocido y se priorizan otras problemáticas.

En torno a cómo **abordan el trabajo con los colegas cuando se trata de pensar en inclusión**, desde la perspectiva docente, se reconoce que la colaboración depende en gran

medida de los vínculos personales y de los espacios que la escuela habilite, pero no siempre se traduce en un trabajo sostenido.

El Equipo de Orientación Escolar destaca la importancia de la cooperación interna como en el acompañamiento a docentes y familias. También se reconoce el valor de reuniones periódicas que permiten planificar intervenciones y dar seguimiento a los estudiantes. Por su parte, las Maestras de Apoyo a la Inclusión resaltan que el intercambio entre pares es fundamental para no quedar aisladas en su tarea cotidiana, lo cual se sostiene incluso a través de grupos de whatsapp. También remarcan el valor de encuentros con equipos técnicos y de conducción, donde se integran diferentes miradas

6. Discusión

A partir de los resultados de la presente investigación, en primer lugar, se observó que las perspectivas sobre la inclusión de docentes, Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en el Nivel Primario, coinciden en concebirla como un proceso que implica garantizar la participación de todos los estudiantes, respetando sus singularidades y superando visiones centradas los diagnósticos. Este hallazgo coincide con las ideas de Booth y Ainscow (2002), quienes, desde el paradigma que proponen de la educación inclusiva, sostienen que la inclusión requiere identificar y remover las barreras que impiden la participación plena de los alumnos. Sin embargo, mientras estos autores abordan la temática desde un enfoque teórico y normativo, el presente trabajo se centra en cómo esa concepción se traduce en prácticas concretas dentro del aula.

En relación con las barreras para el aprendizaje y la participación, los resultados muestran que los estudiantes se enfrentan a obstáculos de carácter pedagógico, social, económico y emocional. Las participantes entrevistadas destacaron que la falta de recursos, el

ausentismo y los contextos de vulnerabilidad inciden directamente en los procesos de aprendizaje, mientras que los currículums y prácticas tradicionales limitan la atención a la diversidad. En este sentido, cabe destacar que estos resultados coinciden con lo planteado en las investigaciones realizadas por Márquez (2017), López Merelo (2011) y Puigdellívol (2009), ya que dichos autores sostienen que las barreras responden a múltiples factores. En sintonía, los estudios recientes de Haro Rodríguez et al. (2020) en España y de Díaz y Betancur (2022) en Colombia, amplían esta mirada, enfatizando que las dificultades no pueden entenderse de forma aislada en el alumno, sino en interacción con los contextos educativos, sociales y familiares. Por lo tanto, los resultados de este estudio, se alinean con las perspectivas mencionadas anteriormente, y las enriquecen al considerar las particularidades de la escuela pública argentina.

Respecto de las estrategias docentes, las participantes del presente trabajo, resaltaron la importancia de la flexibilidad pedagógica, la adecuación de contenidos y la búsqueda de metodologías que contemplen los intereses y ritmos de los alumnos. A su vez, se destacó el uso de proyectos pedagógicos individuales, el trabajo cooperativo y el diálogo constante con los estudiantes y sus familias. Estos hallazgos se relacionan con lo señalado por López Merelo (2011), quien concibe el aula como una comunidad democrática de aprendizaje. Por otro lado, Fortuna Terrero y Peralta Guzmán (2023) en su investigación realizada en República Dominicana, concluyeron que los docentes muestran disposición a aplicar estrategias inclusivas, pero persiste la necesidad de mayor capacitación para sostenerlas en el tiempo.

Otro hallazgo fue la relevancia del trabajo en equipo como condición para fortalecer la inclusión. Las participantes destacaron que la observación, la planificación conjunta y la articulación con las familias permiten identificar mejor las fortalezas de los estudiantes y

diseñar propuestas más efectivas. Este resultado coincide con lo señalado en la investigación realizada por Reding y Vargas (2022) en Argentina, quienes evidenciaron que la inclusión se favorece cuando existe articulación entre equipos interdisciplinarios, docentes y familias.

Por último, el presente trabajo revela la insuficiencia de la formación inicial docente en relación con la inclusión, lo cual los obliga a complementar su preparación mediante la capacitación externa. A su vez, los resultados muestran que, además de ser percibida como una carencia institucional, también se vincula con la preocupación personal de los docentes por mejorar su práctica cotidiana. En este sentido, las investigaciones de Bertagno (2021), desarrollada en Argentina, y de García-Segura y Ruiz Garzón (2020), realizada en España, confirman esta limitación y refuerzan la necesidad de implementar políticas educativas que fortalezcan el desarrollo profesional docente.

