Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicopedagogía

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La Representación Social sobre la Educación Inclusiva de los docentes de 1º Ciclo del Nivel Primario.

Alumna:	BIBBO, Florencia Belén.
Sede:	Centro.
Fecha:	17 de Marzo de 2026.

Resumen

El presente trabajo busca identificar y comparar las representaciones sociales que tienen los docentes de 1º Ciclo del Nivel Primario sobre Educación Inclusiva; así como indagar acerca de las estrategias de enseñanza que implementan los docentes de dicho nivel educativo respecto a la inclusión.

El estudio se basa en la premisa de que la educación inclusiva no solo implica la presencia de estudiantes con diversas necesidades, sino también una transformación en las prácticas pedagógicas y en las actitudes de los educadores.

A través de entrevistas y observación directa, este trabajo busca comprender la visión de los docentes sobre la educación inclusiva, destacando tanto las dificultades como los logros en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas.

Los resultados revelan que, si bien existe un discurso favorable hacia la inclusión, persisten tensiones entre los ideales pedagógicos y las condiciones simbólicas de la escuela. Las representaciones docentes se ven atravesadas por la formación recibida, la presencia (o ausencia) del Equipo de Orientación Escolar y las demandas cotidianas del aula.

En conclusión, los resultados de este trabajo evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva desde un enfoque crítico y situado, así como promover condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y el desarrollo de estrategias inclusivas sostenidas en el tiempo.

Palabras clave: Representación Social – Nivel Primario – Educación Inclusiva – Docentes.

Índice de contenidos

Contenido

1. INTRODUCCIÓN 4

2. ANTECEDENTES 6

3.MARCO TEÓRICO 8

3.1 Representación Social: 8

3.2 El Nivel Primario: 10

3.3 Educación Inclusiva 11

4. MARCO METODOLÓGICO 21

5. ANÁLISIS DE DATOS 23

5.1 Características del grupo en situación de inclusión: 23

5.2 Estrategias para la inclusión: 24

5.3 Concepción sobre Educación Inclusiva 26

5.4 Competencias docentes 28

5.5 Relación con el Equipo de Orientación Escolar 29

5.6 Características de los alumnos en situación de inclusión 31

5.7 Recomendaciones para los docentes 32

6. CONCLUSIONES 35

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 38

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental de las políticas educativas en el siglo XXI, respondiendo a la necesidad de garantizar el derecho a la educación para todos los individuos, sin distinción de capacidades, origen o contexto social. Este enfoque promueve un ambiente en el que todos los estudiantes pueden aprender juntos, en lugar de ser segregados en función de sus diferencias. A medida que las sociedades se vuelven más diversas, la educación inclusiva se presenta no solo como una exigencia legal, sino como una necesidad ética y social; y constituye, en la actualidad, uno de los desafíos más relevantes del sistema educativo. Lejos de tratarse únicamente de un conjunto de estrategias pedagógicas o adaptaciones curriculares, implica una transformación profunda en las concepciones, prácticas y vínculos que se construyen en las instituciones escolares. En este contexto, las representaciones sociales que los docentes elaboran sobre la inclusión educativa resultan fundamentales, ya que configuran no solo sus actitudes frente a la diversidad, sino también las decisiones que toman en su quehacer cotidiano.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer e identificar la representación social que tienen los docentes de 1º Ciclo del Nivel Primario sobre la Educación Inclusiva; así como explorar las prácticas actuales de ésta, partiendo del supuesto de que dichas representaciones están atravesadas por múltiples dimensiones: experiencias previas, formación docente, condiciones institucionales, emociones y concepciones ideológicas sobre la diversidad. Se buscará comprender cómo los docentes pueden adaptar sus métodos y recursos para atender la diversidad en el aula, promoviendo así un aprendizaje significativo para todos. En resumen, este trabajo se propone dar un aporte valioso al campo de la educación, ofreciendo comprender sobre un tema que hoy está presente en todos los niveles del sistema educativo: La Educación Inclusiva.

El objetivo general es:

. Identificar la representación social que tienen los docentes de 1º Ciclo del Nivel Primario sobre la Educación Inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

. Conocer los elementos que constituyen la representación social de los docentes sobre inclusión escolar.

. Reconocer los principios inclusivos que guían la acción de los docentes.

. Identificar las formas de planificación y las estrategias que manifiestan como prácticas inclusivas.

2. ANTECEDENTES

Para el relevamiento de los antecedentes científicos se han buscado los siguientes temas:

. Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario.

. Representaciones sociales de los docentes de primera infancia sobre educación inclusiva.

