



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA MODALIDAD DISTANCIA

La aplicación de Configuraciones de Apoyo para Adolescentes con Discapacidad Intelectual en Educación Secundaria

2025

Estudiante: Lucas Ezequiel Romano

Legajo: 37104

Directora: Stigliano Daniela

Co-director/es:

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

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 []

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

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2025



Firma y aclaración del autor: Lucas Ezequiel Romano

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
Delimitación del Objeto de Estudio	8
Planteo de Problema	9
Objetivos	11
Supuestos básicos de investigación	12
Fundamentación	12
ESTADO DEL ARTE	14
MARCO TEÓRICO.....	24
Paradigmas en discapacidad.....	24
Modelo de Integración en la educación	26
Del Modelo de Integración al Modelo de Inclusión en Educación.....	28
El modelo de integración/inclusión dentro del nivel secundario	29
Configuraciones de apoyo como respuesta al modelo de inclusión.....	35
MÉTODO	41
Diseño del Estudio	41
Participantes	42
Instrumentos	43
Procedimiento	44
RESULTADOS.....	44

DISCUSIÓN	51
APORTES Y CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS.....	59
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	60
Denominación.....	61
Determinación.....	61
Descripción	62
Fundamentación	62
Objetivos	63
Metodología de trabajo	63
Duración.....	64
Responsables	64
Destinatarios/as	64
Localización física.....	64
Recursos.....	65
Programa de actividades	65
Cronograma.....	66
Evaluación del proyecto.....	66
REFERENCIAS.....	67
ANEXOS I	73

Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia (formadas en el modelo de integración)	73
Variable: Comparación de modelos.....	73
Variable: Implementación de configuraciones de apoyo.....	73
Variable: Formación y recursos	74
Variable: Trabajo interdisciplinario.....	74
Propuestas de mejora.....	74
Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia (formadas bajo el modelo de inclusión escolar)	74
Variable: Percepción sobre las normativas y formación actual.....	74
Variable: Implementación de configuraciones de apoyo.....	75
Variable: Recursos y apoyos institucionales.....	75
Variable: Trabajo interdisciplinario.....	75
Propuestas de mejora.....	76
Docentes de escuela común (de distintas áreas, con experiencia en inclusión)...	76
Variable: Percepción del trabajo conjunto	76
Variable: Implementación de configuraciones de apoyo.....	76
Variable: Formación y recursos	77
Propuestas de mejora.....	77
ANEXOS II	78
Transcripción de las entrevistas realizadas, organizadas en grupo de muestra...	78
Docentes de escuela común (de distintas áreas, con experiencia en inclusión)...	78

Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia (formadas bajo el modelo de inclusión escolar)	93
Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia (formadas en el modelo de integración)	107
ANEXOS III	126

RESUMEN

El propósito de la siguiente investigación es examinar las configuraciones de apoyo aplicadas en adolescentes con discapacidad intelectual en el nivel secundario de la región de Haedo, Provincia de Buenos Aires. El objetivo será reconocer los retos a los que se enfrentan usando un diseño de estudio de caso no experimental, examinando las experiencias de profesores de inclusión escolar y de profesores de nivel con experiencia en proyectos de inclusión en nivel secundario. El método principal para la recopilación de datos será una entrevista semiestructurada, escogida de un grupo de 15 profesores. La investigación se fundamenta en la necesidad de actualizar y mejorar las prácticas inclusivas. Se buscará contribuir con recomendaciones prácticas y según la normativa vigente, que permitan fortalecer la implementación de configuraciones de apoyo. La intención de esta investigación es brindar herramientas teóricas y prácticas a los/as psicopedagogos/as y docentes que se desenvuelven en proyectos de inclusión escolar en el nivel secundario.

Palabras Clave:

Inclusión escolar – Discapacidad intelectual – Configuraciones de Apoyo – Nivel Secundario – Psicopedagogía

INTRODUCCIÓN

Delimitación del Objeto de Estudio

En la actualidad los/as docentes atraviesan dificultades al momento de pensar, implementar y desarrollar las configuraciones de apoyo para estudiantes con discapacidad, en el nivel secundario. Estas mismas, no solo involucran modificaciones que se realizan en la actividad pedagógica, sino que engloban diferentes aspectos del quehacer educativo que se ven atravesadas por dimensiones institucionales, culturales, organizativas y sociales (Pastore, 2021).

Este trabajo tendrá como ejes temáticos principales: las configuraciones de apoyo, entendidas como estrategias y recursos que permiten garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad; la inclusión escolar, como proceso dinámico que busca transformar las prácticas escolares para responder a la diversidad existente en las aulas y el formato de la escuela secundaria, cuyas lógicas organizativas muchas veces entran en tensión con las propuestas inclusivas (Casal et al, 2011).

A lo largo de la investigación, se buscará desmembrar el concepto y analizar cómo este mismo involucra al rol de psicopedagogo/a educacional.

La investigación se realizará desde un enfoque cualitativo, utilizando un diseño de estudio de casos múltiples, buscando así analizar las experiencias de la implementación de configuraciones de apoyo en diferentes instituciones de nivel secundario de la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires. Se plantean como herramienta de investigación entrevistas semi estructuradas a docentes de inclusión y docentes de nivel, que hayan tenido experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual separando dos grupos. El primero con una antigüedad en el

trabajo mayor a 15 años y el otro grupo con una menor a 5 años. Esto permitirá tener un enfoque más histórico y comparativo sobre cómo han evolucionado las políticas de inclusión y las estrategias pedagógicas a lo largo del tiempo. Los/as docentes con menos de 5 años de experiencia pueden proporcionar una perspectiva más actualizada, fresca y quizás menos influenciada por prácticas previas, que se alinea con las normativas y metodologías inclusivas más recientes.

Planteo de Problema

El sistema educativo ha experimentado muchos cambios a lo largo de su historia, principalmente en el nivel secundario. Esta última ha sido un área de la educación, en la cual se ha intentado constantemente intervenir para hacerla más contemplativa e inclusiva al momento de poder encarar la heterogeneidad en el aula que los/as estudiantes traen consigo.

A partir de establecer el nivel secundario como obligatorio, en 2006 (Ley de Educación Nacional N° 26.206) y luego la "integración de sujetos con discapacidad" y de "adaptaciones curriculares" en 2011 (Resolución 4635/2011), han surgido debates sobre cuál es la manera más eficiente de abordar la diversidad dentro del aula. Es así como surge, la urgencia de identificar y analizar las herramientas que se utilizan para llevar a cabo esto mismo, siendo así necesario repensar en lo antes conocido como "adaptación curricular", y hoy llamado "configuración de apoyo"

Actualmente se plantea pensar la inclusión de sujetos con discapacidad desde un enfoque social, este mismo explicita que "El modelo social de discapacidad sitúa los orígenes sociales de la discapacidad en la existencia de una sociedad organizada por y para gente no discapacitada" (Maizares, 2015:5). Este modelo propone trasladar

el foco en el entorno que produce barreras, normas y prácticas que no están pensadas ni preparadas para todos/as los/as estudiantes.

En el modelo de integración (Resolución 4635/2011), se hablaba de adaptaciones curriculares, las cuales eran modificaciones realizadas a los programas de estudio para ajustarlos a las necesidades específicas de un/a estudiante con discapacidad, sin repensar el contexto. A partir del modelo social de inclusión se introduce el concepto de configuraciones de apoyo, en la resolución 1664/2017 la cual deroga a la anterior (Artículo N° 1:3), y las define como estrategias, intervenciones y ajustes dentro del aula, que buscan dar respuesta a las barreras que se presenten y desarrollar estrategias de carácter individual, y también contextuales que contemplen a todos las /os integrantes de la comunidad educativa (Resolución 1664/2017).

Frente a este cambio de paradigma, surgen distintos actores que deben intervenir para poder acompañar, cada uno desde su rol, en la implementación y análisis de las configuraciones de apoyo y la detección de barreras que activan la implementación de estas mismas. Dentro de esos profesionales se encuentra el del psicopedagogo/a, quien en las escuelas de nivel ocupa el cargo de “Orientador Escolar” (Disposición 76/2008). Aquí el psicopedagogo tiene la función de “[...] orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía” (Disposición 76/2008:4).

Tengan o no tengan un diagnóstico los/as estudiantes, es tarea del psicopedagogo/a prevenir e intervenir en las estrategias de trabajo que se dan a estudiantes que evidencien dificultades en la adquisición de los aprendizajes. Por otro lado, en educación especial el rol del psicopedagogo/a es conocido como Asistente Educacional, el cual además de evaluar la inclusión de diversos dispositivos de

trabajo, como son las propuestas de inclusión escolar (PPI), son encargados/as de “Participar en el proceso de integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela común” (Resolución N° 15:9).

Desde ambos roles, los/as psicopedagogos/as son convocados como profesionales que deben intervenir en pos de un acompañamiento en las prácticas de inclusión. Es por ello, que resulta oportuna, una investigación sobre las modernizaciones que se llevan a cabo en términos de inclusión, y cuáles son las problemáticas que estas mismas acarrearán, para así brindar y repensar desde nuestro rol como psicopedagogos/as intervenciones acertadas y actualizadas con la normativa vigente.

Esta investigación pretende responder ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo implementadas en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel secundario en Haedo, Provincia de Buenos Aires? Y como preguntas secundarias ¿Qué desafíos enfrentan los docentes en su aplicación? ¿Qué aportes se pueden brindar desde la psicopedagogía para superarlas?

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar la implementación de configuraciones de apoyo en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel secundario de la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Describir las configuraciones de apoyo utilizadas actualmente para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel secundario de la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires

- Identificar y describir los desafíos y barreras que enfrentan los/as docentes de la zona de Haedo, al implementar estas configuraciones de apoyo y proponer estrategias para superarlos.

Supuestos básicos de investigación

Se parten del supuesto que en las escuela de nivel secundario, de la zona de Haedo provincia de Buenos Aires, los proyectos de inclusión presentan barreras que dificultan la plena inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Estas barreras se conforman por la falta de formación específica de los/as docentes, el escaso conocimiento sobre las configuraciones de apoyo y la limitada articulación entre los equipos docentes, de orientación y directivos. Asimismo, se considera que estas condiciones pueden incidir en el modo en que se ejerce el rol del/la psicopedagogo/a en el acompañamiento a los procesos de inclusión.

Estos supuestos invitan a pensar que la resolución 1664/2017 no se aplica de forma uniforme en las instituciones de la zona de Haedo.

Fundamentación

Si bien se han registrado avances en materia de leyes, persisten barreras y desafíos que obstaculizan la inclusión efectiva, especialmente en el nivel secundario. En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, estas barreras suelen vincularse con prácticas escolares que no logran garantizar su participación plena ni el reconocimiento de sus trayectorias singulares. Las dificultades se profundizan cuando los equipos interdisciplinarios encuentran obstáculos para construir orientaciones pedagógicas pertinentes. Las barreras principales en estos equipos se relacionan con la falta de trabajo colaborativo entre docentes y la dificultad para

repensar estrategias que favorezcan la inclusión de estudiantes con dificultades (Argenreder, 2017).

Otro ejemplo llamativo, es cómo se identifica una tendencia a focalizar la problemática en los/as estudiantes con discapacidad y no en la falta de herramientas que los mismos profesionales argumentan no tener. Los/as estudiantes con discapacidad perciben que los/as docentes mantienen una actitud distante y ajena a sus problemas, sin ser empáticos con su condición y considerando que el éxito o fracaso es solo responsabilidad del estudiante. Se suma a esto la falta de conocimiento por parte de los/as docentes sobre el uso de las tecnologías para favorecer el aprendizaje y la inclusión educativa (Cominetti 2020).

Otras dificultades que se asemejan a las antes mencionadas son la falta de formación de los/as docentes en el trabajo con estudiantes con discapacidad y la poca permanencia de los/as mismos/as en las instituciones, lo que dificulta la continuidad y el seguimiento de los procesos de inclusión y la soledad institucional que enfrentan los equipos de orientación y dirección al asumir las responsabilidades de la inclusión, sin el compromiso de todo el equipo docente (Leon, 2018).

Esta investigación pretende funcionar como un aporte al rol del psicopedagogo/a en instituciones educativas tanto de nivel, como de escuelas especiales en lo que respecta a las configuraciones de apoyo en el nivel secundario. Como se mencionó anteriormente, es imprescindible mantener una actualización de las problemáticas que surgen en los proyectos de inclusión para poder proponer intervenciones que se alineen con los marcos normativos vigentes y respondan a las necesidades reales de las comunidades educativas. La investigación buscará brindar evidencia empírica sobre las prácticas inclusivas actuales y las barreras contextuales

específicas que enfrentan los/as docentes de nivel secundario, en la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires.

ESTADO DEL ARTE

Dubrovsky y Lanza (2019) llevaron a cabo una investigación que tuvo como objetivo analizar cómo se realiza la inclusión pedagógica de una estudiante con discapacidad en el nivel secundario en una escuela de la Provincia de Buenos Aires, desde la perspectiva de la estudiante. El estudio tuvo como objetivo analizar el desarrollo y la experiencia escolar de los/as estudiantes “integrados” (Dubrovsky y Lanza, 2019:16). La metodología utilizada fue pensada desde un enfoque cualitativo, teniendo como herramienta el estudio de caso de una estudiante que tiene proyecto de inclusión con una escuela especial y a su vez, se encuentra acompañada por una “maestra integradora” o “MI” (Dubrovsky y Lanza, 2019:22). Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones en el aula en busca de comprender de una manera más empírica las interacciones pedagógicas y los procesos de desarrollo cognitivo y emocional que se ponen en juego en el proyecto. Las autoras establecen que las configuraciones de apoyo utilizadas en el acompañamiento de la estudiante, no puede limitarse al trabajo meramente pedagógico, sino enfocarse desde una óptica integral, que abarque tanto la relación entre pares y el aspecto afectivo de la estudiante. Las mismas rescatan que el acompañamiento de la MI fue de suma importancia a la hora de pensar estrategias que no se limiten a focalizar la atención en las limitaciones pedagógicas que posee, sino, destacando sus capacidades.

Vogel (2020) en su investigación, buscó indagar dentro de la concepción de integración actual, cuál es la política implementada en el Nivel Secundario de Intendente Alvear, La Pampa, Argentina y la importancia del papel de la

psicopedagogía en las mismas. Utilizando una investigación cualitativa y la entrevista como herramienta buscó investigar cómo funciona las distintas prácticas áulicas e institucionales y cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión de alumnos con "capacidades diferentes" (Vogel 2020:32) en las escuelas Secundarias Estatales Públicas y Privadas de la localidad. Los resultados muestran que existen distintas concepciones acerca de la integración entre los docentes y psicopedagogos entrevistados, algunas de las cuales han sido superadas históricamente pero aún se mantienen vigentes en sus representaciones. Algunos/as integrantes de la muestra consideraron necesario una capacitación para los/as docentes que trabajen con estudiantes integrados/as, y que la institución educativa debería adoptar un modelo pedagógico que reconozca las influencias familiares, escolares y socioculturales que intervienen en el proceso de formación. Por otro lado se observó una disparidad de criterios y falta de claridad en la concepción de integración entre los entrevistados/as, lo cual no parece tener relación con el género, antigüedad docente o ubicación de la institución de las muestras tomadas. Como un factor relevante, Vogel (2020) señala que existe una dependencia de la "buena voluntad" de los docentes y del clima escolar para la contención afectiva del alumno integrado, sin una planificación pedagógica específica. (Vogel 2020:41). La investigación deja en claro que se reconoce la importancia del trabajo de los/as psicopedagogos/as para adecuar las propuestas de enseñanza a las necesidades de los estudiantes integrados, pero esto no parece ser suficiente para que los/as docentes sepan cómo proceder por sí solos/as.

Pastore (2021), publicó una investigación que se centró en la revisión de 51 artículos académicos argentinos que fueron publicados en revistas educativas. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las producciones académicas que se realizaron entre 2003 y 2018 sobre la inclusión en el nivel secundario. El autor obtuvo

como resultado que el concepto inclusión educativa no es definido con precisión y suele usarse arbitrariamente como sinónimo de integración e inclusión escolar, generando confusión y falta de conocimiento del posicionamiento ideológico que esto mismo implica.

Pastore (2021) identificó como un común denominador que la inclusión en nivel secundaria es vista como un desafío y en muchos casos como generadora de tensiones en las instituciones. Si bien el autor registra avances en términos de leyes, las escuelas secundarias presentan dificultades prácticas en llevarlas a cabo, produciendo así segregación educativa y desigualdad. Otro elemento a destacar es que el autor, identifica que el término configuraciones de apoyo, resulta poco claro en las producciones académicas revisadas. Este concepto, según él, resulta tan amplio que se dificulta pensar su implementación práctica y termina quedando a la interpretación del personal docente, los cuales mencionan que tiene una formación profesional insuficiente y los recursos con los que se cuenta, generando así una disparidad en la implementación entre escuelas.

Ortiz (2021) en su investigación buscó describir cuáles son las representaciones que posee los/as docente sobre la inclusión escolar y cómo estas influyen en su práctica diaria. Utilizó un enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas, las cuales tuvieron una muestra de 20 docentes de una escuela privada de Merlo entre 23 y 55 años de edad. Los resultados obtenidos reflejaron que existen prejuicios por parte del equipo docente que considera a los/as estudiantes con proyectos de inclusión como un doble trabajo, ya que implican una doble planificación y que sumado a esto no están preparados para llevar a cabo un trabajo pedagógico

de calidad que dé respuesta a las necesidades de estudiantes con discapacidad (Ortiz, 2021)

Polo (2021) en su investigación sobre adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito escolar buscó analizar la inclusión de los mismos, identificando las barreras y facilitadores que influyen en los proyectos de inclusión. Propuso como objetivo proponer estrategias que mejoren la inclusión educativa y social de adolescentes en el nivel secundario. Para esto, se utilizó un enfoque cualitativos, el cual se basó en entrevistas a docentes, psicopedagogos/as y familia de estudiantes con TEA de varias escuelas de la provincia de Formosa, capital. Polo (2021) desarrolla como resultados que la inclusión de adolescentes con TEA aún enfrenta muchos desafíos. La implementación de adaptaciones curriculares presenta barreras como la falta de formación docente, una escasez grande de recursos materiales y didácticos como son herramientas pictogramas, softwares especializados y el apoyo tecnológico. Suma que la carga laboral que enfrentan los/as profesores es demasiado, y en ocasiones no logran implementar las adaptaciones curriculares debido a la necesidad de atender a toda la clase. Sumado a esto, Polo (2021) plantea que aun persisten enfoques tradicionales que muestra una poca flexibilidad a las modificaciones propuestas en la práctica docente cotidiana y una dificultad en el trabajo coordinado entre profesionales que acompañan un proyecto de inclusión como lo son psicopedagogos/as, docente de inclusión y profesores de las distintas asignaturas. Como propuestas superadoras, Polo (2021) propone estrategias que impliquen la capacitación continua de los docentes en materia específica de trabajo con estudiantes con TEA, donde se incluya el uso de apoyos visuales como pictogramas, agendas visuales y organizadores gráficos para mejorar la comprensión y autonomía, estrategias de comunicación alternativa y técnicas de

regulación emocional. Por otro lado, recomienda fortalecer el trabajo interdisciplinario entre docentes, psicopedagogos/as, terapeutas y familia para diseñar planes educativos adaptados a los/as estudiantes. Y sumar a esto, la flexibilización de contenidos y evaluaciones, adaptando los objetivos de aprendizaje y las formas de evaluar al desempeño para respetar los ritmos y formas de procesar la información de los/as estudiantes.

Marti (2023) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue diseñar un sistema de intervención que permita agilizar la incorporación de una figura de docente de apoyo para la inclusión escolar en la Escuela N° 47 de Berazategui, provincia de Buenos Aires. Como metodología de trabajo, se utilizó la recolección de datos, a través de entrevistas, observaciones y el análisis de documentos que permitan establecer estrategias de inclusión personalizadas. Como resultado, se propone un sistema de intervención para evitar que los/as estudiantes reciban tarde el acompañamiento de la escuela especial y por ende la aplicación de configuraciones de apoyo llevadas a cabo por un/a docente de inclusión escolar. Esta propuesta establece una articulación de trabajo entre el Equipo de Orientación Escolar (EOE) los equipos de salud pública locales. El EOE inicia la evaluación, junto a los/as docentes, de las dificultades en el aprendizaje que se evidencian en los estudiantes, y en el caso de que se registre se cita a los/as adultos/as responsables para proceder a una evaluación formal con los equipos de salud. Una vez identificada la necesidad de la intervención de educación especial, se realiza un proyecto pedagógico individual (PPI) que contiene las estrategias de apoyo necesarias para garantizar la inclusión del/a estudiante. Este PPI se revisa periódicamente para evidenciar avances. En el caso de no lograr satisfacer las necesidades educativas desde la escuela de nivel, se solicita la intervención de un/a docente de inclusión.

Gutiérrez (2023) realizó una investigación sobre el rol de la Psicopedagogía en el proceso de inclusión educativa, resaltando las contribuciones de esta disciplina en la creación de estrategias para el acompañamiento de proyectos de inclusión de estudiantes con "necesidades educativas especiales" (Gutiérrez 2023:9). Utilizó un enfoque cualitativo y realizó entrevistas destinadas a profesores y psicopedagogos/as que trabajan en el campo de la educación inclusiva. Los resultados de la investigación indican que los psicopedagogos/as desempeñan un papel crucial en la adaptación curriculares, la creación de estrategias y el apoyo tanto a profesores de nivel secundario como a docentes de inclusión y estudiantes. Gutiérrez (2023) indica que las adaptaciones curriculares facilitan que los/as estudiantes con necesidades educativas especiales tengan acceso al programa de estudios, modificando contenidos y métodos de evaluación. Se presentaron barreras en la implementación de estas modificaciones, como la resistencia al cambio de ciertas instituciones y profesores, así como la falta de recursos y conocimientos teóricos de la normativa vigente.

Gutiérrez (2023) señala que existe una sobrecarga de trabajo, ya que profesores y equipos de apoyo deben gestionar diversas tareas simultáneamente, lo que les dificulta proporcionar un acompañamiento personalizado a los/as estudiantes.

Marti (2023) destaca que al analizar los resultados específicos de las políticas públicas en las instituciones escolares y los datos reales que se obtienen aún se dista mucho de una inclusión real. Aunque la inclusión se promueve por las políticas públicas en nivel secundario, en muchas ocasiones los/as estudiantes con discapacidad terminan siendo "un número más en la matrícula" (Marti, 2023, p 9).

