UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

El caso de las escuelas secundarias de la ciudad de Salta durante el ciclo lectivo 2024

Estudiante: Claudia Marcela Nievas

Legajo: 31161

Director/es: Lic. Karina Sambataro

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

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 16/12/2024

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Salta, 16 de diciembre del 2024

Firma y aclaración del autor: Claudia Maicela Nieras

Índice

RESUMEN 5

INTRODUCCIÓN 5

Delimitación del objeto de estudio 5

Planteo del problema 5

Objetivos 6

Supuesto básico de investigación 6

ESTADO DEL ARTE 7

MARCO TEÓRICO 15

MÉTODO 26

Diseño 26

Participantes 27

Muestra 27

Instrumentos 29

Procedimiento 30

RESULTADOS 30

DISCUSIÓN 35

CONCLUSIÓN 38

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN 40

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN 41

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS 43

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN 43

REFERENCIAS 48

ANEXOS 54

Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado 54

Anexo 2. Entrevistas 55

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue analizar las experiencias de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel secundario, explorando barreras, facilitadores e impactos desde las perspectivas de los estudiantes y las psicopedagogas. Para ello, se utilizó un diseño metodológico cualitativo basado en cuestionarios estructurados. La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes y 6 psicopedagogas, cuyas respuestas se categorizaron en siete dimensiones clave relacionadas con el proceso de inclusión.

Los instrumentos empleados consistieron en cuestionarios cerrados que permitieron obtener datos concretos sobre aspectos como la percepción de la inclusión, los desafíos, las estrategias pedagógicas y los impactos emocionales y académicos.

Los resultados evidenciaron coincidencias significativas, como la importancia de las actitudes positivas del cuerpo docente, reconocida por el 83.3% de las psicopedagogas y el 25% de los estudiantes, como un facilitador esencial. Sin embargo, se observaron diferencias marcadas: las psicopedagogas destacan avances institucionales, mientras que los estudiantes enfrentan barreras más directas, como dificultades en la comprensión de contenidos (45%) y problemas de interacción social (5%).

En consecuencia, se concluye que la inclusión tiene un impacto positivo en la autoestima y la interacción social, aunque persisten desafíos en los logros académicos. Estas conclusiones resaltan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas personalizadas, como los Proyectos Pedagógicos Individuales, combinadas con metodologías inclusivas, como el aprendizaje cooperativo y la promoción de una cultura escolar inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad intelectual leve, psicopedagogía.

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio

Discapacidad y procesos de inclusión.

Planteo del problema

En el marco de una creciente preocupación por la eliminación de barreras en el aprendizaje, autores como Booth y Ainscow (2015), plantean que la inclusión es un principio clave para promover la equidad en la educación. De esta manera, resultaría clave un enfoque de derechos, basado en una preocupación por la igualdad "...una forma de expresar el igual valor de las personas, ya que tienen los mismos derechos" (Booth y Ainscow, 2015, p.26).

Sin embargo, a pesar de los avances en materia legislativa, como por ejemplo, con la ratificación en Argentina de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que en su art. 24 obliga al Estado Nacional a asegurar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad y aun destacando que:

> La educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación (Unesco, 2013, p. 8)

Las experiencias de inclusión pueden variar significativamente según el contexto escolar y las percepciones de los actores involucrados en el proceso.

En consecuencia, el desafío radicaría en comprender cómo se lleva a cabo la inclusión en la práctica, particularmente en el nivel secundario, donde las demandas académicas y sociales son mayores.

Entonces ¿De qué manera las percepciones de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y las de los profesionales, influyen en las experiencias de inclusión educativa en las escuelas secundarias de la zona céntrica de la ciudad de Salta durante el ciclo lectivo 2024 y qué factores condicionan la efectividad de las mismas?

Objetivos

Objetivo general

Describir las experiencias educativas de inclusión de las personas con discapacidad intelectual leve en escuelas secundarias de la zona céntrica de la ciudad de Salta durante el ciclo lectivo 2024.

Objetivos específicos

1. Identificar las intervenciones que se realizan en las escuelas secundarias para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve.
2. Explorar las barreras y facilitadores que influyen en la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad intelectual leve en las escuelas secundarias.
3. Analizar las percepciones de los estudiantes y profesionales sobre la inclusión.

Supuesto básico de investigación

Las percepciones de los estudiantes y los profesionales determinan la efectividad de los procesos de inclusión en el nivel secundario.

ESTADO DEL ARTE

La inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual leve ha sido abordada en diversos estudios desde diferentes perspectivas que permiten comprender las barreras, logros y experiencias que se presentan en los procesos de inclusión.

A nivel nacional, uno de los principales antecedentes, es la investigación de Delgado y Kosicki realizada en el año 2024. El objetivo de la mimas, consistió en analizar las características del proceso de inclusión educativa de adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años de edad con diagnóstico de discapacidad intelectual, de las Provincias de Salta y Buenos Aires. Desde un enfoque cualitativo, aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y profesionales en el marco de procesos de inclusión en el nivel secundario de colegios y escuelas de ambas provincias. Entre los resultados obtenidos se destacó la alta valoración del apoyo de las maestras de apoyo a la inclusión por parte de los docentes, hecho que en algunos casos desplaza la responsabilidad de los últimos a las primeras ya sea por desinformación o la falta de capacitación en inclusión escolar. Por ello, concluyen sobre la necesidad de implementar espacios de aprendizaje para docentes y profesionales que apunten a la formación en estrategias interdisciplinarias en los procesos de inclusión.

Otro de los antecedentes que se destaca es el estudio realizado por Juárez en el año 2023, en el Estado de Sao Paulo. El mismo, aborda las vivencias de estudiantes con discapacidad en un municipio del Estado de São Paulo, Brasil. El objetivo principal de esta investigación fue promover el conocimiento consciente de los procesos escolares a través del diálogo colectivo, permitiendo que los estudiantes reflexionaran de manera crítica sobre su paso por la escuela y sobre las barreras que enfrentan. Para ello, la investigadora, optó por un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), utilizando como herramientas la técnica

de foto-voz y la conformación de grupos de discusión para la recolección de datos. La muestra estuvo conformada por seis estudiantes con diferentes discapacidades, matriculados en el bachillerato y que asistían a la Sala de Recursos, un espacio de apoyo especializado. Los resultados del estudio destacaron las particularidades individuales de cada estudiante y evidenciaron que, mediante el diálogo, los participantes pudieron expresar y reflexionar sobre sus experiencias personales. Asimismo, se observó cómo estas reflexiones contribuyeron a la formación de un pensamiento crítico, que permitió a los estudiantes identificar y enfrentar las barreras individuales, mientras que el trabajo colectivo surgió como una herramienta poderosa para transformar su realidad personal y comunitaria. De este antecedente, resulta relevante resaltar el énfasis puesto en la experiencia propia del estudiante y en su capacidad de reflexionar de manera crítica, aspectos que guardan relación con la presente investigación, ya que ambos estudios reconocen el valor del diálogo y del pensamiento reflexivo como motores de inclusión y superación de obstáculos dentro del ámbito educativo.

También a nivel nacional, resulta relevante como antecedente, el trabajo de Guantay y Quirós del año 2022, con el cual se proponen como objetivo principal, el hecho de conocer las diferentes representaciones sociales que existen en los profesores de nivel secundario de escuelas privadas de Villa Ballester, Partido de San Martín, sobre la discapacidad y las Propuestas Pedagógicas para la inclusión. Los investigadores, optaron por un enfoque metodológico cualitativo, exploratorio y descriptivo. Además, aplicando un muestreo no probabilístico, conformaron una muestra de 8 docentes que cumplían con el requisito de pertenecer a escuelas privadas de Villa Ballester que en sus aulas tenían estudiantes con propuestas pedagógicas inclusivas. Tras la aplicación de entrevistas con preguntas abiertas, los resultados evidenciaron que los docentes presentan representaciones sociales oscilantes, en las que coexisten elementos del modelo médico (enfoque integrador) y el modelo social (inclusivo). Si bien algunos docentes valoran las capacidades de los estudiantes con

discapacidad y promueven prácticas inclusivas, persisten barreras como la sobrecarga laboral, la falta de formación y la dependencia de los Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI). Se concluyó que los docentes enfrentan una tensión entre las expectativas inclusivas y las limitaciones estructurales del sistema educativo. Aunque existe una tendencia hacia la valoración de la singularidad del alumno, aún persisten prácticas y discursos relacionados a la integración, evidenciando la necesidad de formación específica y un cambio en las representaciones sociales sobre la discapacidad y la inclusión educativa. Este antecedente aporta una mirada crítica sobre las prácticas inclusivas en educación secundaria y destaca la necesidad de políticas y capacitaciones que promuevan la verdadera inclusión escolar.