Los medios que se han utilizado para buscar esta información han sido a través del Google Scholar, especialmente en revistas científicas digitales. Los tipos de trabajos seleccionados han sido: Tesis de grado y artículos de revistas.

El primer trabajo seleccionado ha sido un estudio de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes de la Institución Universitaria de Envigado. Se realizó este estudio con un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y diseño fenomenológico. Esta investigación, además, ofrece un recorrido por los lineamientos normativos, así como el concepto de inclusión y estrategias pedagógicas; para luego enfatizar en el rol del docente inclusivo. El análisis de los datos recogidos posibilita una reflexión sobre la percepción de los docentes respecto a la diversidad en el aula. Se vislumbra que no existe un concepto dominante sobre inclusión en los discursos de los docentes, sino que se plantea una complejidad alrededor de este término por los múltiples factores que están asociados a este concepto y, por ende, a las representaciones sociales que se guardan con respecto a éste. Se identifica como "novedad" con respecto a este término el discurso de "aceptación", que permite mirar a los jóvenes desde su potencialidad, haciendo hincapié en la importancia de socializar este discurso con otros docentes. Por último, se destaca la importancia de ofrecer procesos de capacitación o reflexión a todos los actores institucionales, ya que esto beneficia y afecta positivamente la mirada y el trabajo con la educación inclusiva; y, además, acorta la brecha de conocimientos sobre este tema que es uno de los principales protagonistas en las instituciones educativas de la actualidad.

El segundo trabajo seleccionado ha sido una tesis de maestría acerca de las representaciones sociales de los docentes de primera infancia sobre educación inclusiva. El propósito fue caracterizar las representaciones sociales construidas por un grupo de docentes de primera infancia sobre educación inclusiva y descubrir sus actitudes frente a la misma. La investigación

se enmarcó en un estudio cualitativo e interpretativo y presentó cuatro fases para su realización. Para el desarrollo de este trabajo, se cree pertinente abordar la educación inclusiva por medio de las representaciones sociales de las docentes, debido a que ellas son quienes se encuentran en constante interacción directa con los niños y niñas en el ámbito educativo, en el aula de clase. Atendiendo justamente a la diversidad, se recupera en esta investigación el concepto de "infancias", ya que se tienen presentes las particularidades, las necesidades y las características propias de cada población; pensando que cada niño y niña del mundo tiene su propia historia de vida escrita de acuerdo con su lugar de origen, sus prácticas culturales, su economía, sus creencias, su contexto familiar y social.

La educación inclusiva, en particular, se percibe como una de esas pluralidades que se encuentran inmersas en la infancia y es por eso que es necesario identificar las representaciones sociales que guardan los docentes con respecto a ella. A modo de conclusión, la investigación plantea que es fundamental que los docentes reflexionen constantemente sobre su práctica pedagógica y que, a partir de esta reflexión, se instauren nuevos modos, formas, estrategias o planes que favorezcan y aporten a la riqueza pedagógica y didáctica que se puede desarrollar con niños y niñas durante su primera infancia.

Estas investigaciones tienen relación con la presente, ya que, en la primera de ellas, se puede observar la pregunta problema que se abordará en este trabajo (Las representaciones sociales) y será útil para poder obtener una "guía" de aquellos aspectos de la educación inclusiva que se deberán investigar en el presente trabajo (Conocimiento sobre educación inclusiva, implementación de estrategias en el aula, etc). Por otro lado, en la segunda investigación seleccionada, se puede observar la pregunta problema que se abordará en este trabajo (Las representaciones sociales) y puede ser útil para observar las conclusiones planteadas y luego compararlas con las conclusiones de este trabajo (Ya que se trata también de docentes de niños en la primera infancia).

3.MARCO TEÓRICO

3.1 Representación Social:

En el año 1961, Moscovici publicó su tesis doctoral en la que por primera vez mencionaba el concepto de representación social. Aunque la definición de este término ha ido evolucionando a lo largo de los años su esencia permanece intacta.

Según este teórico de la psicología social, las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica y enunciado propio. Dentro de estas representaciones sociales encontramos estereotipos, creencias, afirmaciones o valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social.

Con el objetivo de facilitar la comprensión y delimitación del concepto de representación social, los diversos teóricos que la estudian han elaborado un listado de las características que la definen y diferencian de otros fenómenos de pensamiento social:

1. Hace referencia a un aspecto concreto

Una representación social siempre hace alusión a un aspecto concreto que no puede materializarse físicamente. Es decir, las representaciones sociales son capaces de convertir una percepción o un aspecto abstracto en un concepto concreto que se presenta en la mente de todas las personas.

