



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Mirada psicopedagógica sobre el desempeño escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales incluidos en quinto grado de una escuela primaria común.

Estudiante: Lech, Romina Gisela

Legajo: N° 25324

Director/es: Gómez Zeliz, Julieta

Co-director/es:

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

2025

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 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): SI

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

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

Lugar y fecha: Salta, 01 de diciembre de 2025

Firma y aclaración del autor:


Romina Gisela Lech

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Delimitación del Objeto de estudio	5
Planteo del problema	6
Objetivos	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Supuestos básicos de la investigación	8
Estado del arte	9
Marco Teórico	15
Recorrido histórico de la educación inclusiva a nivel internacional.	15
Necesidades Educativas Especiales	20
Factores que impactan en el proceso de inclusión educativa	22
Perspectiva psicopedagógica institucional: fundamentos y aportes	23
Mirada psicopedagógica en la inclusión educativa	25
El Rol del psicopedagogo institucional	28
La educación Inclusiva en la Provincia de Salta	28
Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Provincia de Salta	30
Aspectos metodológicos	32
Participantes	32
Muestra	33
Procedimiento	33
Consentimiento Informado	34
Resultados	34
Desempeño escolar de los alumnos con NEE en quinto grado	35
Intervenciones psicopedagógicas para la inclusión escolar	36
Vínculos relacionales entre estudiantes y docentes	37
Discusión	39
Conclusión	41
Aportes y contribuciones de la investigación	42
Líneas de investigación futuras	45
Anexos	53
Anexo 1: Guía de Entrevistas Semi-estructuradas	53
Anexo 2: Matriz de Análisis Documental	53
Anexo 3: Consentimiento informado	53

Resumen

El presente trabajo se desarrolla en el contexto de una escuela primaria ubicada en el departamento de Rosario de Lerma de la provincia de Salta. Su principal objetivo es analizar desde una perspectiva psicopedagógica institucional, los factores positivos y negativos que influyen en el buen desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales incluidos en una escuela primaria común.

La investigación utiliza un enfoque cualitativo. La muestra de éste estudio está compuesta por 13 participantes, incluyendo el Equipo directivo (Directora- Vicedirectora), cuatro docentes, alumnos y padres de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Para la recopilación de datos se emplearon técnicas de entrevistas, lo que permitió generar conclusiones relevantes para el análisis del contexto educativo.

A partir de ésto, los resultados demostraron algunos factores negativos que están influyendo directa e indirectamente el favorable proceso de inclusión al persistir algunos obstáculos relacionados principalmente con la falta de preparación por parte de docentes para realizar adecuaciones curriculares sistematizadas, escasos recursos materiales y humanos especializados, limitada articulación entre docentes, familias y profesionales externos.

Además se evidencio que el proceso de inclusión depende no tan solo de la singularidad del alumno sino de la iniciativa individual de los docentes quienes manifestaron en su mayoría insuficiente formación específica y acompañamiento de la institución.

Así también se observaron factores positivos ya que algunos padres manifestaron sentirse contenidos y orientados en éste camino al que acompañan a sus hijos.

El trabajo aporta certeza sobre la inconsistencia que existe entre el marco normativo establecido por todas las instituciones y las reales condiciones de la institución escolar, resaltando la importancia de fortalecer el rol del psicopedagogo institucional y dar firmeza a una política educativa que garantice una inclusión real, efectiva y equitativa para todos los estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa; necesidades educativas especiales; perspectiva psicopedagógica institucional.

Introducción

Delimitación del Objeto de estudio

El presente trabajo se enmarca dentro del campo de la psicopedagogía institucional, con un enfoque cualitativo que busca comprender el desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en el quinto grado de una escuela primaria común, de gestión estatal, en la ciudad de Rosario de Lerma, provincia de Salta. La investigación se focaliza específicamente en un grupo de estudiantes con NEE que forman parte del aula común en el mencionado contexto escolar. El estudio se limita temporalmente al ciclo lectivo 2024, y territorialmente a una sola institución educativa, lo que permite un abordaje profundo y contextualizado de la problemática. Desde una perspectiva psicopedagógica, se pone énfasis en el análisis del desempeño escolar entendido no sólo en términos de logros académicos, sino también como un proceso complejo que involucra factores institucionales, vinculares, pedagógicos y subjetivos. (Coll, 2002; Terigi, 2009). La mirada se orienta a comprender las prácticas inclusivas desarrolladas por el equipo docente, las adecuaciones curriculares implementadas, el rol de la familia y los dispositivos institucionales de apoyo.

El objeto de estudio queda, por tanto, delimitado a las prácticas inclusivas en el marco del desempeño escolar de alumnos con NEE dentro de un aula común de quinto grado, analizadas desde una mirada psicopedagógica institucional que prioriza la contextualización, la dimensión vincular y el análisis crítico de las condiciones institucionales que habilitan u obstaculizan la inclusión educativa.

Una dimensión poco abordada pero clave que se considera en esta investigación es la tensión entre la lógica de la inclusión educativa y el paradigma de la homogeneización que sigue presente en muchas prácticas escolares. A pesar de los esfuerzos institucionales y normativos, las investigaciones señalan que el modelo de enseñanza dominante aún prioriza estándares únicos de rendimiento, tiempos homogéneos y trayectorias lineales, lo cual entra en conflicto con la diversidad de necesidades, ritmos y formas de aprender de los estudiantes con NEE. Esta

contradicción estructural genera efectos concretos sobre el desempeño escolar, afectando tanto el aprendizaje como la autoestima de estos alumnos. También es relevante considerar la dimensión territorial del análisis. La escuela investigada se encuentra en una localidad del interior de la provincia de Salta, lo cual introduce particularidades contextuales que afectan las posibilidades de inclusión. La escasa presencia del Estado provincial en términos de recursos, formación y seguimiento institucional evidencia una deuda estructural con las escuelas de zonas no urbanas. Esta desigualdad territorial refuerza la necesidad de políticas públicas diferenciadas que atiendan las necesidades específicas de las instituciones educativas en contextos periféricos.

Planteo del problema

En los últimos años, el número de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en escuelas comunes ha aumentado significativamente. Esto ha despertado el interés por investigar la temática de la inclusión educativa desde una perspectiva psicopedagógica institucional. Según Booth y Ainscow (2002), citados por Moreno Lozano (2013), la educación inclusiva tiene como objetivo reestructurar las escuelas para que respondan a las necesidades de todos los alumnos. Esto implica que los estudiantes con NEE no deben adaptarse al sistema escolar común, sino que la escuela debe transformarse para adaptarse a ellos. Esto requiere no sólo una reforma curricular, sino también un cambio profundo que integre prácticas educativas multidisciplinares, promoviendo habilidades y destrezas en los alumnos con NEE para su desarrollo personal y su inclusión social.

El marco normativo nacional e internacional respalda esta perspectiva. Declaraciones como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (1984) reconocen el derecho a la educación sin discriminación. En la Conferencia de Jomtien, Tailandia (1990), se promovió la idea de "Educación para todos". En Argentina, la Ley Federal de Educación (1993) abogó por una escuela inclusiva y diversa, redefiniendo la discapacidad a partir de una clasificación basada en capacidades. Dentro de este marco, se destacan iniciativas como el Proyecto 8 del Plan Social Educativo, que ofrece capacitaciones, recursos y asistencia técnica para apoyar la inclusión de alumnos con NEE en escuelas comunes.

A pesar de este interés creciente, la información disponible sobre las experiencias de inclusión educativa en escuelas primarias de la provincia de Salta es limitada. Esto resalta la importancia de este estudio, que busca aportar conclusiones significativas para mejorar las prácticas de inclusión educativa. En este contexto, el problema de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cuál es la mirada de la Psicopedagoga Institucional sobre el desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales incluidos en quinto grado de una escuela primaria común, de gestión pública, en la ciudad de Rosario de Lerma, provincia de Salta, en el año 2025?

Este planteamiento se complementa con los siguientes interrogantes: ¿Cómo es el desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales incluidos en quinto grado en 2025? ¿Qué intervenciones realiza la Psicopedagoga Institucional para lograr la inclusión escolar de los estudiantes de quinto grado con NEE? ¿Cómo interactúan los actores institucionales en las aulas de quinto grado frente a la inclusión educativa?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar, desde una perspectiva psicopedagógica institucional, analizar desde una perspectiva psicopedagógica institucional, los factores positivos y negativos que influyen en el buen desempeño de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en el quinto grado de una escuela primaria común de gestión pública en la ciudad de Rosario de Lerma, provincia de Salta, durante el año 2025.

Objetivos específicos

- Conocer el desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales incluidos en el quinto grado durante el año 2025.
- Identificar las intervenciones realizadas por los profesionales de la psicopedagogía para facilitar la inclusión escolar de los estudiantes de quinto grado con NEE.

- Evaluar los vínculos relacionales entre los alumnos incluidos en quinto grado y sus pares, así como con las docentes, desde la perspectiva de la psicopedagogía institucional.

Supuestos básicos de la investigación

En el marco de la presente investigación se parte del supuesto de que el desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en quinto grado mejora cuando se implementan intervenciones sistemáticas de la psicopedagoga institucional en articulación con el equipo docente. Asimismo, se asume que una actitud positiva del docente hacia la inclusión favorece la integración social y académica de los estudiantes con NEE, y que la capacitación permanente del cuerpo docente contribuye a optimizar su desempeño. Se considera también que la intervención de la psicopedagoga institucional y la participación activa de los actores institucionales son factores clave para la inclusión educativa, mientras que la falta de recursos materiales y la carencia de profesionales especializados constituyen limitaciones significativas para el desarrollo de una inclusión efectiva y equitativa.

Estado del arte

El estado del arte que se presenta a continuación reúne y analiza diversas investigaciones recientes, nacionales, que abordan la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o discapacidad en distintos niveles y contextos escolares. Los trabajos seleccionados ofrecen un panorama amplio sobre las prácticas pedagógicas, las percepciones de docentes y familias, el impacto de las políticas públicas y las condiciones materiales e institucionales que favorecen o dificultan la inclusión. Asimismo, permiten identificar tendencias comunes, tales como la relevancia de la formación docente continua, el trabajo interdisciplinario, el compromiso institucional y la necesidad de recursos adecuados, junto con desafíos persistentes como la brecha digital, la falta de articulación entre niveles educativos y la distancia entre los marcos normativos y su aplicación efectiva. Este recorrido por la producción académica reciente constituye un insumo clave para situar la presente investigación en el campo de estudio, reconocer los avances logrados y visibilizar las áreas que requieren profundización.