A nivel latinoamericano, resulta significativa la investigación de Pallares Padilla y Martín Padilla, realizada en Bogotá, Colombia, en el año 2022. En la misma, se proponen como objetivo indagar las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve en el aula regular con el fin de analizar si las mismas se asemejan o diferencian de las políticas e ideales promovidos por la educación inclusiva. Para tal fin, optaron por un tipo de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo, utilizando como instrumentos la técnica de la "colcha de retazos" con la cual buscaron recoger recuerdos e imaginarios de los docentes a través de dibujos y relatos, junto a la aplicación de una encuesta cualitativa con 30 ítems. A través de un muestreo intencional, la muestra quedó conformada por 40 docentes de primaria (37 mujeres y 3 hombres) de una escuela distrital en Bogotá, cuyo requisito de inclusión fue que hayan trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual leve. Los resultados obtenidos indicaron que las representaciones sociales de los docentes muestran una mayor aceptación de las políticas de inclusión educativa con discrepancias entre las representaciones ideales y las prácticas cotidianas. Los docentes perciben que los estudiantes con discapacidad intelectual demandan atención diferenciada pero que la falta de experiencia y formación específica dificulta la

implementación de prácticas inclusivas. Concluyen que existe una actitud positiva hacia la inclusión, pero persisten barreras prácticas como la falta de formación docente y apoyo institucional necesitando, en consecuencia, brindar capacitación docente para reducir la brecha entre las políticas inclusivas y las prácticas reales.

La investigación y propuesta de intervención, realizada en Granada, Antioquia en el año 2022 por Palacio Lenis, representa un antecedente valioso porque su objetivo es el de fomentar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad psicosocial en una institución educativa por la necesidad de superar las barreras educativas y sociales que enfrenta esta población, visibilizando su condición y promoviendo su inclusión plena como sujetos de derechos. Optando por un enfoque sistémico, aplicaron una serie de instrumentos la comunidad educativa que incluía a estudiantes con discapacidad psicosocial, sus familias y docentes. Entre los instrumentos aplicados se incluyeron herramientas de diagnóstico etiológico, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y la utilización del Índice de Inclusión y el Test de Zarit. A partir de esta metodología, se identificaron necesidades clave y se diseñó un programa que integró estrategias como el fortalecimiento de competencias socioemocionales, la capacitación a docentes y familias, y la implementación de una ruta institucional para la atención inclusiva. Entre los principales resultados, se destacó la efectividad de la arteterapia como herramienta para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, promoviendo su bienestar emocional y su integración en el entorno escolar. Además, se concluyó que la educación inclusiva requiere un trabajo conjunto entre todos los actores de la comunidad educativa, superando estigmas y fortaleciendo capacidades institucionales.

Esta propuesta representa un aporte significativo al campo de la intervención psicopedagógica al abordar una problemática emergente, ofreciendo un modelo integral y replicable en otros contextos escolares similares.

También, a nivel latinoamericano, un antecedente importante es el de Muñoz et al., que en su trabajo de investigación realizado en el año 2020 en Santiago de Chile, proponen como objetivo explorar las experiencia escolares desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad intelectual, con el propósito de rescatar sus voces dentro de la institución escolar. Desde un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico de alcance descriptivo, seleccionaron a los participantes por medio de un muestreo de casos típicos incluyendo a estudiantes que cursaran desde séptimo básico a primero medio en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago, que se encontraran en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE). Aplicaron entrevistas semi-estructurada y la elaboración de dibujos, que arrojaron como resultado la identificación de 4 escenarios claves en las experiencias escolares de los estudiantes: docentes, Programa de Integración Escolar (PIE), pares y aula regular. En relación al primero, los estudiantes percibieron a los docentes como figuras protectoras, capaces de generar sentimientos de inseguridad o de dependencia académica según las apreciaciones y valoraciones que realizan sobre sus competencias; sobre el PIE, representan al mismo y a sus profesionales un espacio de apoyo académico y emocional aunque consideran que crea dependencia; con los pares vínculos ambiguos que generan tanto inclusión como exclusión; y al aula como el espacio en el que confluyen las tensiones entre todos los participantes (estudiantes, docentes y PIE), donde las diferencias académicas afectan su confianza. Las conclusiones destacan un contexto educativo en donde se prepondera el desarrollo académico en desmedro de los aspectos socioemocionales; prácticas en las que persisten barreras que fomentan la estigmatización, la segregación y la dependencia, hecho que les permite concluir sobre la existencia de una “falsa inclusión”.

Otro estudio significativo, es el realizado por Albán y Naranjo en el año 2020 en Ecuador, que tuvo como objetivo evaluar el proceso pedagógico en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo formal del mencionado país. A través de una investigación de tipo cualitativa descriptiva, instrumentaron la revisión de 40 documentos académicos (de hasta siete años atrás) provenientes de repositorios digitales de alto impacto como Scielo, Redalyc, Dialnet y Scopus, junto al análisis de los principales marcos legales nacionales: Constitución del Ecuador, Acuerdo Ministerial de Educación 0295-13, Ley Orgánica de Discapacidad, Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y Ley Orgánica de Educación Intercultural. Arribaron como principales resultados a los siguientes: las estrategias pedagógicas innovadoras en el aula generan beneficios significativos en los procesos de inclusión; existe la necesidad de apoyo interdisciplinario, donde los docentes trabajen en colaboración con familiares, psicopedagogos y otros profesionales especializados; se evidenciaron barreras estructurales que dificultan la implementación de estrategias inclusivas, como la falta de formación docente en temas de diversidad. En consecuencia, resaltan la importancia de que los docentes se capaciten y realicen investigaciones sobre contextos educativos diversos, promoviendo el trabajo cooperativo y actividades inclusivas. Además, subrayan la necesidad de un enfoque colaborativo entre los diferentes actores escolares para fortalecer la inclusión educativa en el aula. Este antecedente contribuye a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en contextos inclusivos y resalta la relevancia de capacitar a los docentes y fortalecer los vínculos entre los diferentes actores involucrados en la educación de estudiantes con discapacidad intelectual.

También se destaca el estudio realizado por Orozco y Moriña en el año 2020 en la Provincia de Sevilla, España, cuyo objetivo fue identificar y analizar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para fomentar la inclusión educativa en diferentes niveles educativos. Mediante un tipo de investigación cualitativa, aplicaron entrevistas

semiestructuradas a una muestra de 70 docentes de diversos centros educativos de la provincia de Sevilla. Los resultados demostraron que los docentes aplicaban estrategias metodológicas múltiples, entre las que se destacaban aquellas activas (trabajo por proyectos y aprendizaje vivencial); participativas (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos y aprendizaje dialógico); personalizadas (rincones y tutorización entre iguales); globalizadas y constructivistas (juego, gamificación y aprendizaje-servicio). Estas estrategias se centraban en colocar al alumno como protagonista del aprendizaje, utilizando recursos diversos que demostraron efectividad en la práctica docente. El estudio demostró la importancia de la innovación pedagógica y el uso de enfoques metodológicos variados como base para una educación inclusiva efectiva, adaptada a las necesidades de una población diversa.

Otra investigación realizada en España y relevante para el presente trabajo, es la investigación realizada por Rodríguez y Caucel en el año 2020, en el cual se propusieron como objetivo principal analizar las actitudes y creencias de futuros docentes en formación sobre la inclusión educativa. Por ello, buscaron evaluar las actitudes y creencias de los estudiantes universitarios en formación docente hacia la diversidad humana y la inclusión educativa. Desarrollaron un tipo de investigación cuantitativa, transversal, no experimental, descriptiva y relacional, utilizando como instrumento dos cuestionarios estandarizados aplicados a una muestra de 712 estudiantes universitarios de la Universidad de Granada. Los resultados reflejaron que los estudiantes universitarios mostraron actitudes favorables hacia la inclusión educativa con la salvedad que los estudiantes de cursos avanzados presentaron una mayor solidez actitudinal para trabajar con personas con diversidad funcional. Como conclusión se resaltó la necesidad de estrategias concretas para garantizar una atención efectiva en contextos académicos diversos. La investigación destacó la relevancia de la formación docente en el desarrollo de actitudes favorables hacia la inclusión, subrayando que

las generaciones futuras de docentes están cada vez más comprometidas con el tratamiento adecuado de la diversidad en el aula.

En esta misma línea de investigaciones, Bordon, realiza su Trabajo Final de Graduación en Concepción del Uruguay (Entre Ríos) en el año 2019, con el objetivo de determinar los factores que favorecen o dificultan la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad, específicamente con Síndrome de Down, en el nivel secundario. Con base en un enfoque cualitativo con diseño exploratorio y descriptivo, aplica entrevistas semi-estructuradas a docentes y miembros de una asociación local y observaciones no participativas en tres escuelas secundarias a una muestra intencional conformada por 6 docentes del Ciclo Básico Común del nivel secundario, distribuidos en tres escuelas (dos docentes por escuela) y 3 estudiantes con Síndrome de Down (15, 16 y 17 años), de las instituciones seleccionadas. Entre los resultados más significativos menciona que el trabajo interdisciplinario es fundamental para apoyar a los estudiantes, destacando la colaboración entre docentes, equipos de orientación educativa y familias; puntualiza que entre las acciones institucionales, las escuelas implementan estrategias específicas, como ajustes curriculares y trabajo individualizado. Enfatiza la comunicación entre docentes y equipos de apoyo y el rol de la familia como factor clave en el acompañamiento emocional y educativo de los estudiantes. Por ello, concluye que las escuelas enfrentan retos significativos al integrar estudiantes con discapacidad, haciendo hincapié en la necesidad de formación docente específica desde un enfoque inclusivo que contemple tanto las capacidades como las limitaciones de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

1. Conceptualización de la inclusión educativa y su marco normativo nacional e internacional

La inclusión educativa representa un paradigma en constante construcción, que no solo abarca el acceso a las instituciones educativas, sino también la transformación estructural y cultural necesaria para garantizar la participación activa y significativa de todos los estudiantes. Este concepto, ampliamente discutido por organismos internacionales y estudios académicos, sitúa a la educación como un derecho humano fundamental, vinculado intrínsecamente a la justicia social y la equidad.