La autora enfatiza que es necesario un trabajo colaborativo, que involucre tanto a los EOE como a los profesionales de la salud. Este mismo resulta imprescindible para abordar las necesidades educativas de los/as estudiantes con discapacidad, para así facilitar el acceso a los recursos educativos necesarios, como a tratamientos de salud que favorezcan la inclusión (Marti, 2023).

Segheier (2023) realizó una investigación en la escuela secundaria N° 34 y en instituto Lomas de Mariló ubicadas en la zona de Trujui, en la localidad de Moreno, con el objetivo de analizar la formación docente de profesores/as y el desarrollo de herramientas y estrategias pedagógicas en el trabajo con estudiantes con discapacidad. Utilizó encuestas, que fueron aplicadas a una muestra de 40 docentes de nivel secundaria de la Provincia de Buenos Aires, entre 25 y 50 años de edad a través de un cuestionario específico. Los resultados de estas encuestas evidenciaron que en lo que respecta a la actividad dentro del aula “el 84,8% de la muestra afirma no tener las herramientas necesarias para trabajar con estudiantes en procesos de inclusión escolar (enfocado en la discapacidad) en lo pedagógico, conductual, social y emocional” (Segheier, 2023:33). Por otro lado, el 82,5 % de los entrevistados sostiene que, durante su formación académica como educadores, no han tenido materias relacionadas al trabajo con personas con discapacidad, ni se perciben capaces de satisfacer las necesidades educativas específicas ya que desconocen lo relacionado a las particularidades del trabajo en inclusión escolar (Segheier, 2023). A pesar de estas cifras, la investigación rescata que “el 100% de los docentes encuestados afirman que es necesario estar preparados con herramientas y estrategias inclusivas desde una perspectiva inclusiva dentro de la formación inicial docente del nivel secundario” (Segheier, 2023:34).

Aramburu (2023) llevó a cabo una investigación en la Ciudad de Santa Rosa, Prov. De La Pampa. Su propósito central fue identificar los desafíos que enfrentan los/as docentes en la educación inclusiva y brindarles herramientas para aceptar la diversidad en el aula. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, cuyo objetivo principal fue comprender la inclusión educativa desde la perspectiva de docentes que la viven. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas y abiertas. La muestra fue conformada por seis docentes, dos "docentes de apoyo a la inclusión - DAI" (Alamburu 2023:5) y dos asesoras pedagógicas. Alamburu (2023) llevó a cabo su investigación en dos fases: la primera se llevó a cabo en el primer semestre de 2023, realizó un diagnóstico sobre la situación de la inclusión en una escuela secundaria de gestión pública. La parte siguiente fue desarrollada en la segunda mitad del año, se diseñó una propuesta de intervención con estrategias concretas, pensada para implementarse en 2024. Entre sus principales resultados, la investigación resalta la importancia de generar espacios de aprendizaje inclusivos y la necesidad de que las políticas educativas no sólo establezcan lineamientos, sino que también provean recursos concretos para su aplicación efectiva. A partir de las muestras, Alamburu (2023) evidenció una falta significativa de formación docente en educación inclusiva, lo que marca la urgencia de capacitación continua en la materia. Para alcanzar los objetivos, finalizado los resultados de la primera etapa se pautaron cuatro encuentros formativos con modalidad de taller, en los cuales se trabajaron distintos aspectos clave de la educación inclusiva. Se brindó un marco teórico que plantea el modelo social de discapacidad y los derechos educativos en cuanto a la inclusión, se analizaron los cambios en la evolución del paradigma de integración al de inclusión, se identificaron obstáculos en sus prácticas cotidianas de docentes. Por

último, se proporcionaron herramientas para adaptar las propuestas pedagógicas a estudiantes con diferentes tipos de discapacidad visual, auditiva, motora e intelectual.

Nievas (2024) utilizando un enfoque cualitativo, y basándose en entrevistas a psicopedagogos/as, estudiantes y docentes del área de educación especial buscó analizar cuál es el rol del psicopedagogo/a en los proyectos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario en la zona de Salta capital y a su vez, explorar cuáles son las estrategias y herramientas que se utilizan para el acompañamiento de estos/as estudiantes, para así identificar las dificultades y desafíos que tanto docentes, estudiantes y psicopedagogos/as a traviesas en el acompañamiento de proyectos de inclusión. Nievas (2024) señala que las adaptaciones curriculares, son esenciales para garantizar el acceso a los aprendizajes en estudiantes con discapacidad, destacó que el/la psicopedagogo/a tiene un rol fundamental en la inclusión ya que entre sus funciones se encuentra la de asesorar a docentes y familias sobre las estrategias de enseñanza, y actúa como un puente entre las escuelas y otros profesionales externos como pueden ser terapeutas, neurólogos, psicólogos. Nievas (2024) menciona que estas estrategias se diseñan junto a los/as docentes de inclusión los/as cuales son los/as encargados/as del acompañamiento diario de los/as estudiantes en planes de intervención. La investigación (Nievas, 2024) plantea como resultados que las adaptaciones curriculares suelen presentar como barreras una falta de lineamientos claros de cómo administrarlas. Por otro lado, marca que en algunas instituciones se muestran reticentes a aplicar adaptaciones por considerar que estas mismas bajan el nivel educativo, y suma que los mismos actores educativos desconocen los procedimientos para solicitar o aplicar las mismas. Los resultados en torno a los/as estudiantes entrevistados (Nievas 2024), plantean que no siempre se cuenta con el material

accesible, o la tecnología adecuada para el aprendizaje y en ocasiones falta de apoyo por parte de sus docentes. La autora, rescató en su investigación, que en los casos donde se observa un mayor grado de conocimiento sobre lo que implica un proyecto de inclusión, sumado a un interés y trabajo articulado entre todos los actores involucrados, hay avances positivos en las trayectorias de estudiantes con discapacidad.

Ramírez (2024) desarrolló un estudio de casos sobre adolescentes de nivel secundario en la zona de Apóstoles, Misiones Argentina. Con este mismo, buscó evaluar el alcance que tiene el rol de la psicopedagoga dentro de la institución y el impacto de las intervenciones realizadas sobre la estudiante, analizando si estas mismas facilitan o dificultan su transitar en el nivel. La investigación (Ramírez 2024) con un enfoque cualitativo, se basó en la observación de estudiantes de secundario que transitan su escolaridad con proyectos de inclusión, sumado a entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel secundario como a la psicopedagoga externa a la institución y la psicopedagoga interna, parte del E.O.E, "Equipo de Orientación" (Ramírez, 2024:40). A través de estas entrevistas, se buscó analizar las experiencias en el aula tanto de docentes, estudiante y psicopedagogas y a su vez buscó distinguir cómo se percibe las "adecuaciones curriculares" (Ramírez, 2024:32) en el trabajo cotidiano. Como parte de los hallazgos se encontró que al aplicar correctamente las "adecuaciones" se observaba un impacto positivo, pero no suficiente para asegurar un aprendizaje significativo y sostenido. Estas modificaciones, según Ramírez (2024) no siempre se alineaban con el ritmo y las capacidades de los/as estudiantes. La autora expresa que algunas adecuaciones resultan superficiales y se limitan a reducir el contenido en lugar de reformular las estrategias para que los/as alumnos/as puedan acceder a ellos. Por otro lado, suma que los/as docentes, además de expresar no

sentirse preparados profesionalmente para afrontar los desafíos que les implica las adecuaciones, las viven como una sobre exigencia que no es redituable monetariamente. Ramírez (2024) expresa que, otro elemento que se observa es que existe una débil articulación entre las escuelas y los equipos externos. Menciona que el alcance del rol de la psicopedagoga se encuentra dependiente de la disponibilidad de espacios de trabajo que se habiliten institucionalmente y a la predisposición personal de los/as docentes que acompañan a los/as estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Paradigmas en discapacidad

Los paradigmas sobre discapacidad han influenciado históricamente al sistema educativo, promoviendo distintas formas de pensar y desarrollar intervenciones tanto desde el ámbito de la salud como desde el educativo, según el enfoque predominante en cada época (Casal et al; 2011).

El paradigma custodio-asilar, se describe como un enfoque tradicional y segregador en la forma de tratar a las personas con discapacidad. Este mismo se caracterizó por separar a los sujetos de la sociedad, en instituciones como asilos u hospitales, para ser custodiados (Balzano, 2020). Este enfoque se basa en la creencia de que las personas con discapacidad no pueden integrarse a la vida social debido a que precisan del cuidado de una institución cerrada, implicando por ende un “control paternalista y la consecuente infantilización de la persona con discapacidad intelectual” (Balzano, 2020:9).

En contraposición a este enfoque, el modelo médico rehabilitador implica que los/as personas con discapacidad poseen una problemática que debe ser corregida o mitigada a través de la intervención médica. Esto, traducido en el ámbito educativo,

busca normalizar a los/as estudiantes con discapacidad mediante adaptaciones o apoyos específicos, los cuales implica hacer foco en el sujeto, y no en él en sistema en el que está inserto (Ale, 2014).

Se entiende a la discapacidad como enfermedad que debe ser tratada médicamente para normalizar. La rehabilitación y la intervención de especialistas tratan de ocultar o hacer desaparecer la “diferencia” sensorial, motriz, cognitiva, mental. La clasificación de la discapacidad está basada en la percepción médica (Ale, 2014:24).

Este modelo, según tiene como características principales enfocarse en las deficiencias y no en las barreras externas, promoviendo la rehabilitación y adaptación del individuo a su contexto y no la transformación del entorno, teniendo como objetivo principal, acercar a las personas con discapacidad al imaginario colectivo de lo “normal” (Ale, 2014:8).

Mientras que el modelo médico rehabilitador hace énfasis en la intervención médica (Ale, 2014), el modelo social de discapacidad adopta una postura radicalmente distinta. Este mismo es construido en oposición al modelo médico que considera a la discapacidad como una problemática individual biológica, la cual es propia y exclusiva del sujeto que la porta (Maizares, 2015).

La premisa de partida en estos planteamientos esencialistas es que la característica básica del sujeto es el déficit. Desde esta perspectiva se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica - física, fisiológica o funcional (Maizares, 2015:3).

El modelo social, surge a partir de la crítica que enfrenta el modelo social-rehabilitador considerando a la discapacidad como una problemática individual, que

se aloja en el cuerpo de la persona, la cual es definida por un déficit biológico o funcional. Este paradigma deja en segundo plano el rol que la sociedad juega (Maizares, 2015). Esta crítica es ampliada ya que, desde el modelo social, la discapacidad es entendida como la interacción que resulta entre una persona, sus características corporales o sensoriales y un entorno que no está preparado para la inclusión. La sociedad funciona como una "barrera discapacitante" (Palacios, 2017:1) planteando limitaciones sociales, físicas, comunicacionales, actitudinales y normativas. Esto lleva a destacar el papel que los/as profesionales de la salud han tenido en la construcción de estas "barreras discapacitantes" (Palacios, 2017:1) al interpretar la discapacidad únicamente desde un diagnóstico médico, sin considerar necesidades y derechos de las personas en su contexto (Palacios, 2017). Esta premisa lleva a construir la idea de "nada sobre la discapacidad sin las personas con discapacidad" (García Alonso, 2003) marcando y exigiendo una participación activa en las decisiones que afectan su vida. La problemática termina no se centrarse en corregir a la persona sino en transformar la sociedad para que garantice la inclusión y participación (Maizares, 2015), (Palacios, 2017). Esta transformación no es una cuestión meramente social, sino una de derechos humanos que debe movilizar a todos los ámbitos de la sociedad tanto desde las políticas públicas, las prácticas profesionales y la construcción cultural de la discapacidad (Palacios, 2017).

Modelo de Integración en la educación

Resulta importante considerar que el modelo de integración se entiende dentro de una evolución histórica. Anterior al mismo "predominaba el rechazo, el abandono y el infanticidio" (Parra Dussán, 2010:74) de las personas con discapacidad, produciendo una total segregación. Las mismas quedaban totalmente excluidas del

sistema educativo, por considerarse que eran incapaces de participar en la vida escolar. A partir de descubrimientos pedagógicos y tecnológicos específicos como la creación de la lenguaje de señas, el desarrollo de metodologías oral para personas sordas y experiencias de trabajos exitosas en con personas “deficientes” se demostró que era posible que las mismas desarrollen capacidades intelectuales (Parra Dussán, 2010:8). Es así como surge, la educación especial, significando un avance al ofrecer programas de estudio y profesionales específicos, pero a su vez implicando la separación de estudiantes con discapacidad y sin (Parra Dussán, 2010)

El modelo de integración se basa en la premisa de que los/as estudiantes que poseen una discapacidad, deben ser parte del sistema educativo común, pero precisando de ciertas modificaciones para acceder al aprendizaje. Este modelo, supone que los/as niños/as y jóvenes dependen de adaptaciones especifican que deviene de sus déficits (Sinisi, 2010). Este modelo, se sostiene en la idea de “normalización” (Parra Dussán, 2010: 74), el cual propone que las personas con discapacidad accedan a condiciones de vida y aprendizaje lo más similares posibles a lo esperado por la sociedad, sin que esto lleve a cuestionar la estructura del sistema educativo. Este modelo resulta un avance en relación con el médico rehabilitador, ya que no plantea a la discapacidad como una enfermedad que debe ser intervenida. Pero a su vez, tiende a estigmatizar a los/as estudiantes como “lo diferente” sin abordar las barreras estructurales y sociales que impiden una verdadera inclusión (Sinisi, 2010:12). Esto lleva a que la integración como práctica, termine resultando “deficiente y mejorable” al centrarse en acercar a los/as estudiantes a las normas preestablecidas, sin cuestionar las barreras escolares que generan exclusión, dando por hecho que el/a estudiante se adapte a la escuela y sin que la escuela modifique sus prácticas de fondo (Parra Dussán, 2010:77). Bajo este paradigma de la

integración, la escuela es la encargada de encontrar estrategias y herramientas que permitan la adaptación de los/as estudiantes a las reglas y dinámicas de la escuela común, pero no da lugar a repensar en una transformación estructural de la misma (Sinisi, 2010). Estos cuestionamientos abren el camino hacia la educación inclusiva.

Del Modelo de Integración al Modelo de Inclusión en Educación.

Estas limitaciones que el modelo integrador plantea, surgen como respuesta superadora el modelo de inclusión (Parra Dussán, 2010). A diferencia del modelo de integración, la inclusión no es pensada como la adaptación del/a estudiante con discapacidad al sistema, sino transformar el sistema para que este mismo pueda responder a las necesidades de todos/as los estudiantes, eliminando así las barreras que impiden su participación (Sinisi, 2010). La transformación del sistema implica la eliminación de las barreras sociales que dificultan el acceso y la permanencia como así el egreso de estudiantes con discapacidad. Estas barreras no son únicamente físicas o estructurales, sino que se suman aquellas de carácter burocrático y cultural (Schewe, 2017). Esto mismo señala la necesidad del pase de la integración a la inclusión, pero sin limitar esto mismo a lo discursivo dado que hablar de inclusión no va a garantizar un cambio en las prácticas educativas, ya que se siguen dando situaciones que excluyen a los/as estudiantes que no encajan con el modelo homogéneo de estudiante que se espera (Sinisi, 2010). La inclusión de estudiantes con discapacidad debe ir más allá de la permanencia dentro de la escuela. Resulta necesario repensar las formas de enseñanza y la actitud de los profesionales frente a la diferencia (Sinisi, 2010). El pasaje de un modelo al otro no se limita a incluir personas a un sistema que ya está estructurado, sino cambiar la lógica y pensar espacios educativos diseñados desde un principio como accesibles para todos/as. La

educación desde el modelo de inclusión, debe ser “proactiva” (Parra Dussán, 2010:83), es decir que identifique y elimine las barreras que perjudican la plena inclusión de personas con discapacidad, sin esperar a que las dificultades surjan, sino anticiparse a ellas, buscando generar condiciones accesibles para todos/as. La inclusión, desde esta mirada implica abandonar la idea que la educación especial sea una institución separada de la cotidianidad educativa, produciendo que la escuela común, asuma la responsabilidad del aprendizaje de los/as estudiantes (Schewe, 2017). “Se corre de la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del “derecho” que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias” (Sinisi, 2010:12). Este enfoque se complementa al marcar la necesidad de formar docentes y al personal educativo en conciencia sobre lo que implica la discapacidad ya sea en el uso de apoyos y materiales accesibles como el braille, o la lengua de señas y la implementación de “estrategias didácticas adecuadas” (Parra Dussán, 2010: 80)

El modelo de integración/inclusión dentro del nivel secundario

Existen varias normativas acompañan la inclusión de estudiantes con discapacidad, como la Resolución 311/16 del consejo federal de educación. La normativa asegura el ingreso al nivel secundario para todos/as los/as estudiantes, independientemente de sus capacidades o el grado de alineación de sus aprendizajes con el diseño curricular (Lalanda, 2019). El nivel secundario ha planteado desde sus inicios un sistema de segregación dado que fue originalmente diseñado para un sector elitista de la sociedad, en base a un modelo selectivo y excluyente, que, aunque se encuentra obsoleto en la actualidad, se sigue presentando en las prácticas (Alderete,

2012). Si bien, desde el aspecto legal se construye un marco teórico que acompaña a una inclusión, la incorporación de los modelos de integración ha atravesado grandes dificultades para su plena incorporación en el sistema. Estas mismas, productos de diversas barreras estructurales, pedagógicas, institucionales y culturales (Lalanda, 2019). La obligatoriedad de ley de educación nacional N° 26206 no bastó para garantizar una verdadera inclusión, ya que el sistema aún mantiene una estructura rígida, fragmentada y ajena a la diversidad de los/as estudiante (Alderete, 2012). Sumado a esto persisten barreras que impiden el acceso físico al entorno educativo, como pueden ser escaleras sin rampas, puertas estrechas, baños inaccesibles y la falta de señalización adecuada. Otro tipo son las barreras que surgen por la falta de recursos pedagógicos adaptados, como son material educativo accesible, como textos en versiones Braille o material con lengua de señas, se suman tecnologías educativas insuficientes y recursos didácticos limitados. La carencia de estos recursos, limitan significativamente el acceso al currículo por parte de los/as estudiantes, impidiendo una participación plena, impactando así en su rendimiento académico (Paniagua, 2005).

Si bien las políticas educativas, han intentado democratizar, en términos de acceso, la inclusión de personas con discapacidad en el nivel secundario, se sigue reproduciendo desigualdades que se evidencian en prácticas rígidas que funcionan como barreras. Persiste una falta de formación docente de calidad en relación a los temas relacionados en inclusión y discapacidad para los/as profesores/as de diversas áreas. Si bien la implementación de políticas inclusivas lleva años, muchos profesionales de la educación no han recibido la preparación para adaptarse a las particularidades del trabajo con discapacidad (Barrozo, 2018). La formación docente, es clave para llevar a cabo una transformación en la escuela secundaria, ya que el

modelo actual no fue pensado para una población heterogénea, sino para un alumnado homogéneo (Alderete, 2012). Esto mismo, tiene un impacto directo en la elaboración de estrategias inclusivas y de configuraciones de apoyo en el aula. El sistema educativo secundario, históricamente ha sido diseñado para una población homogénea, utilizando por ende métodos de enseñanza y evaluaciones que no responden a la diversidad dentro del aula. Estas prácticas pedagógicas tradicionales, como son por ejemplo evaluaciones estandarizadas no dan lugar a una flexibilidad necesaria para repensar las diversas formas de aprendizaje y las necesidades particulares de los/as estudiantes generando así, una exclusión directa para todo aquel que no encaje con este modelo (Barrozo, 2018). El concepto de “currículo mosaico” (Alderete, 2012:177) nos ayuda a describir cómo el conocimiento se fragmenta, dividido en materias o disciplinas se enseñan de manera aislada, produciendo que no se conecten los saberes entre sí, teniendo como consecuencia una gran descontextualización entre lo que se enseña y las experiencias o necesidades de los/as estudiantes. Este tipo de prácticas, refuerzan la exclusión de aquellos que no se ajusten a los estándares preestablecidos. Más allá de la falta de recursos en la formación y estructurales, se evidencia barreras actitudinales y culturales por parte de los profesionales que acompañan. Persisten prejuicios y estigmas en relación a la discapacidad, que se reflejan en la forma en que los/as estudiantes son tratados. Estas mismas se manifiestan en actitudes paternalistas o una profunda falta de confianza en las capacidades intelectuales de los/as estudiantes (Barrozo, 2018).

Se continúa dando lugar a resistencias por parte de los/as profesores en aceptar y promover la diversidad dentro del aula, las cuales se arraigan en prejuicios. Las escuelas secundarias han operado desde un modelo selectivo y meritocrático,

generando así obstáculos. El producto de este enfoque privilegia a los/as que se ajustan en normas establecidas, excluyendo a toda o todo aquel que presente dificultad cognitiva o conductuales (Acevedo y Díaz, 2018).

Se continúan dando prácticas excluyentes dado que la formación y el “habitus profesional” (Acevedo y Díaz, 2018:81) están centrados en una visión que resulta tradicionalista en donde el sistema educativo, es decir la organización de las escuelas, el currículo y las prácticas pedagógicas no son ajustadas a la realidad.

La comunidad de profesionales de la educación, aún tiende a percibir a la diversidad como un problema más que como una oportunidad de enriquecimiento. Esto se refleja en prejuicios y estereotipos de algunos docentes hacia estudiantes con discapacidad, considerándolos menos capaces o demandando un esfuerzo adicional que no están dispuestos a proporcionar, una falta de expectativas positivas y poca valoración de la diversidad (Panigagua, 2005). Otra de las barreras que se despliegan son la falta de recursos didácticos, en términos de tiempo para realizar adecuaciones adecuadas. En ocasiones se clasifica a los/as estudiantes en “normales” y “especiales” lo que continúa perpetuando la cultura de la discriminación en lugar de ver la diversas dentro del aula (Lalanda, 2019:18).

Se suma a estas barreras la escasez de acuerdos institucionales claros. En muchas ocasiones no existen acuerdos claros entre las instituciones y la familia de cómo realizar la inclusión. Esto mismo, termina llevando a que quede a juicio de cada escuela o directivos los criterios de permanencia, acreditación y evaluación (Toledo, 2019).

Existe una falta de formación profesional que sienten los/as docentes a la hora de implementar herramientas y estrategias se evidencia en la práctica pedagógica. Si bien en ocasiones, los/as docentes expresan una actitud positiva frente a las

propuestas de inclusión, dejan en claro que las adaptaciones curriculares son consideradas prácticas demandantes, que implican más tiempo y esfuerzo y no siempre reciben apoyo para implementarlas (Ortiz, 2021). A esto se le suma la falta de conocimiento sobre la normativa nacional e internacional que respalda los proyectos de inclusión escolar a estudiantes con discapacidad, explicita que los/as docentes conocen el concepto de inclusión de manera superficial y que no tienen un conocimiento más complejo de lo que implica (Ortiz, 2021). La presencia de estudiantes en la escuela, no implica que se lleve a cabo una inclusión efectiva y de calidad. Es importante pensar un modelo de escuela que permita a los/as estudiantes habitarla, apropiarse de ella y sentirse parte (Alderete, 2012).