En el año 2021 los investigadores Yadarola et al. realizaron una investigación titulada "Prácticas de enseñanza para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual durante la pandemia" a partir de una muestra de 75 profesionales de apoyo a la inclusión y 40 familias de estudiantes con discapacidad intelectual en escuelas comunes de gestión estatal y privada, principalmente de Córdoba y otras provincias argentinas. A raíz de este trabajo se pudo identificar que el Estado no logró garantizar el acceso equitativo a la enseñanza remota para estudiantes con discapacidad intelectual, debido a la falta de tecnología y conectividad. Las prácticas docentes se centraron en planificaciones homogéneas, dejando a los profesionales de apoyo externo la responsabilidad de las adaptaciones curriculares y el asesoramiento a las familias.

Asimismo, en el 2021, la Universidad Católica Argentina publicó un trabajo realizado por Hnilitze, S. A., & a Godoy Argibay, J. A. (2022) y titulado "El desafío de la Inclusión educativa. Una mirada desde las percepciones de familias y docentes". Se trató de una investigación que analizó la percepción que tienen las familias y los docentes sobre la calidad de la inclusión

educativa de estudiantes con NEE, en escuelas primarias de zonas urbanas en Argentina, proponiendo así conocer en profundidad las prácticas inclusivas desde la experiencia directa de los actores involucrados. Se trabajó con una muestra intencional compuesta por docentes de nivel primario y familias de estudiantes con discapacidad que concurren a escuelas de gestión pública y privada de la Prov. de Buenos Aires. Los resultados evidenciaron que la inclusión escolar es una realidad en construcción, con avances importantes, pero también con grandes desafíos. Tanto docentes como familias coinciden en señalar la falta de capacitación específica, la necesidad de equipos interdisciplinarios estables y la importancia de fomentar una cultura escolar basada en el respeto por la diversidad. También se destaca la sobrecarga que enfrentan los docentes cuando no cuentan con apoyos suficientes, concluyendo así que la inclusión requiere del compromiso institucional y estatal, y no puede quedar solo en manos individuales.

Por otra parte, un estudio publicado por investigadores del CONICET, (Córdoba & Exposito, 2021) fue titulado “El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y su aplicación en el sistema educativo argentino”. En ese trabajo se examinan las políticas públicas en materia de inclusión educativa desde una perspectiva crítica analizando los marcos normativos y su implementación en el sistema educativo argentino. El trabajo se propuso entender cómo se construye la inclusión en la práctica institucional. Para ellos se realizó un análisis documental sobre la legislación educativa, resoluciones ministeriales y programas nacionales, complementando con entrevistas a funcionarios, directivos escolares y especialistas en educación inclusiva. El trabajo concluye que si bien Argentina cuenta con un marco legal avanzado en materia de inclusión (Ley de Educación Nacional, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otros), su aplicación efectiva es desigual y depende en gran medida del contexto provincial y local. Se identificaron así problemas como la discontinuidad de políticas públicas, la falta de recursos sostenidos y la escasa articulación entre los niveles del sistema educativo. El estudio propone fortalecer la evaluación de políticas inclusivas y ampliar los espacios de participación de los actores escolares en su diseño e implementación.

Los investigadores Hnilitz y Godoy Argibay en 2022 realizaron un trabajo de investigación radicado en Salta Capital, denominado “Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados del Espectro Autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudio de caso”.

Este trabajo tuvo como objetivo general explorar los procesos de construcción y reproducción de los diversos tipos de estigmas sociales presentes en la ciudad de Salta. Otro de los objetivos fue estudiar el fenómeno de la estigmatización social en el marco de los contextos particulares en los cuales se genera y en su relación con las prácticas de desigualdad social, de discriminación y de vulneración de derechos. Así también explorar y describir las barreras en el acceso a la educación que padecen las y los estudiantes con TEA y de ésta manera comprender y reflexionar sobre los vínculos de deshumanización y la exclusión a los que son sometidos los miembros de éste grupo social. La metodología utilizada fue cualitativa, a través del estudio de casos. También se realizaron entrevistas. Los resultados a los que arribaron dieron cuenta que la escuela es un espacio de encuentro, pero puede convertirse en un ámbito donde se promueva la formación de estereotipos negativos o estigmas. Por fortuna también puede ser un lugar donde se enseñe el igual valor de que todos los individuos son diferentes y eso es lo que enriquece a la sociedad. Entre las conclusiones se destaca que por medio de la inclusión también se educa en valores para una sociedad más igualitaria.

Anderete Schwal, en 2023, realizó una investigación sobre “La Educación Inclusiva durante la pandemia: perspectivas de docentes del nivel secundario común en Argentina”. En este estudio, se trabajó con docentes de nivel secundario de Bahía Blanca que trabajan con estudiantes con discapacidad integrados en aulas comunes. Entre los resultados se destaca que los docentes deben adaptar sus prácticas para atender a las nuevas necesidades destacando la importancia de la capacitación continua y el acompañamiento de profesionales especializados en inclusión. También se identificó que la educación remota afecta significativamente la continuidad educativa de los estudiantes con discapacidad debido a la brecha digital y familiar.

Por otra parte, Ludojoski de la Universidad de Flores, en 2023, realizó una investigación titulada “La representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad”. Este trabajo fue enmarcado en un enfoque cualitativo, desde la teoría de las representaciones sociales, y buscó comprender cómo estas influyen en las prácticas pedagógicas cotidianas. En esta investigación participaron docentes de nivel primario y secundario de las escuelas públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conurbano bonaerense.

Se utilizaron para este trabajo entrevistas en profundidad y grupos focales, Los principales resultados advierten que las representaciones sobre inclusión están fuertemente atravesadas por la formación previa, las experiencias personales y el acompañamiento institucional. Algunos docentes entienden la inclusión como un proceso pedagógico activo que requiere creatividad, trabajo en equipo y reflexión permanente; otros en cambio, la ven como una carga adicional o una política mal implementada. Esta investigación destacó la necesidad de revisar los marcos de formación inicial y continua para garantizar prácticas inclusivas reales y sostenibles.

Por su parte, las autoras Pesaresi y Bruno realizaron un trabajo de investigación publicado por la Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente ,Vol 8, (2023). A través de este trabajo buscaron analizar las representaciones sociales que tienen los docentes de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sobre la inclusión educativa, tomando de referencia 248 docentes con un rango de entre 25 años y 67 años , utilizando la técnica de asociación de palabras con el término inductor “inclusión educativa”. Esta técnica permitió explorar representaciones sociales que los individuos tienen sobre un concepto específico, en este caso, la inclusión educativa. En este estudio se pudo observar que los docentes asocian la inclusión educativa principalmente con el derecho a la educación para todas las personas, los principios morales y éticos y la necesidad de colaboración y trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje. No se encontraron diferencias significativas en las representaciones sociales según el género, edad o antigüedad docente, lo que indica una visión compartida y hegemónica sobre la inclusión educativa entre los docentes participantes. Este estudio concluyó que existe una representación social dominante entre los docentes de CABA que conciben la inclusión educativa como un derecho universal y un proceso colaborativo. Esta visión transversal sugiere una base sólida para la implementación de políticas inclusivas en el ámbito educativo.

Martinez Ponce de la Universidad Nacional de San Luis, en 2024, publicó un artículo denominado “Entorno Virtual de Aprendizaje como dispositivo para favorecer la Educación Inclusiva”. La propuesta plantea la formación de estudiantes a partir de un trayecto no lineal. A partir de la información recogida mediante diferentes instrumentos, como entrevistas estructuradas, semiestructuradas y formularios, se pudo advertir la necesidad de generar un

nuevo diseño educativo orientado a favorecer procesos inclusivos. En la conclusión se menciona que el derecho a la inclusión es el nuevo derecho humano que debe ejercerse en todos los ámbitos, tomando como referencia los diferentes marcos legales utilizados.

En 2024, la investigadora Schönfeld, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, publicó el artículo “Experiencias y Trayectorias de escolarización de estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria”, donde comparte relatos y reflexiones surgidas de su propia práctica docente en educación especial. A través de un enfoque conceptual organizado según proposiciones analíticas, el estudio expone cómo las experiencias escolares de estudiantes con discapacidad pueden funcionar como catalizadoras que movilizan y reconfiguran las prácticas pedagógicas, así como los supuestos institucionales sobre trayectoria y discapacidad. Enfatiza que muchas propuestas inclusivas, destinadas a favorecer ciertos grupos, pueden a su vez generar transformaciones o incluso tensiones dentro de las dinámicas tradicionales de la escuela, haciendo visible la necesidad de repensar la organización escolar desde las trayectorias como una vía para conmovir prácticas, desafiar la norma y promover formas alternativas de enseñar y aprender.

En 2024, la Universidad Nacional de Cuyo, a través del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE) de su Facultad de Filosofía y Letras, publicó el artículo titulado “Problematización de la agenda de ‘inclusión educativa’ en la Argentina: contribuciones desde el campo académico”. Este trabajo, firmado por Pastore, ofrece un análisis crítico y contextualizado del concepto de inclusión en el discurso político y académico argentino, en diálogo con aportes de la filosofía política, la historiografía y la sociología de la educación. El autor centra la discusión en tres ejes principales: una crítica etimológica radical al término “inclusión educativa”; los dilemas y principios de justicia que atraviesan la agenda de reforma; y las posibilidades que enfrenta la forma escolar tradicional ante el mandato inclusivo. En las conclusiones, Pastore aboga por avanzar hacia nuevas problematizaciones que permitan diseñar políticas y sistemas educativos más justos, en lugar de aceptar sin cuestionamientos las versiones oficialmente establecidas.

En un informe publicado en 2024, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través de su serie "SABER LOCAL", presentó el trabajo titulado *"La inclusión educativa de las personas con discapacidad en Argentina"*, elaborado por López y Vinacur. Este documento, surgido de los "Diálogos de política social" realizados en colaboración con la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), ofrece una base empírica robusta sobre los desafíos que enfrentan niños y adolescentes con discapacidad dentro del sistema educativo argentino. A partir de análisis estadísticos desagregados por género y nivel de ingreso, se evidencian brechas significativas en la asistencia y permanencia escolar para esta población, especialmente en hogares de menores recursos. El estudio enfatiza la urgencia de un enfoque multisectorial y coordinado entre gobierno, academia y organismos internacionales para diseñar e implementar políticas inclusivas efectivas y equitativas.