La UNESCO (2008) define la inclusión educativa como "un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños [...] a educandos afectados por el VIH, discapacidades y dificultades de aprendizaje" (p. 5). Este enfoque implica reconocer que las diferencias individuales son una oportunidad para enriquecer el aprendizaje, desafiando prácticas pedagógicas homogéneas.

Desde la perspectiva de Blanco (2006), la inclusión no debe considerarse únicamente como la integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Más bien, requiere una transformación estructural en el sistema educativo, eliminando barreras físicas, pedagógicas y actitudinales. Este cambio estructural apunta a una educación personalizada que fomente la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, Tomasevsky (2002) identifica tres etapas en la evolución hacia una educación inclusiva:

1. Exclusión educativa: los estudiantes con discapacidad eran atendidos en escuelas segregadas.

2. Integración educativa: se permitió la inclusión de estos estudiantes en escuelas regulares, aunque adaptándose a un sistema prediseñado.

3. Inclusión educativa: el sistema educativo se adapta para responder a la diversidad.

El trabajo de Belgich (2007) refuerza esta idea al señalar que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso continuo y dinámico, que exige un esfuerzo colectivo para garantizar el acceso igualitario a recursos educativos y oportunidades de aprendizaje.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) establece en su artículo 24 la obligatoriedad de garantizar una educación inclusiva, accesible y de calidad. Esta norma se basa en el modelo social de la discapacidad, que considera que los impedimentos no están en las personas, sino en el entorno. Bersanelli (2018) subraya que este enfoque obliga a los Estados Parte a transformar sus sistemas educativos, promoviendo entornos accesibles y metodologías diversificadas.

En Argentina, la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006) enmarca la inclusión educativa como un principio rector, destacando en el artículo 11 la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en todos los niveles y modalidades. Este mandato legal se complementa con la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, que promueve configuraciones de apoyo para reducir las barreras al aprendizaje y facilitar trayectorias escolares completas.

De igual manera, la normativa provincial, también ha contribuido significativamente al desarrollo de políticas inclusivas. En Salta, por ejemplo, la Ley Provincial Nº 7546 (2009)

establece la obligatoriedad de la educación secundaria para estudiantes con discapacidad, creando los Centros de Educación Integral como espacios clave para articular trayectorias educativas adaptadas.

Entonces, el marco normativo no solo establece derechos, sino que también genera herramientas concretas para su implementación. Sin embargo, la efectividad de estas normas depende de su aplicación en el terreno. Blanco (2006) advierte que muchas políticas inclusivas fracasan debido a la falta de formación docente, recursos adecuados y apoyo institucional. Por ello, la inclusión educativa requiere una combinación de normas legales sólidas, recursos económicos suficientes y un cambio cultural que valore la diversidad como un pilar fundamental de la educación.

2. Inclusión de personas con discapacidad intelectual leve en la educación secundaria y el rol del docente y del psicopedagogo

La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en la educación secundaria requiere una revisión profunda de las estructuras pedagógicas y culturales que predominan en las instituciones educativas. Este proceso no solo implica garantizar el acceso al sistema escolar, sino también promover experiencias significativas de aprendizaje y participación que respeten las particularidades de estos estudiantes.

Según Albán y Naranjo (2020), la discapacidad intelectual leve se define por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas. Estas dificultades afectan la forma en que los estudiantes comprenden, procesan y aplican información en contextos educativos y sociales. Sin embargo, estas limitaciones no deben interpretarse como impedimentos absolutos, ya que con las adaptaciones y apoyos adecuados, los estudiantes pueden alcanzar su máximo potencial.

Las barreras que enfrentan estos estudiantes son múltiples y van desde los prejuicios culturales hasta la falta de preparación docente para atender sus necesidades específicas. Grimaldi et al. (2014) sostienen que estas barreras pueden ser superadas mediante políticas educativas inclusivas que consideren la diversidad como una fortaleza y no como una dificultad. Además, enfatizan la necesidad de diseñar entornos escolares que fomenten la colaboración, el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades.

En este contexto, el docente desempeña un papel esencial como facilitador del aprendizaje y mediador en el aula. Anijovich y Mora (2009) destacan que el trabajo del docente debe centrarse en identificar las necesidades específicas de cada estudiante y adaptar sus prácticas pedagógicas para atender dichas necesidades. Esto incluye el diseño de estrategias de enseñanza diferenciadas que respeten los ritmos de aprendizaje de cada alumno y promuevan su participación activa.

El psicopedagogo, por su parte, se posiciona como un actor clave en el acompañamiento de los procesos de inclusión. Según Borsani (2018), su labor no solo implica evaluar y diagnosticar las dificultades de aprendizaje, sino también diseñar intervenciones que favorezcan la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes.

Este rol es especialmente relevante en el nivel secundario, donde los estudiantes enfrentan mayores demandas académicas y sociales. Fontana (2015) subraya la importancia de diseñar planes pedagógicos individuales (PPI) que tengan en cuenta las habilidades, intereses y necesidades de cada estudiante. Estos planes permiten ajustar los objetivos y contenidos curriculares a las capacidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje inclusivo y personalizado.

Por ello, la Resolución 311/16 establece que las instituciones educativas deben desarrollar configuraciones de apoyo que eliminen las barreras al aprendizaje. Estas configuraciones incluyen la provisión de recursos tecnológicos, materiales adaptados y estrategias pedagógicas diversificadas que permitan a los estudiantes participar activamente en el proceso educativo.

3. Perspectivas pedagógicas y psicopedagógicas para intervenciones inclusivas

El diseño de estrategias pedagógicas inclusivas en las escuelas secundarias representa uno de los pilares fundamentales para garantizar la participación activa y significativa de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Este enfoque requiere un cambio profundo en la visión tradicional de la enseñanza, orientándose hacia modelos que valoren la diversidad como una riqueza pedagógica, en lugar de percibirla como una dificultad.

Anijovich (2009) conceptualiza las aulas heterogéneas como entornos de aprendizaje donde se reconocen y valoran las diferencias individuales de los estudiantes. En este contexto, las variaciones en el ritmo de aprendizaje, los estilos cognitivos y las características culturales se convierten en elementos centrales para diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas. Este enfoque incluye prácticas como:

- Adaptación de las consignas de trabajo: según Anijovich (2009), las consignas claras y explícitas son esenciales para facilitar la comprensión y fomentar la autonomía de los estudiantes.

- Promoción del trabajo cooperativo: Lata Doporto y Castro Rodríguez (2016) destacan que el aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes construir conocimientos de manera conjunta, fortaleciendo habilidades sociales y promoviendo la inclusión.

- Metacognición: Anijovich subraya la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia pedagógica que, según CAST (2008), busca crear entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes mediante la flexibilidad en la presentación de los contenidos, las formas de expresión y la motivación. Este enfoque considera que no existe una única manera de enseñar ni de aprender, por lo que propone principios como:

1. Múltiples formas de representación: Ofrecer alternativas visuales, auditivas y textuales para presentar la información. En el momento de compartir la información, este principio se basa en plantear propuestas que brinden múltiples alternativas de acceso, adaptándose a las necesidades diversas de los estudiantes. Estas alternativas incluyen aspectos perceptivos, lingüísticos, simbólicos y de comprensión. Partiendo de la premisa de que no existe un único medio de representación válido para todos, se emplean estrategias pedagógicas flexibles que posibilitan la presentación del contenido en diversos formatos. Esto abarca desde recursos como audio, esquemas, imágenes, texto y dibujos, hasta objetos concretos, medios audiovisuales, fotografías digitales y lenguaje de señas. De esta manera, se contempla que cada estudiante accede y procesa la información de manera diferente, por lo que estas estrategias pedagógicas se centran tanto en el contenido como en la diversidad de formas para abordarlo.

2. Diversas formas de acción y expresión: Permitir que los estudiantes demuestren su aprendizaje a través de distintos formatos, como proyectos, presentaciones o actividades artísticas. Este principio también promueve la diversidad, pero en este

caso, se orienta a ofrecer múltiples opciones para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes. Se trata de facilitar diferentes formas de expresión y acción que les permitan interactuar con la información y compartir sus conocimientos. Por ejemplo, pueden optar por realizar una representación teatral, una producción visual o la creación de un cuento. Las manifestaciones artísticas, así como las herramientas tecnológicas, se consideran opciones valiosas para evidenciar los procesos de aprendizaje y las habilidades individuales, respetando las capacidades y preferencias de cada estudiante.