Adaptaciones Curriculares como respuesta al modelo integración

Como se planteó al inicio de la investigación, la herramienta principal en los proyectos de inclusión escolar son las denominadas adaptaciones curriculares (Lalanda 2019). Estas se definen como la “acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno. Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en la escuela para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos” (Pangiagua, 2005:1).

Pueden ser clasificadas como:

- Adaptaciones de acceso: Estas implican el acceso físico y sensorial al currículo, dando lugar a que los/as estudiantes interactúen con los elementos educativos. Se centra en brindar los equipos materiales necesarios como son, tecnología de asistencia como un teclado especial y audífonos. Recursos específicos como un texto de Braille o formatos electrónicos audiovisuales,

auditivos o motrices o cambios en la interacción como la inclusión de intérpretes o cambios estratégicos dentro del aula (Pangiagua, 2005).

Adaptaciones curriculares propiamente dichas: Estas suponen modificaciones en el currículo de uno o varios componentes. Involucran la planificación, el proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación. Se centran en cambios sustanciales de la estructura curricular para adecuarla a las capacidades y necesidades individuales de cada estudiante. Algunos de estos pueden ser modificación en los objetivos según las posibilidades de los/as estudiantes. La selección de contenidos más relevantes que otros, eliminando o adaptando aquellos que se evalúan, que no son accesibles o exceden las capacidades de los/as estudiantes. Cambio en los criterios de evaluación, donde estos mismos reflejan los avances del/a estudiante sin caer en la comparación con el resto del grupo (Pangiagua, 2005).

- Adaptaciones de Contexto: Ese tipo de modificación hace énfasis en modificar la estructura grupal y el clima emocional de los/as estudiantes dentro del aula. Busca crear un espacio de trabajo que favorezca la inclusión y el bienestar emocional. En este aspecto se reconoce que las barreras no solo son físicas y curriculares, sino emocionales y sociales. Un ejemplo de este tipo de adaptación es la organización de grupos, para que haya una mayor interacción y participación activa, buscando un trabajo colaborativo entre pares. Buscar crear un ambiente de respeto a las diferencias individuales (Paniagua, 2005).

Otra definición de adaptaciones curriculares las contempla como modificaciones y la reprogramación curricular común, para que se dé respuesta a las diferencias individuales de los/as estudiantes. El objetivo, es flexibilizar el currículo en busca de la participación y beneficios de la enseñanza. La finalidad es la

individualización de la enseñanza para aquellos estudiantes que estén por debajo del promedio o por encima (Lalanda, 2019) .

Configuraciones de apoyo como respuesta al modelo de inclusión

El modelo de inclusión, demanda repensar la cultura y estructura escolar tradicional. Bajo esta idea, las configuraciones de apoyo resultan una herramienta fundamental para eliminar o reducir las barreras que imposibilitan o dificultan el acceso a los aprendizajes y una participación activa en la vida escolar (Parra Dussan, 2010). Mientras las adaptaciones curriculares se centran en la modificación de contenidos o actividades (Pangiagua, 2005), las configuraciones nos vienen a proponer una mirada más integral, donde la intervención no solo es en la enseñanza, sino también en los vínculos, la comunicación y la participación social de los/as estudiantes (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017). La Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017) de la Provincia de Buenos Aires expresan que las configuraciones de apoyo buscan no solo modificar los contenidos, si no también trabajar sobre el entorno, la comunicación, los vínculos, la autonomía y el acceso general al aprendizaje centrándose en cómo potenciar las capacidades y eliminar barreras contextuales. Esta misma, sostiene que las configuraciones deben ser planificadas de forma personalizada y transdisciplinaria, integrándose al proyecto institucional y considerando como prioridad las necesidades, capacidades e intereses de cada estudiante (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017).

Las configuraciones de apoyo implican una herramienta que responde a las demandas del modelo la inclusión educativa, el cual busca transformar el sistema

escolar para que el mismo contemple las necesidades de todos los/as estudiantes con discapacidad el lugar de esperar que ellos/as se adapten a un sistema que resulta rígido (Toledo, 2019). Estos lineamientos se encuentran respaldados por las orientaciones que plantea la Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017) estableciendo que la educación especial debe ofrecer propuestas educativas personalizadas, garantizando así la inclusión real de cada estudiante desde y para sus particularidades y necesidad.

Esta herramienta utilizadas en los proyectos de inclusión del modelo social de discapacidad implicará el conjunto de adaptaciones que buscan facilitar el proceso de aprendizaje. Estas mismas resultan imprescindibles para garantizar que el entorno educativo sea accesible y que todos los/as estudiantes puedan participar de manera plena en el aula (Celaya, 2020). Complementando ente aporte la Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017) refuerza la idea que los apoyos deben favorecer la autonomía, la autodeterminación y la participación activa de los/as estudiantes en su entorno, buscando facilitar el acceso a los conocimientos y la vida cotidiana. La caracterización de las configuraciones de apoyo, identifican los siguientes factores:

Incluye a las familias, los/as estudiantes y en muchos casos a los/as profesionales externos como psicopedagogos/as, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as o instituciones. No solo involucra a los/as docentes que participan en la trayectoria educativa. Las configuraciones pueden ser o no ser permanentes. La autora define que estas pueden ir cambiando (Celaya, 2020). La Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017), deja en claro que es necesario evaluar la transitoriedad del apoyo, para así evitar un sobre

acompañamiento innecesario que perjudique la autonomía u obstaculice un aprendizaje dinámico.

Los apoyos se diseñan específicamente para cada estudiante, teniendo en cuenta capacidades, intereses y por sobre todo el contexto donde se encuentra. Se pueden dar lugar distintos tipos de configuraciones. Estas pueden ser docentes de apoyo a la inclusión que funcionan dentro de la escuela común, y colaboran con los proyectos de inclusión de forma individual y grupal, dando lugar a intervenciones directas con el/la estudiante como con docentes. Trabaja de manera consensuada entre la escuela común y la escuela especial (Celaya, 2020). Este rol, se refuerza en la Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017) dado que sostiene que los apoyos especializados se deben integrar plenamente al proyecto institucional para así garantizar su efectividad.

Se suman a esta caracterización docentes de apoyo psicológico, son profesionales del área de psicología o psicopedagogía que intervienen en situaciones donde los/as estudiantes requieren un sostén emocional pueden ser o no permanentes y la inclusión de intérpretes de Lenguaje de Señas Argentina para facilitar la comunicación y trasmisión de los contenidos (Celaya, 2020).

Aun persisten casos en el que el sostén de la inclusión, termina recayendo en el/la estudiante y su familia. Esto refleja una falta de recursos y planificación por parte de las instituciones que dejan en manos de la familia la búsqueda de profesionales externos como tutores y profesionales del área clínica como psicopedagogos y psicólogos (Toledo, 2019). La disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017) advierte que la responsabilidad que las instituciones, poseen en los proyectos de inclusión no debe cederse a las familias para evitar así sobrecargarlas. En ocasiones, aunque hay un esfuerzo

institucional, no siempre es suficiente y varían considerablemente según la escuela, el equipo directivo y la predisposición de los/as docentes (Toledo, 2019).

Las configuraciones de apoyo, resultan así herramientas que facilitan la participación y que se encuentran diseñadas para eliminar o minimizar las barreras en el entorno educativo, buscando que los/as estudiantes transiten su trayectoria con el menor grado de dependencia posible y el mayor grado de autonomía (Casal et al; 2011). Estas mismas “no son solo tarea privativa de los maestros integradores. El rol desempeñado por el/ la profesora, la interacción con sus compañeros/as, entre otras dimensiones, configuran el modo en que esta situación se refractará en ella y construirá y desplegará posibilidades de aprendizaje y desarrollo” (Dubrovsky y Lanza, 2019:28). Resulta imprescindible generar un ambiente de confianza en las competencias de los/as estudiantes y fomentar la participación activa de los/as mismos/as teniendo como herramienta las configuraciones de apoyo (Dubrovsky y Lanza, 2019).

Aún persisten dificultades en garantizar el acceso y la apropiación de aprendizaje significativos en jóvenes con discapacidad dentro de la escuela, destacando que la obligatoriedad de la educación secundaria lleva y continuará haciéndolo, la inclusión de una mayor cantidad de jóvenes con discapacidad dentro de este nivel educativo (Dubrovsky y Lanza, 2019). Las configuraciones de apoyo siguen evidenciando énfasis en ajustes adicionales en lugar de involucrar transformaciones más profundas y que sumen a todos/as los/as actores institucionales.

El concepto de “inclusión”, en tanto delimita fronteras, reproduce lógicas de “distinción”. Entendemos necesario, entonces, pensar con categorías

que nos permitan superar (o como propone Fraser “atenuar”) este dilema y, partiendo de los antecedentes teóricos mencionados, continuar el desarrollo de una perspectiva de justicia educativa” (Pastore, 2021:200).

Los conceptos trabajados deben evolucionar hacia el concepto de “justicia educativa”, buscando así no solo brindar configuraciones de apoyo si no, modificar el sistema educativo para sea más equitativo y accesible a todos/as más allá de su condición para la redistribución de oportunidades y la participación significativa de los/as estudiantes (Pastore, 2021). La Disposición 3 acompaña esta mirada, al plantear la necesidad de llevar a cabo una planificación educativa que permita construir nuevas oportunidades de aprendizaje, siempre considerando los intereses y la voz de los/as estudiantes con discapacidad, recordando la premisa “Nada sobre nosotros, sin nosotros” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017:12)

El rol del/a psicopedagogo/a en las propuestas de inclusión escolar: funciones e intervenciones.

La inclusión educativa en la actualidad, es concebida como un derecho social y político, que debe garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes bajo aprendizajes de calidad. Promueve la participación activa de todos/as en la vida escolar común (Dirección de Educación Especial, 2024). Desde este paradigma, los/as psicopedagogos/as tienen un rol importante dentro de las propuestas de inclusión escolar. Los/as mismos/as integran los equipos interdisciplinarios cuya función implica acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad, teniendo tareas que se centran en observar, registrar y analizar las

circunstancias que interviene en los procesos de aprendizaje, orientando y asesorando a los/as docentes en busca de favorecer prácticas pedagógicas inclusivas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, s./f.).

La labor psicopedagógica dentro del ámbito educativo de los equipos implica una colaboración activa en pos de dar respuesta a las barreras para el aprendizaje utilizando como estrategias el análisis continuo de las trayectorias escolares. Esto implica evaluar las cualidades, intereses y obstáculos que cada estudiante debe enfrentar, teniendo en cuenta el contexto tanto sociofamiliar como escolar, para así llevar a cabo el diseño de proyectos pedagógicos que busquen fortalecer la autonomía y la permanencia de el/a estudiante con discapacidad en el grupo de clase (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, s./f.). Se suma la participación de el/a psicopedagoga en la planificación e implementación de configuraciones de apoyo que garanticen el aprendizaje significativo, trabajando a la par con docentes de inclusión y de escuela común y directivos. Esto involucra no limitarse al análisis individual del/a estudiante sino propuestas de intervención institucionales en lo que refiere a las propuestas de trabajo, las prácticas de enseñanza, contribuyendo a desvanecer las condiciones que resultan obstaculizantes y promoviendo entornos que posibiliten la participación plena de los/as estudiantes con discapacidad. Esto también implica, la comunicación entre la familia y escuela, creando espacios de diálogo y redes de apoyo interinstitucionales (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, s./f.).

La construcción de las trayectorias educativas inclusivas en nivel secundario, implican de por sí un trabajo colectivo, y corresponsable entre los niveles educativos y la modalidad de Educación Especial. Entre esta relación de educación especial y

educación de nivel, el/la psicopedagogo/a participa en la elaboración de propuestas pedagógicas compartidas, considerando las singularidades de cada estudiante. Esto mismo, se diseña desde la planificación conjunta, donde se habilita la co-enseñanza y se definen estrategias que permitan la autonomía del estudiante y el fortalecimiento del vínculo con sus pares y profesores (Dirección de Educación Especial et al., 2022). En este proceso, se busca visibilizar las necesidades e intereses que cada estudiante de secundaria tiene, e identificar los modos de aprendizaje y comunicación que porta, siempre asegurándose que su voz sea escuchada en la toma de decisiones de su trayectoria. La evaluación psicopedagógica en esta área, implica una herramienta que guíe las decisiones pedagógicas, orientando las prácticas de enseñanza (Dirección de Educación Especial et al., 2022).

MÉTODO

Diseño del Estudio

La investigación será llevada a cabo desde el enfoque cualitativo. Este mismo, resulta adecuado, dado que el objetivo es explorar las experiencias y percepciones de los/as docentes con relación a la aplicación de configuraciones de apoyo, para estudiantes con discapacidad en el nivel secundario de la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires. Según Hernández Sampieri et al. (2018) este enfoque resulta pertinente cuando se busca comprender en profundidad fenómenos específicos permitiendo reconstruir la realidad desde la perspectiva de los actores.

Se utilizará un diseño no experimental y un enfoque de estudio de caso ya que la investigación no buscará manipular las variables, sino que se limitará a observar los fenómenos en su contexto natural, es decir, tal como ocurren (Hernández Sampieri et al., 2018).

En esta propuesta de investigación, no se intervendrá en las configuraciones de apoyo para modificar su aplicación, sino que se buscará explorar y analizar cómo los/as docente de nivel y docentes de inclusión en secundario las implementan y qué desafíos evidencian. Este tipo de diseño y enfoque permitirán tener una visión comparativa de la práctica docente, sin intervenir directamente en el contexto áulico.

Participantes

Esta investigación utilizará una muestra no probabilística, dado que este enfoque permitirá seleccionar participantes que sean relevantes según su trayectoria y experiencias en la aplicación de configuraciones de apoyo para estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Esta selección buscará garantizar que los/as docentes seleccionados/as puedan aportar conocimientos profundos sobre el tema. Según Hernández Sampieri et al (2018) las investigaciones cualitativas no buscan la generalización de estadística, sino el análisis profundo de casos relevantes. El autor define que las muestras no probabilísticas, buscan profundizar temas específicos, generando así un criterio a la hora de llevar a cabo la selección de los participantes. Este criterio delimitará la muestra en docentes de educación especial y docentes de nivel secundario que cuenten con experiencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad, posibilitando así un conocimiento empírico de los objetivos planteados para esta investigación. La muestra estará compuesta por 15 docentes que realizan su actividad laboral, en el nivel secundario de la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires. Los/as profesionales estarán distribuidos/as de la siguiente manera:

- 5 docentes de escuela común, provenientes de distintas áreas que tengan experiencia trabajando con estudiantes que posean proyectos de inclusión.

- 10 docentes de inclusión escolar, que su vez se dividirán en dos grupos:
 - ✓ 5 docentes con más de 15 años de experiencias, formadas en el modelo de integración.
 - ✓ 5 docentes con menos de 5 años de experiencia, formadas bajo el modelo de inclusión escolar.

Esta muestra, permitirá obtener datos comparables que contribuirán a explorar las diferencias entre aquellos/as profesionales formados/as bajo el modelo integrador, de los/as formados/as en el modelo inclusivo. Esto contribuirá a analizar los cambios en las políticas de inclusión educativa y cómo estos mismos repercuten en la implementación de configuraciones de apoyo, y en la distinción de barreras y dificultades que surgen en su implementación.

Instrumentos

Se utilizará para conseguir datos cualitativos, la entrevista semiestructurada. Este instrumento brindará a los/as participantes la posibilidad de expresar sus opiniones y experiencias sin restricciones y obtener información detallada sobre los ejes temáticos que se plantean. Según Hernández Sampieri et al (2018) esta técnica involucra una guía de preguntas preestablecidas que orientan la conversación, pero a su vez permite cierta flexibilidad para que el/a entrevistado/a flexibilice sus respuestas.

Esta herramienta permitirá captar las experiencias individuales de los/as docentes con relación a la implementación de las configuraciones de apoyo, y a su vez garantizará mantener los ejes temáticos planteados en la investigación como

las dificultades y aplicación de configuraciones de apoyo usadas en el nivel secundario.

Procedimiento

Los/as participantes serán contactados por medio de los/as directivos/as de las escuelas especiales y comunes que tengan estudiantes con proyectos de inclusión. Estos/as profesionales recibirán un correo electrónico al cual se enviará un consentimiento informado para su participación en la investigación. Este documento, explicará los objetivos de la investigación y a su vez, solicitará autorización para la grabación de las entrevistas dejando en claro que puede finalizar o retractarse de la participación en el cualquier momento de la actividad (Losada, 2014). Una vez que los/as docentes confirmen su participación y firmen el consentimiento, se programarán las entrevistas en distintas fechas.

Las entrevistas tendrán una duración de 45 minutos. Después de la realización de estas, serán transcritas para su análisis, para identificar temas emergentes y realizar comparaciones entre las respuestas. Se estima que la recolección de datos se llevará a cabo durante un mes. Se espera, que el análisis de los resultados proporcione una visión clara y comparativa sobre las configuraciones de apoyo utilizadas en el nivel secundario, como así también los obstáculos que enfrentan los docentes en su implementación.

RESULTADOS

La categoría Percepción del trabajo conjunto, permitió identificar los modos en que se construyen o no, los vínculos entre docentes de nivel y docentes de inclusión. Si bien, en algunos casos se describen experiencias positivas de articulación, en la

mayoría de las entrevistas realizadas surgen dificultades en la coordinación, la frecuencia del contacto entre profesionales y el escaso grado de participación real de los/as docentes de inclusión en la planificación y seguimiento de los apoyos. En cuanto los aspectos positivos del trabajo conjunto, algunos docentes de nivel destacan experiencias valiosas con docentes de inclusión, señalando que su presencia dentro del aula, el intercambio previo a las clases y el asesoramiento recibido facilitó el diseño de actividades ajustadas a las necesidades de los/as estudiantes. Este acompañamiento fue percibido como enriquecedor cuando el profesional de educación especial se involucra activamente, participando de reuniones y brindando estrategias concretas y sosteniendo el acompañamiento. “Tuve experiencias muy buenas en las que sentí que aprendí mucho de mi compañero. Lo tomo como un compañero, alguien que está ahí, pero no me tiene que hacer las cosas a mí, sino que tenemos que trabajar codo a codo.” (Anexo II, Entrevista N° 1). Por otro lado, gran parte de los testimonios revelan una sensación de aislamiento en muchos docentes de nivel, estos señalan que planifican e implementan configuraciones de manera individual, sin contar con apoyos sostenidos por parte de las/os docentes de inclusión. Si bien, reciben la presentación formal de las/os docentes de inclusión al inicio del ciclo lectivo, su participación activa no presenta continuidad durante el resto del año. “Muchas veces siento que como ya tengo experiencia, piensan que me las arreglo sola. Me dicen: portugués no sé, no puedo adaptar, o directamente ella sabe hacerlo, ya está. Y sí, lo hago yo. Pero bueno, la sensación es que estoy sola, que no hay un acompañamiento concreto” (Anexo II, Entrevista N° 5). Esta percepción también aparece en entrevistas a docentes de inclusión que admiten que, por falta de horas institucionales o por la distribución de la carga horaria, no siempre logran acompañar sostenidamente a

los/as docentes de nivel. “Siempre intenté armar buen vínculo. Para mí, eso es clave. Si hay confianza, se puede pensar mejor en el alumno. Con los profes de secundaria, me manejé mucho por WhatsApp. A varios ni los conozco en persona, imagínate” (Anexo II, Entrevista N° 13). Las entrevistas permitieron observar que la calidad de vínculos entre docentes de inclusión y de nivel dependen de múltiples factores, estos mismos involucran la predisposición personal entre ambas partes y la falta de espacios de trabajo institucionales formales para la planificación conjunta de propuestas de trabajo.

La implementación de configuraciones de apoyo se presenta como una práctica relativa que depende de la formación docente, el conocimiento disciplinar, la presencia o no de la docente de inclusión en el aula, la cantidad de estudiantes a cargo del docente de nivel y las posibilidades de planificación conjunta en cuanto a tiempo y espacios.

Las/os docentes de inclusión con más de 15 años de experiencia describen su intervención desde un posicionamiento pedagógico. Coinciden en que las configuraciones de apoyo deben responder a una evaluación diagnóstica de los/as estudiantes, que permita ajustar las propuestas al estilo de aprendizaje del estudiante. Por otro lado, las/os docentes de inclusión con menos de 5 años, aunque muestran gran compromiso, evidencian cierta inseguridad al momento de implementar las configuraciones. “Todavía me cuesta saber si la actividad que hago está bien pensada para ese alumno, porque no siempre conozco en profundidad el contenido” (Anexo II, Entrevista N° 10). Tanto docentes de inclusión como de nivel reconocen la importancia del trabajo conjunto, pero declaran que muchas veces terminan resolviendo las adaptaciones solos/as, sin una articulación real. En algunos casos, esta situación genera un desgaste emocional y profesional que se acentúa por la falta

de acompañamiento institucional. “Me cuesta mucho, en el momento, tener que pensar otra actividad diferente. Y si el estudiante está sin su DAI, muchas veces queda en tiempo muerto, sin poder hacer nada. Me da mucha pena eso, pero también es real que no me da el tiempo para atender a todos a la vez” (Anexo II, Entrevista N° 4)

En contraste, algunos docentes de nivel reconocen que son ellos quienes diseñan e implementan las configuraciones, en muchos casos sin intervención alguna de las/os docentes de inclusión. “Yo hago las adaptaciones, después si quieren las comparten, pero muchas veces ni saben de qué contenido se trata” (Anexo II, Entrevista N° 3). “Lo hago sola. Sé que puedo preguntar, pero siento que no tienen herramientas para mi materia” (Anexo II, Entrevista N° 5).

Todos/as los/as docentes de nivel entrevistados/as coinciden en que los tiempos escolares son insuficientes para sostener un acompañamiento individualizado sin descuidar al resto del grupo. Se menciona reiteradamente que, cuando el estudiante con inclusión está sin acompañamiento, queda en una especie de “tiempo muerto” (Anexo II, Entrevista N° 5), sin herramientas para avanzar. La implementación de configuraciones de apoyo se caracteriza por tener como coincidencias tanto en profesores de nivel como de inclusión la necesidad de adaptar, falta de tiempo para diseñar actividades personalizadas, dificultad para atender simultáneamente al grupo y al estudiante incluido. Se suma a esto que los materiales que no siempre están adecuados a las capacidades del estudiante. “A veces las consignas no están ajustadas a lo que pueden hacer, y si están solos, no pueden avanzar.” (Anexo II, Entrevista N° 5).