7. Conclusión

El presente trabajo permitió dar respuesta al objetivo general de analizar la implementación de estrategias inclusivas en el nivel primario frente a las barreras para el aprendizaje y la participación.

Los hallazgos confirman en gran medida los supuestos básicos de la investigación, reflejando que las perspectivas sobre la inclusión se organizan de acuerdo a la formación, la experiencia y el rol de los distintos actores escolares. Si bien las docentes reconocen la insuficiencia de la formación inicial, las MAI y los profesionales miembros de los equipos de orientación aportan enfoques más específicos vinculados a la diversidad, lo que evidencia distintos niveles de apropiación del paradigma inclusivo.

Asimismo, se constató que tanto las docentes, como maestras de apoyo a la inclusión y profesionales de Equipos de Orientación Escolar, identifican múltiples barreras —sociales,

familiares, económicas, pedagógicas, actitudinales y organizativas— que condicionan la participación de los estudiantes. Reconocerlas constituye un paso fundamental para avanzar en la transformación de las prácticas. Además, se observó que pese a las limitaciones de recursos y tiempos, las estrategias implementadas buscan garantizar la inclusión, destacándose la flexibilización pedagógica, el acompañamiento emocional y la adaptación de propuestas como intentos concretos de responder a la diversidad.

A su vez, el trabajo en equipo se confirma como condición esencial para sostener procesos inclusivos, donde la articulación entre docentes, MAI, equipos de orientación, directivos y familias resulta decisiva. En conjunto, la investigación muestra que la inclusión educativa continúa siendo un proceso en construcción que requiere formación permanente, recursos adecuados y compromiso institucional. En este marco, el rol del psicopedagogo resulta clave para articular diferentes perspectivas, fomentar la reflexión crítica y promover acciones que garanticen el derecho de todos los estudiantes a una educación más justa y equitativa.

8. Aportes y contribuciones de la investigación

Uno de los principales aportes de esta investigación es su carácter empírico, dado que describe las percepciones de docentes, Maestras de Apoyo a la Inclusión y miembros de Equipos de Orientación Escolar acerca de las estrategias implementadas para garantizar la educación inclusiva en el Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Estos testimonios permiten visibilizar la complejidad de las prácticas, así como los obstáculos y facilitadores que atraviesan cotidianamente a las instituciones.

También, este estudio contribuye a enriquecer el debate teórico sobre la educación inclusiva, al contrastar los hallazgos con marcos conceptuales actuales que sostienen la

centralidad de la diversidad, la eliminación de barreras y el carácter ético-político de la inclusión

Desde un enfoque práctico, los resultados brindan orientaciones para potenciar el trabajo docente y psicopedagógico en las escuelas. Se resalta, en particular, la necesidad de formación continua, la creación de espacios de colaboración y el diseño de estrategias flexibles que atiendan las particularidades que se encuentran en cada grupo de alumnos. Además, el estudio aporta elementos para que las instituciones educativas reflexionen sobre sus propias barreras y fortalezcan la implementación de políticas inclusivas.

Respecto a la perspectiva psicopedagógica, la investigación contribuye al reconocimiento del rol del psicopedagogo como mediador entre los distintos actores escolares. Su intervención es clave para promover la reflexión crítica, identificar barreras, acompañar a los equipos docentes y articular con las familias, consolidando de esta manera un enfoque integral de la inclusión.

En síntesis, este trabajo permite comprender cómo se implementan las estrategias inclusivas en la práctica diaria del nivel primario de gestión pública, a partir de experiencias reales de docentes, Maestras de Apoyo a la Inclusión y miembros de los Equipos de Orientación Escolar. Ofrece elementos para mejorar la práctica profesional y orientar el diseño de políticas educativas que garanticen el derecho a la educación de todos los estudiantes

9. Limitaciones de la investigación

Esta investigación presenta ciertas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, se centró en la perspectiva de docentes, MAI y miembros del

EOE, sin incluir directamente a estudiantes o familias, lo cual limita la comprensión del impacto real de las prácticas inclusivas.

Además, los datos se basaron en entrevistas semiestructuradas, por lo que dependen de percepciones subjetivas, las cuales pueden contener sesgos de cada entrevistado.