Un ejemplo pueden ser los estereotipos, los cuales a partir de una percepción establecen una sentencia o resolución de manera universal.

2. Son simplificadoras

La transformación de aspectos concretos en imágenes mentales universales permite la simplificación de estas, haciéndolas mucho más accesibles y entendibles para la sociedad.

3. Están en constante evolución

Desde el momento de la aparición de una representación social esta se encuentra en constante construcción y evolución. Este trabajo de elaboración es tanto de naturaleza personal como grupal, los que significa que los individuos no son sujetos pasivos que absorben representaciones sociales, sino que las fabrican y transforman adaptándolas al momento presente.

4. Tienen un carácter social

Tal y como su propio nombre indica, las representaciones sociales son sociales porque son creadas y compartidas por un grupo de personas con la finalidad de categorizar un fenómeno o evento social, explicar sus características e incorporarlo a la realidad.

5. Parten del sentido común

Las representaciones sociales forman una especie de pensamiento natural, no institucionalizado que encuentra su base en el sentido común. A partir de la comunicación entre las personas y los medios un nuevo elemento o imagen se integra en el pensamiento y discurso colectivo.

6. Son estructuras cognitivo-afectivas

Este fenómeno posee un aspecto afectivo. Las representaciones sociales son estructuras cognitivo-afectivas que interpretan, explican, escogen, conectan e interrelacionan todos aquellos datos que provienen del entorno.

7. Poseen una función práctica

Finalmente, las representaciones sociales poseen una finalidad práctica que permite utilizarlas como guía de orientación y comportamiento que posibilita a la persona interaccionar de manera satisfactoria con la sociedad que le rodea.

Por otra parte, Carli (2005) sostiene que las representaciones sociales son construcciones culturales compartidas que los sujetos elaboran para interpretar el mundo que los rodea. En el campo educativo, estas representaciones influyen profundamente en las prácticas pedagógicas, ya que orientan lo que los docentes piensan, esperan y hacen con sus alumnos.

Desde esta perspectiva, la autora plantea que la figura del alumno, la infancia, la inclusión, el diagnóstico o el aprendizaje no son conceptos neutros, sino categorías atravesadas por sentidos sociales previos que circulan en la escuela y en la sociedad.

Por eso, lo que un docente representa o cree sobre un estudiante, impacta directamente en el modo en que se vincula con él, en las oportunidades que le brinda y en la forma de intervenir pedagógicamente.

Estas representaciones no son individuales ni espontáneas: Se construyen históricamente, se reproducen en los discursos institucionales, los medios de comunicación, la formación docente y las políticas educativas.

3.2 El Nivel Primario:

Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como objetivo recopilar, analizar y difundir información sobre las tendencias y políticas educativas en América Latina el nivel primario es el segundo tramo educativo de los sistemas nacionales de educación y forma parte del tramo de educación básica (Documento de Sub EJe, 20 l9)

"La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad". (Ley Nacional de Educación N° 26.206, Artículo 26, 2006). El nivel se enfoca en brindar a los niños y niñas las habilidades y conocimientos fundamentales para su desarrollo personal y académico.

La Educación Primaria está dividida en Ciclos (1º y 2º Ciclo) y grados (1º a 6º).

Según el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018), en el Nivel Primario se propone *"una visión de los conocimientos de la cultura y de la ciencia en permanente transformación, resultado de distintos momentos históricos, sociales y culturales ocurridos a lo largo de los años"*

Detalladas en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018), al terminar la Educación Primaria, se espera que los alumnos:

● Se alfabeticen y se desenvuelvan con autonomía en la cultura escrita a través de prácticas de lectura, escritura y oralidad relacionadas con sus intereses y necesidades propias de diferentes ámbitos.

● Interpreten la realidad y tomen decisiones a partir del pensamiento matemático para la resolución de problemas.

● Puedan desarrollar diversas formas de comprender los fenómenos naturales y de interactuar con la realidad, a partir de modelos explicativos cada vez más cercanos a los modelos científicos.

● Se formen como sujetos críticos y reflexivos, conocedores de diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural.

● Avancen en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas, usen categorías y nociones temporales que den cuenta de la sucesión de acontecimientos y puedan contextualizarlas.

● Disfruten de prácticas ludomotrices, atléticas, gimnásticas y motrices expresivas, experiencias en el ambiente y en el medio acuático.

● Puedan emplear el inglés con comodidad y confianza como un vehículo genuino para la comunicación y para la expresión de sus identidades, emociones, deseos y opiniones.