3. Opciones para el compromiso y la motivación: Diseñar actividades que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, fomentando su participación activa. Aquí, el enfoque está en captar el interés de los estudiantes y mantener su esfuerzo, reconociendo que cada uno se motiva y se compromete con el aprendizaje de manera distinta. Este principio busca fomentar la participación activa y la autonomía en el proceso educativo. Por ello, se ofrecen alternativas que permitan a los estudiantes tomar decisiones individuales, con el propósito de mejorar su atención, resolver problemas y alcanzar metas personales. Este enfoque promueve un aprendizaje significativo que se ajusta a los intereses y necesidades particulares de cada estudiante, incentivando su implicación en el proceso educativo.

El docente entonces, no solo es un facilitador del aprendizaje, sino también un mediador entre las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas cotidianas. Jordan et al. (citado en Colaciuri, 2022) destacan que las creencias y actitudes del docente son determinantes para implementar estrategias inclusivas. En una sociedad que aún reproduce prácticas excluyentes, el docente debe adoptar un enfoque crítico que le permita cuestionar y transformar dichas dinámicas.

Además, Sanjurjo (2003) resalta que la mediación pedagógica es clave para garantizar aprendizajes significativos. Este concepto implica que el docente debe actuar como un guía que facilita la construcción del conocimiento, adaptando su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes y fomentando la interacción social en el aula.

En el marco de las estrategias inclusivas, Finocchiaro et al. (2019) proponen un enfoque centrado en la justicia social, la equidad educativa y la respuesta a la diversidad. Este enfoque no solo exige cambios en las prácticas pedagógicas, sino también en la organización institucional, promoviendo una cultura escolar inclusiva.

4. Trayectorias educativas y su seguimiento

El análisis de las trayectorias educativas es fundamental para comprender cómo los estudiantes con discapacidad intelectual leve transitan por el sistema educativo. Este concepto, desarrollado por Terigi (2009), diferencia entre trayectorias teóricas, que responden a un diseño estructurado del sistema educativo, y trayectorias reales, que reflejan la experiencia particular de cada estudiante.

Las trayectorias teóricas son aquellas definidas por el sistema educativo en función de una progresión lineal y homogénea. Estas trayectorias suponen que todos los estudiantes avanzan a un ritmo similar y alcanzan los mismos objetivos educativos en un período determinado. Sin embargo, Terigi (2009) advierte que este enfoque no contempla las múltiples variables que influyen en el aprendizaje, como las características individuales de los estudiantes o las barreras institucionales.

Por el contrario, las trayectorias reales representan los recorridos particulares de los estudiantes, que suelen desviarse de los estándares establecidos. Estas trayectorias son influenciadas por factores como las condiciones socioeconómicas, las dinámicas familiares y

las barreras educativas. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, estas trayectorias suelen estar marcadas por interrupciones, repeticiones y, en algunos casos, deserciones.

La Resolución 311/16 establece el uso del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) como una herramienta clave para planificar, implementar y monitorear las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad. Según Fontana (2015), el PPI permite identificar las necesidades específicas de cada estudiante, establecer metas personalizadas y diseñar estrategias para alcanzarlas. Este enfoque no solo promueve la continuidad de las trayectorias educativas, sino que también garantiza que los estudiantes reciban una educación significativa y adaptada a sus capacidades.

El psicopedagogo desempeña un rol central en el seguimiento de las trayectorias educativas, actuando como mediador entre los estudiantes, las familias y las instituciones. Según Jadull y Krieger (2018), este acompañamiento es esencial para identificar barreras al aprendizaje y proponer intervenciones que promuevan la inclusión y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Este enfoque colaborativo, fundamentado en la corresponsabilidad educativa, es crucial para construir trayectorias continuas y completas. Fontana (2015) subraya que la participación activa de las familias y los equipos interdisciplinarios en este proceso es esencial para garantizar el éxito de las trayectorias escolares.

5. Impacto de las políticas inclusivas en las escuelas secundarias

Las políticas inclusivas tienen un impacto directo en la transformación de las escuelas secundarias, que deben adaptarse para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad intelectual leve. Estas políticas,

fundamentadas en principios de equidad y justicia social, buscan eliminar barreras al aprendizaje y promover trayectorias educativas completas y continuas.

En Argentina, el marco normativo se ha consolidado mediante leyes y resoluciones que establecen la inclusión como un principio rector. La Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006) define la educación inclusiva como un derecho fundamental, mientras que la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación refuerza este compromiso al especificar estrategias para identificar y superar barreras al aprendizaje.

La implementación de estas normativas implica la transformación de las prácticas pedagógicas y organizativas en las instituciones educativas. Según Blanco (2006), las políticas inclusivas no solo buscan garantizar el acceso al sistema educativo, sino también asegurar la participación activa de los estudiantes y el respeto a sus características individuales. Este enfoque reconoce la diversidad como un elemento esencial para construir escuelas más equitativas y democráticas.

En la provincia de Salta, la Ley Provincial Nº 7546 (2009) y el Decreto Nº 1754/15 han sido instrumentos clave para promover la inclusión en el nivel secundario. Estas normativas establecen la creación de Centros de Educación Integral, que articulan el trabajo entre las escuelas comunes y los equipos interdisciplinarios para garantizar una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.

Uno de los principales avances de las políticas inclusivas ha sido la consolidación de estrategias pedagógicas que fomentan la diversidad en el aula. Grimaldi et al. (2014) destacan que estas políticas han permitido visibilizar las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y generar cambios en las prácticas docentes. Por ejemplo, la

implementación de proyectos pedagógicos individuales (PPI) y configuraciones de apoyo ha facilitado la participación de estos estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de los logros, persisten desafíos significativos en la implementación de estas políticas. Bersanelli (2018) señala que la falta de recursos materiales y humanos, la formación insuficiente de los docentes y la resistencia cultural en algunas instituciones dificultan la consolidación de una educación inclusiva. Estos problemas evidencian la necesidad de un enfoque integral que combine políticas públicas coherentes, recursos suficientes y sensibilización de todos los actores educativos.

La corresponsabilidad educativa es un principio central para garantizar el éxito de las políticas inclusivas. Según Fontana (2015), este enfoque implica la colaboración entre docentes, psicopedagogos, familias y otros actores educativos para identificar y superar las barreras al aprendizaje. Esta colaboración se traduce en la implementación de estrategias compartidas que promuevan la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, las políticas inclusivas no pueden limitarse a cambios estructurales; deben promover una transformación cultural en las instituciones educativas. Esto implica cuestionar y erradicar prácticas excluyentes, como la estigmatización de los estudiantes con discapacidad, y fomentar una cultura escolar basada en los valores de respeto, equidad y justicia social. Blanco (2006) subraya que esta transformación es esencial para construir una escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

El impacto de las políticas inclusivas trasciende el ámbito escolar, generando cambios positivos en la comunidad educativa en su conjunto. Los estudiantes, al participar en entornos diversos, desarrollan habilidades sociales como la empatía, la cooperación y el respeto por las

diferencias. Los docentes, por su parte, enriquecen sus prácticas pedagógicas al trabajar en contextos heterogéneos y colaborativos.

Finalmente, las políticas inclusivas contribuyen a la construcción de una sociedad más equitativa y cohesionada, donde todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Según la UNESCO (2008), la educación inclusiva es una herramienta poderosa para promover la justicia social y reducir las desigualdades, sentando las bases para un futuro más inclusivo y sostenible.

MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, basado en la idea de que las tradiciones, roles, valores y normas del entorno se internalizan gradualmente, generando patrones que explican adecuadamente el comportamiento individual y grupal al abordar la realidad de manera integral, sin fragmentarla ni aplicar un enfoque de causa-efecto (Martínez, 2006).

Asimismo, el presente trabajo es una investigación de tipo descriptiva. Según Bernal (2010) "…la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto" (p.113).

Diseño

Teniendo en cuenta que la presente investigación pretende estudiar un fenómeno particular en un contexto natural y sin la manipulación directa y deliberada de las variables, se puede considerar que el trabajo corresponde a un diseño no experimental. Además, en relación a la dimensión temporal, la recolección de los datos, la descripción y análisis de las

variables, se realizaron en un momento dado situación que se circunscribe a un diseño transversal (Buendía et al., 1998).

Participantes

Alumnos con discapacidad intelectual en procesos de inclusión en colegios secundarios de gestión pública y de gestión privada de la zona céntrica de la ciudad de Salta junto a sus respectivas psicopedagogas.

Muestra

Teniendo en cuenta los aportes de Sampieri (2018), se optó por una muestra no probabilística intencional, ya que la elección de las unidades de análisis no dependía de la probabilidad sino de la intencionalidad del investigador según las características y el contexto de la investigación.

En consecuencia, la muestra quedó conformada por 6 psicopedagogas y 12 alumnos con discapacidad intelectual leve distribuidos en 6 colegios secundarios: Instituto Secundario N° 8054 “Laura Vicuña”, Colegio N° 8117 “Santo Tomás de Aquino”, Escuela de Comercio N° 5076 “Dr. Arturo Illia”, Colegio Secundario N° 5080 “Dr. Antonio de Castro” (Ex Nacional de Salta), el Colegio Secundario N° 5095 “General Manuel Belgrano” (Ex Escuela Normal de Salta) y Colegio N° 8062 “María Auxiliadora”.