En 2025, Romualdo et al., publicó en la Revista *Praxis Educativa* el artículo "Soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente. El caso del Instituto Superior del Profesorado 'Dr. Joaquín V. González (CABA)". A partir de un diagnóstico institucional realizado en 2023 mediante una metodología cualitativa —entrevistas a actores clave (directivos, docentes, miembros del centro de estudiantes) y encuestas a estudiantes—, el estudio examinó los apoyos existentes para la inclusión y los obstáculos percibidos en las trayectorias formativas. Entre los hallazgos más relevantes, se identificaron condiciones materiales precarias como barreras significativas, al mismo tiempo que la institución despliega diversos soportes para contrarrestarlas; sin embargo, buena parte del alumnado desconoce dichos recursos o no los utiliza. Asimismo, el estudio revela que alrededor del 80 % de los estudiantes trabaja (siendo más de la mitad ya docentes), el 43 % no reside en CABA y debe viajar horas para cursar, y el 40 % tiene responsabilidades familiares, lo cual añade carga a sus trayectorias educativas. En contrapartida, valoran herramientas institucionales como los grupos de pares, la flexibilidad académica, estrategias pedagógicas de docentes y canales informales de comunicación —por ejemplo grupos de WhatsApp por carrera— como soportes significativos.

Marco Teórico

Recorrido histórico de la educación inclusiva a nivel internacional.

La educación debe concebirse como un elemento esencial para el desarrollo del individuo y de la sociedad, constituyéndose en el eje central del compromiso hacia la educación inclusiva. Este enfoque, que busca eliminar las barreras de acceso y participación, promueve una educación equitativa para todos.

En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha desarrollado una visión educativa que, según el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, es descrita como “la Utopía Necesaria” (Delors, 1996). Este informe subraya que la educación no es solo un mecanismo para adquirir habilidades básicas, sino un factor crucial para el desarrollo social y personal, fomentando valores como la paz, la libertad y la justicia. Delors (1996) destaca que la educación, como activo imprescindible, contribuye a reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y los conflictos, y actúa como motor de un desarrollo humano más profundo y armonioso (Christin, 2010).

El concepto de educación inclusiva comenzó a fortalecerse con el reconocimiento de los derechos humanos básicos y su relación directa con la educación. Las instituciones educativas de todo el mundo iniciaron procesos de integración de alumnos, independientemente de sus características individuales, culturales o sociales, impulsando la idea de que todos los estudiantes deben tener acceso a las mismas oportunidades educativas. Este principio fue consolidado por instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que hacen énfasis en la igualdad de derechos y el acceso universal a la educación para todos los niños (UNICEF, 2015).

En la década de 1990, conferencias Internacionales como la de Jomtien (1990), y el Marco de Acción Dakar (2000) reforzaron la necesidad de una educación básica para todos, subrayando el derecho a oportunidades de aprendizajes en igualdad de condiciones.

Finalmente, la Convención sobre los Derechos con Discapacidad (ONU, 2006), marcó un punto de inflexión al establecer la obligación de los Estados de garantizar una Educación Inclusiva en todos los niveles.

La Educación Inclusiva en el contexto argentino

En Argentina, este recorrido histórico tiene raíces profundas, comenzando con la Ley de Educación Común N.º 1420 (1884), que estableció los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad en la educación primaria. Esta ley marcó el inicio de un sistema educativo que aspiraba a ser inclusivo en su época. Posteriormente, la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 consolidó el marco legal para la educación inclusiva en el país, promoviendo políticas y prácticas que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE.

Este recorrido histórico no solo destaca los avances normativos, sino que también pone de manifiesto los desafíos persistentes en la implementación efectiva de la inclusión educativa. La transición hacia una educación inclusiva requiere una transformación integral de los sistemas educativos, basada en principios de justicia social, equidad y respeto por la diversidad humana.

Con el correr del tiempo, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, el país comenzó a incorporar una visión más abierta a la diversidad. La Constitución Nacional de 1994, en su artículo 75 inciso 23, incluyó explícitamente la obligación del Estado de legislar medidas de acción positiva para garantizar la igualdad real de oportunidades y derechos, contemplando a las personas con discapacidad como uno de los grupos prioritarios.

La Constitución Nacional (1994), en su artículo 75 contempla a los sectores más vulnerados y declara la igualdad de oportunidades, trato y ejercicio de todos sus derechos:

Corresponde al Congreso: Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de

desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia. (Cap. 4°, art. 75, Inc. 23).

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la cual garantiza el derecho a la educación para todas las personas, incluyendo a aquellas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Esta ley establece un marco normativo que promueve la detección temprana de necesidades educativas derivadas de discapacidades o trastornos en el desarrollo, con el objetivo de ofrecer atención interdisciplinaria e inclusiva desde el Nivel Inicial. En cuanto a la accesibilidad, esta normativa exige que todos los edificios escolares cuenten con infraestructura adecuada, eliminando barreras arquitectónicas que dificulten la participación plena de los estudiantes con discapacidad en el entorno escolar (Donato et al., 2014).

En 2007, la Convención fue adoptada oficialmente y, al año siguiente, ratificada por Argentina mediante la Ley 26.378. Esta ratificación consolidó el compromiso del país con los principios de la convención, que se constituye como un tratado internacional de derechos humanos. Su objetivo principal es garantizar que los derechos de todas las personas con discapacidad sean plenamente respetados, promoviendo su participación activa en la sociedad, incluida la educación.

Este marco normativo no sólo amplía el alcance de la educación inclusiva, sino que también exige un cambio estructural en las políticas educativas, reafirmando el derecho de todas las personas a una educación de calidad que fomente la equidad y el respeto por la diversidad. El paso decisivo llegó con la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006), que introdujo la inclusión educativa como un derecho, y no como un beneficio particular. Esta normativa define a la educación especial como una modalidad transversal del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, temporales o permanentes, promoviendo la integración en todos los niveles. Complementariamente, resoluciones del Consejo Federal de Educación profundizaron esta perspectiva. La Resolución 155/11 definió la modalidad de Educación Especial y subrayó la necesidad de fortalecer las trayectorias educativas en contextos inclusivos. A su vez, la Resolución 311/16 estableció pautas

para la certificación de estudios de alumnos con discapacidad, garantizando su derecho a la titulación en igualdad de condiciones.

En cuanto a políticas públicas, en las últimas décadas se implementaron programas orientados a apoyar la inclusión en las escuelas comunes:

- Aulas de Apoyo a la Inclusión, donde los estudiantes con NEE reciben acompañamiento pedagógico sin ser separados de su grupo.
- Capacitación docente en inclusión, a través de planes nacionales y provinciales que promueven el uso de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Accesibilidad edilicia, con la incorporación de rampas, baños adaptados y señalización accesible en muchas instituciones.
- Uso de tecnologías de apoyo, como materiales en braille, software de comunicación aumentativa y la presencia de intérpretes de lengua de señas.

Pese a estos avances, las investigaciones muestran que la implementación real es desigual y depende en gran medida del contexto provincial y local. Estudios recientes (CONICET, 2021; Universidad Nacional de Cuyo, 2024) advierten sobre la brecha entre las normativas y las prácticas escolares, señalando que aún persisten problemas de discontinuidad de políticas, falta de recursos y escasa articulación entre educación común y especial.

La Educación Especial, históricamente concebida como un sistema paralelo, ha evolucionado hacia un modelo que prioriza la inclusión como principio rector. La Resolución N.º 155 del Consejo Federal de Educación (2011) define la educación especial como “la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (Donato et al., 2014, p. 17). Este enfoque no solo garantiza el acceso a la educación, sino que también busca consolidar una relación de pertenencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general, fortaleciendo sus trayectorias escolares en un marco de equidad y participación activa.

El cambio hacia un sistema educativo inclusivo implica reconfigurar las estructuras, prácticas y políticas educativas. La inclusión no se limita a la integración física de los estudiantes con discapacidad, sino que abarca la adaptación curricular, la provisión de recursos especializados y la creación de entornos de aprendizaje accesibles. Este proceso promueve valores fundamentales como la solidaridad, el sentido de comunidad y la valoración de las diferencias individuales. Además, se enfoca en garantizar que todos los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades en un entorno que respete y valore la diversidad (Donato et al., 2014).

La Resolución N.º 144/11 (MEN, 2011) profundiza en la necesidad de articular los niveles y modalidades del sistema educativo para construir una cultura inclusiva en todas las instituciones. Según Donato et al. (2015), la enseñanza debe colocarse en el centro de las políticas educativas, asegurando que todos los estudiantes accedan a los conocimientos necesarios para su participación plena en la vida escolar y social. Esto requiere mejorar las condiciones de trabajo para docentes y estudiantes, y reorganizar la educación especial como un apoyo integral que acompañe las trayectorias educativas de los estudiantes con necesidades complejas.

La educación inclusiva se concibe como un proceso dinámico y transformador que responde a las diversas necesidades de los estudiantes mediante ajustes en tiempos, estrategias pedagógicas y recursos disponibles. Este enfoque va más allá de atender exclusivamente a los estudiantes con discapacidad, extendiéndose también a otros grupos tradicionalmente marginados, como las minorías étnicas y lingüísticas, promoviendo una educación de calidad para todos. La agenda de Educación para Todos refuerza esta visión, alentando a las escuelas a convertirse en espacios inclusivos que atiendan a toda la comunidad (Blanco, 2004).

Analizar éste recorrido histórico y normativo en el caso argentino, permite comprender que la inclusión educativa se encuentra en tensión permanente entre los avances legales y las dificultades estructurales. Esta mirada contextualizada resulta imprescindible para interpretar los procesos actuales y, en particular, para situar el análisis del desempeño escolar de alumnos con NEE en las escuelas primarias comunes.

Necesidades Educativas Especiales

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue introducido por el informe Warnock (1978) y se refiere a los estudiantes que requieren apoyos o ayudas específicas para enfrentar los desafíos en su proceso educativo. Estas ayudas incluyen el acceso a recursos especializados, adaptaciones curriculares, modificaciones en las técnicas de enseñanza, ajustes en el ambiente físico y atención al clima emocional y social del entorno educativo (García-Barrera, 2017).

Desde esta perspectiva, las NEE no solo abarcan a estudiantes con diversidad funcional, sino también a aquellos que, debido a distintas razones, necesitan apoyos temporales o permanentes en su escolaridad. Según la UNESCO (2005, citada por García-Barrera, 2017), estas necesidades varían en función de la evolución del alumno, el contexto del que forma parte y la respuesta educativa que recibe. Fernández, Silva, Clavijo y Bernet (2002) afirman que un estudiante requiere educación especial cuando se necesitan medidas específicas en su aprendizaje. López y Valenzuela (2015) complementan que las NEE incluyen dificultades que limitan el acceso equitativo al conocimiento y requieren apoyos extraordinarios para garantizar el aprendizaje y desarrollo del alumno.