Los/as docentes entrevistados/as describen diversas prácticas en torno a la implementación de configuraciones de apoyo. Se mencionan con frecuencia recursos como gráficos, cuadros, consignas simplificadas, imágenes y uso de calculadora. Las actividades adaptadas suelen entregarse de manera directa al estudiante, y en caso de no contar con su docente de inclusión, se intenta asistirlo/a individualmente. Una profesora comenta: “Si está solo (sin la DAI), intento ayudarlo en la lectura, le resuelvo un ejercicio de ejemplo” (Anexo II, Entrevista N° 2). En otra experiencia, se detalla: “Les doy actividades a los otros para que empiecen a hacer, y después voy con el resto de los chicos con inclusión” (Anexo II, Entrevista N° 1).

En algunas áreas, como lenguas extranjeras, se busca reforzar lo oral y lo visual, con indicaciones específicas para que el/a estudiante pueda acceder al contenido. Se remarca que, al intentar explicar en forma grupal, los/as estudiantes con inclusión se pierden, por lo que se opta por explicaciones individualizadas. Una docente de inclusión con más de 15 años de experiencia señala que las configuraciones “se van armando a partir de lo que se va conociendo del estudiante” (Anexo II, Entrevista N° 11), mientras que otra con menos años de experiencia expresa: “Muchas veces llegás con algo armado, pero en el aula hay que modificar todo para que funcione” (Anexo II, Entrevista N° 9) manifestando que no siempre se anticipa lo que se trabajara en clase y que resulta dificultoso anticipar el día a día en las clases.

La relación entre escuela especial y de nivel también aparece como dispar en las entrevistas realizadas. Algunas personas entrevistadas señalan que depende de cada profesional la calidad del trabajo a realizar: “Según la docente especial en cada caso. Existen distintos casos... como personas” (Anexo II, Entrevista N° 4). Otras

directamente expresan que no hay vínculo concreto: “No veo mucha relación entre la escuela especial y mi materia” (Anexo II, Entrevista N° 5).

En cuanto a la formación docente, todos/as expresan no haber recibido preparación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual en proyectos de inclusión. Esto incluye tanto a docentes de inclusión, como de nivel, se da solo un caso de una docente de inclusión, con menos de 5 años de experiencia que tuvo en su formación prácticas profesionales en el área de proyectos de inclusión escolar. Una de las frases que sintetiza este sentir es: “No, no recibí ninguna formación... toda la experiencia fue siempre a prueba y error. A pulmón” (Anexo II, Entrevista N° 3). Algunas/os docentes mencionan haber recibido orientación informal por parte de colegas psicopedagogas, quienes sugerían adaptaciones, uso de imágenes o fragmentación de consignas.

Entre las propuestas superadoras mencionadas por los/as docentes, se repite la necesidad de contar con mayor presencia de profesionales dentro del aula, especialmente de docentes de inclusión. Se remarca que su participación facilita no solo el trabajo del docente de nivel, sino también la permanencia y participación activa de los/as estudiantes incluidos. “Cuando está la maestra de apoyo, el estudiante trabaja mucho mejor. A veces, si está solo, no entiende o no puede seguir el ritmo y a mí no me da el tiempo para estar con él” (Anexo II, Entrevista N° 2). Otro aspecto que surge como propuesta es implementar materiales adecuados y pensados específicamente para estudiantes con discapacidad intelectual los cuales sean otorgados a nivel ministerial. Esta ausencia de recursos se vuelve aún más crítica en materias complejas. “Sería bueno algún libro o cuadernillo adaptado específicamente para las ciencias... lo podemos armar juntos” (Anexo II, Entrevista N° 4). Una

demanda reiterada en las entrevistas se vincula a la sobrecarga laboral no reconocida que implica trabajar en inclusión. Varios/as docentes plantean que adaptan actividades, diseñan materiales específicos o acompañan procesos complejos sin contar con tiempo institucional ni con remuneración adicional “Mucho del tiempo que usamos en casa es para pensar cómo adaptar... pero no siempre se ve reflejado en el salario ni en los tiempos institucionales” (Anexo II, Entrevista N° 15). Siguiendo esta línea, se plantea que el Estado debería garantizar no solo materiales, sino también orientaciones claras sobre cómo implementar apoyos y adaptaciones. “Debería haber algo más desde el gobierno, no solo que nos digan que incluyamos, sino cómo. Y con qué recursos” (Anexo II, Entrevista 14). Esta necesidad incluye tanto la producción de materiales accesibles como el acompañamiento en territorio. “La figura del docente de inclusión no debería ser la única que piense estas cosas, el sistema tiene que acompañar también” (Anexo II, Entrevista N° 12).

Respecto al rol del/la psicopedagogo/a, las opiniones coinciden en que es una figura clave para sostener la inclusión. Se valora especialmente su intervención cuando orienta al equipo docente y aporta recursos concretos. “Mariela (psicopedagoga de la institución) fue clave para mí al principio. Me orientaba, me explicaba cómo adaptar. Me enseñó a usar imágenes, a pensar en lo oral y lo escrito, a tener en cuenta todo eso” (Anexo II, Entrevista N° 5). En cambio, también se expresa que en algunos casos su presencia es limitada o no se involucra activamente en todas las áreas. “A veces la psicopedagoga no interviene en mi área, yo creo que también tiene que ver con que son muchos docentes y es difícil poder estar en todo” (Anexo II, Entrevista N° 3). En las diversas entrevistas se puede evidenciar que se valora la intervención de los/as profesionales del área de psicopedagogía, pero a su vez se deja claro que no siempre tienen una intervención activa en los proyectos de inclusión.

Docentes de inclusión señalan que muchas veces, los/as psicopedagogos del EOE no conocen ni a los/as estudiantes que se acompañan o solo los vieron una vez. “En muchas ocasiones, me paso que la psicopedagoga nunca fue al aula a ver al alumno, ni siquiera sabe cómo es y eso me ayudaría un montón, tener la mirada de otra persona que vea cosas que yo capaz no vi” (Anexo II, Entrevista N° 13). Se deja en claro, la necesidad de tener un rol más activo desde esta disciplina en la orientación e intervención directa.

DISCUSIÓN

Los resultados en lo que respecta a la percepción del trabajo conjunto revelan que existe una tensión entre las intenciones de colaboración y las condiciones reales que obstaculizan la articulación entre docentes de nivel y docentes de inclusión. Esta tensión evidencia refleja una contradicción entre lo que propone el modelo social de discapacidad y las prácticas institucionales vigentes. A partir de lo enmarcado en el modelo de inclusión, la intervención conjunta y planificada entre actores educativos es un pilar fundamental para garantizar trayectorias educativas significativas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017). Sin embargo, los testimonios analizados muestran que esta colaboración se encuentra condicionada por variables institucionales como son la falta de espacios formales de planificación y la disposición que parte de la predisposición personal de los profesionales, lo que lleva a que se produzcan prácticas pedagógicas dispares e inestables.

La falta de continuidad en el vínculo entre docentes de nivel y docentes de inclusión produce “barreras discapacitantes”, es decir, funcionan como obstáculos

actitudinales, normativos y organizativos que impiden una inclusión efectiva (Palacios, 2017). El hecho de que varios docentes de nivel mencionen trabajar en soledad o recibir un acompañamiento escaso, pone en evidencia que la implementación de configuraciones de apoyo no siempre responde a una planificación transdisciplinaria, como sugiere la Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017), sino que muchas veces se limita a intervenciones puntuales y aisladas.

Por otro lado, el testimonio de docentes de inclusión que manifiestan recurrir a estrategias como la comunicación vía WhatsApp, o que directamente no conocen personalmente a los/as docentes con quienes comparten estudiantes, da cuenta de un debilitamiento del trabajo colaborativo. Esto resulta contrapuesto con la idea de lo que implica la construcción colectiva de las configuraciones de apoyo, las cuales exigen un diseño situado y compartido, centrado en las necesidades del/a estudiante (Celaya, 2020).

Se observa también que la falta de formación disciplinar específica o el escaso conocimiento del contenido por parte de docentes de inclusión produce la insuficiencia de herramientas en los profesionales para abordar situaciones inclusivas de forma integral. Esta limitación repercute directamente en la efectividad de las adaptaciones y apoyos implementados, lo que puede llevar a frustración tanto en los/as docentes como en los propios estudiantes (Ortiz, 2021). La percepción de “tiempo muerto” cuando el estudiante con discapacidad no cuenta con su docente de inclusión, pone en evidencia una dependencia excesiva de esa figura y una dificultad para asumir desde la institución una corresponsabilidad en la inclusión. Las configuraciones de apoyo no deben limitarse al accionar del/a docente de inclusión, sino involucrar a

todos los actores del proceso educativo, incluidos los/as docentes de nivel, los/as compañeros/as y la institución en su conjunto (Dubrovsky y Lanza, 2019). Esta práctica revela una intención de acompañamiento, pero también una fuerte dependencia del docente de inclusión y la ausencia de una planificación conjunta sostenida. Esto lleva a que la responsabilidad de sostener la inclusión recaerá exclusivamente en el docente, en lugar de ser una tarea compartida por la institución (Toledo, 2019). Las configuraciones deben ser diseñadas a partir de un diagnóstico del estudiante y deben ser compartidas por el equipo docente (Celaya, 2020). En contraste, en las entrevistas, varios/as docentes de nivel explican que toman decisiones de forma individual y espontánea, y que muchas veces improvisan adaptaciones según lo que sucede en el aula. Esto indica que la configuración de apoyo no siempre se diseña de manera anticipada ni colaborativa, como lo plantea el marco normativo vigente (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017).

Las entrevistas realizadas reflejan que las configuraciones de apoyo se plantean de manera diversa y muchas veces desarticulada dentro de las escuelas secundarias. Los/as docentes mencionan prácticas como la simplificación de consignas personalizadas, el uso de imágenes, cuadros, calculadoras, y una tendencia a la intervención individual cuando no se cuenta con el/la docente de inclusión. Si bien, se observa predisposición al trabajo de inclusión, este tipo de planteamientos condicen con el modelo integrador, que busca adaptar al estudiante al sistema, sin cuestionar ni transformar las prácticas pedagógicas (Parra Dussán, 2010). Desde el modelo de inclusión, las configuraciones de apoyo deben pensarse como herramientas que permiten modificar el entorno educativo, no solo adaptando contenidos de manera individual, sino también los vínculos, las formas de

comunicación, la organización del aula teniendo la participación activa de los/as estudiantes como factor guía (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017). Los relatos desarrollados reflejan un avance y una intención de acercarse al modelo de inclusión, teniendo en cuenta el reconocimiento de las particularidades de los/as estudiantes, pero también ejemplifica limitaciones institucionales para sostener estas configuraciones de apoyo de manera continua, planificada y en articulación con todo el equipo educativo.

Respecto al vínculo entre escuela de nivel y escuela especial, los resultados muestran una gran variabilidad. Algunos/as docentes expresan que la calidad del trabajo conjunto depende exclusivamente del compromiso individual de cada profesional, mientras que otros directamente señalan que no hay relación concreta. Este escenario refleja lo que la falta de articulación efectiva entre niveles y modalidades. Esta dinámica de trabajo debería exigir una comunicación fluida y acuerdos institucionales que garanticen la continuidad de los apoyos (Toledo, 2019). Lo que se observa en los testimonios, sin embargo, es una desconexión o fragmentación del trabajo entre instituciones.

En relación con la formación docente, la totalidad de los/as entrevistados/as, tanto de nivel como de inclusión, manifiesta no haber recibido preparación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual. Solo una docente, con menos de 5 años de experiencia, refiere haber tenido alguna práctica en inclusión. Esta ausencia de formación sistemática confirma que las propuestas formativas aún no preparan adecuadamente a los futuros/as docentes para enfrentar los desafíos de la inclusión educativa. Como resultado, los/as docentes recurren a estrategias intuitivas, consultan a colegas o psicopedagogas, y trabajan “a prueba y error”, lo que

evidencia una falta de respaldo institucional y una sobrecarga emocional y profesional (Barrozo, 2018).

Las propuestas superadoras mencionadas dan cuenta de una necesidad concreta de transformación del sistema educativo, tal como lo exige el modelo de inclusión. Los testimonios muestran que no alcanza con el ingreso y la permanencia de los/as estudiantes con discapacidad, sino que se requiere una presencia activa de docentes de inclusión y una revisión profunda de las condiciones institucionales para asegurar el aprendizaje (Sinisi, 2010). La inclusión implica transformar las estructuras y no simplemente adaptar al/la estudiante (Parra Dussán, 2010). Por otro lado, se menciona la necesidad de materiales adaptados y provistos por el Estado. Esto evidencia que aún persisten barreras estructurales (Schewe, 2017). La falta de recursos específicos para la enseñanza de contenidos en materias como ciencias demuestra que el sistema no está preparado para garantizar el derecho a una educación accesible (Paniagua, 2005). Esto contradice los principios de la Disposición 3 (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), que promueve configuraciones de apoyo basadas en las necesidades del/a estudiante, en lugar de dejar esta tarea a la voluntad de cada docente o institución.

La sobrecarga laboral expresada por los/as docentes sin reconocimiento institucional ni remuneración monetaria da cuenta de una falta de planificación colectiva, y de una inclusión sostenida muchas veces a costa del esfuerzo individual, lo cual implica una de las principales debilidades del modelo actual (Toledo, 2019). Algunos de los profesionales entrevistados, demandan de orientaciones claras por parte del Estado, tanto en términos de recursos como de lineamientos pedagógicos, esto refuerza la idea que la inclusión no puede ser un discurso sin prácticas

acompañadas, y no puede quedar librada a la buena voluntad de ciertos/as profesionales (Sinisi, 2010).

La valoración del rol del/a psicopedagogo/a aparece en forma ambivalente: por un lado, se destaca su aporte en la orientación y en la elaboración de estrategias inclusivas, como lo señala la Dirección de Educación Especial (2024), pero también se marcan sus ausencias en algunos espacios curriculares o en el conocimiento directo de los/as estudiantes. Esto último pone en evidencia que el rol psicopedagógico muchas veces se limita, quedando desdibujado en el trabajo en territorio siendo que su intervención debería trascender lo individual y tener impacto institucional (Dubrovsky y Lanza, 2019).

La afirmación de una docente sobre el valor de contar con una mirada externa y especializada refleja la necesidad de una intervención psicopedagógica situada, que se relacione con lo cotidiano. Esta necesidad también es respaldada por la Dirección General de Cultura y Educación (s/f), cuando subraya que el/la psicopedagogo/a debe integrarse al diseño y seguimiento de configuraciones de apoyo, desde un enfoque transdisciplinario y con una perspectiva de derechos.

Finalmente, los aportes recabados muestran con claridad que, para avanzar hacia una inclusión real, no basta con sostener figuras como la del docente de apoyo o del/a psicopedagogo/a. Es necesario que toda la institución se comprometa, que exista una planificación compartida, recursos concretos y formación continua, como lo propone la Disposición 3. La inclusión no debe ser responsabilidad de unos pocos, sino una construcción colectiva del sistema. Tal como sostienen Parra Dussán (2010) y Pastore (2021), no basta con nombrar la inclusión: es preciso construir condiciones materiales, simbólicas y organizativas que habiliten prácticas transformadoras.

APORTES Y CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación evidencia una mirada situada sobre las condiciones reales en las que se implementan las configuraciones de apoyo en el nivel secundario, a partir de las voces de docentes de nivel e inclusión con distintas. El trabajo busca recuperar experiencias concretas que permiten comprender las tensiones, posibilidades y obstáculos que enfrentan los equipos docentes al momento de planificar e intervenir en proyectos de inclusión escolar. La investigación resulta un aporte tanto para la reflexión institucional como para el campo psicopedagógico, al visibilizar prácticas que suelen permanecer silenciadas o asumidas como parte de la “buena voluntad” de algunos profesionales y la sobrecarga de trabajo no remunerado que la misma implica.

Desde el campo de la psicopedagogía, el trabajo contribuye a problematizar el rol del/la profesional psicopedagogo/a en la escuela secundaria. Al recuperar tanto valoraciones positivas como críticas sobre su intervención, se abre un campo de análisis respecto a las posibilidades de incidencia real que tiene esta figura dentro del sistema escolar. Se pone en evidencia la necesidad de pensar un rol más activo y comprometido con los proyectos de inclusión, que implique no solo la orientación a docentes, sino también el seguimiento directo de las trayectorias escolares.

La investigación permite observar que la inclusión educativa no puede sostenerse solamente a través del trabajo del docente de inclusión, sino que necesita del compromiso de toda la institución. Resulta necesario que las instituciones educativas garanticen condiciones que favorezcan el trabajo conjunto entre los distintos actores escolares y deja en evidencia la sobrecarga que involucra la construcción material y organizativa de las configuraciones de apoyo.

A partir de esto, resulta relevante que las instituciones puedan responder con condiciones concretas que posibiliten la organización del trabajo en conjunto. Contar con tiempos institucionales asignados y que requieran un seguimiento, acuerdos entre los/as actores involucrados/as y espacios reales de planificación compartida, aparece como una condición necesaria para avanzar en prácticas inclusivas. La ausencia de estas condiciones, constituye un obstáculo para que los/as estudiantes con discapacidad intelectual puedan acceder y participar de manera activa en las propuestas escolares.

Desde la psicopedagogía, esta investigación ofrece aportes para pensar futuras intervenciones, ya que permite identificar cómo se construyen los vínculos entre profesionales y qué elementos favorecen o dificultan la implementación de configuraciones de apoyo y a su vez, las condiciones que subyacen de la construcción de estas mismas. Estos hallazgos resultan útiles para el diseño de dispositivos institucionales que promuevan el trabajo en equipo, así como también para la formación de nuevos/as profesionales comprometidos/as con una mirada inclusiva, basada en el modelo social de la discapacidad, y alejados de enfoques centrados exclusivamente en la atención individual.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación presenta ciertas limitaciones que son necesarias considerar para interpretar los resultados. En primer lugar, el alcance del estudio estuvo limitado a un conjunto reducido de entrevistas a docentes de nivel y docentes de inclusión pertenecientes a instituciones específicas y a su vez, a una zona específica. Esto implica que las percepciones y experiencias responden a realidades particulares y no pueden generalizarse a la totalidad del sistema educativo en Argentina. A su vez, la

recolección de datos se desarrolló en el marco de un calendario institucional acotado, lo que impidió profundizar en el seguimiento de las configuraciones de apoyo a lo largo de todo el ciclo lectivo. Y a esto se suma que no se incorporó la mirada de otros actores clave, como lo son las familias y equipos directivos. Estos hubieran aportado una visión más amplia y diversa del proceso de inclusión escolar.

Un aspecto que resulta relevante, es que varias de las problemáticas señaladas por los/as docentes entrevistados/as exceden el ámbito de acción individual y dependen de decisiones políticas y organizativas a nivel ministerial. Los/as mismos/as plantean que no existen materiales adaptados provistos por el Ministerio de Educación y que, a su vez, muchos/as docentes de inclusión desconocen cómo contribuir dado que no son idóneas en las áreas curriculares en nivel secundario. Por otro lado, la falta de orientaciones claras sobre la implementación de apoyos y adaptaciones, y la escasa regularización de la tarea docente en inclusión, lleva a una sobrecarga laboral no remunerada.

Si bien las entrevistas contribuyeron al objetivo de esta investigación, las respuestas dependen de la interpretación subjetiva y disposición de cada participante en el momento del encuentro. Desde una posicionamiento autocrítico, también resulta importante remarcar que, al tratarse de un estudio cualitativo, el análisis realizado se basa en la interpretación del investigador, por lo que otros enfoques teóricos podrían arrojar información que contribuya o refute la presentada.

LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS

Estas limitaciones abren la posibilidad de futuras investigaciones que amplíen la muestra a diferentes regiones y niveles educativos, sumando así las voces de estudiantes y familias. A su vez, incluyan un seguimiento anual de las prácticas

pedagógicas llevadas a cabo en las configuraciones de apoyo, y por último profundicen en el análisis de las condiciones laborales y políticas necesarias para garantizar la inclusión escolar de manera sostenida y de calidad. Estos planteos presentados también invitan a explorar, en investigaciones futuras, el desarrollo de estudios comparativos entre distintas jurisdicciones y marcos normativos, así como la construcción de propuestas metodológicas que integren la voz de equipos directivos y familias en diálogo con las políticas educativas vigentes.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En función de los resultados obtenidos, se propone generar espacios institucionales de planificación conjunta entre docentes de inclusión, docentes de nivel y psicopedagogos/as, dentro de la jornada laboral, de manera que puedan organizarse estrategias y adaptaciones en forma colaborativa. A partir de esto, resulta necesario contar con un recursoro institucional de configuraciones de apoyo clasificadas por área y nivel, accesible para todo el equipo docente, y acompañarlo con debates internos para pensar de manera conjunta, practicas inclusivas a partir de las experiencias concretas de la propia institución.

Por otro lado, resulta necesario reforzar el rol del psicopedagogo/a como orientador/a y acompañante activo en el diseño y seguimiento de las configuraciones de apoyo, mediante reuniones bimestrales que permitan evaluar la evolución de los/as estudiantes y ajustar estrategias. Se busca promover un trabajo interdisciplinario en la construcción de consignas, recursos visuales y adaptaciones, acompañado por la elaboración de guías de prácticas inclusivas que sirvan de referencia para los nuevos/as docentes que se incorporen.

Se suma, la necesidad de definir protocolos internos que aseguren la continuidad de los apoyos ante eventuales ausencias tanto de docentes de nivel,

como de inclusión y optimizar el uso de los recursos materiales disponibles. Por último, resulta importante impulsar vínculos con organizaciones locales y asociaciones como ASDRA (Asociación Síndrome de Down Argentina) o APAdA (Asociación Argentina de Padres Autistas), que puedan ofrecer materiales específicos, capacitaciones y espacios de orientación para la comunidad docente.

Estas propuestas de intervención constituyen la base para el proyecto que se presenta a continuación, orientado a consolidar prácticas inclusivas sostenibles y significativas dentro de las instituciones educativas.

Denominación

Fortalecer el trabajo colaborativo y de corresponsabilidad entre docentes de nivel y docentes de inclusión para optimizar las configuraciones de apoyo en la escuela secundaria de la zona de Haedo, Morón, de la Provincia de Buenos Aires

Determinación

Teniendo en cuenta las dificultades planteadas en la investigación, como la falta de espacios institucionales para la planificación conjunta, la escasa formación específica de docentes de inclusión y de nivel y la ausencia de materiales adaptados según las particularidades de los/as estudiantes con discapacidad, se propone una intervención institucional que favorezca la articulación entre docentes de nivel, docente de inclusión y psicopedagoga/o, optimizando el diseño y la implementación de configuraciones de apoyo.