Cabe destacar también que no se analizaron de manera directa los programas de formación docente, lo que restringe la comprensión de las necesidades de capacitación y desarrollo profesional.

Asimismo, una limitación del estudio radica en que la totalidad de las participantes fueron mujeres. Si bien esto refleja la composición mayoritaria del plantel docente y de los equipos de orientación en el nivel primario, la falta de voces masculinas podría limitar la diversidad de perspectivas sobre las prácticas inclusivas analizadas.

A pesar de estas limitaciones, los resultados ofrecen información valiosa sobre las prácticas inclusivas y sugieren áreas para futuras investigaciones más amplias y diversificadas.

10. Líneas de investigación futuras

Una línea de investigación futura consiste en ampliar la muestra de participantes, incluyendo a estudiantes y familias, con el fin de comprender de manera integral las experiencias y percepciones de todos los actores involucrados en la inclusión.

Por otro lado, se sugiere tener en cuenta la evaluación longitudinal de las prácticas inclusivas, dado que permitiría analizar cómo impactan las estrategias pedagógicas y los apoyos en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes con BAP a lo largo del tiempo.

Asimismo, resulta pertinente explorar programas de formación docente y desarrollo profesional, evaluando su efectividad en la implementación de prácticas inclusivas así como en la generación de cambios sostenidos en la práctica educativa.

Por último, se sugiere investigar acerca de las estrategias institucionales y recursos escolares que favorezcan la construcción de entornos más inclusivos, incluyendo la colaboración entre docentes, EOE y familias, así como el uso de herramientas y tecnologías adaptadas a las necesidades de cada estudiante.

11. Propuestas de intervención profesional

A partir de las conclusiones del presente trabajo, se realizó un listado de acciones que orientan la intervención del psicopedagogo en el marco de la educación inclusiva. Dichas propuestas buscan promover prácticas educativas que garanticen la participación, el aprendizaje y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes.

- Participación en la revisión de las prácticas pedagógicas, las normas institucionales y los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares.
- Proponer espacios de reflexión conjunta con directivos y docentes para analizar las barreras institucionales y actitudinales que obstaculizan la inclusión.
- Colaborar en el seguimiento de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) para que se cumpla su efectivización en las aulas.

- Facilitar la articulación entre la escuela de nivel y especial, garantizando la continuidad de los procesos de inclusión.
- Coordinar talleres y jornadas institucionales orientadas a la actualización en temas de diversidad, barreras para el aprendizaje y estrategias inclusivas.
- Promover la reflexión sobre las prácticas docentes, habilitando espacios de intercambio.
- Fomentar el trabajo colaborativo, dado que la educación inclusiva requiere de la corresponsabilidad entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Realizar observaciones en las aulas para identificar barreras pedagógicas, cognitivas o actitudinales que dificultan la participación.
- Sugerir intervenciones pedagógico-didácticas, como el uso de material concreto, recursos visuales y apoyos tecnológicos que favorezcan la comprensión y la motivación de los alumnos.
- Promover el aprendizaje cooperativo.
- Participar activamente en reuniones interdisciplinarias para compartir información relevante y diseñar estrategias conjuntas.

- Facilitar la comunicación entre la escuela y los servicios externos, garantizando coherencia entre las intervenciones pedagógicas y terapéuticas.
- Generar espacios de orientación y escucha para las familias.
- Ofrecer talleres o encuentros comunitarios sobre temas como acompañamiento en el hogar o autonomía escolar.
- Actuar como mediador en situaciones de conflicto entre familia y escuela, ayudando a construir acuerdos basados en la confianza y el respeto mutuo.
- Difundir información sobre recursos comunitarios y redes de apoyo que favorezcan la inclusión educativa y social de los estudiantes.
- Participar en proyectos sobre diversidad, discapacidad y derechos educativos.
- Promover la educación inclusiva como derecho humano, reforzando la perspectiva ética y política que sostiene su práctica.
- Promover una cultura de evaluación formativa, orientada al proceso y no a la sanción, tanto para los estudiantes como para las prácticas docentes.

- Desarrollar talleres que fortalezcan la autoestima, la empatía y las habilidades sociales de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol UK.
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Barahona Cruz, Y., Sánchez Méndez, J., Ramírez Andrade, M., Verdesoto Suárez, L. (2023). Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, ISSN-e 2550-682X, Vol. 8, N°. 3 (MARZO 2023), 2023, págs. 2849-2860.
- Bertagno, M. (2021). El desafío de la inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12460/1/desafio-inclusion-educativa.pdf>.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (pp. 411-436). Alianza Editorial.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3° edición revisada del Índice para la inclusión.