El tamaño de la muestra de las psicopedagogas fue de seis profesionales (n=6), con edades comprendidas entre los 28 y los 43 años de edad siendo el promedio de edad de 35 años (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Mínima, máxima y media de edad de las psicopedagogas

Edad	N	Mínimo	Máximo	Media
	6	28	43	35

Teniendo en cuenta el género, la totalidad de las profesionales entrevistadas fueron mujeres (100%; n=6) (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de la muestra según género

Género	F	Porcentaje
Femenino	6	100
Masculino	0	0
Otro	0	0
Total	6	100

En relación al título profesional, el 100% (n=6) de las entrevistadas, cuenta con el título de Psicopedagoga (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de la muestra según profesión.

Profesión	F	Porcentaje
Psicopedagoga	6	100
Total	6	100

Finalmente, la antigüedad profesional de las psicopedagogas oscila entre los 2 y los 12 años (Ver Tabla 4)

Tabla 4.

Mínima, máxima y media de la antigüedad profesional de las psicopedagogas

Antigüedad profesional	N	Mínimo	Máximo	Media
	6	2	12	7,5

Por otro lado, el tamaño de la muestra de los estudiantes fue de doce (n=12), con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años de edad siendo el promedio de edad de 14,7 años (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

Mínima, máxima y media de edad de las psicopedagogas

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad	12	13	18	14,7

Teniendo en cuenta el género, la mitad de los estudiantes entrevistados fueron varones (50%; n=6) y la otra mitad mujeres (50%; n=6) (Ver Tabla 6).

Tabla 6.

Distribución de la muestra según género

Género	F	Porcentaje
Femenino	6	50
Masculino	6	50
Otro	0	0
Total	12	100

Instrumentos

A partir de la clasificación de Hernández Sampieri et al. (2014), se optó por entrevistas estructuradas, ya que se empleó una guía de preguntas con un orden y categorías específicas planteadas en relación al proceso de inclusión, a los desafíos frente a la inclusión, a las barreras/facilitadores de la inclusión, en relación a las intervenciones, al acompañamiento, al impacto y a las percepciones sobre la inclusión.

Procedimiento

Las entrevistas se aplicaron de manera virtual a través de Google Forms, formulario que se encuentra dentro de las herramientas de Google. Se optó por esta modalidad porque permiten enviar, recopilar y analizar la información de manera más rápida y eficiente.

En esta investigación, se diseñaron dos formularios para diferentes destinatarios: el primero de ellos dirigido a psicopedagogos y el segundo dirigido a alumnos con discapacidad intelectual. Los formularios, se enviaron mediante un enlace compartido a través de una red social (Whats App) para la obtención de los datos en forma virtual, para su almacenamiento y consulta a través de la cuenta de correo de Google.

RESULTADOS

Los resultados se estructuran en torno a siete categorías clave, que permiten identificar barreras, facilitadores e impactos del proceso inclusivo, desde las perspectivas de los estudiantes y las psicopedagogas. Las respuestas de ambos grupos revelan coincidencias significativas, como la importancia del apoyo docente y las actitudes positivas para facilitar la inclusión, pero también divergencias en la percepción de desafíos y estrategias pedagógicas efectivas. A través de un análisis comparativo, se evidencian avances importantes, pero también la persistencia de barreras estructurales y sociales que requieren atención para garantizar una inclusión equitativa y efectiva.

En las siguientes secciones se presentan los resultados detallados por categoría.

Respuestas de las psicopedagogas

1. En relación al proceso de inclusión, 6 de las psicopedagogas (100%), describen la experiencia de los estudiantes con discapacidad intelectual leve como generalmente positiva, aunque con algunos desafíos.

2. En relación a los desafíos frente a la inclusión, 3 psicopedagogas (50%), observan principalmente resistencia de algunos docentes a modificar prácticas pedagógicas, 2 de ellas (33,3%) mencionan dificultades para adaptar contenidos curriculares y, una de ellas (16,7%), destaca la escasez de recursos y apoyos institucionales.

3. En relación a las barreras/facilitadores de la inclusión, 5 psicopedagogas (83,3%), consideran que los factores que influyen en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel secundario son, principalmente, las actitudes positivas del cuerpo docente y personal escolar y, sólo una de ellas (16,7%), menciona la disponibilidad de recursos pedagógicos específicos.

4. En relación a las intervenciones, 3 de las psicopedagogas (50%), consideran más efectivas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo, 2 de ellas (33,3%) destacan el diseño de proyectos pedagógicos individuales y, en última instancia, 1 psicopedagoga (16,7%), opta por el uso de tecnologías adaptativas en el aula como la más efectiva.

5. En relación al acompañamiento, 4 de las psicopedagogas (66,7%) sostienen que existen necesidades a cubrir para una efectiva inclusión como una mayor formación y sensibilización docente, 1 de ellas (16,7%) destaca como necesidad un incremento en la cantidad de psicopedagogos en las instituciones y, la psicopedagoga restante (16,7%), considera necesario el acceso a materiales y tecnologías adecuadas para las necesidades de los estudiantes.

6. En relación al impacto de la inclusión en el bienestar emocional y académico de los estudiantes con discapacidad intelectual leve como resultado de las intervenciones implementadas, 3 de las psicopedagogas (50%), perciben una mayor interacción y participación con sus pares, 2 de ellas (33,3%) sostienen que implica un incremento en su autoestima y confianza y, una de ellas (16,7%) destaca una mejoría en los resultados académicos.

7. En relación a las percepciones sobre la inclusión, 4 de las psicopedagogas (66,7%) afirman que los estudiantes con discapacidad intelectual leve se sienten valorados y parte del grupo, y dos de ellas (33,3%), perciben que aún existen barreras sociales significativas.

Respuestas de los estudiantes

1. En relación al proceso de inclusión, 9 de los estudiantes (45%), describen su experiencia en la escuela común como positiva, sintiéndose que son parte del grupo, aunque algunos (3 estudiantes, 15%), señalan que les cuesta integrarse plenamente.

2. En relación a los desafíos frente a la inclusión, 9 de ellos (45%) mencionan que enfrentan dificultades para comprender los contenidos, 2 estudiantes (10%), consideran como desafío la falta de apoyo por parte de algunos docentes y un solo caso (5%), atribuye las dificultades para relacionarse con sus compañeros como el principal desafío.

3. En relación a las barreras/facilitadores de la inclusión, 5 estudiantes (25%), consideran que influyen en su inclusión en la escuela secundaria el apoyo de sus profesores y compañeros, otros 5 estudiantes (25%), destacan su motivación personal para esforzarse cada día y, en última instancia, 2 estudiantes (10%), optan por las herramientas que le brindan para aprender como facilitadores de la inclusión.

4. En relación a las intervenciones, 7 estudiantes (25%), mencionan que las más importantes para sentirse incluido son las explicaciones variadas de los docentes, 3 estudiantes (15%), consideran el hecho de contar con materiales o recursos adaptados, uno de ellos (5%), destaca las actividades grupales con sus compañeros y un alumno (5%), no contesta la pregunta.

5. En relación al acompañamiento para poder aprender, la mayoría de los estudiantes (9, 45%), se sienten apoyado por los psicopedagogos y docentes, frente a 2 estudiantes (10%) que consideran que les falta más ayuda en sus clases y un estudiante (5%), que considera que a veces necesita acompañamiento dependiendo de la actividad o materia.

6. En relación al impacto de la inclusión, en su bienestar emocional y académico como resultado de las intervenciones de los psicopedagogos 9 estudiantes (45%), reconocen que han logrado mejorar sus calificaciones gracias al apoyo recibido y los 3 restantes (15%) se sienten más seguros de sus capacidades.

7. En relación a las percepciones sobre la inclusión, formar parte de un proceso de inclusión les significa sentirse aceptados y valorados como son (5 estudiantes, 25%), saber que pueden alcanzar sus metas con el apoyo adecuado (5 estudiantes, 25%) y tener las mismas oportunidades que los demás (2 estudiantes, 10%).

Análisis comparativo

Las psicopedagogas evalúan de manera unánime el proceso de inclusión como positivo (100%), destacando los esfuerzos institucionales y las estrategias implementadas. Por otro lado, aunque casi la mitad de los estudiantes (45%) también se sienten incluidos, existe un 15% que percibe dificultades para integrarse plenamente. Esto evidencia una brecha entre la percepción institucional y la experiencia personal de los estudiantes, lo que sugiere la

necesidad de adaptar aún más las prácticas pedagógicas para garantizar una inclusión efectiva.

Ambos grupos identifican barreras relacionadas con el currículo: el 33.3% de las psicopedagogas menciona dificultades para adaptarlo y el 45% de los estudiantes señala problemas de comprensión de contenidos. Sin embargo, las psicopedagogas también destacan la resistencia docente como un desafío importante (50%), mientras que los estudiantes resaltan barreras interpersonales, como la falta de apoyo docente (10%) o problemas para relacionarse con compañeros (5%). Esto sugiere que los desafíos de la inclusión operan tanto a nivel estructural como interpersonal, exigiendo soluciones integrales.