Descripción

La propuesta consiste en la creación de espacios de trabajo colaborativo dentro del horario institucional, con la finalidad de planificar, compartir y elaborar materiales adaptados. Y a su vez, implicar más en la tarea a los profesionales del área de psicopedagogía. Estos encuentros estarán coordinados por un/a psicopedagogo/a y contarán con la participación de docentes de inclusión y de nivel. Se busca generar un recuadro de configuraciones de apoyo que quede disponible en un drive institucional, para que todo el equipo docente. A su vez, utilizar este espacio para pensar estrategias de trabajo grupal e institucional que acompañen la implementación de configuraciones de apoyo desde el modelo social de discapacidad y aunar criterios frente a las distintas barreras que puedan surgir durante el año lectivo.

Fundamentación

De acuerdo con los resultados de la investigación, la falta de tiempo para planificar en conjunto, la ausencia de recursos adaptados y la escasa formación específica generan barreras que afectan la participación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad intelectual. El trabajo colaborativo y la planificación conjunta son ejes centrales para una inclusión efectiva (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017). Este proyecto busca crear las condiciones necesarias para que estas prácticas sean sostenibles en el tiempo, y a su vez fortalecer el rol del/a psicopedagoga como un referente que pueda hacer un seguimiento sistemático del avance y dificultades que van surgiendo a lo largo del ciclo lectivo con los proyectos de inclusión escolar.

Objetivos

Objetivos generales

- Favorecer el trabajo colaborativo y la producción de configuraciones de apoyo para estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela secundaria de la zona de Haedo, Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Generar espacios institucionales de planificación conjunta entre docentes de nivel y docentes de inclusión.
- Diseñar y sistematizar configuraciones de apoyo acordes a las necesidades de los/as estudiantes.
- Promover el intercambio de estrategias pedagógicas inclusivas entre docentes.
- Consolidar el rol del psicopedagogo como orientador y facilitador del trabajo en equipo.

Metodología de trabajo

- Reuniones quincenales de 1 hora, dentro del horario institucional.
- Coordinación a cargo del psicopedagogo, quien registrará acuerdos y necesidades detectadas.
- Trabajo por áreas disciplinares para la adaptación conjunta de actividades y evaluaciones.
- Sistematización y almacenamiento digital de los materiales adaptados.
- Revisión trimestral de avances y ajustes en las estrategias.

Duración

Ciclo lectivo anual (marzo a noviembre).

Responsables

- Psicopedagogo/a institucional como coordinador/a.
- Docentes de inclusión en el asesoramiento de las configuraciones de apoyo.
- Docentes de nivel en el aporte disciplinar y conocimiento del grupo en su totalidad.
- Equipo directivo en el apoyo organizativo, administrativo y la gestión de particularidades dado el caso que se precise como material específicos.

Destinatarios/as

Directos

- Docentes de nivel y de inclusión de la escuela.
- Estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en el nivel secundario.

Indirectos

- Familias de los/as estudiantes incluidos.
- Comunidad educativa en general.

Localización física

Escuelas secundarias donde se desarrolló la investigación, en las aulas y sala de profesores.

Recursos

Materiales

- Computadora con acceso a internet.
- Proyector.
- Papel, impresora, insumos escolares.

Humanos

- Psicopedagogo/a.
- Docentes de inclusión.
- Docentes de nivel.
- Equipo directivo.

Financieros

- Fondos institucionales para insumos y fotocopias.
- Recursos propios de la escuela (sin requerir financiamiento externo).

Programa de actividades

- Presentación del proyecto al equipo docente y directivo.
- Organización del cronograma de reuniones y criterios de trabajo.
- Relevamiento inicial de necesidades y prioridades por área.
- Elaboración colaborativa de materiales adaptados.
- Creación de un banco digital de recursos inclusivos.
- Evaluación trimestral y ajuste de estrategias.

Cronograma

Marzo

Presentación y planificación inicial.

Abril-Mayo

Reuniones y elaboración de materiales.

Junio

Evaluación intermedia y ajustes.

Julio-Septiembre

Continuidad de producción de materiales y estrategias.

Octubre

Revisión final y cierre del banco de recursos.

Noviembre

Evaluación global y proyección para el próximo ciclo.

Evaluación del proyecto

- Registro de asistencia y participación en reuniones.
- Cantidad y calidad de materiales adaptados elaborados.
- Encuestas a docentes sobre utilidad de los espacios de trabajo.
- Observación de mejoras en la participación de los/as estudiantes incluidos.

REFERENCIAS

- Acevedo, R. & Díaz, A. G. (2018). *Inclusión/es en la escuela secundaria: itinerarios de lo posible*: (ed.). Editorial Brujas.
<https://elibro.net/es/ereader/uflo/106351?page=3>
- Alderete, A. R., (2012). *ESCUELAS SECUNDARIAS: FORMATO, CONOCIMIENTOS E INCLUSIÓN*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (7), 169-181.
- Ale, A., (2014). *Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad*. Revista de Extensión Universitaria +E, (4), 22-27.
- Aramburu, M. J. (2023). *La inclusión educativa: desafíos y demandas a la formación de los docentes de la modalidad jóvenes y adultos, de una escuela de gestión pública, de la ciudad de Santa Rosa, prov. de La Pampa* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].
- Argenreder C. (2017). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica a profesores de escuelas secundarias de General Acha (L.P.) para atención de la diversidad desde una mirada inclusiva* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/574>
- Balzano, S. M., (2020). "Todos tenemos una parte discapacitada en nosotros". *Del paradigma custodio-asilar hacia el modelo social de la discapacidad*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (58), 275-299.
- Barrozo, N. N. (2018). *Educación secundaria y discapacidad: Entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión*. Revista RUEDES, (8), 32-47. Facultad de Humanidades

y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121839>

Casal, V., Lofeudo, S., & Lerman, G. (2011). *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable:
<https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/wyV>

Celaya, N. V., Ravasi, J. M., & Arocena, A. V. (2020). *Educación inclusiva en adolescentes con discapacidad intelectual* [Trabajo Final de Graduación, Universidad FASTA]. Repositorio Universidad FASTA.
<http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/331>

Cominetti, M. F. (2020). *Influencia de las NTICs en el proceso de inclusión educativa de alumnos de secundaria con discapacidad, en Centro de atención integral, San Pedro* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/732>

Dirección de Educación Especial. (2024). *La enseñanza entre escuelas: Intervenciones, recorridos y construcciones comunes*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección de Educación Especial. (2003). *Resolución N° 15: Modificación de Roles del Equipo Transdisciplinario en el Nuevo Paradigma de la Educación Especial*. La Plata: 9 de junio de 2003.

Dirección de Educación Especial, Dirección Provincial de Educación Secundaria, & Dirección de Educación de Gestión Privada. (2022). Comunicación Conjunta N° 2/22: La construcción de los procesos educativos entre escuelas del Nivel Secundario y la Modalidad de Educación Especial. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2008). *Resolución sobre los Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios*. La Plata: 08 de septiembre de 2008.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017). *Disposición 3: Orientaciones curriculares. Áreas específicas de la educación especial*. La Plata: 13 de febrero de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). *Resolución firma conjunta No 4635/11-E*. La Plata: 5 de diciembre de 2011.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017). *Resolución firma conjunta No 1664/17-E*. La Plata: 1 de diciembre de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (s.f.). *Documento de orientación sobre la intervención de los equipos de apoyo de la Modalidad Educación Especial en la trayectoria educativa del estudiante con discapacidad: Roles y funciones*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dubrovsky, S. & Lanza, C. (2019). *Prácticas inclusivas en el nivel Secundario: La experiencia desde una perspectiva de una estudiante con Discapacidad*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 15-32. Recuperado en 30 de septiembre de 2024, de

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492019000100002&lng=es&tlng=es.

Gutiérrez, I. V. (2023). Aportes de la psicopedagogía en el proceso de la inclusión educativa en el nivel medio de una escuela de la provincia de Salta, Capital [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Lalanda, P. G. (2019). *Las adaptaciones curriculares y sus prácticas en la escuela de enseñanza común: Su modo de implementación* [Proyecto de Aplicación Profesional, EEAT N° 2 "Justo José de Urquiza"]. Repositorio Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/17493>

Leon, E. K. (2018). *Inclusión educativa* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/313>

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

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

Maizares, N. (2015). *El "modelo social de la discapacidad": algunas notas para su discusión en Argentina*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Marti, T. D. (2023). *Proyecto de intervención e inclusión escolar* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1398>
- Nievas, C. M. (2024). *Experiencias educativas de inclusión de personas con discapacidad intelectual leve* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].
- Ortiz, M. B. (2021). *Las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y su influencia en el aula* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1109>
- Palacios, A. (enero-junio, 2017). *El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos*. [Editorial]. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(1), pp. 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Paniagua, C. (2005). *Las adaptaciones curriculares: Concepto y alcances en el marco de la integración escolar*. Revista Argentina de Psicopedagogía, (59). Fundación Suzuki. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>
- Parra Dussán, C. (2010). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Pastore, P. (2021). *Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018)*. Revista Educación, Política Y Sociedad, 6(2), 178–208. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.2.007>
- Polo, L. H. (2021). *Inclusión de adolescentes con trastorno del espectro autista de Formosa capital y grado de formación de los profesores en estrategias y*

configuraciones de apoyo para el acceso curricular [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Ramírez, E. (2024). Intervención del rol psicopedagógico en el proceso de inclusión de estudiante con discapacidad intelectual en nivel secundario de la Escuela Superior Comercio N° 3. Apóstoles-Misiones [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Schewe, C. L. (2017). Discapacidad, Educación Especial Y Educación Inclusiva Reflexiones necesarias . EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje, 5(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1465>

Segheier, L. C. N. (2023). *Educación inclusiva en la formación docente inicial para nivel secundario* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1403>

Sinisi, L. (2010). *Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Boletín de Antropología y Educación, (1), 11-14.

Toledo, Gabriela Alejandra (2019). *Transiciones educativas primaria / secundaria: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares y las configuraciones de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/hEK>

Vogel, N. Y. (2020). *La integración escolar en el nivel secundario de la localidad de Intendente Alvear* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

ANEXOS I

Guía de preguntas para las entrevistas semi estructuradas ordenadas según la clasificación de la muestra a trabajar.

Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia (formadas en el modelo de integración)

Variable: Comparación de modelos

- ¿Cómo describiría los cambios que ha observado en el paso del modelo de integración al modelo de inclusión?
- ¿Qué diferencias nota en la aplicación de las configuraciones de apoyo a lo largo del tiempo?
- ¿Cuáles fueron los mayores desafíos durante la transición de un modelo a otro?
- ¿Considera que las normativas actuales (como la Resolución 1664/2017) cambiaron efectivamente las prácticas cotidianas?

Variable: Implementación de configuraciones de apoyo

- ¿Podría describir una configuración de apoyo que haya utilizado recientemente y que le parezca eficaz?
- ¿Cómo planifica estas configuraciones considerando los cambios del marco normativo actual?
- ¿Cuánto peso cree que tienen hoy las configuraciones de apoyo en la inclusión real del estudiante?
- ¿Observa desafíos en su implementación? Si es así ¿Cuáles?

Variable: Formación y recursos

- Mirando hacia atrás, ¿cómo evalúa su formación inicial respecto de las exigencias actuales de la inclusión?
- ¿Recibió capacitación continua en inclusión educativa? ¿Qué tan útiles le resultaron?

Variable: Trabajo interdisciplinario

- ¿Cómo ha evolucionado la relación y el trabajo con los docentes de escuela común y los equipos de orientación escolar?
- ¿Qué cambios positivos o negativos ha visto en la colaboración entre docentes de inclusión y de nivel?

Propuestas de mejora

- Desde su experiencia, ¿qué sugerencias tendría para mejorar las prácticas actuales de inclusión?
- ¿Qué rol considera que debería ocupar el/la psicopedagogo/a hoy en día?

Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia (formadas bajo el modelo de inclusión escolar)

Variable: Percepción sobre las normativas y formación actual

- ¿Cómo recibió la formación inicial respecto a la inclusión y las configuraciones de apoyo?

- ¿Qué rol considera que ocupan las normativas actuales en su trabajo cotidiano? ¿Las percibe aplicables?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que encuentra, considerando su formación más reciente?

Variable: Implementación de configuraciones de apoyo

- ¿Podría contarme cómo planifica y aplica las configuraciones de apoyo para estudiantes con discapacidad intelectual?
- ¿Qué ejemplos prácticos puede compartir sobre configuraciones que le hayan dado buenos resultados?
- ¿Observa desafíos en su implementación? Si es así ¿Cuáles?

Variable: Recursos y apoyos institucionales

- ¿Considera que cuenta con los recursos suficientes (materiales, humanos y tecnológicos) para implementar apoyos eficaces?
- ¿Qué tipos de apoyos considera imprescindibles para facilitar la inclusión?

Variable: Trabajo interdisciplinario

- ¿Cómo es su experiencia de trabajo con los/as docentes de nivel y los equipos de orientación escolar?
- ¿Cómo definiría el nivel de colaboración en su institución respecto a los proyectos de inclusión?

Propuestas de mejora

- Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que podrían mejorarse en la implementación de configuraciones de apoyo?
- ¿Qué sugerencias tendría para fortalecer la formación continua de los docentes sobre inclusión?

Docentes de escuela común (de distintas áreas, con experiencia en inclusión)

Variable: Percepción del trabajo conjunto

- ¿Cómo describiría su experiencia trabajando junto a docentes de inclusión escolar?
- ¿Cómo se articula la planificación de las configuraciones de apoyo entre usted y los docentes de inclusión?
- ¿Considera que existe una buena coordinación entre la escuela común y la escuela especial para llevar adelante las configuraciones de apoyo?

Variable: Implementación de configuraciones de apoyo

- ¿Qué estrategias implementa en su aula para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?
- ¿Podría compartir alguna experiencia positiva o desafío relacionado con la aplicación de configuraciones de apoyo?
- ¿Cómo integra las configuraciones de apoyo a la dinámica general de la clase?
- ¿Qué dificultades encuentra más frecuentemente al trabajar con estudiantes con proyectos de inclusión?

- ¿Cómo impactan estas dificultades en su planificación y en el desarrollo de las clases?

Variable: Formación y recursos

- ¿Considera que recibió la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?
- ¿Qué recursos o apoyos cree que serían necesarios para fortalecer la inclusión en su área de enseñanza?

Propuestas de mejora

- ¿Qué cambios propondría para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela común?
- ¿Qué rol atribuye al/la psicopedagogo/a en el trabajo conjunto para la inclusión?

ANEXOS II

Transcripción de las entrevistas realizadas, organizadas en grupo de muestra.

Docentes de escuela común (de distintas áreas, con experiencia en inclusión)

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 1

Grupo: Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura

Modalidad: Presencial

Entrevistador: ¿Cómo describirías tu experiencia trabajando junto a docentes de inclusión escolar?

Entrevistada: Y... depende mucho de la persona, del profesional, en realidad. Tuve experiencias muy buenas, de esas que sentís que aprendés un montón de tu compañero, porque yo lo tomo como eso, un compañero. Alguien que está ahí, pero no que me tiene que hacer las cosas a mí. Sino que trabajamos codo a codo. Me pasó de tener profesionales buenísimos que me enseñaban, y yo también aportaba a su trabajo. Pero también viví el otro extremo: gente súper desligada del proceso de inclusión. Que ni se interesaba por las actividades del pibe... y a mí eso me preocupaba. Porque decís: "¿cómo puede ser que no te importe si aprende?"

La palabra "integrar" siempre me hizo ruido. Como que le pone todo el peso al pibe. Yo creo que no se trata de que "tenga que integrarse", sino de que hay que darle herramientas para que aprenda, para que se alfabetice. Y eso... eso es mucho más simple si se lo piensa así.

Entrevistador: ¿Cómo se articula la planificación de las configuraciones de apoyo entre vos y el docente de inclusión?

Entrevistada: Siempre hago primero un período de diagnóstico. Porque el primer día no podés arrancar como si nada. Hay que conocer al pibe. Por ahí tenés un caso de

dislexia donde lo único que hacés es cambiarle la tipografía o acortar un texto, y listo. Pero también te llegan chicos de segundo año que no saben leer ni escribir... y ahí tenés que tomarte el tiempo.

Yo parto del contenido que tengo que dar, eso lo charlo clase a clase con el maestro integrador. Siempre le paso el material. Pero si veo que lo que me devuelven no le sirve al pibe, lo cambio. Hay que construirlo de a dos. No es que uno lo hace porque es de educación especial, o el otro porque es profe de nivel. Se construye en conjunto. Por suerte, en el colegio, la directora también ayuda y supervisa.

Entrevistador: ¿Considerás que existe una buena coordinación entre la escuela común y la escuela especial?

Entrevistada: Depende de la escuela. Me pasó de ver buenas articulaciones y otras donde no hay nada. En las escuelas estatales muchas veces están más ausentes. Se desligan. En cambio, en privadas, como hay más recursos, la articulación fluye mejor. Pero eso ya tiene que ver con un problema estructural, ¿viste?

El maestro especial estatal tiene una hora cuarenta y cinco por semana. Es poquísimo. Encima, seguro tiene un sueldo bajo y va de escuela en escuela. No es un tema de la calidad profesional, sino de las condiciones laborales.

Entrevistador: ¿Qué estrategias implementás en tu aula para facilitar la inclusión?

Entrevistada: Primero, conocer al chico. Después, garantizar que acceda a la lectocomprensión y la escritura. Ese es el mayor déficit que veo. Estoy trabajando ahora con una nena que lee "mi-ma-mu". Está en segundo año. Yo no puedo pedirle un análisis morfológico si no sabe leer. Entonces trabajamos la concordancia, armamos frases, reforzamos lectura... alfabetizamos, básicamente.

También uso juegos. A una nena le hice un dado con artículos. Tira el dado y le sale "el". Entonces buscamos una palabra que vaya con eso, tipo "el nene", y armamos

frases. Si no tengo algo preparado, uso el dado. Se repasan cosas. Normalmente les doy actividades a los otros para que empiecen a hacer, y después voy con el resto de los chicos con inclusión.

Entrevistador: ¿Podés compartir una experiencia positiva relacionada con configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Sí, el caso de Kiki. Cuando llegó no hablaba ni escribía. Apenas copiaba. Con Nati, la docente de inclusión, trabajamos mucho. Nati le armaba glosarios, después un diccionario. Herramientas reutilizables, ¿entendés? No una fotocopia con la tarea de ese día, sino algo que le sirva siempre. Y con eso, Kiki terminó escribiendo sola, leyendo consignas, produciendo textos. Me sorprendió. Empezó a hablar más también. Fue hermoso.

Entrevistador: ¿Cómo integrás las configuraciones de apoyo a la dinámica general de la clase?

Entrevistada: Al principio me sentía partida en dos. Pero ahora doy primero la clase para todos, y después saco la configuración para ese estudiante. Si está el maestro de apoyo, trabajamos juntos. Si no, lo acompaño yo. Les doy feedback en el momento. Me acerco, corrijo, felicito.

Y cuando estoy sola... hago lo que puedo. No quiero sonar heroica, pero trato de ponerle amor. Siempre desde el respeto, la ternura, la confianza. Porque el pibe con inclusión siempre está en una posición de mierda. A veces parece que molestan, y eso me duele.

Entrevistador: ¿Qué dificultades encontrás más frecuentemente?

Entrevistada: La precarización laboral. Gente que hace lo que puede porque está quemada, mal paga, mal formada. No es falta de vocación, es que el sistema los

expone. Y además, no hay formación docente específica en inclusión. Eso también es una gran falencia.

Entrevistador: ¿Considerás que recibiste la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistada: No. Muy mínima. La formación docente no contempla la inclusión de verdad. Deberíamos tener formación continua, obligatoria, y que eso esté incluido en el sueldo. Porque es otro trabajo. Vos no podés pretender que alguien enseñe igual cuando tiene cinco estudiantes más con proyectos de inclusión.

Entrevistador: ¿Qué recursos o apoyos creés que serían necesarios?

Entrevistada: Que el Estado nos brinde materiales, herramientas, asesorías. Algo tipo Educ.ar pero para inclusión. Con planificaciones previas, ejemplos, orientaciones. Que no tengamos que inventar todo desde cero.

Entrevistador: ¿Qué cambios propondrías para mejorar la inclusión?

Entrevistada: Propuestas concretas de alfabetización, según el tipo de discapacidad. Que nos den herramientas, materiales especializados. Que nos expliquen qué es el síndrome de Down, qué es el autismo, cómo intervenir. Que haya un repositorio donde buscar estrategias. Que el Estado invierta.

Entrevistador: ¿Qué rol atribuí al psicopedagogo en este trabajo conjunto?

Entrevistada: La psicopedagoga tiene que acompañar, escuchar, humanizar los procesos. No puede hacer todo tampoco. No puede ser que haya docentes hablando mal de otros en la sala. Eso pasa mucho, y deshumaniza el trabajo. Deberíamos ser más profesionales. Estamos formando ciudadanos, no jugando a ver quién hace más o menos.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistado: N° 2

Grupo: Biología y Salud y adolescencia

Modalidad: Por meet

Entrevistador: Emi, ¿cómo describirías tu experiencia trabajando junto a los docentes de inclusión?

Entrevistado: En general, positiva. La mayoría de las veces hemos tenido espacios para intercambiar, pensar estrategias, adaptar evaluaciones. Cuando está la maestra de apoyo, el estudiante trabaja mucho mejor. A veces, si está solo, no entiende o no puede seguir el ritmo y a mí no me da el tiempo para estar con él. Obviamente, como todo lo que involucra personas, es diverso: hay con quienes laburás muy bien y con otros menos. Pero eso pasa también con otros docentes.

Entrevistador: ¿Cómo se planifican las configuraciones de apoyo?

Entrevistado: Ha ido cambiando con el tiempo y depende mucho de la docente. A veces me pedían los contenidos y después ellas me mandaban una evaluación adaptada para revisar juntos. En otros casos, directamente me pedían que yo la hiciera. Incluso hubo veces que me la daban ya armada y yo la aplicaba.

Entrevistador: ¿Qué dificultades encontrás en ese trabajo conjunto?

Entrevistado: La gran dificultad en secundaria es el tema del tiempo. Somos muchos docentes, y a veces estamos muy pocas horas en la escuela. En mi caso, tengo todo concentrado y me cruzo más, pero hay profes que están un rato nomás. Entonces se hace difícil coincidir con docentes de inclusión. No es lo mismo hablar por WhatsApp que tener una charla cara a cara.