De estas definiciones se desprende que las NEE pueden estar asociadas a una amplia variedad de condiciones, incluyendo discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales, así como dificultades sociales y de aprendizaje (López y Valenzuela, 2015).

Las NEE se clasifican en dos categorías principales: transitorias y permanentes.

- **Necesidades Educativas Especiales Transitorias**

Las NEE transitorias son dificultades que suelen ser temporales y que pueden superarse mediante la provisión de recursos y estrategias educativas específicas durante un periodo escolar determinado. Estas necesidades se manifiestan en problemas que afectan el aprendizaje de manera ocasional, pero que no necesariamente implican una condición permanente (Villegas, s/f). Ejemplos incluyen:

- Trastornos específicos del lenguaje y del aprendizaje, como la dislexia y la discalculia.
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).
- Trastornos emocionales y conductuales, como la ansiedad o el comportamiento disruptivo.
- Situaciones de privación socioeconómica o cultural.
- Violencia intrafamiliar y su impacto en el desarrollo emocional.
- Embarazo adolescente, que puede afectar la continuidad educativa.
- Consumo problemático de sustancias (drogadicción).
- Rendimiento intelectual lento, relacionado con condiciones ambientales y no biológicas (López y Valenzuela, 2015).

Estas dificultades suelen requerir intervenciones específicas, como el apoyo pedagógico personalizado, el acompañamiento psicopedagógico, o la provisión de materiales educativos adaptados, que permitan a los estudiantes superar las barreras temporales que enfrentan.

- **Necesidades Educativas Especiales Permanentes**

Las NEE permanentes, en cambio, son aquellas que afectan a los estudiantes a lo largo de su vida, influyendo en su capacidad para realizar funciones vitales o relacionarse con su entorno de manera autónoma. Estas necesidades exigen adaptaciones y recursos permanentes para garantizar una educación equitativa y accesible (Villegas, s/f). Entre las NEE permanentes se encuentran:

- Discapacidades intelectuales, que afectan significativamente el aprendizaje y la resolución de problemas.
- Discapacidades sensoriales, como la ceguera, la hipoacusia o la sordera.
- Trastornos del Espectro Autista (TEA), que pueden incluir dificultades en la comunicación, la interacción social y comportamientos repetitivos.
- Discapacidades múltiples, que combinan dos o más discapacidades significativas (López y Valenzuela, 2015).

Los estudiantes con NEE permanentes requieren un enfoque inclusivo sostenido, que incluye estrategias como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la incorporación de tecnologías de apoyo y la formación continua de docentes en prácticas inclusivas.

Factores que impactan en el proceso de inclusión educativa

De la lectura de la bibliografía consultada surge que el proceso de inclusión educativa está condicionado por una serie de factores que pueden facilitar o dificultar su implementación efectiva. Entre los principales, se destacan:

- Formación docente y capacitación:

Es fundamental que los docentes posean una formación inicial profesional que les proporcione herramientas para responder a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se requiere una formación continua que les permita actualizarse y adquirir nuevas competencias para atender las demandas emergentes (Granada Azcárraga et al., 2013).

- Apoyo de especialistas:

La participación de profesionales como fonoaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos es esencial para brindar orientación técnica específica que facilite la atención integral de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

- Recursos materiales y tecnológicos:

Las instituciones educativas deben contar con los recursos necesarios para atender a estudiantes con discapacidad, incluyendo equipos tecnológicos adaptados, materiales didácticos accesibles y entornos físicos inclusivos que favorezcan su participación activa.

- Adecuaciones curriculares:

Estas estrategias implican la implementación de recursos educativos adicionales y la adaptación de los contenidos curriculares para garantizar el ingreso, permanencia y progreso de los alumnos con NEE en el sistema educativo (Godoy, 2010).

- Actitud del docente hacia la inclusión:

La actitud del docente juega un rol crucial en el éxito de la inclusión educativa. Según Díaz Pareja (2002), esta actitud se manifiesta como una tendencia aprendida que influye en la forma de pensar y actuar del docente. Una actitud positiva puede fomentar un entorno favorable para el aprendizaje, mientras que una negativa puede generar barreras significativas.

- Contexto del aula:

La organización del aula también es un factor determinante. Elementos como el espacio físico, el mobiliario, las normas, el clima interpersonal, el uso del tiempo y las rutinas establecidas influyen directamente en el desempeño de los estudiantes con NEE. Un entorno bien organizado y acogedor puede potenciar sus habilidades y mejorar su experiencia educativa.

Estos factores reflejan la complejidad del proceso de inclusión y subrayan la necesidad de un enfoque integral que considere tanto los aspectos pedagógicos como los organizativos y sociales para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos.

Perspectiva psicopedagógica institucional: fundamentos y aportes

La psicopedagogía institucional constituye un campo de análisis e intervención que busca comprender las dificultades de aprendizaje no solo desde la perspectiva individual del alumno, sino en relación con los procesos colectivos, las normas, las prácticas y los vínculos que se construyen en las instituciones educativas. Esta mirada se sustenta en la idea de que los aprendizajes —y también las dificultades— son fenómenos que se producen en interacción con un contexto institucional y social determinado (Carli, 2011).

En este sentido, se diferencia de la psicopedagogía clínica, que pone el foco en el sujeto de manera aislada, ya que la psicopedagogía institucional se interesa por las condiciones estructurales, organizacionales y vinculares que habilitan u obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el sujeto no puede pensarse separado de su contexto, sino como parte de un entramado social e institucional que influye directamente en su trayectoria escolar (Boggino, 2000).

Uno de los aportes fundacionales proviene del psicoanálisis y la psicología social argentina. Pichon-Rivière (1971) introdujo la noción de grupo operativo como un dispositivo de trabajo que permite analizar las interacciones grupales y detectar ansiedades, roles y resistencias que condicionan el aprendizaje colectivo. Esta perspectiva influyó fuertemente en la psicopedagogía institucional, al considerar que las dificultades de aprendizaje pueden leerse también como emergentes de dinámicas grupales y no solo como problemáticas individuales.

Fernández (1994) retoma estas ideas y propone el concepto de análisis institucional como herramienta para develar las tensiones entre lo instituido (las normas, lo formal, lo establecido) y lo instituyente (las prácticas, los cambios, las resistencias). Para la autora, las instituciones escolares son escenarios donde se reproducen discursos normativos, pero también espacios donde emergen contradicciones y posibilidades de transformación. La psicopedagogía institucional, desde esta perspectiva, tiene la tarea de habilitar procesos reflexivos que permitan a la escuela pensarse a sí misma y revisar críticamente sus prácticas.

Por su parte, Frigerio (2005) plantea que el rol del psicopedagogo en la institución es convertirse en un facilitador de procesos colectivos: alguien que colabora con los docentes en la construcción de estrategias pedagógicas, que promueve la articulación entre actores escolares y que acompaña la creación de espacios de contención para los equipos docentes. Este enfoque recupera la dimensión ética y política de la psicopedagogía, vinculándola con la transformación de la cultura escolar.

Carli (2011) amplía esta perspectiva al señalar que la psicopedagogía institucional debe atender tanto a las dinámicas internas de la escuela como a los condicionamientos sociales y culturales más amplios que inciden en la vida escolar. En este sentido, su propuesta articula lo microinstitucional con lo macro-social, mostrando que las dificultades de aprendizaje no pueden desligarse de factores como la desigualdad social, la exclusión o la falta de políticas educativas sostenidas.

Finalmente, Boggino (2000) subraya que el eje central de la psicopedagogía institucional es desnaturalizar las prácticas escolares, es decir, interrogar aquellas rutinas, normas y lógicas de

homogeneización que muchas veces se presentan como “lo normal” o “lo dado”, pero que en realidad generan exclusión. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica apunta a abrir espacios de diálogo, innovación y cooperación en los que la diversidad sea concebida como una riqueza pedagógica. De este modo, el psicopedagogo institucional deja de ser un especialista que interviene de manera aislada y pasa a convertirse en un agente de transformación institucional, comprometido con la equidad, la justicia educativa y la construcción de escuelas capaces de sostener la diversidad como principio pedagógico y no como un obstáculo.

Mirada psicopedagógica en la inclusión educativa

La psicopedagogía, es una disciplina que articula saberes de la pedagogía, la psicología y otras ciencias humanas para poder comprender los procesos de aprendizaje, tanto individuales como institucionales (Castorina, 2002). Desde ésta perspectiva, la inclusión educativa implica no solo adaptar contenidos materiales sino también analizar y transformar las prácticas institucionales que puedan obstaculizar la participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Autores como Monclus (2006) destacan que la mirada psicopedagógica tiene un enfoque integral que contempla aspectos cognitivos, emocionales, familiares y socioculturales del aprendizaje. Así, el psicopedagogo actúa como mediador entre los sujetos y la institución, identificando barreras, diseñando estrategias y promoviendo prácticas inclusivas.

En contextos escolares inclusivos, esta mirada permite comprender que las dificultades de aprendizaje no se reducen a una característica individual del estudiante, sino que también emergen de la interacción con el contexto escolar, social y familiar (Maggio, 2014). Desde este enfoque, la escuela se convierte en un espacio de reflexión y transformación institucional.

En el marco de la inclusión educativa, la psicopedagogía institucional ofrece herramientas teóricas y prácticas para analizar cómo las instituciones producen barreras o facilitan el aprendizaje de los estudiantes con NEE. Aporta la posibilidad de trabajar con los

equipos docentes en la resignificación de sus experiencias, en la construcción de estrategias colaborativas y en la generación de dispositivos de reflexión que fortalezcan la cultura inclusiva.

La Psicopedagogía

La psicopedagogía es una disciplina que surge en el siglo XX con el objetivo de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje desde un enfoque integral, combinando aportes de la psicología, la pedagogía, la lingüística, la neurología y la sociología. Con el tiempo, su campo se fue ampliando, dejando de centrarse únicamente en la detección de problemas para convertirse en una disciplina que estudia los procesos de aprendizaje en todas sus dimensiones: cognitivas, emocionales, vinculares, sociales y culturales (Bossa, 2000).

Según Carli (2011), la psicopedagogía tiene como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje. Esto significa que no se interesa únicamente por el niño o adolescente que presenta dificultades, sino por la interacción entre el sujeto, el conocimiento y el contexto institucional en el que ese proceso se desarrolla. Desde esta perspectiva, las dificultades no pueden entenderse como “fallas individuales”, sino como el resultado de múltiples factores interrelacionados: estilos de enseñanza, vínculos familiares, contextos socioeconómicos y características institucionales.