Las psicopedagogas valoran principalmente las actitudes positivas del cuerpo docente (83.3%), mientras que los estudiantes muestran percepciones más diversas: el 25% considera el apoyo de profesores y compañeros como un factor clave, pero otro 25% enfatiza su motivación personal. Esto refleja que, para los estudiantes, la inclusión no solo depende de factores externos, sino también de su esfuerzo individual y la accesibilidad a herramientas tecnológicas, que se mencionan escasamente por las psicopedagogas.

Las psicopedagogas destacan el aprendizaje cooperativo (50%) y los PPI (33.3%) como las estrategias más efectivas, mientras que los estudiantes valoran más las explicaciones diversificadas (35%). Esto resalta la importancia de combinar las intervenciones, ya que mientras las psicopedagogas priorizan estrategias institucionales, los estudiantes necesitan metodologías prácticas y accesibles que atiendan sus necesidades inmediatas en el aula.

Ambos grupos coinciden en la necesidad de un mayor apoyo personalizado, pero las psicopedagogas enfatizan la importancia de la formación docente (66.7%), mientras que los

estudiantes demandan intervenciones más directas, como tiempo adicional para aprender o recursos específicos. Esto subraya la necesidad de apoyos prácticos en el aula.

Ambos grupos reconocen el impacto positivo de la inclusión en la interacción social, aunque las psicopedagogas lo destacan más (50%) frente a los estudiantes (45%). Sin embargo, el aumento en la autoestima es menos significativo para los estudiantes (15%) en comparación con las psicopedagogas (33.3%), lo que indica la necesidad de fortalecer el enfoque emocional en las estrategias inclusivas.

Finalmente, mientras que el 66.7% de las psicopedagogas percibe que los estudiantes se sienten valorados, solo el 25% de los estudiantes comparte esta percepción. Esto podría indicar un desfase entre las expectativas de los profesionales y las experiencias reales de los estudiantes, subrayando la necesidad de evaluaciones más cercanas a las vivencias individuales.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación reflejan las complejidades del proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel secundario, abordando tanto las percepciones de los estudiantes como las de las psicopedagogas. Este contraste de perspectivas, junto con el análisis teórico, permite identificar avances, barreras y oportunidades para fortalecer la inclusión desde múltiples dimensiones.

El desajuste entre la percepción institucional y la experiencia de los estudiantes, revela que, aunque las estrategias inclusivas están en marcha, su impacto no es uniforme. Al respecto, Blanco (2006), sostiene que la inclusión no se limita a garantizar el acceso físico a la escuela, sino que debe traducirse en una participación activa y significativa. Los datos sugieren que, aunque se han establecido políticas y prácticas inclusivas, estas no siempre responden a las

necesidades individuales de los estudiantes. Bersanelli (2018) señala que esta brecha puede estar asociada a la falta de evaluación constante de las estrategias implementadas, lo que limita su efectividad.

Además, mientras que las psicopedagogas identifican la resistencia docente y la dificultad para adaptar los contenidos curriculares como los principales desafíos, los estudiantes enfatizan problemas de comprensión de los contenidos y, en menor medida, la falta de apoyo docente y las relaciones con compañeros. Estos hallazgos refuerzan lo planteado por Grimaldi et al. (2014), quienes advierten que las barreras estructurales, como la rigidez curricular, generan desigualdades en el aprendizaje.

Sin embargo, también destacan la necesidad de abordar las dinámicas interpersonales en el aula, ya que estas influyen directamente en la percepción de inclusión de los estudiantes. La teoría de Anijovich y Mora (2009), también subraya la importancia de capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas diversificadas, como el aprendizaje cooperativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), para atender la diversidad del aula.

Ambos grupos coinciden en que el apoyo del cuerpo docente es un facilitador clave: el 83.3% de las psicopedagogas menciona las actitudes positivas de los docentes, mientras que el 25% de los estudiantes valora este aspecto. Sin embargo, los estudiantes también destacan factores como los recursos tecnológicos y su propia motivación personal, que son mencionados en menor medida por las psicopedagogas. Vinculado a estos datos, el trabajo de Bersanelli (2018), enfatiza que la actitud del cuerpo docente es fundamental para superar las barreras de aprendizaje y promover la inclusión.

Los hallazgos sugieren que los estudiantes también perciben la falta de herramientas tecnológicas como una barrera significativa, lo que coincide con lo señalado por Fontana

(2015), quien destaca el papel de los recursos adaptativos para garantizar una educación equitativa.

Como el 50% de las psicopedagogas considera que el aprendizaje cooperativo es una estrategia clave, mientras que el 33.3% destaca los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI). Por su parte, el 35% de los estudiantes valora las explicaciones variadas de los docentes como la estrategia más útil, puede afirmarse que los datos respaldan la importancia de combinar enfoques macro y micro. Mientras que los PPI se alinean con lo planteado en la Resolución 311/16, que promueve configuraciones de apoyo individualizadas, los estudiantes demandan prácticas más directas en el aula, como explicaciones adaptadas. Esto resalta la necesidad de equilibrar estrategias personalizadas con metodologías inclusivas que beneficien al grupo en su conjunto.

Ambos grupos coinciden en que la inclusión tiene un impacto positivo en la interacción social de los estudiantes. Sin embargo, el aumento en la autoestima es mencionado por el 33.3% de las psicopedagogas y solo el 15% de los estudiantes, lo que sugiere que no todos los estudiantes perciben mejoras emocionales significativas.

En este sentido, Blanco (2006), destaca que el bienestar emocional es un indicador clave de éxito en la inclusión, ya que fortalece la confianza y la motivación de los estudiantes. Los resultados sugieren que, aunque las estrategias inclusivas han mejorado la interacción social, todavía es necesario reforzar las intervenciones que promuevan el desarrollo emocional y la autoestima, especialmente en aquellos estudiantes que se sienten menos seguros en el aula.

El 33.3% de las psicopedagogas perciben que persisten barreras sociales significativas, mientras que el 25% de los estudiantes menciona dificultades para sentirse valorados o

incluidos. Esto subraya la necesidad de fomentar una cultura escolar inclusiva que elimine prejuicios y promueva relaciones equitativas.

Según Bersanelli (2018), las barreras sociales son tan importantes como las estructurales, ya que afectan directamente la percepción de los estudiantes sobre su lugar en la comunidad escolar. Las instituciones deben trabajar en programas de sensibilización y mediación que fortalezcan las relaciones interpersonales, como lo propone Fontana (2015) al destacar la importancia del aprendizaje cooperativo.

Los resultados de esta investigación reflejan avances importantes en la implementación de estrategias inclusivas, pero también evidencian barreras persistentes, especialmente en el ámbito social y estructural. La triangulación de datos permitió identificar diferencias en las percepciones de los estudiantes y las psicopedagogas, lo que subraya la necesidad de aplicación de enfoques integrales que aborden aspectos pedagógicos, emocionales y culturales.

CONCLUSIÓN

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel secundario es un proceso complejo que ha generado avances significativos, pero también presenta desafíos importantes que limitan su efectividad plena. A partir de los resultados de esta investigación, se logra una comprensión integral del problema, tanto desde las percepciones de los estudiantes como desde las de las psicopedagogas.

Vinculación con el problema y los objetivos planteados

El problema de investigación planteado buscaba analizar cómo se desarrolla la inclusión educativa y cuáles son los factores que determinan su efectividad. Este trabajo permitió:

1. Analizar las experiencias educativas desde perspectivas complementarias: los estudiantes expresaron su experiencia como un balance entre logros emocionales, interacción social y desafíos académicos y las psicopedagogas, por su parte, destacaron los esfuerzos institucionales y las limitaciones estructurales, lo que proporciona una visión sistémica del proceso.

2. Identificar barreras y facilitadores: las barreras estructurales, como la dificultad para adaptar contenidos curriculares, y las sociales, como la interacción limitada con compañeros, fueron los obstáculos identificados.

Por otro lado, los facilitadores clave incluyeron las actitudes positivas del cuerpo docente y el apoyo interpersonal entre los estudiantes.

3. Evaluar el impacto emocional y académico: se evidenció un impacto positivo en la interacción social y la autoestima de los estudiantes, aunque este impacto es percibido con mayor fuerza por las psicopedagogas que por los propios estudiantes.

Por ello, se puede concluir que los logros académicos aún presentan retos, lo que subraya la necesidad de reforzar las estrategias pedagógicas personalizadas.

Como hallazgos clave, se pueden destacar las coincidencias entre estudiantes y psicopedagogas sobre el hecho de que las actitudes del cuerpo docente son el principal facilitador de la inclusión, reconociendo que la interacción social ha mejorado gracias a las estrategias inclusivas implementadas; también, las divergencias significativas, ya que mientras

las psicopedagogas destacan los avances institucionales, los estudiantes enfrentan barreras más directas en el aula, como la comprensión de los contenidos y la falta de apoyo docente en algunos casos. Las psicopedagogas perciben un impacto emocional más generalizado, mientras que los estudiantes experimentan estas mejoras de manera más desigual.