Entrevistador: ¿Cómo integrás las configuraciones de apoyo a tu dinámica de clase?

Entrevistado: Depende del caso. Por ejemplo, tengo un estudiante con dificultades en el lenguaje, que necesita que todo esté en imprenta mayúscula. Entonces escribo así en el pizarrón, y eso ayuda a todos, no solo a él. En otros casos, las configuraciones aparecen en momentos específicos, como en las evaluaciones. O a veces me acerco y trabajo con el estudiante uno a uno durante la clase. Si está solo, intento ayudarlo en la lectura, le resuelvo un ejercicio de ejemplo

Entrevistador: ¿Qué te resulta más difícil actualmente?

Entrevistado: La sobrecarga. Con el nuevo régimen académico tenemos estudiantes cursantes, intensificadores, profundizadores, más los de inclusión... todo eso en el mismo curso. Y hay que preparar propuestas diferenciadas. Te doy un ejemplo: tuve una clase con más de cuarenta estudiantes en todas esas situaciones. Y además, tenía a este chico con dificultades en el lenguaje. Me tomé cinco minutos para pensar una actividad que pudiera abarcar todo, y cuando empiezo a escribir me acordé de que tenía que ser en mayúscula. Ese tipo de cosas te saturan.

Entrevistador: ¿Recibiste formación en inclusión durante tu carrera?

Entrevistado: No, ninguna. Yo me formé entre 2005 y 2008, y no sé si en ese momento estaba contemplado. Lo que aprendí fue en el día a día, trabajando con docentes de inclusión. Fue muy desde la práctica.

Entrevistador: ¿Qué recursos consideras necesarios para mejorar?

Entrevistado: Capacitaciones, pero que sean accesibles, no un sábado a la mañana... Porque así se pierde interés. También hace falta más tiempo real para encontrarse a planificar con otros. Los canales virtuales no reemplazan el cara a cara.

Entrevistador: ¿Qué cambios propondrías para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistado: Primero, tener menos estudiantes por curso. Yo trabajo en una escuela privada que depende mucho de la matrícula, y eso hace que los cursos estén sobrepoblados. Con menos estudiantes podríamos dedicar más tiempo a cada uno, con o sin inclusión. Y también sumar más espacios institucionales para planificar juntos. El trabajo en equipo es clave.

Entrevistador: ¿Qué rol le atribuí al psicopedagogo en este contexto?

Entrevistado: En mi escuela no hay EOE, así que nunca tuvimos a alguien que cumpla ese rol. Este año recién empezamos a compartir con otra escuela una psicopedagoga, y está bueno saber que está, que acompaña. Es como una figura nueva para mí, porque nunca trabajé directamente con uno. Lo que me parece importante es que pueda acompañar a los estudiantes por fuera del aula también. En nuestra escuela tenemos un sistema de tutorías, pero son docentes sin formación específica. La psicopedagoga puede complementar eso desde otro lugar, con herramientas más específicas. También puede ayudarnos a pensar juntos cuando no llegamos a ver todo lo que le pasa a un estudiante en una hora por semana. Su presencia amplía nuestra mirada.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistado: N° 3

Grupo: Matematica

Modalidad: Presencial

Entrevistador: ¿Cómo describirías tu experiencia trabajando junto a docentes de inclusión escolar?

Entrevistado: Bien... me cuesta generalizar. Porque en definitiva depende mucho de cada caso. Por lo menos, en lo que a mí me pasó todos estos años, tiene que ver con situaciones particulares. Pero sí creo que, si la planificación de las configuraciones de apoyo y los contenidos que uno tiene que dar en clase están coordinados, se obtienen mejores resultados que si no lo están.

A mí, particularmente, me pasa que soy docente de matemática, y muchas veces me encontré con que el maestro o la maestra de especial no conocía los contenidos que tenía que articular o configurar. Entonces entiendo que hay una dificultad grande desde ese lugar: desde el contenido mismo. Más allá de la buena voluntad que uno pueda tener, si no hay conocimiento disciplinar, se complica.

Entrevistador: ¿Cómo se articula la planificación de las configuraciones de apoyo entre vos y los docentes de inclusión?

Entrevistado: Yo lo que hago es tratar de ver de qué manera puedo articular esa planificación para que los chicos con necesidades especiales puedan alcanzar lo máximo que puedan alcanzar. Y muchas veces, soy yo el que arma la configuración. Si después la quieren usar, buenísimo, pero me ha pasado de estar bastante solo en eso. Para mí, lo ideal sería una planificación coordinada. Yo hago las adaptaciones, después si quieren las comparten, pero muchas veces ni saben de qué contenido se trata.

Entrevistador: ¿Considerás que existe una buena coordinación entre la escuela común y la escuela especial?

Entrevistado: De nuevo, depende. He tenido maestros de apoyo que vi muy pocas veces durante el año, porque los horarios no coincidían con los míos. Y ahí se dificulta. Cuando hay alguien dentro del aula, se hace todo más fácil. Pero cuando no, sos vos el que tiene que poner el cuerpo... y muchas veces no tenés tiempo.

Entrevistador: ¿Qué estrategias implementás en tu aula para facilitar la inclusión?

Entrevistado: Lo que yo hago es reducir la complejidad, ajusto el contenido según el nivel del alumno. Por ejemplo, si estoy trabajando funciones cuadráticas, a todos les doy las fórmulas para que las memoricen. Pero a un estudiante con proyecto, le doy directamente la fórmula, y en vez de pedirle que haga todo el desarrollo, le pido que analice la parábola ya construida. Trato de que acceda al contenido desde donde pueda.

Entrevistador: ¿Podrías compartir alguna experiencia o dificultad particular que hayas atravesado?

Entrevistado: La dificultad principal es el tiempo. Estos estudiantes necesitan más acompañamiento, más presencia... y no siempre estamos disponibles. Yo soy profe itinerante, voy de una escuela a otra. No tengo un bloque de horas para quedarme a trabajar con cada uno. Entonces cuando hay un maestro de apoyo en el aula, todo fluye mejor. Pero cuando no lo hay, es uno el que tiene que hacerse cargo. Y muchas veces, no hay con qué.

Entrevistador: ¿Considerás que recibiste la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistado: No, para nada. La formación la fui haciendo solo, con el tiempo, probando, equivocándome y volviendo a empezar. No recibí ninguna formación... toda la experiencia fue siempre a prueba y error. A pulmón. Y ojo, yo hago este trabajo porque me interesa que todos los chicos aprendan. Pero también soy consciente de que hay colegas que no lo hacen, porque no hay ninguna compensación económica, ningún incentivo. Es tiempo y esfuerzo extra que no se ve reflejado.

Entrevistador: ¿Qué cambios propondrías para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistado: Primero que nada, coordinación. Si no hay coordinación entre todos los actores, no se puede hacer nada. Después, incentivos. Porque esto que hacemos es un trabajo extra, y tiene que estar reconocido. Ya con lo que tenemos que preparar para los cursos en general, sumarle la inclusión sin apoyo ni formación, es demasiado.

Entrevistador: ¿Qué rol atribuí al psicopedagogo en el trabajo conjunto?

Entrevistado: Para mí, el psicopedagogo tiene un rol fundamental. Pero no solo por estar, sino por cómo se articula su presencia. Tiene que ser alguien que ayude a que las intervenciones sean adecuadas, que acompañe el proceso. Que no todo recaiga sobre el profe de aula. Necesitamos una guía, un mediador que nos ayude a sostener el proyecto, no que nos deje solos. A veces la psicopedagoga no interviene en mi área, yo creo que también tiene que ver con que son muchos docentes y es difícil poder estar en todo.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 4

Grupo: Profesora de escuela de nivel (Área Física, Química, Salud y Adolescencia)

Modalidad: Por llamado telefónico

Entrevistador: ¿Cómo describís tu experiencia trabajando junto a docentes de inclusión escolar?

Entrevistada: En su gran mayoría es muy buena. El docente de inclusión ayuda y reordena el trabajo de los profesores. En general se genera un vínculo de cooperación y eso hace que el trabajo sea más claro.

Entrevistador: ¿Cómo articulan la planificación de las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Se hace tema a tema. Yo explico los contenidos, generalmente en clase presencial, y desde ahí vamos pensando los apoyos. A veces eso limita que podamos anticipar todo con más tiempo, pero es lo que se puede.

Entrevistador: ¿Y cómo es la coordinación entre la escuela común y la escuela especial?

Entrevistada: Según la docente especial en cada caso. Existen distintos casos... como personas. Yo no tuve grandes problemas, pero existen distintos casos... como personas. Hay profesionales con los que se puede trabajar mejor y otros con los que cuesta más.

Entrevistador: ¿Qué estrategias usás para acompañar a los estudiantes con inclusión en el aula?

Entrevistada: Trabajo con explicaciones orales, gráficos, cuadros, ejercicios que pueden hacer con calculadora. Con la tabla periódica, por ejemplo, usamos distintos valores, y busco formas más accesibles para explicar uniones químicas o formación de moléculas. Intento adaptar la propuesta al nivel del estudiante.

Entrevistador: ¿Y qué hacés cuando el estudiante está sin su docente de apoyo?

Entrevistada: Si el estudiante está solo, intento ayudarlo. Le doy la configuración que preparé, le leo las consignas y le resuelvo algún ejercicio si es necesario para que pueda avanzar. Pero también es difícil, porque no puedo descuidar al resto del curso.

Entrevistador: ¿Qué dificultades encontrás en ese proceso?

Entrevistada: A veces las consignas no están del todo ajustadas a lo que el estudiante puede hacer, y eso le genera frustración. Me cuesta mucho, en el momento, tener que pensar otra actividad diferente. Y si el estudiante está sin su DAI, muchas veces queda en "tiempo muerto", sin poder hacer nada. Me da mucha pena

eso, pero también es real que no me da el tiempo para atender a todos a la vez. Y eso genera una tensión constante entre el ritmo del grupo y la atención personalizada.

Entrevistador: ¿Recibiste formación específica para enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistada: No. Todo fue a pulmón. Fue prueba y error. Fui aprendiendo sola, con la práctica.

Entrevistador: ¿Qué recursos creés que serían útiles?

Entrevistada: Sería buenísimo tener cuadernillos adaptados especialmente para Ciencias. Algo que venga con actividades accesibles, contextualizadas. No hay casi nada de eso. Desde el gobierno deberían enviarlo. Incluso podríamos armarlo juntos, en equipo.

Entrevistador: ¿Qué se podría mejorar para que la inclusión en el aula funcione mejor?

Entrevistada: Que haya mayor presencia de los docentes de apoyo dentro del aula. Cuando están, todo fluye mejor. El estudiante puede participar, se siente más contenido, y para mí también es más fácil dar la clase. Sería bueno algún libro o cuadernillo adaptado específicamente para las ciencias... lo podemos armar juntos.

Entrevistador: ¿Qué rol le asignarías al psicopedagogo en este trabajo conjunto?

Entrevistada: Para mí es una figura clave. El psicopedagogo debería participar activamente en el armado de recursos, en la planificación y también en el seguimiento de cada estudiante. Aunque muchas veces, lamentablemente, me encuentro con psicopedagogas que no intervienen en mi área, porque no conocen los contenidos. Y eso limita mucho las orientaciones que me pueden dar.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 5

Grupo: Lengua extranjera

Modalidad: Por meet

Entrevistador: ¿Cómo describís tu experiencia trabajando junto a docentes de inclusión escolar?

Entrevistada: Y... la verdad, bastante sola. En general, al principio del año te mandan un mensaje, tipo "si necesitás algo, avisame". Pero después no veo una presencia real, constante. Muchas veces siento que como ya tengo experiencia, piensan que me las arreglo sola. Me dicen: "portugués no sé, no puedo adaptar", o directamente "ella sabe hacerlo, ya está". Y sí, lo hago yo. Pero bueno, la sensación es que estoy sola, que no hay un acompañamiento concreto. No veo mucha relación entre la escuela especial y mi materia.

Entrevistador: ¿Cómo se articula la planificación de las configuraciones de apoyo entre vos y los docentes de inclusión?

Entrevistada: La verdad es que no se articula. Yo planifico sola. Las configuraciones las pienso individualmente, no hay intervención de los docentes de inclusión. Capaz podría consultarles algo, pero no los veo como presentes en el proceso. Lo hago sola. Sé que puedo preguntar, pero siento que no tienen herramientas para mi materia.

Entrevistador: ¿Considerás que existe una buena coordinación entre la escuela común y la escuela especial para llevar adelante las configuraciones?

Entrevistada: En mi materia, por lo menos, no lo percibo. No hay una relación concreta. Supongo que también puede ser porque portugués es una materia menos común, entonces a veces no se meten mucho.

Entrevistador: ¿Qué estrategias implementás en tu aula para facilitar la inclusión?

Entrevistada: Primero organizo al resto del grupo, les doy una actividad para que trabajen, y después voy uno por uno a los chicos con inclusión. Les muestro el material, les explico qué tienen que hacer. Porque si explico todo junto, se pierden o me vuelven a preguntar. Así que prefiero ir individualmente con cada uno.

Entrevistador: ¿Podés compartir alguna experiencia positiva o algún desafío relacionado con la aplicación de configuraciones?

Entrevistada: Me encanta cuando los chicos pueden hacer la actividad solos. O cuando me saludan fuera de clase y me dicen algo en portugués, eso me pone recontenta. Siento que algo de lo que hicimos les quedó. Como dificultad, se complica mucho cuando hay varios casos de inclusión y, además, chicos con otras dificultades. Es como estar en mil lugares a la vez. Y sí, eso impacta: no podés avanzar como lo planificaste, algunos terminan antes, otros después, y a veces hay que frenar y esperar a todos.

Entrevistador: ¿Cómo integrás las configuraciones a la dinámica general de la clase?

Entrevistada: Es todo individual. Tanto la explicación como la actividad adaptada. Yo me encargo de todo eso. Por eso digo que sería ideal que hubiera alguien más en el aula que pudiera acompañar esa parte. No para explicar, pero sí para ver si los chicos hacen la actividad, si necesitan ayuda. Sería de mucha ayuda.

Entrevistador: ¿Considerás que recibiste la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistada: No, para nada. Lo que sé lo fui aprendiendo con colegas. Al principio, Mariela, que es psicopedagoga y también profe de portugués, me ayudó un montón.

Me daba tips, me decía qué hacer, qué usar... fue como una especie de capacitación informal. Pero me falta base, teoría, herramientas.

Entrevistador: ¿Qué recursos o apoyos creés que serían necesarios para fortalecer la inclusión en tu área?

Entrevistada: Para mí, tener a alguien dentro del aula sería genial. Que acompañe las adaptaciones, que esté presente. Y también capacitaciones para los docentes. Porque si no, uno va probando, tocando de oído... estaría bueno tener más seguridad en lo que uno hace.

Entrevistador: ¿Qué cambios propondrías para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

Entrevistada: Bueno, además de lo que dije antes, creo que sería importante que las docentes de inclusión estén más presentes, más activas. Y que se ofrezcan espacios de formación para los profes. Porque una cosa es querer ayudar, y otra es tener las herramientas para hacerlo bien.

Entrevistador: ¿Qué rol atribuí al/la psicopedagogo/a en el trabajo conjunto para la inclusión?

Entrevistada: Yo valoro mucho cuando están. Como te decía, Mariela (psicopedagoga de la institución) fue clave para mí al principio. Me orientaba, me explicaba cómo adaptar. Me enseñó a usar imágenes, a pensar en lo oral y lo escrito, a tener en cuenta todo eso. Para mí, el psicopedagogo tiene que ser guía, orientador, alguien que acompañe al docente y le dé herramientas concretas. Ese rol es clave.

**Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia
(formadas bajo el modelo de inclusión escolar)**

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 6

Grupo: Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia

Modalidad: Presencial

Entrevistador: ¿Cómo fue tu formación inicial respecto a la inclusión y las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: En el profesorado vimos mucho lo que es normativa y resoluciones. Yo tuve la suerte de hacer las prácticas en inclusión, que no era lo común, la mayoría las hacía en sede. Ahí empecé a ver más en la práctica lo que se planteaba en la teoría. Pero no había una materia específica para pensar configuraciones, o sea, no trabajábamos cosas como: “tengo esta actividad, ¿cómo la configuro para tal estudiante?”. Eso no se veía.

Entrevistador: ¿Sentís que las normativas actuales se aplican en la práctica?

Entrevistada: Algunas cosas sí, otras no. Con la nueva normativa se empezó a hablar más del trabajo conjunto con los profes, sobre todo en la planificación. Pero llevarlo a la práctica es muy difícil. Especialmente en secundaria, conseguir un espacio donde el profesor tenga tiempo para charlar y pensar actividades con una es complicado.

Entrevistador: ¿Cuáles son los desafíos más grandes que encontrás, considerando tu formación reciente?

Entrevistada: Uno es la complejidad de las materias. En el profesorado no se ven todos los contenidos que después tenés que abordar en secundaria. Entonces

muchas veces tengo que pedirle al profesor que me explique el tema para poder entenderlo y recién ahí pensar las configuraciones. Y si no hay tiempo o el profe no tiene predisposición, se complica mucho.

Entrevistador: ¿Cómo planificás y aplicás las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Primero hablo con el profesor para entender el contenido. Después voy armando algo según cómo sea el estudiante. También pruebo con el estudiante: si le resulta, seguimos por ahí; si no, lo ajusto. Si le resulta muy fácil, lo complejizo un poco. Y así vamos.

Entrevistador: ¿Podés darme ejemplos de configuraciones que te hayan dado buenos resultados?

Entrevistada: Un ejemplo que uso mucho es trabajar con los chicos para armar preguntas clave sobre el contenido. Eso los ayuda a estudiar solos, a hacer sus propios resúmenes. Otra cosa que aprendí es a no desesperarme por hacer que vean lo mismo que el resto. A veces hay que acotar el contenido y enfocarse en lo esencial, en lo que realmente pueda comprender y resolver por sí solo.

Entrevistador: ¿Qué obstáculos encontrás en la implementación de esas configuraciones?

Entrevistada: Que no siempre una misma estrategia funciona con todos. Capaz algo que me funcionó con un estudiante no le sirve a otro, y tengo que repensarlo todo. Siempre hay que estar ajustando.

Entrevistador: ¿Contás con los recursos necesarios, materiales o humanos, para implementar apoyos eficaces?

Entrevistada: Con lo que más me apoyo es en la tecnología. ChatGPT, por ejemplo, me ayuda un montón con textos que tienen vocabulario complicado, o cuando no tengo tiempo para leer todo. También uso aplicaciones que convierten audios en

texto, o que explican ejercicios de matemática paso a paso. Eso me facilita mucho el trabajo y también me permite acompañar mejor a los chicos.

Entrevistador: ¿Qué apoyos te parecen imprescindibles para facilitar la inclusión?

Entrevistada: Lo visual, sobre todo en materias como matemática. Muchos necesitan ver el paso a paso. También me parece importante que se pueda flexibilizar la evaluación: si un estudiante se expresa mejor de forma oral, que tenga esa opción. Y que puedan usar el celular para sacar fotos al pizarrón y tener ese material.

Entrevistador: ¿Cómo es tu experiencia de trabajo con los docentes de nivel y los equipos escolares?

Entrevistada: Con los equipos tuve poco contacto, pero cuando lo necesité me escucharon y buscaron organizar reuniones para trabajar en conjunto. Con los docentes hay de todo. Algunos tienen predisposición, se abren al diálogo y trabajamos bien. Otros no comprenden bien por qué ese estudiante está ahí y les cuesta más. Pero rescato a los que sí se involucran, que no esperan que una resuelva todo, sino que entienden que ellos también son responsables del acompañamiento.

Entrevistador: ¿Cómo describirías el nivel de colaboración en las escuelas?

Entrevistada: En mi experiencia, las escuelas del Estado tienen más apertura que las privadas. Me sentí más acompañada en esas. Igual creo que tiene que ver con que muchos no conocen bien la normativa o no tienen tiempo para leerla. Pero también es una cuestión de predisposición.

Entrevistador: ¿Qué sugerencias tendrías para mejorar la implementación de configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Me gustaría poder pensar otras configuraciones. Siento que muchas veces caigo en lo mismo: verdadero o falso, completar, unir con flechas. Me gustaría

tener más ideas, porque los chicos también se acostumbran a una forma y cuando les das algo distinto se desorientan.

Entrevistador: ¿Y en cuanto a la formación continua?

Entrevistada: En el profesorado vimos todo resolución y normativa. Pero nunca se trabajaba cómo pensar una actividad para un estudiante con determinadas características. Eso lo aprendés después, cuando empezás a trabajar. Creo que estaría bueno que haya espacios donde se pueda pensar eso desde el inicio, con ejemplos, actividades concretas. Y también compartir experiencias con otros docentes, eso a mí me ayudó un montón.

Entrevistador: ¿Querés agregar algo más?

Entrevistada: No, creo que ya está todo. ¡Viva la inclusión!

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 7

Grupo: Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia

Modalidad: Presencial

Entrevistador: ¿Cómo sentís que fue tu formación inicial en inclusión y en configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Y... siento que le faltaron cosas. Cuando uno empieza a trabajar se da cuenta que hay herramientas que no se vieron o que se entienden mejor con la práctica. Vas aprendiendo también en el intercambio con otros docentes y en el día a día en las escuelas.

Entrevistador: ¿Qué rol creés que ocupa la normativa actual? ¿La sentís aplicable?

Entrevistada: Sí, creo que sí. Aunque también depende mucho de la institución, de cómo se manejan. Hay lugares donde se aplican más, otros donde casi ni se nombran.

Entrevistador: ¿Y cuáles son los desafíos que te encontrás, teniendo en cuenta tu formación?

Entrevistada: Para mí, lo más difícil son los contenidos, sobre todo cuando trabajás con chicos de los últimos años de secundaria. También cuesta el contacto con algunos profes, que a veces no son muy accesibles, y eso hace más complicado armar las configuraciones.

Entrevistador: ¿Cómo planificás y aplicás las configuraciones de apoyo para los estudiantes?

Entrevistada: Primero trato de hablar con los profes del aula. Si no tengo mucho acceso, busco info por mi cuenta, depende mucho del estudiante. Algunos necesitan más apoyos, otros no tanto.

Entrevistador: ¿Tenés algún ejemplo de configuración que hayas hecho y que te haya dado buenos resultados?

Entrevistada: Para mí, algo que funciona bastante bien es usar el celu y la tecnología. Que los chicos puedan hacer resúmenes con sus palabras, incluso usando inteligencia artificial. Hoy en día muchos la usan y les sirve un montón.

Entrevistador: ¿Y observaste alguna dificultad al implementar estas herramientas?