Para Fernández (1994), la psicopedagogía debe entenderse como una práctica social y política, que implica intervenir no solo sobre el “déficit” sino también sobre las condiciones estructurales que generan desigualdad en el aprendizaje. En este sentido, la disciplina no se limita a la clínica individual, sino que también se despliega en el ámbito educativo, comunitario y social, colaborando en la construcción de una escuela más inclusiva.

De este modo, la psicopedagogía actual se concibe como un campo interdisciplinario que busca favorecer trayectorias educativas significativas, intervenir de manera preventiva y transformadora, y promover el derecho a la educación entendida como derecho humano básico.

“El psicopedagogo es el profesional que estudia, diagnostica, orienta e interviene en los procesos de aprendizaje, considerando la complejidad de los factores que los

atraviesan. Su formación interdisciplinaria le permite comprender tanto las dimensiones cognitivas y emocionales como los aspectos institucionales y sociales que inciden en el desempeño escolar” (Boggino, 2000).

En el ámbito clínico, el psicopedagogo trabaja en la detección, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, acompañando a los sujetos en la construcción de estrategias que les permitan superar obstáculos y desarrollar sus potencialidades. Sin embargo, su campo de acción no se limita a la clínica. En el ámbito educativo, el psicopedagogo cumple un rol central como mediador entre el alumno, la institución y el conocimiento, colaborando con los docentes en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza (Frigerio, 2005).

Fernández (1994) sostiene que el psicopedagogo institucional debe facilitar procesos colectivos de análisis, ayudando a las instituciones educativas a reconocer sus tensiones, revisar prácticas naturalizadas y construir alternativas pedagógicas acordes a la diversidad. En esta línea, su tarea se vincula estrechamente con la promoción de la inclusión escolar, ya que puede detectar las barreras institucionales que generan exclusión y colaborar en el diseño de intervenciones que favorezcan la participación plena de los estudiantes con NEE.

Carli (2011) enfatiza que el psicopedagogo debe ser un profesional flexible y creativo, capaz de articular con otros actores (docentes, directivos, familias, equipos interdisciplinarios) y de generar dispositivos de acompañamiento tanto a nivel individual como grupal. Su aporte se inscribe en una perspectiva de prevención y promoción, en la que el objetivo no es solo resolver dificultades, sino crear condiciones que permitan que todos los alumnos aprendan en igualdad de oportunidades.

En síntesis, el psicopedagogo se configura como un agente de cambio, cuyo rol abarca la clínica, la escuela y la comunidad, contribuyendo al fortalecimiento de la cultura inclusiva y a la construcción de instituciones más democráticas y sensibles a la diversidad.

El Rol del psicopedagogo institucional

El psicopedagogo institucional desempeña un rol clave en el diseño, implementación y seguimiento de estrategias de inclusión educativa. Según Marulis y Lewkowicz (1999), su intervención se orienta a construir espacios de análisis institucional que permitan revisar prácticas pedagógicas, dispositivos de enseñanza y formas de organización escolar.

Entre sus funciones, se destacan:

- Detectar barreras para el aprendizaje y la participación tanto en el aula como en la institución.
- Asesorar y capacitar a docentes, articulando acciones con psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, directivos.
- Acompañar a las familias : facilitando la comunicación entre escuela y hogar para sostener procesos inclusivos.
- Promover la construcción de redes, generando vínculos con servicios externos y programas de apoyo.

Según De Lella (2021), el rol del psicopedagogo institucional debe concebirse de forma dinámica y contextualizada, adaptándose a las particularidades de cada comunidad educativa. Esto implica ejercer liderazgo pedagógico y ético, orientado a garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes.

La educación Inclusiva en la Provincia de Salta

En la Provincia de Salta, en el año 2022, se creó un Programa de Orientación Escolar dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología con el fin de fortalecer las múltiples acciones de convivencia que todos los adultos responsables llevan a cabo dentro de las instituciones educativas de la provincia. Los adultos responsables de éstas instituciones , como supervisores, directores, vicedirectores, docentes, profesores, auxiliares, equipo de orientación, representantes de programas de educación formal e informal, son interpretados

constantemente por la realidad circundante exigiendo de ellos el compromiso con la democracia y la búsqueda del bienestar de toda la comunidad (Kaplan, 2020).

En este sentido se entiende que las instituciones no se reducen a edificios, son fenómenos históricos y sociales con dinámicas susceptibles de transformarse, son frutos de las sociedades y su época específica. En ellas emerge la tensión entre lo instituyente, lo que puja por ser incluido y lo instituido, aquello que ya está. La escuela inscribe un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos (Dubet, F., 2009).

Éste programa de orientación se basa en una serie de normativas para su accionar en las diferentes instituciones de la provincia:

- Leyes y Resoluciones Nacionales: Ley N° 26.206 de Educación Nacional y Ley N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas. Ley N° 26.061 Protección Integral de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ley N° 26.150 Educación Sexual Integral. Ley N° 26.877 sobre la creación y funcionamiento de los centros de estudiantes. Ley N° 26.378 sobre la aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ley N° 26.904 Incorporación de la figura del ciberhostigamiento o grooming. Ley N° 23.592 penalización de actos discriminatorios. Ley N° 23.849 que aprueba la convención internacional de los derechos del niño. Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09 (Anexo). Resolución del Consejo Federal de Educación 174/12. Resolución del Consejo Federal de Educación 155/11. Resolución del Consejo Federal de Educación 217/14. Resolución del Consejo Federal de Educación 239/14.
- Leyes Provinciales: Constitución de la provincia de Salta. Ley N° 7.970 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Ley N° 7.546 ley provincial de educación. Resolución Ministerial N° 546D/19 Protocolo de intervención ante situaciones de maltrato infantil, abuso sexual y violencia de género en instituciones educativas.

Los principios orientadores de la Ley 26.892 son los siguientes:

- El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.

- El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos.
- El respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia o exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo la que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y la comunicación.
- El derecho a participar de diferentes ámbitos y asuntos de la vida de las instituciones educativas.
- La resolución no violenta de conflictos y la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas. La contextualización de las transgresiones en las circunstancias en las que acontecen, según las perspectivas de los actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas manteniendo la igualdad ante la ley.

Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Provincia de Salta

La inclusión educativa en Argentina se desarrolla de manera desigual en las distintas jurisdicciones, y la provincia de Salta constituye un caso representativo de los avances y desafíos en este proceso. De acuerdo con datos del Ministerio de Educación provincial y de informes de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), aproximadamente siete de cada diez estudiantes con discapacidad en Salta asisten a escuelas comunes, mientras que el 30% restante se encuentra escolarizado en instituciones de educación especial (ACIJ, 2019).

En cuanto a las cifras, se estima que en los niveles inicial y primario de escuelas comunes hay alrededor de 2.800 estudiantes con discapacidad que cuentan con apoyos educativos brindados por la modalidad de Educación Especial. En el nivel secundario de escuelas comunes, el número asciende a 1.030 estudiantes incluidos (El Tribuno, 2021). Por su parte, en las instituciones de educación especial, la matrícula en niveles inicial y primario alcanza aproximadamente 1.300 estudiantes, distribuidos en 31 escuelas de la provincia, mientras que en el nivel secundario de la modalidad se registran unos 680 alumnos (El Tribuno, 2021).

A su vez, informes oficiales del gobierno provincial señalan que en total más de 3.100 niños y jóvenes con discapacidad forman parte del sistema educativo salteño (Gobierno de Salta, 2013), aunque las cifras más actualizadas evidencian un crecimiento progresivo en la matrícula en escuelas comunes, en concordancia con las políticas nacionales de inclusión educativa.

No obstante, el acceso a la escuela común no implica automáticamente la plena inclusión. En Salta persisten dificultades vinculadas a la falta de recursos materiales y humanos, a la escasa capacitación docente en estrategias inclusivas y a la fragmentación entre los equipos de educación común y educación especial. En este sentido, la presencia de 139 estudiantes con discapacidad múltiple en la provincia, que requieren diseños curriculares específicos y apoyos altamente especializados, constituye un desafío adicional para el sistema educativo (Ministerio de Educación de Salta, 2023).

Estos datos permiten observar que la inclusión en Salta avanza en términos de matrícula, pero enfrenta obstáculos estructurales y pedagógicos que condicionan la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Desde una perspectiva psicopedagógica, se trata no sólo de garantizar la asistencia, sino de promover condiciones institucionales, recursos pedagógicos y dispositivos de apoyo que hagan efectivo el derecho a la educación inclusiva.

Aspectos metodológicos

Para llevar a cabo esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo, diseño descriptivo y corte transversal que permite explorar y comprender en profundidad las dinámicas, experiencias y factores que influyen en este proceso.

El enfoque cualitativo es una manera de investigar que se centra en comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que construyen las personas sobre un fenómeno. En lugar de medir o cuantificar, busca interpretar cómo lo viven, cómo lo explican y qué sentidos le atribuyen. Permite acceder a matices, emociones, prácticas y dinámicas que no se captan con números (Hernandez Sampieri, 2014).

El diseño descriptivo consiste en estudiar y detallar cómo es un fenómeno, sin intentar establecer causas o relaciones entre variables. Su objetivo es caracterizar: identificar rasgos, patrones, dimensiones y particularidades del proceso que se está investigando. Es útil cuando se necesita un panorama claro sobre “qué está pasando” y “cómo ocurre”. Este diseño permite describir las estrategias implementadas, las barreras enfrentadas y los recursos disponibles desde una perspectiva psicopedagógica. Según Hernández Sampieri (2018), proporciona riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y experiencias únicas.

El corte transversal implica recolectar la información en un solo momento o período. Ofrece una “foto” del fenómeno tal como se presenta en ese tiempo. No sigue cambios a lo largo del tiempo (como haría un diseño longitudinal), sino que captura las experiencias y situaciones en un corte temporal definido.

Participantes

La investigación se realizó en una escuela primaria pública de la ciudad de Rosario de Lerma, provincia de Salta, durante el año 2024. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado y están conformados por:

- Equipo directivo: 1 Directora y 1 Vicedirectora de segundo ciclo.
- Docentes: 4 docentes de grado.

- Padres de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE): 7 padres.

Muestra

El tamaño de la muestra y la diversidad de los participantes permitieron recolectar información desde distintas perspectivas y roles educativos, la misma se compone de 13 participantes entrevistados.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, ya que los quintos grados de la institución mencionada, cuenta con mayor cantidad de niños con necesidades educativas especiales incluidos. Así también los padres de esos niños.

La metodología empleada en este trabajo consistió en la realización de entrevistas personales de tipo semiestructuradas. Las entrevistas semi estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Sampieri, 20218, p 403).