Entonces, se puede afirmar que se requiere de una mayor personalización de las estrategias pedagógicas y una atención específica a las dinámicas interpersonales en el aula, siendo la formación docente, una prioridad clave para abordar las barreras estructurales e interpersonales.

La inclusión educativa no es solo un derecho fundamental, sino también un proceso dinámico que exige un enfoque integral para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación equitativa y significativa. Este trabajo reafirma la importancia de combinar esfuerzos pedagógicos, estructurales y culturales para superar las barreras existentes y construir una comunidad educativa más inclusiva y solidaria.

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Finalmente, entre los aportes y contribuciones de la presente investigación se pueden enumerar los siguientes:

1. Novedad

Este trabajo aporta un análisis actualizado y específico sobre la inclusión en el nivel secundario, un ámbito menos explorado en comparación con la educación primaria. La triangulación de datos permitió una comprensión más completa del problema, integrando

perspectivas complementarias que destacan tanto los logros como las limitaciones del proceso inclusivo.

2. Originalidad

El diseño metodológico, basado en entrevistas categorizadas, proporciona una estructura clara para analizar las barreras y facilitadores de la inclusión. Además, la conexión directa con las teorías de Blanco (2006), Bersanelli (2018) y Fontana (2015) permite contextualizar los resultados en un marco conceptual sólido y relevante.

3. Contribuciones al campo educativo

Este estudio no solo genera conocimiento empírico, sino que también ofrece herramientas prácticas, como propuestas de intervención y recomendaciones para la formación docente, que pueden ser implementadas en instituciones educativas para mejorar la inclusión de manera efectiva.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la investigación, se identificaron una serie de limitaciones que condicionaron algunos aspectos del análisis y las conclusiones alcanzadas. Entre ellas pueden numerarse las siguientes:

1. Alcance limitado de la muestra

La investigación se basó en las respuestas de 12 estudiantes y 6 psicopedagogas, lo que permite obtener una visión significativa pero restringida. Aunque los datos aportan un panorama relevante, un tamaño de muestra mayor habría permitido una representación más amplia y diversa de las experiencias de inclusión, especialmente considerando las variaciones

que podrían existir entre instituciones educativas de diferentes contextos geográficos o socioculturales.

2. Exclusión de otros actores educativos

Si bien se consideraron las perspectivas de los estudiantes y las psicopedagogas, no se incluyeron las opiniones de otros actores clave, como docentes, directivos o familias. Estas voces podrían haber complementado el análisis al aportar información sobre las prácticas pedagógicas, la gestión institucional y el entorno familiar, elementos que influyen directamente en el proceso de inclusión.

3. Limitaciones metodológicas

Cuestionarios cerrados: El uso de preguntas cerradas limitó la profundidad de las respuestas obtenidas. Si bien esta estructura facilitó la categorización y análisis de datos, pudo restringir la expresión de matices o experiencias más personales que habrían enriquecido la comprensión del problema.

4. Limitaciones en el contexto temporal

La investigación se realizó en un momento específico, sin un seguimiento longitudinal que permitiera evaluar la evolución del proceso de inclusión a lo largo del tiempo. Esto impide determinar si las percepciones y experiencias identificadas son constantes o están sujetas a cambios relacionados a ciertas estrategias o dinámicas escolares.

5. Acceso a recursos y documentación complementaria

Si bien se obtuvieron datos valiosos a través de los cuestionarios, la falta de acceso a registros institucionales más detallados (como informes pedagógicos o planificaciones

curriculares) limitó la capacidad de contrastar las respuestas con prácticas documentadas. Esto habría permitido enriquecer el análisis con datos objetivos y observar cómo las estrategias inclusivas se aplican en la práctica diaria.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Se pueden puntualizar como líneas de investigación futuras, las siguientes:

1. Evaluación longitudinal del impacto inclusivo: estudios que sigan a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar para evaluar cómo evolucionan sus percepciones y resultados.

2. Análisis de políticas inclusivas a nivel regional: comparar las estrategias inclusivas implementadas en diferentes provincias para identificar factores contextuales que influyen en su efectividad.

3. Relación entre inclusión y resultados laborales: investigar cómo la inclusión educativa en el nivel secundario impacta en la transición de los estudiantes al mundo laboral, especialmente en términos de autonomía y empleabilidad.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Para abordar las barreras identificadas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel secundario y potenciar los facilitadores existentes, se proponen intervenciones estructurales, pedagógicas y sociales, basadas en los resultados de esta investigación y en el marco teórico.

1. Formación docente continua e inclusiva

Los docentes son actores clave en el aula. Sus actitudes, conocimiento y habilidades determinan en gran medida el éxito del proceso. Por ello, se proponen:

Estrategias orientadas a la personalización del aprendizaje: incorporar talleres prácticos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una metodología que busca eliminar barreras al aprendizaje mediante la planificación de actividades accesibles para todos los estudiantes. Además, enseñar técnicas para la creación de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI), adaptados a las necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante, asegurando una trayectoria educativa personalizada.

También, capacitar en metodologías de aprendizaje cooperativo, fomentando la interacción y colaboración entre estudiantes con y sin discapacidad para fortalecer las habilidades sociales y emocionales.

Sensibilización y cambio de actitudes: realizar jornadas de sensibilización para docentes sobre la importancia de la empatía, el respeto por la diversidad y la construcción de una cultura escolar inclusiva. Para ello, las jornadas pueden incluir testimonios de estudiantes y familias; dinámicas de reflexión sobre prejuicios y estereotipos; estrategias para promover la equidad en el aula.

Formación en tecnologías adaptativas: brindar capacitación específica en el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas adaptativas, como software de apoyo al aprendizaje, lectores de texto y aplicaciones interactivas, para hacer más accesible el contenido curricular. Estos programas de formación pueden organizarse como ciclos anuales, con módulos específicos por tema y seguimiento continuo para evaluar el impacto de las capacitaciones en las prácticas docentes.

2. Incremento de recursos y tecnologías adaptativas

La falta de recursos pedagógicos específicos y tecnologías adaptativas fue una de las barreras mencionadas en los resultados. Por ello, se propone:

Dotación de recursos físicos y digitales: garantizar que cada institución cuente con materiales adaptados, como libros en formato accesible, guías de estudio simplificadas y fichas de trabajo personalizadas. Además, implementar aulas equipadas con pizarras interactivas, herramientas de realidad aumentada, dispositivos tecnológicos con software específicos, entre otros recursos que apoyen el aprendizaje.

Desarrollo de contenidos digitales inclusivos: crear una plataforma digital que integre contenido curricular accesible, con recursos audiovisuales, tutoriales interactivos y ejercicios prácticos que puedan ser utilizados tanto en el aula como en el hogar, de manera sincrónica y asincrónica.

3. Fomento de una cultura escolar inclusiva

La inclusión no solo depende de estrategias pedagógicas, sino también de un entorno escolar que valore y respete la diversidad. En consecuencia, se propone:

Programas de sensibilización escolar: implementar talleres y dinámicas grupales para estudiantes que promuevan valores como el respeto, la empatía y la colaboración. Estos talleres pueden incluir juegos y simulaciones para comprender las barreras que enfrentan las personas con discapacidad; charlas interactivas sobre inclusión y diversidad, espacios de debate y reflexión sobre cómo construir un entorno más inclusivo.

Mediación y resolución de conflictos: crear espacios de mediación escolar para abordar problemas de convivencia entre estudiantes, asegurando que todos se sientan valorados y respetados. Estos espacios pueden ser liderados por un equipo interdisciplinario de psicopedagogos, docentes y estudiantes capacitados como mediadores.

Involucramiento de las familias: promover la participación activa de las familias en el proceso educativo, mediante encuentros regulares donde se compartan avances, desafíos y estrategias inclusivas. Este intercambio fortalecería el vínculo entre la escuela y el hogar, generando un apoyo integral para el estudiante, pudiendo integrarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela, asegurando su sostenibilidad y alineación con las metas inclusivas.

4. Evaluación y seguimiento continuo del proceso inclusivo

Es esencial monitorear el impacto de las estrategias inclusivas y realizar ajustes cuando sea necesario. En este sentido, se propone:

Evaluación de las estrategias pedagógicas: implementar evaluaciones regulares sobre la efectividad de los métodos y recursos utilizados, a través de encuestas periódicas a estudiantes, docentes y familias; observaciones en el aula para analizar dinámicas de aprendizaje y participación.

Monitoreo del bienestar emocional y social: realizar evaluaciones psicológicas y sociales a los estudiantes para identificar mejoras en su autoestima, interacción social y percepción de inclusión. Estas evaluaciones pueden incluir entrevistas individuales y grupales.

Sistemas de retroalimentación constante: crear un canal de comunicación directo entre estudiantes, familias y docentes para reportar avances o dificultades en el proceso inclusivo. Este canal puede incluir reuniones regulares, encuestas digitales, entre otros. El monitoreo debería estar a cargo de un equipo interdisciplinario que documente los hallazgos y proponga acciones en función de los resultados obtenidos.