Entrevistada: Sí, a veces se pasan de vivos, ¿viste? Usan la tecnología para resolver todo sin pensar. Entonces hay que poner ciertos límites o ver bien qué se les pide.

Entrevistador: ¿Considerás que hay recursos suficientes para implementar bien los apoyos?

Entrevistada: Y... no. En mi experiencia, faltan recursos. Más allá de lo humano, faltan materiales, tecnología, tiempo para trabajar mejor.

Entrevistador: ¿Qué tipo de apoyos te parecen claves para facilitar la inclusión?

Entrevistada: Los apoyos visuales, sin duda. Ayudan un montón. También algo que no siempre se tiene en cuenta, pero que para mí es re importante, es trabajar con la familia y con los otros profesionales que acompañan al estudiante.

Entrevistador: ¿Cómo es tu experiencia trabajando con los docentes de nivel y con los equipos de orientación?

Entrevistada: Es bastante variada. Algunos profes se copan, otros no te dan mucha bola. Y los equipos de orientación... en general no están muy presentes en secundaria. Eso hace que muchas veces te quedes medio sola en el trabajo.

Entrevistador: ¿Y cómo ves el nivel de colaboración de las instituciones con los proyectos de inclusión?

Entrevistada: Y... en la mayoría de los casos es bajo. Creo que estaría bueno que se involucren más, que entiendan que el estudiante con inclusión también es parte de la escuela, no es solo responsabilidad de una.

Entrevistador: Desde tu experiencia, ¿qué pensás que se podría mejorar en la implementación de las configuraciones?

Entrevistada: Lo que decía antes: más participación de los profes. Porque muchas veces una no tiene formación en contenidos específicos, y eso es un problema. Aunque investigues por tu cuenta, no sabés bien qué está dando ese profe ni cómo lo trabaja con el estudiante.

Entrevistador: ¿Y qué sugerencias tenés para mejorar la formación continua de quienes trabajan en inclusión?

Entrevistada: Que haya capacitaciones constantes, pero también que podamos compartir lo que hacemos con otros compañeros de inclusión. Las experiencias de otros te ayudan un montón, te dan ideas que podés aplicar.

Entrevistador: ¿Cómo ves el rol del psicopedagogo dentro del proyecto de inclusión?

Entrevistada: Para mí es clave, pero también tiene que estar presente, en el día a día. Tiene que poder acompañar de verdad, conocer lo que pasa en la escuela. Y estaría bueno que haya espacios donde podamos compartir entre todos lo que estamos haciendo. También creo que no importa tanto cuántos seamos, sino que haya alguien que coordine bien, que tenga tiempo para ver todo. Para mí ese rol lo tiene que asumir el director o, si hay equipo en la escuela de nivel, ellos deberían seguir más de cerca a sus profes. Porque al final ellos están más tiempo ahí que nosotras.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 8

Grupo: Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia

Modalidad: Telefónica

Entrevistador: ¿Cómo fue tu formación inicial respecto a la inclusión y las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Y... la verdad que fue bastante nula. Sí, siempre nos decían que había que buscar algo didáctico, no ir por lo tradicional, pero no mucho más. La realidad es que recién entendí qué eran las configuraciones de apoyo cuando empecé a trabajar. Ahí me di cuenta de qué se trataba realmente.

Entrevistador: ¿Cuál sentís que es el principal desafío con el que te encontrás en tu trabajo?

Entrevistada: La comunicación con los colegios, con los profes. Para mí ese es el

principal desafío. Tener una comunicación fluida, y muchas veces eso cuesta bastante.

Entrevistador: ¿Podés contarme alguna configuración de apoyo que hayas aplicado y que haya dado buen resultado?

Entrevistada: Siempre trato de ir por lo que le interesa al estudiante. Si logramos que algo del contenido le llame la atención, que no le resulte aburrido, ya es un montón. Lo que hago es buscar esa conexión, mezclar lo que le gusta con lo que tiene que aprender. Y eso, por lo general, funciona.

Entrevistador: ¿Sentís que contás con los recursos suficientes para implementar apoyos eficaces?

Entrevistada: Mmm... no sé si entra dentro de "recursos", pero el tiempo es algo que falta un montón. Muchas veces los profes te pasan el contenido de un día para el otro, o incluso el mismo día, y ahí se hace muy difícil. Capaz armás algo en el momento, pero no es lo mismo que si lo hubieras podido planificar con tiempo.

Entrevistador: ¿Qué tipo de apoyo te parece imprescindible para facilitar la inclusión?

Entrevistada: Y... los apoyos básicos, como que el estudiante tenga el material impreso, eso ayuda un montón para que pueda producir algo. A veces copiar del pizarrón no les sirve, ni a ellos ni a nadie. Tener algo concreto en la mano hace una diferencia.

Entrevistador: ¿Cómo es tu experiencia de trabajo con los docentes de nivel y con los equipos escolares?

Entrevistada: En general bien. No me tocaron instituciones complicadas. Obvio que hay algunos profes con los que cuesta más al principio, pero después se va dando.

En cuanto a los equipos... bueno, en las escuelas donde estoy no hay mucho equipo. En una está la psicopedagoga, que hace lo que puede, pero es bastante limitado.

Entrevistador: ¿Cómo describirías el nivel de colaboración de las instituciones con los proyectos de inclusión?

Entrevistada: Bastante bien. En las tres escuelas donde estoy acompañan bastante. Cada una tiene lo suyo, pero siento que me escuchan, que valoran lo que uno puede aportar desde la escuela especial. Se trabaja bastante en conjunto.

Entrevistador: ¿Qué sugerencias tendrías para fortalecer la formación continua de los docentes de nivel sobre inclusión?

Entrevistada: Y... que se les explique un poco más de qué se trata la inclusión, cómo se trabaja, qué tipo de propuestas se pueden hacer. Hacer capacitaciones que los ayuden a organizarse mejor. Porque muchos profes no tienen idea de qué hacer cuando aparece un estudiante con proyecto de inclusión, y eso complica todo.

Entrevistador: ¿Cómo pensás que debería ser el rol del psicopedagogo dentro del proyecto de inclusión?

Entrevistada: Para mí tiene que acompañar estos procesos, ayudar a planificar y a organizarse, y sobre todo fomentar el trabajo en equipo. También creo que tendría que ayudar a que los profes conozcan más los recursos que tienen y que se pueda pensar una inclusión más institucional, no algo que dependa solo de cada docente.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 9

Grupo: Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia

Modalidad: Telefónica

Entrevistador: ¿Cómo fue tu formación inicial respecto a la inclusión y las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Durante la formación inicial vimos bastante teoría sobre inclusión, pero la verdad es que faltó bajar eso a la práctica. Sobre todo, cuando hablamos de hacer apoyos puntuales para estudiantes con discapacidad intelectual. Siento que no hubo muchas herramientas concretas para lo que pasa en el aula.

Entrevistador: ¿Y cómo ves la aplicación de las normativas actuales en tu trabajo cotidiano?

Entrevistada: Mirá, las normativas están, pero en la mayoría de las escuelas, sobre todo en secundaria, no se aplican mucho. A veces ni se tienen en cuenta. Lo que promueven, como el trabajo en equipo, en la práctica casi no pasa. Hay una diferencia bastante grande entre lo que dicen las normas y lo que pasa en la realidad.

Entrevistador: ¿Qué desafíos te encontrás al momento de planificar o implementar configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Uno de los temas más complicados es que no hay mucha anticipación desde los profes de nivel. No te avisan con tiempo lo que van a trabajar, entonces vos vas armando las configuraciones semana a semana. Todo muy sobre la marcha, sin poder planificar con tiempo. Muchas veces llegás con algo armado, pero en el aula hay que modificar todo para que funcione.

Entrevistador: ¿Tenés algún ejemplo de una estrategia que hayas usado y que te haya funcionado?

Entrevistada: Sí, trabajé con un estudiante que tenía muchas dificultades para comprender. Lo que hice fue simplificarle bastante el contenido: textos más cortos, consignas claras, cosas concretas para resolver. Así pude engancharlo un poco más con las actividades.

Entrevistador: ¿Y con qué otras dificultades te encontrás?

Entrevistada: Las dificultades van cambiando todo el tiempo. Lo que te sirve hoy, capaz mañana ya no. Tenés que estar todo el tiempo viendo cómo ajustar lo que hacés, ser flexible.

Entrevistador: ¿Creés que hay recursos suficientes para implementar apoyos eficaces?

Entrevistada: Y... no, la verdad que faltan bastantes cosas. Sobre todo, tiempo para poder trabajar en conjunto con los profes. No hay mucho espacio para pensar en equipo, y eso se nota. También faltan materiales adaptados, y no siempre hay acompañamiento profesional.

Entrevistador: ¿Cómo es el vínculo con los docentes de nivel y los equipos de orientación?

Entrevistada: Con los profes pasa que algunos sí se copan, pero muchos otros no te dan mucha bola. Y con los equipos de orientación, en las escuelas donde estoy, no se meten demasiado. Están, pero no participan mucho del día a día de los proyectos de inclusión.

Entrevistador: ¿Qué pensás que se podría mejorar para que la inclusión funcione mejor?

Entrevistada: Para mí, hay que mejorar la formación de los profes de nivel. Hacer capacitaciones más prácticas, donde se puedan ver casos reales, compartir experiencias, y pensar en herramientas que se puedan usar en el aula. Y que eso también esté bien pago, que forme parte del trabajo. No alcanza solo con la teoría.

Entrevistador: ¿Y qué pensás del rol del psicopedagogo en este tipo de proyectos?

Entrevistada: Me parece que el psicopedagogo tiene que ser un nexo, alguien que pueda ayudar a pensar propuestas que se adapten a cada estudiante. Tiene que tener

una mirada amplia, no solo pedagógica sino también de lo que le pasa a cada chico. Para mí es una figura clave para que el derecho a aprender se garantice de verdad.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 10

Grupo: Docentes de inclusión escolar con menos de 5 años de experiencia

Modalidad: de forma virtual

Entrevistador: ¿Cómo fue tu formación inicial respecto a la inclusión y las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Durante la formación tuvimos algunos acercamientos a la inclusión, pero la verdad es que fue recién en la práctica diaria donde empecé a armar herramientas concretas. Acompañando a los estudiantes, charlando con colegas y estando en el aula fui aprendiendo cómo intervenir mejor. Esa experiencia fue la que realmente me ayudó a entender cómo acompañar de forma más ajustada.

Entrevistador: ¿Qué rol tienen las normativas en tu trabajo? ¿Las ves aplicables?

Entrevistada: Sí, estoy al tanto de la Resolución 311/16, que habla de una educación inclusiva y de pensar propuestas que se ajusten a cada estudiante. Me sirve como guía, pero en la práctica hay que adaptarla bastante. No todos los profes están al tanto o la aplican, así que es clave laburar en equipo para que las intervenciones realmente funcionen.

Entrevistador: ¿Cuáles son los desafíos que encontrás hoy, pensando en tu formación reciente?

Entrevistada: Lo que más me cuesta es planificar en materias específicas, sobre todo porque a veces no tengo el conocimiento técnico de esos contenidos. Sin el

apoyo del docente de nivel, se hace difícil pensar estrategias concretas. Por eso me parece súper importante seguir formándonos y trabajar en equipo.

Entrevistador: ¿Cómo planificás y llevás a la práctica las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Suelo observar mucho al estudiante y ver qué necesita. A partir de eso, voy ajustando lo que haga falta para que pueda aprender. La mayoría de las veces armo las propuestas yo sola, con lo que fui aprendiendo en el día a día. Los profes suelen mandar el material, pero no siempre se arman estrategias en conjunto. Por eso creo que hacen falta más espacios para pensar juntos.

Entrevistador: ¿Tenés algún ejemplo de configuraciones que te hayan funcionado bien?

Entrevistada: Sí, una vez con una estudiante en informática, que siempre se metía directo a los juegos y no quería hacer otra cosa. Entonces le propuse usar Word y armar algo con cosas que le gustaban: una artista que le encantaba y los países que recorrió. Buscamos imágenes, le enseñé a copiarlas y escribir sobre ellas. Estuvo súper enganchada toda la clase, y a la semana siguiente quiso seguir con eso. Fue clave conectar con sus intereses.

Entrevistador: ¿Qué desafíos te aparecen al implementar esas configuraciones?

Entrevistada: Primero, cómo viene el estudiante ese día: su estado de ánimo influye un montón. Y después, lo de siempre: que no todos los profes se involucran. A veces no creen tanto en las posibilidades de los estudiantes y eso complica armar estrategias juntos.

Entrevistador: ¿Sentís que tenés los recursos necesarios para hacer tu trabajo?

Entrevistada: En mi caso, sí. Tengo compu, impresora a color, cartulinas, cosas para plastificar... Eso me re ayuda a preparar actividades visuales y adaptadas. Son claves para que los chicos se enganchen y puedan participar mejor. Todavía me cuesta

saber si la actividad que hago está bien pensada para ese alumno, porque no siempre conozco en profundidad el contenido.

Entrevistador: ¿Qué tipo de apoyos te parecen imprescindibles para una buena inclusión?

Entrevistada: Para mí es clave tener el respaldo del equipo y espacios de diálogo donde podamos pensar juntos las estrategias. También me parece importante que todos sepamos bien qué implica el proyecto de inclusión, qué rol tiene cada uno... eso hace que el acompañamiento sea más claro y compartido.

Entrevistador: ¿Cómo es tu relación con los profes de nivel y los equipos de orientación?

Entrevistada: Con los profes tengo buena onda, puedo charlar con ellos y pensar juntos las propuestas. Igual, muchas veces no hay un ida y vuelta real: me mandan el material y yo tengo que resolver sola. Con el equipo de orientación, cuando planteo algo puntual, me escuchan y me siento acompañada.

Entrevistador: ¿Y cómo ves el nivel de colaboración en tu escuela respecto a los proyectos de inclusión?

Entrevistada: En general, se trabaja bien en equipo y hay compromiso. Se abren espacios para hablar y pensar juntos. Pero por cómo se organiza la escuela, no siempre tenemos un espacio formal para reunirnos y eso a veces complica la planificación conjunta.

Entrevistador: Desde tu experiencia, ¿qué creés que se podría mejorar en las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Sería bueno generar más espacios —presenciales o virtuales— para charlar con los profes sobre qué hacemos desde inclusión, por qué lo hacemos y cómo podemos trabajar mejor juntos. También estaría bueno que haya más

capacitaciones para que todos puedan entender bien de qué se trata esto y cómo aplicarlo. Tener más tiempo institucional y materiales también ayudaría un montón.

Entrevistador: ¿Qué sugerencias tenés para fortalecer la formación docente en inclusión?

Entrevistada: Creo que necesitamos más espacios de reflexión compartida, donde podamos pensar qué es realmente la inclusión. Muchos conocen el tema por arriba o lo que dice la normativa, pero no lo trabajan en profundidad. También sumaría momentos de autoevaluación, intercambio entre docentes y capacitaciones a lo largo del año. Y estaría buenísimo que desde el arranque del ciclo escolar se armen espacios donde los profes puedan entender qué implica tener un estudiante con inclusión y cómo acompañarlo desde su rol.

**Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia
(formadas en el modelo de integración)**

Entrevistador: Lucas

Entrevistada: N° 11

Grupo: Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia

Modalidad: Presencial

Entrevistador: ¿Considerás que hubo cambios en el paradigma de la integración hacia la inclusión?

Entrevistada: Sí, hubo un cambio importante. El paradigma de la inclusión posiciona a los estudiantes desde un lugar de derechos, y eso va más allá de un CURP. Hay una mirada mucho más heterogénea, en donde los docentes de nivel tienen que

armar sus propuestas considerando las individualidades de los estudiantes. Ya no hay una homogeneización de la enseñanza. Y esto atraviesa todo el sistema: inspectores, directivos, docentes... todos deberíamos estar comprometidos con este cambio. Además, por primera vez aparece este paradigma en los diseños curriculares, lo que hace que todos los agentes del sistema educativo tengan que acompañar este cambio.

Entrevistador: ¿Y qué diferencias encontrás en el rol del docente de inclusión con este nuevo paradigma?

Entrevistada: Hoy hay un cambio también en cómo se entiende nuestro rol. Antes, en el modelo de integración, éramos como "hacedores de actividades" sin preguntarnos para qué ni para quién. Hoy, con este cambio, hay más compromiso por parte de los docentes de nivel, se arma todo de forma más conjunta. Se piensa que necesita ese estudiante para acceder al contenido, y eso cambia todo.

Entrevistador: ¿Cuáles son los principales desafíos que encontrás actualmente?

Entrevistada: Los desafíos siguen siendo muchos. A veces hay capacitaciones, pero igual cuesta llevarlas a la práctica. Puede pasar que una escuela tenga un discurso inclusivo, pero en los hechos no se ve. Puede estar abierta a la inclusión, pero después no todo el equipo acompaña. Ahí es donde nosotros, desde la escuela especial, tenemos que hacer nuestro aporte y trabajar para que esa articulación se dé y fluya.

Entrevistador: ¿Tenés alguna experiencia que destagues en relación con esto?

Entrevistada: Sí, lo más gratificante para mí es cuando una escuela secundaria se compromete y arma propuestas para grupos que no tienen proyecto de inclusión, pero sí necesitan otro tipo de enseñanza. He visto cómo, a partir de esas características

del grupo, los docentes modifican sus herramientas y logran que esos jóvenes aprendan. Para eso estamos.

Entrevistador: ¿Cómo ves hoy la implementación de las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Cambiaron mucho. Antes las hacíamos desde una sola mirada, hoy se espera que sean pensadas en conjunto con los docentes de nivel. Ya no somos quienes "bajan" actividades, sino que acompañamos el proceso de enseñanza. Se van armando a partir de lo que se va conociendo del estudiante. Las configuraciones son claves para que el estudiante pueda acceder al contenido de verdad.

Entrevistador: ¿Qué tipos de configuraciones usás con más frecuencia?

Entrevistada: Mucho en evaluación. Cambiamos los criterios, lo que esperamos que el estudiante logre para aprobar. Eso se habla con los docentes, aunque no todos están interesados en pensar eso. A veces termina siendo una evaluación que pienso sola yo.

Entrevistador: ¿Sentís que tu formación inicial te preparó para este trabajo?

Entrevistada: La verdad que no. Fue una formación muy enfocada en la discapacidad, en adaptar, pero no en cómo acompañar procesos inclusivos reales. Aprendí mucho en el trabajo, en la práctica, en el intercambio con colegas. Igual, creo que hace falta mejorar mucho la formación inicial y también la continua.

Entrevistador: ¿Cómo es el trabajo con los equipos y los docentes de nivel?

Entrevistada: En algunos casos se logran trabajos en conjunto muy buenos. He tenido experiencias donde se piensa una propuesta para un grupo entero, aunque no tenga CUD. Eso transforma la mirada del docente de nivel. Pero también hay escuelas donde cuesta un montón, y sigue siendo difícil lograr esa colaboración.

Entrevistador: ¿Qué rol creés que tiene el psicopedagogo en todo esto?

Entrevistada: Para mí, tiene que ser un agente que acompañe y ayude a transformar

la enseñanza. No solo ver lo individual, sino ayudar a pensar la escuela, las propuestas, las estrategias. Tiene que estar presente en el diseño y la evaluación de las configuraciones, acompañar a los docentes, y sobre todo, ayudar a mirar a los estudiantes más allá de un diagnóstico.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 12

Grupo: Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia

Modalidad: Entrevista realizada por Meet

ENTREVISTADOR: ¿Cómo describirías los cambios que notaste entre el modelo de integración y el modelo de inclusión?

Entrevistada: Y... para mí el cambio es grande. En el modelo de integración era el alumno el que se tenía que adaptar a todo, sin mirar el entorno, el grupo, nada. Ahora con la inclusión es otra cosa, es más amplio. La escuela se tiene que adaptar para que la inclusión funcione. Y eso cambia todo. El modelo busca que sea un aprendizaje real, que le sirva al pibe. Hoy los profes están obligados a trabajar con los chicos que tienen proyecto. Antes era toda responsabilidad nuestra, de las docentes de inclusión. Ahora es compartido. A algunos profes eso no les gusta, sienten que trabajan más por la misma plata, pero bueno... falta laburo todavía para que los docentes piensen sus planificaciones ya incluyendo a los estudiantes con proyecto. Y la 1664/17 vino a intentar que las escuelas secundarias no sean tan expulsivas. Algo cambió, sí, pero todavía falta para que sea todo verdaderamente inclusivo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué diferencias notás en la aplicación de las configuraciones de apoyo a lo largo del tiempo?

Entrevistada: Cambiaron un montón. Antes eran actividades paralelas, hechas solo para el pibe con proyecto. Ahora se articulan más con el profe, se charla. La idea es que trabaje lo mismo que el grupo, pero adaptado a cómo aprende él. Igual a veces eso se complica, porque hay configuraciones que son muy significativas, y lo que hay que trabajar se aleja mucho del programa. Ahí tratamos de buscar algo que "roce" el contenido, como decimos nosotras. Y si ni eso se puede, pensamos en una derivación a una escuela especial, pero ahí muchas veces las familias no quieren. Nosotros orientamos, pero si no quieren, no quieren.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles fueron los mayores desafíos en esa transición?

Entrevistada: Lograr que en la escuela común entiendan que el alumno con proyecto no es solo nuestro, es de las dos escuelas. Ese fue un laburo enorme, para que se piense todo en conjunto. La planificación del día a día tiene que ser compartida, si no, no hay inclusión real.

ENTREVISTADOR: ¿Sentís que las normativas cambiaron las prácticas cotidianas?

Entrevistada: Nos dan un marco legal, eso sí. Gracias a eso podemos pedir cosas, defender nuestro rol y los derechos del pibe. Pero la realidad es que con algunos profes sigue costando un montón. La figura del docente de inclusión no debería ser la única que piense estas cosas, el sistema tiene que acompañar también. Pedís que la planificación ya venga pensada con una actividad para el alumno con inclusión, y es como pedirles una locura.

ENTREVISTADOR: ¿Podrías contarme una configuración de apoyo que hayas usado y que te haya resultado efectiva?

Entrevistada: Sí, por ejemplo, en evaluaciones donde el grupo responde redactando, con estos chicos uso actividades más accesibles: unir con flechas, verdadero o falso,

completar oraciones... eso me ayudó mucho. Lo armo pensando en el estilo de aprendizaje del pibe y usando el DUA.

ENTREVISTADOR: ¿Qué peso creés que tienen hoy en día las configuraciones de apoyo?

Entrevistada: Son fundamentales. Sin configuraciones no hay forma de que el pibe acceda al aprendizaje. Es así. Te pueden decir mil cosas, pero sin una buena configuración no hay inclusión posible.