El Anexo 1 presenta la guía de entrevistas semi-estructuradas utilizada para la recolección de datos. Se trata de un instrumento flexible que orienta la conversación con distintos actores de la comunidad educativa, permitiendo profundizar en sus percepciones, experiencias y valoraciones en relación con los procesos de inclusión escolar. La guía está organizada en tres bloques, cada uno dirigido a un grupo específico: equipo directivo, docentes y familias. Esta estructuración permite obtener una visión integral y triangulada del fenómeno.

Los datos recolectados se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido, que permite identificar patrones, temas recurrentes y categorías clave tal como se observa en el Anexo 2.

Procedimiento

Para la recolección de datos, se realizó contacto inicial con la directora de la institución, en donde se explicó la metodología de trabajo, los objetivos de la investigación. La totalidad de

personas entrevistadas confirmaron consentimiento. Posteriormente se procedió al análisis de lo aportado para interpretación de datos a través de una matriz.

Consentimiento Informado

Se estableció un acuerdo formal con cada uno de los participantes de las muestras aclarando objetivos de la investigación antes de comenzar con la entrevista. Los consentimientos informados se pueden ver en el Anexo 3.

Se garantizó la privacidad de los datos y la anonimización de los participantes. Para la preservación de identidad de los participantes, en el análisis de los resultados se los identifica con referencias del tipo: Directivo 1; 2, Docente 1, 2, 3, 4, Madre 1,2,3,4.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación, organizados en tres ejes que responden directamente a los objetivos específicos planteados en esta investigación. En primer lugar, se describen los resultados vinculados al desempeño escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en quinto grado, considerando tanto los logros como las dificultades identificadas. En segundo lugar, se analizan las intervenciones realizadas —o ausentes— por parte de profesionales psicopedagógicos y otros especialistas para favorecer su inclusión escolar. Finalmente, se examinan los vínculos relacionales entre los estudiantes con NEE, sus pares y el cuerpo docente, atendiendo a las interacciones observadas y a las percepciones recogidas en las entrevistas. Esta organización busca ofrecer una visión integral que articule aspectos académicos, institucionales y socioafectivos, permitiendo comprender de manera más completa las condiciones y desafíos de la inclusión educativa en el contexto estudiado.

La muestra utilizada estuvo compuesta por trece participantes pertenecientes a una escuela primaria pública de la Ciudad de Rosario de Lerma, Provincia de Salta. Entre ellos se incluyeron integrantes del equipo directivo, docentes, padres de alumnos con Necesidades

Educativas Especiales incluidos en quinto grado. Esta composición de datos en conjunto con lo que se observó permitió acceder a una diversidad de miradas sobre la inclusión, integrando las voces institucionales, docentes y familiares.

Los datos obtenidos evidencian que ésta pluralidad de actores enriquece la comprensión del fenómeno, ya que cada grupo aportó perspectivas complementarias sobre las prácticas inclusivas, las estrategias pedagógicas y las condiciones que inciden en el desempeño escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Desempeño escolar de los alumnos con NEE en quinto grado

El análisis de las entrevistas evidenció que, si bien los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) logran integrarse socialmente en el aula y participar en las actividades propuestas, enfrentan importantes barreras para alcanzar su máximo potencial académico. Las principales dificultades detectadas se relacionan con la falta de recursos didácticos adaptados —como materiales en braille, pictogramas o software educativo inclusivo— y la ausencia de protocolos institucionales para la realización de adecuaciones curriculares, lo que provoca inconsistencias en su aplicación. Solo un grupo reducido de docentes implementa adaptaciones curriculares específicas de manera sistemática, y estas dependen en gran medida de la iniciativa personal, sin lineamientos claros de la institución. A pesar de estas limitaciones, se observó que la interacción positiva con sus pares y la participación en dinámicas colaborativas contribuyen a su integración y al desarrollo de competencias socioemocionales.

Si bien existe disposición favorable hacia la inclusión, las familias señalaron que los recursos no dejan de ser limitados y no siempre responden a las necesidades específicas de cada alumno. Algunos entrevistados argumentan sobre cómo la escuela responde a las necesidades educativas:

“En algunos aspectos sí, pero en otros no. Por ejemplo, adaptan los contenidos, pero mi hijo jamás participó en actividades grupales.” (Padre de alumno con NEE 6).

Otros proponen mejoras que garanticen la inclusión educativa de los niños con NEE:

“Debería haber personal capacitado en inclusión, más diálogo con las familias y un plan real que esté destinado a las necesidades de cada alumno.” Padre de alumno con NEE 4).

Éstos fragmentos reflejan que las barreras para el aprendizaje no radican únicamente en las capacidades individuales, sino en la falta de adecuaciones curriculares y recursos adaptados. Esta situación refleja que el aprendizaje y la participación plena de los alumnos incluidos dependen en gran medida de la capacidad institucional para ofrecer las especialidades y materiales adaptados. Tal como sostienen Díaz (2020) y Granada Azcárraga (2013), el desempeño escolar de los estudiantes con NEE está estrechamente vinculado a la disponibilidad de recursos, la formación de los docentes y la articulación con equipos especializados.

Intervenciones psicopedagógicas para la inclusión escolar

La investigación mostró que la escuela no cuenta con psicopedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos en su planta permanente, lo que obliga a las familias a buscar apoyo externo. Esto genera desigualdades, ya que no todas tienen los recursos económicos para acceder a especialistas. En los casos en que existe acompañamiento externo, la comunicación entre estos profesionales y el equipo docente es limitada, dificultando el seguimiento integral de las trayectorias escolares. Los talleres internos organizados por la escuela para promover estrategias inclusivas resultaron esporádicos y sin continuidad, por lo que no lograron generar cambios sostenidos en las prácticas pedagógicas. Se evidenció la necesidad de un equipo interdisciplinario dentro de la institución que facilite las adaptaciones curriculares, el seguimiento individualizado y la coordinación con las familias.

A raíz de ello, en relación con las estrategias institucionales vinculadas a la inclusión, si bien, dichas acciones representan un aporte significativo, se observó que las mismas dependen en gran medida de la iniciativa individual del equipo directivo y de los docentes. Además no siempre se encuentran formalizadas ni sistematizadas en planes institucionales, lo cual limita su continuidad y alcance.

Algunos entrevistados hicieron hincapié en las principales barreras que enfrenta la institución y no permite que éste proceso de inclusión pueda llevarse a cabo de una manera idónea y expresa lo siguiente:

“La falta de personal especializado como un gabinete fijo, que esté compuesto por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos que nos brinde las herramientas idóneas para cada situación en particular...” (Directivo 2).

Así también otro entrevistado dejó entrever que:

“Lo que más espero de especialistas externos como psicopedagogos o psicólogos, es que el tiempo que están en la escuela haya más comunicación y que sea constante.” (Docente 3).

Los testimonios ponen en evidencia la ausencia de un equipo interdisciplinario estable y la necesidad de contar con acompañamiento técnico permanente para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación continúa y de incorporar en los equipos escolares la figura del psicopedagogo institucional, cuya función- según Lewkowicz (1999) -es habilitar espacios de análisis de las prácticas y colaborar en la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas.

Vínculos relacionales entre estudiantes y docentes

Las observaciones en el aula revelaron un buen nivel de interacción entre los estudiantes con NEE y sus compañeros, quienes en su mayoría mostraron disposición para colaborar y brindar apoyo. Las actividades grupales y colaborativas promovidas por algunos docentes favorecen la integración social y la participación activa de los estudiantes con NEE. Sin embargo, las limitaciones en la accesibilidad física —como la ausencia de rampas, baños adaptados y mobiliario ergonómico— restringen su movilidad y participación plena.

En cuanto a la relación con las docentes, se detectaron actitudes disímiles: mientras algunas valoran la inclusión como oportunidad de enriquecimiento pedagógico, otras perciben que las demandas asociadas a los estudiantes con NEE generan una carga adicional difícil de manejar sin recursos ni formación suficiente. Esta dualidad refleja la importancia del

acompañamiento institucional y de políticas de formación continua que fortalezcan las prácticas inclusivas.

También se identificó que la actitud positiva de los docentes hacia la inclusión, favorece dichos vínculos , aunque persiste la necesidad de mayor acompañamiento de la institución para sostener éstas prácticas.

En cuanto a éstos vínculos, participantes argumentaron lo siguiente:

“... fomento la cooperación entre compañeros para integrar a los alumnos con necesidades especiales.” (Docente 1).

Otro participante expresó:

“Si, la escuela siempre mostró compromiso con la inclusión de mi hija. Desde un primer momento , ella se pudo integrar bien y tiene siempre el mismo grupo de compañeros” (Padre de alumno con NEE 4).

Estos relatos muestran que los lazos afectivos y la cooperación entre pares son factores decisivos para el proceso de inclusión, favoreciendo la participación y el sentido de pertenencia de los alumnos con NEE.

Por otro lado, del análisis de las entrevistas surge que los relatos docentes evidencian una carga emocional significativa vinculada a la inclusión. El sentimiento de desborde, la sensación de no contar con las herramientas necesarias y el miedo al error generan un impacto subjetivo que no debe ser desestimado. Desde la psicopedagogía institucional, estas vivencias deben ser escuchadas y analizadas como parte de la dinámica institucional, promoviendo espacios de contención y reflexión para los docentes, que también forman parte del entramado inclusivo. Tal como señalan Díaz (2020) y Granada Azcarraga (2013) los vínculos relacionales constituyen un factor clave en el proceso de inclusión, ya que median la construcción de aprendizajes y el sentido de pertenencia de los alumnos con NEE.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten visibilizar diversas tensiones, avances y desafíos que atraviesan la inclusión educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el contexto de una escuela primaria común, desde una mirada psicopedagógica institucional. En este apartado se busca analizar críticamente los hallazgos, relacionarlos con los antecedentes revisados y el marco teórico, y reflexionar sobre sus implicancias en el campo psicopedagógico.

En primer lugar, se destaca una marcada disociación entre el marco normativo que promueve la inclusión educativa y las condiciones reales en las que esta se lleva a cabo. Si bien la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establecen con claridad el derecho a una educación inclusiva y de calidad, los testimonios y observaciones recogidas muestran que esta garantía no siempre se traduce en prácticas efectivas dentro de la escuela. Esta brecha entre la normativa y la práctica ha sido señalada también en investigaciones como la del CONICET (2021), que advierte la desigual aplicación de las políticas inclusivas en el sistema educativo argentino, muchas veces supeditada al contexto local y a la disponibilidad de recursos.