Cataña Pazmiño, A. S., Agila Agila, M. G., Agila Agila, T. L., Almachi Naranjo, M. M., & Bravo Zhindon, M. C. (2024). Estrategias de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), en la educación básica: una revisión sistemática: Implementation strategies of the Universal Learning Design (UDL) in basic education: a systematic review. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 4418–4431. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2577>.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Equipo de trabajo de la Dirección de Educación Especial. (2023). *Bloque 1: La educación especial. Perspectivas de inclusión. Clase: Breve recorrido histórico de la Educación Especial*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Enright, P. (2019). *La inclusión educativa como desafío colectivo. Entre citas y reflexiones. La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. Compilado por Tamara Vinacur; Juan Martín Bustos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Filidoro, N. (2019). Incluir es poder preguntarse dónde está el otro. En *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes*

y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE. Compilado por Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

García-Segura, S., & Ruiz Garzón, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de la Educación*, pp. 3-12.

González Gándara, David. (2024). Identificando barreras al aprendizaje. 1. 74-8.

Harf, R. (2012) Estrategias metodológicas. El docente como enseñante.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación. (6° ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

López Merelo, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, nº 21, 2011: pp. 37-54.

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.), *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Márquez, A. (2017). Desaprendiendo el término NEE. Antonio Márquez. Recuperado de <https://www.antonioamarquez.com/desaprendiendo-el-termino-nee/>.

Márquez, A. (2017). ¿Cuáles son las barreras a la participación y cómo superarlas? Antonio Márquez. Recuperado de <https://www.antonioamarquez.com/cuales-son-las-barreras-la/>.

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Nicastro, S. (2018). Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos. Miradas hacia la educación inclusiva II Jornada de Educación y Psicopedagogía. (1ra ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Puigdellívol, A. I. (2009). Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-provincial-de-cordoba/diagnostico-psicopedagogico/escuela-inclusiva-nee1-1/83119650>.

Reding, Nahir N. de los M., & Vargas, C. M. (2021). Factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en proceso de inclusión educativa en escuelas de gestión pública en la ciudad de Paraná. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13815>.

Villaescusa, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. JONED. *Journal of Neuroeducation*, 3(1): 90-98. doi: 10.1344/joned.v3i1.39660.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: HMSO.

ANEXOS

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de..... de UFLO Universidad, desean conocer.....Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirandome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultady que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Referencias

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En

B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente.*

Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica (pp. 159-167).

Ediciones Universidad de Flores.

CUESTIONARIO

NOMBRE Y APELLIDO:

DNI:

EDAD:

GÉNERO:

FORMACIÓN ACADÉMICA:

ROL EN QUE TE DESEMPEÑAS:

Concepciones sobre la educación inclusiva

¿Qué es para vos la educación inclusiva?

¿Qué aspectos crees que son fundamentales para que una escuela sea efectivamente inclusiva?

¿Qué opinás de la formación que tuviste en tu carrera en torno a la educación inclusiva?

Prácticas inclusivas

¿Qué acciones o prácticas ves (o realizás) en tu trabajo que ayudan a que todos los estudiantes puedan participar y aprender?

¿Qué tipo de apoyos (materiales, tecnológicos, emocionales, etc.) creés que ayudan a generar entornos más inclusivos?

¿Qué cosas ayudan a construir una comunidad educativa donde todos se sientan parte?

Barreras y desafíos para la inclusión

¿Cuáles considerás que son las principales barreras a las que se enfrentan los alumnos en torno a la participación y aprendizaje?

¿Hay algo que creas que se podría cambiar o mejorar para superar esas barreras?

¿Qué dificultades encontrás en tu trabajo al querer implementar prácticas inclusivas?

¿Sentís que hay barreras que también afectan al personal a la hora de acompañar a los estudiantes?

Apoyos institucionales y toma de decisiones

¿Cómo se actúa en tu institución cuando hay que tomar decisiones para apoyar a un estudiante con necesidades específicas?

¿Cómo considera el acompañamiento del equipo de conducción en estos casos?

Trabajo colaborativo y comunidad

¿Cómo abordan el trabajo con tus colegas cuando se trata de pensar en inclusión? ¿Se comparten ideas, estrategias o inquietudes?