5. Integración de proyectos de vida y orientación laboral

El nivel secundario es una etapa clave para preparar a los estudiantes con discapacidad intelectual leve para la transición a la vida adulta. Por ello, resultan relevantes:

Talleres de habilidades socioemocionales: diseñar actividades que desarrollen competencias como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos personales.

Formación en habilidades laborales: incorporar módulos prácticos sobre emprendimientos, oficios y habilidades digitales, adaptados a las capacidades e intereses de los estudiantes.

Alianzas con el sector laboral: establecer vínculos con empresas locales para realizar prácticas laborales supervisadas, que permitan a los estudiantes adquirir experiencia y fortalecer su autonomía. Estos proyectos deben integrarse al currículo escolar y contar con el apoyo de las psicopedagogas, asegurando que las actividades sean accesibles y relevantes para cada estudiante.

REFERENCIAS

Alban, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *Digital Publisher CEIT*, 5 (4).

Anijovich, R. & Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Aique Educación.

Belgich, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Homo Sapiens Ediciones.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: PEARSON EDUCACIÓN.

Bersanelli, S. (2018). La situación del derecho a la educación inclusiva en América Latina. En ciclo de webinarios sobre educación inclusiva. *Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI).*

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (3).

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.

Bordon, S. F. (2019). *Integración escolar en el nivel secundario de estudiantes con discapacidad, en la ciudad de Concepción del Uruguay (E. Ríos)*. Trabajo Final de Graduación, Universidad Siglo 21.

Borsani, M. (2018). *De la integración a la inclusión educativa: Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. Homo Sapiens.

Buendía Elsman, L., Colás Bravo, M. P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.

CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelins*. Traducción al español.

Colaciuri, J. L. (2022). *Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa. SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, V, 2.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Organización de las Naciones Unidas (ONU).

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

Crosso, C. (2020). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*

Delgado, A. M., & Kosicki, G. P. (2024). *Características del proceso de inclusión educativa en adolescentes con discapacidad intelectual, que transitan el nivel secundario*. Tesis de Grado. Universidad del Gran Rosario.

Diniece-UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Echeita Sarrionandia, G. & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6, (2).

Echeita Sarrionda, G. Martin, E. & López, M. (2009). Dilemas en los Procesos de Inclusión: Explorando Instrumentos para una Comprensión de las Concepciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

Fontana, F. (2015). El trabajo docente en la educación inclusiva. En V. Seoane (Coord.), *Formación y trabajo docente: aporte a la democratización educativa*. III Seminario Nacional de la Red Estrado, La Plata, Argentina.

FUHEM (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.

Gil, F. & Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias,* 21, (1).

Grimaldi V. Cobeñas, P. Melchior, M. & Battistuzzi, L. (2014). *Construyendo una Educación Inclusiva*. La Plata: Asociación Azul.

Guantay, É., Maunier, S., & Quirós, E. E. (2022). *Las representaciones sociales de los/as profesores/as de nivel secundario con respecto a la inclusión de alumnos/as con discapacidad y su PPI en Villa Ballester, en el período de marzo a junio 2021*. Trabajo Final de Egreso, Universidad Nacional de San Martín.

Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

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

Jadull, J. I., & Krieger, J. (2018). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Neuquén*.

Jordan, A., & Colaciuri, J. L. (2022). Las creencias docentes frente a la inclusión educativa. *SaDe – Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte,* Año V (2).

Juárez, M. V. V. (2023). *Experiencia de estudiantes con discapacidad en el bachillerato: diálogos para la emancipación*. Tesis de Grado, Universidade Federal de São Carlos.

Lata Doporto, S., & Castro Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, Año 27 (1).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa*. Caracas: Editorial Trillas.

Moreno, M. & Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, (2).

Muñoz-Abarca, F., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphonia*, *4*(1), 72-95.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Suiza: ONU.

Orozco Almario, I. C., & Moriña Díez, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS), 9 (1), 81-98.*

Palacio Lenis, N. C. (2022). *Sentipensarte. Propuesta de intervención para el fortalecimiento de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad psicosocial de básica secundaria de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez del Municipio de Granada, Antioquia*. Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana.

Pallares Padilla, S. P., & Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *48*(1), 291-307.

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Madrid: Graó.

Resolución N° 311/16 (2016). Consejo Federal de Educación.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas, una Aproximación al Conocimiento Cotidiano.* Madrid: Editorial Visor.

Sanjurjo, L. (2003). Volver a pensar la clase. Presentación en el 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”.

Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, *40* (1).

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro.* Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima octava reunión.

UNESCO (2013). *Inclusión en la Educación*. Ginebra: Unesco.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESDOC Biblioteca Digital.

Anexo/s

Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las "Experiencias educativas de inclusión de personas con discapacidad intelectual leve en escuelas secundarias" Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las experiencias educativas de inclusión de las personas con discapacidad intelectual leve en escuelas secundarias de la zona céntrica de la ciudad de Salta durante el ciclo lectivo 2024. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

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

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

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

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

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

Firma:	**Firma Profesional Informante:**
Aclaración:	**Aclaración:**
DNI:	**DNI:**
Fecha:	**Protocolo N°:**

Anexo 2. Entrevistas

A. ENTREVISTA A PSICOPEDAGOGAS

Edad:

Género:

Profesión:

Años de antigüedad:

1. En relación al proceso de inclusión, ¿cómo describiría la experiencia de los estudiantes con discapacidad intelectual leve?

a) Generalmente positiva, aunque con algunos desafíos.

b) Neutral, no percibo grandes cambios en su inclusión.

c) Negativa, aún hay muchas barreras sin resolver.

2. En relación a los desafíos frente a la inclusión, ¿cuáles son los que observa principalmente?

a) Dificultades para adaptar contenidos curriculares.

b) Resistencia de algunos docentes a modificar prácticas pedagógicas.

c) Escasez de recursos y apoyos institucionales.

3. En relación a las barreras/facilitadores de la inclusión, ¿qué factores considera que influyen en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel secundario?

a) Actitudes positivas del cuerpo docente y personal escolar.

b) Disponibilidad de recursos pedagógicos específicos.

c) Nivel de compromiso de las familias en el proceso educativo.

4. En relación a las intervenciones, ¿cuáles considera más efectivas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual leve?

a) Diseño de proyectos pedagógicos individuales (PPI).

b) Implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

c) Uso de tecnologías adaptativas en el aula.

5. En relación al acompañamiento, ¿considera que existen necesidades a cubrir para una efectiva inclusión? ¿Cuáles?

a) Mayor formación y sensibilización docente.

b) Incremento en la cantidad de psicopedagogos en las instituciones.

c) Acceso a materiales y tecnologías adecuadas para las necesidades de los estudiantes.

6. En relación al impacto de la inclusión, ¿cuál o cuáles percibe en el bienestar emocional y académico de los estudiantes con discapacidad intelectual leve como resultado de las intervenciones implementadas?

a) Incremento en su autoestima y confianza.

b) Mejora en los resultados académicos.

c) Mayor interacción y participación con sus pares.

7. En relación a las percepciones sobre la inclusión, ¿cómo considera que los estudiantes con discapacidad intelectual leve perciben su inclusión?

a) Se sienten valorados y parte del grupo.

b) Perciben que aún existen barreras sociales significativas.

c) No manifiestan una percepción clara sobre su inclusión.

B. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad:

Género:

1. En relación al proceso de inclusión, ¿cómo describirías tu experiencia en la escuela común?

a) Positiva, siento que soy parte del grupo.

b) Neutral, me cuesta integrarme plenamente.

c) Negativa, me siento excluido en varias actividades.

2. En relación a los desafíos frente a la inclusión, ¿cuáles son los que enfrentas principalmente?

a) Dificultad para comprender los contenidos.

b) Falta de apoyo por parte de algunos docentes.

c) Dificultades para relacionarme con mis compañeros.

3. En relación a las barreras/facilitadores de la inclusión, ¿qué factores consideras que influyen en tu inclusión en la escuela secundaria?

a) El apoyo de mis profesores y compañeros.

b) Las herramientas que me brindan para aprender.

c) Mi motivación para esforzarme cada día.

4. En relación a las intervenciones, ¿cuáles consideras que son las más importantes para sentirte incluido?

a) Que los profesores expliquen de maneras diferentes.

b) Contar con materiales o recursos adaptados.

c) Participar en actividades grupales con mis compañeros.

5. En relación al acompañamiento, ¿consideras que recibís el apoyo necesario para poder aprender? ¿Por qué?

a) Sí, me siento apoyado por los psicopedagogos y docentes.

b) A veces, depende de la actividad o materia.

c) No, creo que me falta más ayuda en mis clases.

6. En relación al impacto de la inclusión, ¿cuáles reconoces en tu bienestar emocional y académico como resultado de las intervenciones de los psicopedagogos?

a) Me siento más seguro de mis capacidades.

b) Tengo más interés en aprender y participar.

c) Logré mejorar mis calificaciones gracias al apoyo recibido.

7. En relación a las percepciones sobre la inclusión, ¿qué significa para vos formar parte de un proceso de inclusión?

a) Sentirme aceptado y valorado como soy.

b) Tener las mismas oportunidades que los demás estudiantes.

c) Saber que puedo alcanzar mis metas con el apoyo adecuado.