En relación con los antecedentes, los resultados de este trabajo se alinean y en algunos casos, profundizan hallazgos previos sobre los desafíos comunes de la inclusión educativa en escuela primaria común. Tal como evidencian Yadarola et al. (2021) y la Universidad Católica de Salta (2021), la falta de capacitación docente específica constituye un obstáculo recurrente para la implementación de prácticas inclusivas sostenibles, donde la mayoría de los docentes entrevistados manifestó no haber recibido formación adecuada en inclusión.

Asimismo, el déficit de recursos materiales y humanos especializados señalados por Perez Marquez et al. (2022) y Alderete Schwal (2023) también se replican en éste estudio, donde la ausencia de profesionales interdisciplinarios y materiales adaptados condiciona el acompañamiento de los alumnos con NEE.

Desde una perspectiva psicopedagógica institucional, estos datos permiten inferir que el funcionamiento escolar en torno a la inclusión aún presenta un abordaje fragmentado y

discontinuo, en el cual la responsabilidad recae casi exclusivamente sobre el docente. Esta lógica va en contra del enfoque multidisciplinario y colaborativo que promueve la psicopedagogía institucional, según el cual la inclusión debe ser una construcción colectiva que involucre a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, los equipos directivos y los profesionales especializados.

También, resulta relevante destacar que, si bien las adaptaciones curriculares se realizan parcialmente, su implementación no responde a protocolos estandarizados ni cuenta con el acompañamiento técnico necesario. Esta situación genera heterogeneidad en las prácticas, con pocos docentes que perciben la atención a estudiantes con NEE como una carga adicional, lo que da cuenta de la necesidad de generar espacios de reflexión institucional y trabajo conjunto que resignifiquen la inclusión como una oportunidad pedagógica y no como una dificultad. En este punto, la actitud del docente se presenta como un factor determinante, tal como lo desarrollan Díaz Pareja (2002) y Godoy (2010), quienes sostienen que las creencias, valores y disposiciones del profesional influyen directamente en las posibilidades reales de inclusión.

Coincidiendo con el informe emitido por CONICET (2021) y el trabajo de la Universidad Nacional de Cuyo (2024), los resultados confirman la brecha existente entre la normativa inclusiva y su aplicación efectiva en las escuelas especialmente en contextos del interior donde la desigualdad territorial agrava las limitaciones estructurales.

Desde la psicopedagogía institucional, estas situaciones requieren ser abordadas desde un enfoque contextualizado, crítico y reflexivo, que contemple no solo las dificultades individuales del alumno, sino también las condiciones organizacionales y culturales que obstaculizan o favorecen la inclusión. En este sentido, el rol del psicopedagogo no se limita al diagnóstico, sino que se amplía a la intervención en los vínculos, en las prácticas pedagógicas y en la dinámica institucional. Tal como lo señala Donato et al. (2014), la mirada psicopedagógica debe estar orientada a la transformación de las prácticas escolares, promoviendo estrategias que integren las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje.

Por otro lado, se identifican coincidencias con los aportes de Pesaresi y Bruno (2023), quienes destacan que las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión influyen

directamente en las prácticas pedagógicas. En la presente investigación se observó que aquellos docentes con actitud positiva hacia la diversidad generan climas de aula más cooperativos y vínculos favorables entre los estudiantes con NEE.

Además, resulta evidente la necesidad de repensar la escuela como una institución en transformación permanente, que debe revisar críticamente sus propias lógicas de funcionamiento, muchas veces centradas en la homogeneidad y el rendimiento, para avanzar hacia modelos pedagógicos más flexibles, inclusivos y situados. La escuela inclusiva, desde esta perspectiva, no es solo una meta normativa, sino una construcción cotidiana que requiere del compromiso sostenido de todos los actores institucionales.

En síntesis, en relación con el Informe del Banco Interamericano de Desarrollo (2025), los hallazgos de éste trabajo confirman que la inclusión Educativa en Argentina aún enfrenta profundas desigualdades de acceso y acompañamiento, lo que demandaba políticas sostenidas, formación docente continua y equipos interdisciplinarios estables en todas las instituciones educativas.

Conclusión

Este trabajo tuvo como propósito describir, desde una perspectiva psicopedagógica institucional, el desempeño escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en el quinto grado de una escuela primaria común, de gestión pública, en la ciudad de Rosario de Lerma, Salta. A través de un enfoque cualitativo, se logró explorar en profundidad los factores que inciden en la inclusión educativa en contextos reales.

Los resultados permiten afirmar que, si bien existen esfuerzos individuales por parte de los docentes y avances en el plano normativo, la inclusión de estudiantes con NEE continúa enfrentando múltiples obstáculos estructurales, pedagógicos y simbólicos. Entre los principales hallazgos, se destacan: la escasa formación docente en prácticas inclusivas, la ausencia de recursos humanos especializados en planta, la falta de adecuaciones curriculares sistematizadas, y la inexistencia de protocolos institucionales que orienten la acción pedagógica con estudiantes con NEE.

No obstante, el estudio también visibilizó aspectos positivos que constituyen fortalezas institucionales: el compromiso de algunos docentes, la disposición solidaria del grupo de pares, y la construcción de vínculos significativos entre los alumnos con y sin NEE. Estos factores muestran que la inclusión no depende exclusivamente de los recursos materiales, sino también de las prácticas, actitudes y creencias que se construyen en el día a día escolar.

Desde la mirada psicopedagógica institucional, es fundamental comprender que el desempeño escolar no puede pensarse únicamente en términos académicos, sino que debe ser abordado en su complejidad, considerando el contexto institucional, los vínculos, la trayectoria escolar y las características individuales de cada alumno. El psicopedagogo, en este sentido, tiene un rol clave no solo en el acompañamiento de los alumnos, sino también en la transformación de las prácticas y los discursos escolares hacia una verdadera cultura inclusiva.

Este estudio reafirma que la inclusión educativa es un proceso dinámico y en construcción, que requiere del compromiso sostenido de todos los actores institucionales y del Estado. Para que las escuelas comunes puedan convertirse en verdaderos espacios de inclusión, es indispensable avanzar en políticas educativas que aseguren el acceso equitativo a recursos, capacitación docente continua, equipos interdisciplinarios y una infraestructura accesible.

Finalmente, esta investigación aporta una mirada situada sobre la inclusión educativa en el nivel primario, visibilizando las tensiones entre la normativa y la práctica, y ofreciendo elementos concretos para repensar las intervenciones desde una lógica institucional. La inclusión, entendida como derecho, exige que dejemos de pensar en adaptaciones del alumno al sistema, para pasar a transformar el sistema educativo en su conjunto, desde una perspectiva ética, pedagógica y profundamente humana.

Aportes y contribuciones de la investigación

Esta investigación aporta una contribución original y situada al campo de la psicopedagogía institucional y a los estudios sobre inclusión educativa en Argentina, al focalizarse en el desempeño escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en quinto grado de una escuela primaria pública de la ciudad de Rosario de Lerma, Salta. A diferencia de otras investigaciones centradas en grandes centros urbanos o en niveles

iniciales y secundarios, este estudio pone en valor una realidad poco explorada: la inclusión en contextos del interior del país, con particularidades socioculturales y estructurales propias. Uno de los aportes novedosos radica en el uso de una mirada psicopedagógica institucional para analizar el desempeño escolar. Esta perspectiva permitió superar la lógica del diagnóstico individual y posicionar el foco en los vínculos, las prácticas pedagógicas, las dinámicas institucionales y las condiciones estructurales que influyen en la experiencia escolar de los estudiantes con NEE. Esta mirada permite comprender el desempeño no solo desde el rendimiento académico, sino como un fenómeno complejo, interrelacional y situado. Además, se generó evidencia empírica reciente sobre las experiencias inclusivas en una escuela primaria común de gestión pública en una zona no central del país. Este aporte resulta valioso, ya que la mayoría de las producciones académicas se concentran en provincias como Buenos Aires, San Luis, La Rioja, Salta, dejando al margen realidades escolares del NOA y otras regiones con particularidades significativas. Otro aporte innovador es la articulación entre los datos recogidos y las voces de múltiples actores escolares —equipo directivo, docentes, estudiantes y familias— lo que permitió una comprensión más rica, coral y multidimensional del proceso inclusivo. Esta metodología cualitativa, apoyada en la teoría fundamentada, brindó herramientas analíticas sólidas para identificar obstáculos y fortalezas que podrían no emerger con otros enfoques.

Asimismo, se aportan propuestas para repensar el rol del psicopedagogo institucional como agente clave en la transformación de la cultura escolar. Lejos de un enfoque asistencial, la investigación promueve una visión del psicopedagogo como facilitador de procesos colectivos, acompañante de trayectorias escolares, articulador entre equipos y potenciador de prácticas inclusivas sostenibles. Finalmente, este trabajo ofrece una base para futuras investigaciones que quieran indagar en la inclusión desde perspectivas territoriales, institucionales y psicopedagógicas, fortaleciendo así una línea de producción académica comprometida con los derechos, la equidad y la justicia educativa.

Limitaciones de la investigación

Si bien este trabajo aporta una mirada significativa sobre los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva psicopedagógica institucional, es importante reconocer ciertas limitaciones que condicionan el alcance de los resultados obtenidos.

Una primera limitación está relacionada con el alcance geográfico y contextual del estudio. La investigación se llevó a cabo en una única escuela primaria de gestión pública, situada en la ciudad de Rosario de Lerma, provincia de Salta. Esta especificidad territorial, si bien aporta una valiosa perspectiva situada, restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras instituciones educativas con características diferentes, tanto en términos socioeconómicos como organizativos. En segundo lugar, la muestra, aunque cualitativamente representativa, fue acotada. Se trabajó con docentes, directivos, estudiantes y algunas familias, pero no se pudo incluir a profesionales externos (como psicopedagogos privados o miembros de equipos técnicos jurisdiccionales) cuyas voces también podrían haber enriquecido la comprensión de las prácticas inclusivas y su articulación con el sistema educativo en general. Otra limitación significativa fue la falta de documentación sistemática dentro de la institución en relación con las adecuaciones curriculares, los seguimientos individuales de los alumnos con NEE y los registros de estrategias pedagógicas inclusivas. Esto implicó que gran parte del análisis se sustentará en los discursos y observaciones de los actores, sin contar con registros escolares formales que permitieran triangular en mayor profundidad los datos. Asimismo, las condiciones materiales y de tiempo también condicionaron el trabajo de campo. Las entrevistas y observaciones debieron adaptarse a los tiempos escolares, lo que implicó que algunas instancias fueran más breves de lo previsto, y que ciertos docentes o familias no pudieran participar por razones personales o laborales.