ENTREVISTADOR: ¿Observás desafíos en su implementación?

Entrevistada: Sí, un montón. A veces no te llegan las planificaciones, ni las actividades, ni las fechas de evaluación. Y tenés que estar atrás de los profes para todo. Les cuesta entender que el estudiante con proyecto necesita otras cosas, otros recursos. Y hay mucho desconocimiento de las leyes, de la normativa que ampara todo esto.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo evaluás tu formación inicial con respecto a las exigencias actuales de la inclusión?

Entrevistada: Fue re limitada. Te enseñaban a conocer el diagnóstico y un poco de lo pedagógico, pero nada más. No había materias que hablen de inclusión escolar ni de configuraciones de apoyo. Todo esto lo fui aprendiendo en la práctica, escuchando a los profes, con mis compañeras. Hoy los paradigmas cambiaron, y eso te obliga a repensar qué sirve y qué no, y a mirar a cada estudiante de forma individual.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo ha evolucionado tu trabajo con los docentes de escuela común y los equipos de orientación?

Entrevistada: Con el tiempo fue mejorando. Hoy se puede alojar al pibe en el grupo, se habla más de cómo aprende, se comparte más. Pero te digo que en 2025 todavía hay docentes que no entienden su rol. Lo positivo es que nos consultan más, algunos

comparten sus planificaciones, nos reconocen más. Lo negativo es que seguimos teniendo que resolver solas un montón de cosas. No se anticipan las fechas, no avisan. Siempre tenemos que estar detrás, insistiendo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué rol debería ocupar el psicopedagogo hoy?

Entrevistada: Para mí tiene que ir más allá del diagnóstico y la evaluación. Tendría que seguir de cerca a los estudiantes, trabajar más seguido con los profes, entender bien la situación del pibe y compartir estrategias que realmente le sirvan para aprender.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 13

Grupo: Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia

Modalidad: Llamado telefónico

Entrevistador: ¿Cómo describirías los cambios que has observado en el paso del modelo de integración al modelo de inclusión?

Entrevistada: Bueno, lo primero que se me ocurre decirte es que antes el alumno era “el alumno de la maestra integradora”, como si fuera solo mío. En la escuela era así. Hoy cambió bastante, ahora podemos trabajar como pareja pedagógica y también con el grupo completo, no solo con el chico con inclusión.

Entrevistador: ¿Qué diferencias notás en la aplicación de las configuraciones de apoyo a lo largo del tiempo?

Entrevistada: Y... antes era todo adaptar textos, libros, todo en papel. Hoy eso cambió un montón. Ahora se trabaja más desde las posibilidades del alumno, y mucho

en conjunto con los docentes. A veces lo vamos hablando, se arma algo más oral, con orientación, y ellos lo llevan a la práctica. Es otro enfoque.

Entrevistador: ¿Cuáles fueron los mayores desafíos durante esa transición?

Entrevistada: Y... el trabajo con los profes, sin dudas. Me acuerdo hace mucho, en una escuela de Argentina del Oeste, que teníamos que andar atrás de todo, y no siempre eran amables. Incluso una vez, un profesor me sacó de la sala de docentes porque “quería tomar un café tranquilo y sin que nadie lo moleste”. Fue dentro de mi horario laboral. Me pareció cualquiera. Las formas, viste.

Entrevistador: ¿Considerás que las normativas actuales cambiaron efectivamente las prácticas?

Entrevistada: Yo las acerco siempre, porque siento que te respaldan. A veces hay docentes que no quieren saber nada con adaptar o no entienden bien de qué se trata, y ahí la ley ayuda. “Esto no es porque yo quiero, mirá lo que dice la normativa”. Les da un marco. No te voy a decir que cambia todo de un día para el otro, pero sirve.

Entrevistador: ¿Podés contarme alguna configuración de apoyo que hayas usado y te haya dado buenos resultados?

Entrevistada: Sí, con Bauti Benedini, que está en primer año de secundaria. Estábamos viendo materiales, y como a él le gusta Naruto, trabajamos desde ahí. Tipo: “si Naruto tuviera que hacer una misión, ¿de qué material sería la espada?”, o “¿de qué está hecho el escudo?”. Lo armamos así, con cosas que a él le interesan. La primera vez salió genial. La segunda ya no tanto, estaba en otra, me dijo que ese capítulo no lo había visto... Depende también de cómo esté él emocionalmente.

Entrevistador: ¿Cómo planificás estas configuraciones?

Entrevistada: Siempre trato de consensuar con la profesora. No es que lo hago sola y chau. Pero sí, muchas veces hay que estar encima, recordándoles que hay que adaptar. Si no lo hacés vos, no se hace. Hay profesores que se olvidan.

Entrevistador: ¿Cuánto peso creés que tienen hoy las configuraciones para que la inclusión funcione?

Entrevistada: Muchísimo. Sin eso, no hay inclusión real. Es imposible pensar que una misma propuesta va a funcionar para todos igual. Las diferencias entre los alumnos son muy grandes.

Entrevistador: ¿Qué desafíos ves hoy en la implementación de las configuraciones?

Entrevistada: Muchos profes no se acuerdan que tienen que hacer algo diferente hasta que me ven o les mando un mensaje. Entonces, vos terminás recordándoles todo el tiempo. A veces funciona, a veces no. También depende del compromiso de cada uno.

Entrevistador: ¿Cómo evaluás tu formación inicial en relación a la exigencia actual de inclusión?

Entrevistada: Cero. No tuve nada sobre inclusión cuando estudiaba, menos sobre secundaria. Lo fui aprendiendo en el hacer. Lo que más rescato ahora son las reuniones con el equipo, donde estamos nosotras y también dos psicopedagogas y una psicóloga. Ahí le damos una vuelta más a todo lo que hacemos.

Entrevistador: ¿Recibiste capacitaciones específicas en inclusión? ¿Qué tan útiles te resultaron?

Entrevistada: No, la verdad que no. Nunca tuve una capacitación específica. Lo que más aprendí fue en las reuniones con ustedes, charlando, leyendo la normativa juntos, intercambiando.

Entrevistador: ¿Cómo evolucionó tu relación con los docentes de nivel y con los equipos de orientación?

Entrevistada: Siempre intenté armar buen vínculo. Para mí, eso es clave. Si hay confianza, se puede pensar mejor en el alumno. Con los profes de secundaria, me manejé mucho por WhatsApp. A varios ni los conozco en persona, imaginate. Pero funciona. Y con el equipo... y... hacen lo que pueden. A veces no dan abasto.

Entrevistador: ¿Qué cambios viste en la colaboración entre docentes de inclusión y de nivel?

Entrevistada: Hay profes que consultan, mandan las evaluaciones, avisan qué hay que estudiar. Pero son los menos. Con los que sí se puede, se arma algo. Con otros, cuesta mucho más. Todavía hay gente que piensa que le estás bajando el nivel al chico, y no entienden que estás pensando en lo que puede hacer, no en sacarle cosas.

Entrevistador: ¿Qué sugerencias tendrías para mejorar las prácticas de inclusión?

Entrevistada: Que haya espacios pagos para planificar juntos. Porque ahora todo eso se hace fuera de hora, con tu tiempo. Y los tiempos de estímulo no alcanzan. También que haya recursos oficiales. Que te digan: “para Física, podés usar esto, esto y esto”. Algo para empezar a trabajar. No todo armado, pero al menos una base.

Entrevistador: ¿Qué rol pensás que debería tener el psicopedagogo hoy?

Verónica: Para mí, es re importante. A mí me ayudó mucho cuando empecé. La psicopedagoga de ese momento no me resolvía todo, pero me acompañaba, armábamos juntas. Hoy, ese rol tiene que estar: acompañar, mirar desde otro lugar, asesorar. A veces uno no ve todo, y tener otra mirada ayuda un montón. Ahora me pasa que en muchas ocasiones, la psicopedagoga nunca fue al aula a ver al alumno,

ni siquiera sabe cómo es y eso me ayudaría un montón, tener la mirada de otra persona que vea cosas que yo capaz no vi.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistado: N° 14

Grupo: Docentes de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia

Modalidad: Entrevista realizada por Meet

ENTREVISTADOR: ¿Cómo describirías los cambios que has observado en el paso del modelo de integración al modelo de inclusión?

Entrevistado: Mirá, yo creo que lo que más cambió es el lenguaje. Antes se usaban términos tremendo, como “retrasado”, “imbécil”... palabras que hoy suenan durísimas, pero que en su momento eran parte del vocabulario escolar. Hoy hablamos de discapacidad intelectual, y ya eso te muestra que hay una intención de mirar distinto.

Ahora, si me preguntás si eso cambió realmente las prácticas... no sé si tanto. Se cambiaron palabras, se escriben mejores informes, pero muchas veces seguimos haciendo lo mismo. Me parece que el gran cambio es más de discurso que de estructura. En algunos lugares sí hay más apertura, más laburo conjunto, pero no es generalizado. Se nota más en el aire, en cómo se nombra la discapacidad, pero no siempre en el hacer diario.

ENTREVISTADOR: ¿Qué diferencias notás en la aplicación de las configuraciones de apoyo a lo largo del tiempo?

Entrevistado: Antes todo era muy artesanal. Literalmente, me acuerdo de estar con la tijera y el papel, haciendo recortes, armando con fotocopias lo que podía. Lo

hacíamos con lo que había. Ahora hay más herramientas, eso seguro. Tenés computadoras, recursos digitales, hasta plataformas. Pero también hay más burocracia.

Siento que hoy estamos más ocupados en justificar lo que hacemos que en hacer. Tenés que llenar un montón de planillas, escribir informes que nadie lee... Y eso te saca tiempo real con el pibe. A veces, lo que armás como configuración queda sólo en el papel, y no llega a tener impacto en el aula.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles fueron los mayores desafíos durante la transición de un modelo a otro?

Entrevistado: Que te escuchen, sin dudas. Y que te vean como parte del equipo. Muchas veces sos “el otro”, el que está por afuera. El mayor desafío es que el profe te mire y entienda que no estás para “sacarle el problema de encima”, sino para construir algo juntos. Otra cosa que me parece clave es la mirada del directivo. Si el equipo directivo te habilita, te apoya, se nota. Si no, te la pasás remando en dulce de leche. Me pasó de estar en escuelas donde me dieron un espacio y pude trabajar con todos, y en otras donde ni siquiera sabían mi nombre.

ENTREVISTADOR: ¿Considerás que las normativas actuales (como la Resolución 1664/2017) cambiaron efectivamente las prácticas cotidianas?

Entrevistado: Mirá, las normativas están buenas, pero en muchos casos no bajan al aula. Yo imprimí la 1664 mil veces. La llevo en la mochila, la dejo en la sala de profes, la leo en reuniones. Pero muchas veces soy el único que la leyó. Hay docentes que siguen enseñando como hace veinte años. No por mala voluntad, sino porque nadie los ayudó a pensar distinto. Entonces, las normativas están, pero

si no hay tiempo para pensar, para conversar, quedan como algo que se menciona y nada más. El discurso va por un lado, y la práctica por otro.

ENTREVISTADOR: ¿Podrías describir una configuración de apoyo que hayas utilizado recientemente y que te parezca eficaz?

Entrevistado: Sí, con un chico que está en segundo año, que le cuesta mucho seguir las clases con texto. Hicimos con la profe de historia unos videítos re simples, cortitos, que explicaban el tema con imágenes. Después él hacía un audio, contándome lo que había entendido.

Lo loco fue que al principio la profe me decía que eso no servía, que “no era estudiar”, pero después lo escuchó al pibe y se re enganchó. Lo vio entusiasmado y se dio cuenta que sí funcionaba. Para mí eso es clave: que la configuración tenga sentido para el estudiante, no solo para cumplir con algo escrito.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo planificás estas configuraciones considerando los cambios del marco normativo actual?

Entrevistado: Trato de tener en cuenta lo que pide la normativa, pero también el contexto real. Porque si no, se vuelve inviable. No voy a pedirle a un profe que me mande la clase una semana antes, si sé que recién la piensa la noche anterior. Entonces, planifico con lo que hay. Y sobre todo, escucho al pibe. Si ese día viene mal, cansado, o angustiado, por más que tengas la mejor configuración pensada, no va a funcionar. Hay que tener cintura, ajustar en el momento. Es más importante eso que cumplir con un papel.

ENTREVISTADOR: ¿Cuánto peso creés que tienen hoy las configuraciones de apoyo en la inclusión real del estudiante?

Entrevistado: Si están bien hechas y se sostienen, pueden hacer una diferencia enorme. Pero si son algo que hacés por cumplir, no sirven. He visto configuraciones

que eran un copia y pegue de otro chico, sin sentido. Y también vi otras que transformaron la manera de enseñar.

El tema es que no siempre se aplican. A veces el docente no las lee, o el directivo ni sabe que existen. Entonces, el peso real lo tienen cuando se trabajan en equipo, cuando el profe dice “dale, lo hacemos juntos” Debería haber algo más desde el gobierno, no solo que nos digan que incluyamos, sino cómo. Y con qué recursos.

ENTREVISTADOR: ¿Observás desafíos en su implementación? Si es así, ¿cuáles?

Entrevistado: Uf, un montón. Primero el tiempo. No hay tiempo para sentarse a planificar en serio. Después, la comunicación con los profes. Muchas veces no te avisan las cosas, no te dicen cuándo hay prueba, o cambian los temas sin avisar. Y también está el tema del compromiso. Hay profes que se la juegan, y otros que te dicen “yo ya lo expliqué, que se las arregle”. Entonces tenés que ir vos, hablar, negociar, insistir. Es cansador, la verdad.

ENTREVISTADOR: Mirando hacia atrás, ¿cómo evaluás tu formación inicial respecto de las exigencias actuales de la inclusión?

Entrevistado: Pobre. Fue muy pobre. En ese momento se hablaba de integración, de discapacidad, pero nadie te decía cómo entrar a un aula, cómo hablar con un profe, cómo pensar una estrategia real. Aprendí más en los pasillos que en las clases. Vi lo que hacían mis compañeras, pregunté, probé cosas. Pero si te guiás solo por lo que te dieron en la carrera, no llegás. Hoy es otra cosa, mucho más compleja.

ENTREVISTADOR: ¿Recibiste capacitación continua en inclusión educativa? ¿Qué tan útiles te resultaron?

Entrevistado: Algunas sirvieron, otras no. A veces te dan capacitaciones re teóricas, que están buenas, pero después no sabés cómo aplicarlas. Y otras veces te

encontrás con espacios donde podés hablar con otros profes, compartir experiencias, y eso vale oro.

Para mí, lo que más enseña es el intercambio. Escuchar a alguien que te dice “probé esto y me funcionó” te deja mucho más que un PowerPoint con definiciones.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo ha evolucionado la relación y el trabajo con los docentes de escuela común y los equipos de orientación escolar?

Entrevistado: Ha mejorado, sí. Al principio te miraban como “el de educación especial”, que venía a decirles qué hacer. Hoy en muchos casos ya te conocen, saben que laburás con ellos, no en contra. Con los equipos también. Cuando hay buena onda, sale buen trabajo. Pero no siempre es así. Hay escuelas donde cada uno está en su mundo, y es difícil conectar. Pero cuando se arma equipo, posta, los resultados se ven.

ENTREVISTADOR: ¿Qué cambios positivos o negativos viste en la colaboración entre docentes de inclusión y de nivel?

Entrevistado: Positivos, muchos. Proyectos que salieron buenísimos, profes que se entusiasmaron, pibes que participaron como nunca. Pero también hay negativas. Me pasó de armar una configuración, mandársela al profe, y que me diga “no la vi, mandámela de nuevo”. Eso te mata. Sentís que tu laburo no vale nada. Pero bueno, también aprendés a elegir las batallas, a no pelear todas. Te enfocás donde ves que hay ganas.

ENTREVISTADOR: Desde tu experiencia, ¿qué sugerencias tendrías para mejorar las prácticas actuales de inclusión?

Entrevistado: Que se dé lugar real al trabajo en equipo. Que haya horas pagas para pensar, para armar cosas juntos. Y que se escuche a quienes estamos todos los días con los pibes. No todo se resuelve con más papeles.

También estaría bueno que las capacitaciones fueran más prácticas, más pegadas a la realidad. Que te enseñen cómo hacer una configuración, cómo hablar con un profe que no te da bola, cómo manejar un aula difícil. Eso necesitamos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué rol considerás que debería ocupar el/la psicopedagogo/a hoy en día?

Entrevistado: Un rol de puente, de acompañamiento. Que pueda ver lo que pasa en el aula, pero también ayudar a pensar. No solo hacer informes, sino estar ahí, en la cocina de la escuela. Para mí, el/la psicopedagogo/a tiene que ser alguien que pueda destrabar cosas, que escuche, que proponga, que piense en conjunto. No desde arriba, sino codo a codo. Porque al final, todos queremos lo mismo: que los pibes aprendan y estén bien.

Entrevistador: Lucas Romano

Entrevistada: N° 15

Grupo: docente de inclusión escolar con más de 15 años de experiencia

Modalidad: Entrevista por Meet

Entrevistador: ¿Cómo describirías los cambios que observaste al pasar del modelo de integración al de inclusión?

Entrevistada: Creo que los cambios más fuertes se vieron en algunas capacitaciones o documentos que circularon al comienzo de los ciclos lectivos. Se empezó a hacer más foco en el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad con los profes. Me acuerdo que cuando empecé, no había nada de información y sentía que era toda mi responsabilidad que el pibe tuviera actividades. Y ahora que lo pienso a la distancia,

me parece una locura que una sola persona pudiera ofrecerle todo eso a un estudiante que está cursando en una escuela común.

Entrevistador: ¿Qué diferencias notás en cómo se aplican hoy las configuraciones de apoyo comparado con antes?

Entrevistada: Lo que más noto es que ahora se involucra a más personas. Ya no pienso solo en “qué tengo que hacer con este chico”, sino que el profesor también tiene que saber lo que pasa y participar. No puede estar ajeno a eso.

Entrevistador: ¿Cuáles fueron los mayores desafíos en esa transición de modelos?

Entrevistada: Que los profes se hagan cargo de su parte. No todos, obvio, pero cuesta que reconozcan que esto también es su tarea. Que no tengan que esperar a que yo los esté persiguiendo para que piensen una propuesta o adapten algo. Todavía eso cuesta mucho.

Entrevistador: ¿Sentís que normativas como la Resolución 1664/17 cambiaron las prácticas?

Entrevistada: No noto un cambio muy fuerte. Pero al menos ahora tenés un marco legal al cual recurrir. Si un profe no quiere adaptar, le mostrás la resolución. Igual, depende mucho de la escuela. Las que ya trabajaron con inclusión manejan mejor esto, pero hay otras donde ni la conocen.

Entrevistador: ¿Podés contarme una configuración que hayas usado y que te haya funcionado bien?

Entrevistada: Sí. En una escuela, con un contenido de Historia muy largo, le pedí a la profesora que me marcara solo lo importante con resaltador. Así el estudiante sabía qué tenía que estudiar. Después pensamos juntos preguntas clave. Eso ayudó un montón, porque se enfocó en lo esencial y pudo dar cuenta en la evaluación. Y la profe se involucró también, que es clave.

Entrevistador: ¿Cómo planificás las configuraciones hoy?

Entrevistada: Sinceramente, las planifico sola. Después las comparto con los profes. Pero la mayoría de las veces lo hago yo primero. E mucho del tiempo que usamos en casa es para pensar cómo adaptar... pero no siempre se ve reflejado en el salario ni en los tiempos institucionales.

Entrevistador: ¿Cuánto peso creés que tienen hoy las configuraciones para lograr inclusión?

Entrevistada: Muchísimo. Sin ellas no hay inclusión posible. No se puede pensar que una propuesta única le sirva a todos los estudiantes, con tanta diferencia entre ellos.

Entrevistador: ¿Qué desafíos ves en su implementación?

Entrevistada: El momento de llevarlas a la práctica es lo más difícil. Hay profes con 35 alumnos y se les complica acercarse, explicar diferente. Más si hay una prueba. Muchos se acuerdan que hay que adaptar solo cuando me ven o les escribo. Entonces, uno tiene que aparecer para que se acuerden que hay un estudiante que necesita otra propuesta.

Entrevistador: ¿Cómo evaluás tu formación inicial frente a lo que exige hoy la inclusión?

Entrevistada: Fue muy escasa. Solo una materia sobre configuraciones y bastante superficial. Nada de prácticas reales ni intercambio con docentes de inclusión. No te enseñaban cómo seleccionar contenidos, cómo hablar con los profes, nada. Muy pobre todo.

Entrevistador: ¿Recibiste capacitación continua en inclusión?

Entrevistada: Solo talleres generales al inicio del año, más sobre normativa. Pero sobre cómo hacer una configuración, no. Lo aprendí en el hacer y charlando con colegas. Tampoco busqué por fuera porque no da el tiempo ni el bolsillo.

Entrevistador: ¿Cómo ha sido tu relación con docentes de nivel y equipos de orientación?

Entrevistada: Algunos profes se van involucrando, pero depende mucho del recorrido de la escuela. En algunas te tenés que sentar y explicar todo desde cero. Algunos sienten que uno les viene a poner más trabajo. Y con los equipos de orientación... hacen lo que pueden. Muchas veces no dan abasto, sobre todo si tienen primaria y secundaria juntas.

Entrevistador: ¿Has visto avances o retrocesos en la colaboración entre docentes de inclusión y de nivel?

Entrevistada: Algunos profes me consultan, me mandan las evaluaciones o avisan lo que hay que estudiar. Pero son los menos. Muchas veces el vínculo se da por WhatsApp. Capaz trabajo todo el año y nunca vi al profe en persona. Y todavía hay muchos que creen que uno le “baja el nivel” al chico, cuando en realidad le estás dando algo posible de hacer.

Entrevistador: ¿Qué sugerencias tenés para mejorar las prácticas inclusivas?

Entrevistada: Crear espacios reales para trabajar juntos, y que sean pagos. Hoy todo lo hacemos en nuestro tiempo. Los estímulos no alcanzan. También estaría bueno tener recursos ya hechos, como opciones de adaptaciones por materia, que sirvan de modelo. Y pensar en incentivos, porque con cómo está el sueldo docente... También que los materiales no dependan solo del docente de inclusión, porque no podemos adaptar todo sin saber del área específica.

Entrevistador: ¿Qué rol debería tener el psicopedagogo hoy?

Entrevistada: Acompañar, asesorar, escuchar. No solo aparecer cuando hay un problema, sino trabajar con vos, ver al pibe, hacer seguimiento. Ayudar a ver lo que, por estar tan a mil, uno no ve. La mirada de otro siempre suma.