Pese a estas limitaciones, se considera que la investigación cumple con su objetivo y aporta hallazgos relevantes que permiten enriquecer la discusión sobre inclusión educativa desde una perspectiva psicopedagógica, abriendo nuevas líneas de indagación y acción institucional.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se abren nuevas posibilidades para futuras indagaciones que permitan profundizar y ampliar el conocimiento en torno a la inclusión educativa desde una perspectiva psicopedagógica institucional. Entre las líneas de investigación posibles, se destacan las siguientes:

- Investigación sobre la formación docente: Desarrollar programas de formación continua para que los docentes adquieran las habilidades necesarias para gestionar la diversidad en el aula.
- Estudios sobre la participación infantil: investigar cómo los estudiantes con necesidades educativas especiales participan activamente en el aprendizaje y en las culturas educativas.
- Análisis de Infraestructura Escolar: Evaluar la infraestructura necesaria para facilitar la inclusión educativa y la adaptación de los recursos a las necesidades de los estudiantes.
- Evaluación de políticas inclusivas: Evaluar la efectividad de las políticas educativas inclusivas, en la mejora de la calidad educativa y la inclusión de todos los estudiantes.

Estas líneas podrían fortalecer el campo de la psicopedagogía institucional aportando nuevas perspectivas que acompañen el proceso de transformación hacia escuelas más inclusivas, equitativas y contextualizadas.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación y desde una perspectiva psicopedagógica institucional, se proponen las siguientes líneas de intervención, con el objetivo de fortalecer los procesos de inclusión educativa en el nivel primario, especialmente en contextos escolares comunes donde asisten alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estas propuestas buscan generar transformaciones sostenibles en las prácticas pedagógicas, las estructuras institucionales y los vínculos.

1- Fortalecer la formación de los docentes en inclusión educativa. A partir de ésta intervención se buscará que los docentes cuenten con capacitación permanente tanto presencial como virtual, abordando temáticas como discapacidad, barreras para el aprendizaje, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas inclusivas. Esto llevará a los docentes a contemplar más seguridad en su práctica y promover el desarrollo de recursos y estrategias concretas para el trabajo áulico con alumnos.

2- Creación de equipos interdisciplinarios en las escuelas, ya que la inclusión requiere principalmente un trabajo colaborativo con profesionales idóneos, proponiendo así la incorporación de equipos de orientación escolar compuestos por psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y fonoaudiólogos, permitiendo el acompañamiento de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, asesoramiento a los docentes, intervención de los profesionales en caso de ser necesario, garantizando el seguimiento institucional en cada caso. La creación de éstos equipos también permitirá construir de manera positiva y participativa protocolos de actuación, orientando más que nada a los docentes en la toma de decisiones pedagógicas frente a la diversidad.

3- Mejora de los recursos materiales, para que una institución educativa sea inclusiva, es importante que cuente con diferentes tipos de recursos didácticos, los mismos deben estar adaptados a las diversas necesidades de los estudiantes, para ello se propone incorporar diversos recursos específicos y junto con los docentes capacitados puedan darle un uso pedagógico adecuado para favorecer el proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

En conjunto, estas propuestas apuntan a consolidar un enfoque institucional de la inclusión, basado en la corresponsabilidad, el trabajo interdisciplinario, el respeto por la diversidad y la justicia educativa. La implementación de estas líneas de intervención contribuiría a construir escuelas más accesibles, acogedoras y comprometidas con el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas.

Referencias

- Anderete Schwal, M. (2023). Inclusión educativa en contextos rurales del NOA: Tensiones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17 (1), 45–60.
- Aramendía, G. A. (2011) Integración escolar de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la Escuela Secundaria. La intervención Psicopedagógica. (Tesis de Grado) Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana. Sede Rosario, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC110729.pdf>
- Aramendía, G. A. (2011). Integración escolar de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la Escuela Secundaria. La intervención Psicopedagógica* (Tesis de Grado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC110729.pdf>
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. https://teleformacion.murciaeduca.es/pluginfile.php/4403/mod_resource/content/1/UNIDAD1.pdf
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (2019). Informe sobre inclusión educativa en Salta. ACIJ.
- Belnicoff, M. A. (2013). Inclusión de alumnos/as con discapacidad en los Niveles Primario y Medio. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/inclusion_escolar.pdf
- Bernal, C. (2010) Metodología de la investigación. (3ª Ed.). Colombia: Pearson.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Blanco, R. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En Conferencia Internacional de educación. Ginebra, Centro Internacional de Conferencias.

Bregaglio, R. (2008) Sistema universal de protección de derechos humanos. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_humanos/BREGAGLIO_R_2008_SISTEMA_DE_PROTECCION_DE_LOS_DDHH.pdf

Calderón, R. S. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad.

Actualidades Investigativas en Educación, 3(1).

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Christin, A. (2010) Fundamentación de la Educación Inclusiva. Educación inclusiva y derechos humanos.

<http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2010/08/fundamentacion-de-la-educacion.htm>

Cobeñas, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa (Disertación Doctoral) Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>

Coll, C (2002). Psicología de la Educación. Editorial Paidós.

Córdoba, G. B, & Expósito, C. D. (2021). El valor de la inclusión: Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. CONICET.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158075>

Decreto Nº 260/19. Aprueba el proyecto de escuelas inclusivas y la guía de orientación. Procedimiento de rendición de cuentas y planilla de relación de comprobantes, Argentina, 27 de febrero de 2019

Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. La educación encierra un tesoro. México: El

Correo de la UNESCO. Recuperado de

http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-La-educacion-o-la-utopia-necesaria.pdf.

Díaz Pareja, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Profesorado, revista de Currículum y Formación de Profesorado, 6(1-2), 19.

Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. & Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf)

El Tribuno (2021). Discapacidad: 7 de cada 10 alumnos salteños van a escuela común. Recuperado de <https://www.eltribuno.com>

Fernández, G., Silva, L., Clavijo, R., & Bernet, J. (2002). Auxiliares de Educación Especial Temario General. España: MAD S.L.

Fernández, A. M. (1994). La institución y lo instituido. Paidós.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2015) Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en la práctica de las ciencias de la comunicación. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-derechos-infancia-ciencias-comunicacion.pdf>

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(96), 721-742.

Godoy, M. (2010). Adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://www.educacioninicial.com/c/000/286-adaptaciones-curriculares/>

Gómez, N. V. & Toledo, G. A. (2016). La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente. Desafíos y

tensiones de la formación docente en los actuales escenarios. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/300>

González, O., del Carmen, M., & Quesada, X. L. (2000). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. En el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Recuperado de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf

Granada Azcárraga, M., et al (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ª Ed.). México: Mc Graw Hill.

Hnilitze, S. A., & a Godoy Argibay, J. A. (2022). Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudio de caso. Cuadernos Universitarios, 15(15), 111-124. <https://doi.org/10.53794/cu.v15i15.515>

Jiménez, L. C., & Martínez, J. J. C. (2020). Reflexionando sobre la educación inclusiva. Una apuesta de futuro. [E-book] España: Universidad Almería.

Jurado, P. & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 109.

Ley Nº 24.430. Constitución de la Nación Argentina, Argentina, 15 de diciembre de 1994

Ley Nº 7.546 de Educación de la Provincia, Argentina, 18 de mayo de 2009

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Revista Médica Clínica Las Condes, 26(1), 42-51. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864015000085?token=11F25721FBCEE9>

[BD4AA7C522E79B9F48D08754562E74DB5A7696F29B27CB041BAA953DB8590FD7D9561
AB81B48E62E74](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000390.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) Jornada de Apoyo Institucional a las Escuelas de Educación Especial. Primer encuentro de apoyo pedagógico. Módulo I. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000390.pdf>

Moreno Lozano, A. (2013). Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Opertti, R. (2016). La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182.

Ortiz, D. M. & Ocampo, A. M. (2012). Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º de primaria en la institución educativa Villa Santana del municipio de Pereira. (Tesis de Grado) Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Pérez Márquez, M., Romero, V., & Téllez, A. (2022). Prácticas inclusivas en escuelas primarias del norte argentino. *Cuadernos de Educación, 20*(38), 77–94.

Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Nueva Visión.

Resolución CFE N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad.

Romualdo, V., Ponce, R., Zelaya, H., Pérez, Y., & Rodríguez, S. (2025). Soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente. El caso del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (CABA). *Praxis Educativa*, 29(2), 1–21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290221>

- Schönfeld, N. (2024). Experiencias y trayectorias de escolarización de estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria. *Itinerarios Educativos*, (21), e0081. <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0081>
- Terigi, F (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Universidad de Flores. (2023). *Representaciones docentes y prácticas inclusivas en escuelas urbanas: Informe de investigación*. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-20.
21-30.
- Vain, P. (2003). *Educación especial: inclusión educativa-nuevas formas de exclusión* (Vol. 49). Argentina: Noveduc Libros.
- Vélez, V. (2016) *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires, Sede Académica Argentina.
- Viloria, M. E. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*. (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, Venezuela.
- Villegas, J.E. (s/f) *Tipos de necesidades educativas especiales*. Recuperado de https://www.academia.edu/22488220/Tipos_de_Necesidades_Especiales
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. (6ª ed.). Córdoba: Brujas.

Anexos

Anexo 1: Guía de Entrevistas Semi-estructuradas

1. Para el equipo directivo:
 - o ¿Qué estrategias se han implementado en la escuela para fomentar la inclusión educativa?
 - o ¿Cuáles son las principales barreras que enfrenta la institución en este proceso?
 - o ¿La escuela cuenta con los recursos necesarios para la inclusión?
2. Para los docentes:
 - o ¿Qué recursos y estrategias utiliza en el aula para atender a estudiantes con NEE?
 - o ¿Considera que ha recibido suficiente capacitación para abordar la diversidad en el aula?
 - o ¿Qué tipo de apoyo espera de especialistas externos o del equipo directivo?
3. Para los padres:
 - o ¿Considera que la escuela responde adecuadamente a las necesidades de su hijo/a?
 - o ¿Ha recibido orientación sobre cómo colaborar con la institución en el proceso educativo?
 - o ¿Qué mejoras considera necesarias en la escuela para garantizar la inclusión educativa?

Anexo 2: Matriz de Análisis Documental

Acceso a la matriz:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/17ynQ_M5Mo9O7Td1WK3OsKHB7EpJAScrT3S6hJNi_Ohg/edit?usp=sharing

Anexo 3: Consentimiento informado

Acceso a los consentimientos informado:

<https://drive.google.com/drive/folders/1yaoXqe7oaW9H29luCV9Qz5zSjFfSADE?usp=sharing>