● Experimenten cotidianamente situaciones en aulas inclusivas en las que se valore la diversidad y pluralidad como un aspecto positivo, fomentando vínculos de cooperación y respeto.

● Exploren las posibilidades que ofrecen las TIC, hagan un análisis crítico sobre su uso e identifiquen prácticas culturales vinculadas a ella y desarrollen el pensamiento computacional.

En síntesis, es posible afirmar que se pretende que, al finalizar el Nivel Primario, los alumnos logren una formación integral en donde puedan no solo saber cosas, sino también poder usarlas: Entender, resolver problemas, expresarse bien, trabajar en equipo, ser curiosos, responsables y respetuosos. Esto contribuirá al ejercicio pleno de su ciudadanía.

Además, se busca que estas expectativas puedan ser alcanzadas por cada estudiante atendiendo a la diversidad de cada uno de ellos y proponiendo, para que ello sea posible, la construcción de aulas inclusivas.

3.3 Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin distinción de discapacidad, raza, o cualquier otra diferencia.

De esta manera, la educación inclusiva podría definirse de la siguiente manera:

- La UNESCO define la educación inclusiva como un enfoque que toma en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los estudiantes participan y logran juntos.

- Susan Bray Stainback define la educación inclusiva como el proceso de ofrecer a todos los niños la oportunidad de aprender de sus compañeros en el aula.
- Gerardo Echeita define la educación inclusiva como hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes.
- Paulo Freire define la educación inclusiva como garantizar la educación emancipadora, haciendo énfasis en el pensamiento crítico, el cuestionamiento, la imaginación, el discernimiento y el accionar.
- Vygotsky define la educación inclusiva como centrarse en visibilizar y explotar las posibilidades de desarrollo que presentan los educandos.

  Uno de los desafíos de la educación en la actualidad, es el de la educación inclusiva, un término que, en muchas ocasiones, se asemeja al concepto de Integración.

  Es por esto que, en este apartado, se confrontarán, desde la perspectiva de distintos autores, los conceptos de Integración e Inclusión educativa.

  La integración educativa intentaba abrir los espacios de la escuela regular a alumnos con alguna necesidad educativa especial con la finalidad de favorecer sus habilidades y competencias y de brindar una mejor educación en igualdad de oportunidades, lo cierto es que en el papel siempre ha sonado adecuada para respetar la diversidad, pero al realizar una revisión a trabajos para constatar lo lejos que estamos de hablar de integración es cuando mencionamos que debemos deslizarnos hacia una inclusión educativa. (Zardel Jacobo, 2012).

  Si se hace un análisis histórico, inicialmente se hablaba mucho de integración escolar. La integración era una idea próxima a lo que hoy entendemos por inclusión. Lo que ha ocurrido, sin embargo, es que al principio la escuela dejaba entrar niños con situaciones diversas siempre y cuando no se modificara el sistema. La inclusión da un paso más y dice que no queremos niños y niñas de primera y de segunda categoría: todos tienen derechos. En los últimos 20 años ha habido distintas convenciones internacionales que han reforzado esa perspectiva de los derechos. (Skliar, 2015).

  La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los escolares, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los escolares y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser

abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo, no un estado. En palabras de Eicheta (2013): “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente”.

En este marco, resulta clave comprender que las características de los alumnos en situación de inclusión no se reducen únicamente a un diagnóstico clínico, sino que deben entenderse en relación con trayectorias escolares, condiciones sociales, vínculos afectivos y experiencias subjetivas. En este sentido, Silvia Duschatzky (2000) plantea que muchos niños llegan a la escuela “sin lugar”, es decir, sin un espacio que los reconozca desde su singularidad, lo que exige construir nuevas formas de vinculación que no reproduzcan la exclusión. Por su parte, Carina Kaplan (2012) sostiene que las características de los estudiantes no son innatas, sino que se constituyen en función de los contextos familiares, culturales y emocionales en los que se desarrollan, destacando el rol de la palabra, el cuidado y el reconocimiento en los primeros años de vida. Esta mirada es recuperada también por Inés Dussel (2018), quien advierte que la inclusión no puede limitarse al acceso físico a la escuela, sino que debe implicar propuestas pedagógicas que respeten los modos diversos de aprender y participar, sin reducir al alumno a sus dificultades. En esta línea, las características de los estudiantes en situación de inclusión deben entenderse como construcciones dinámicas, atravesadas por múltiples factores. Este aspecto evidencia la necesidad de comprender la inclusión desde una mirada integral, donde las trayectorias de vida, más allá de lo escolar, inciden profundamente en los procesos de aprendizaje y vinculación.

En relación a este aspecto, Mariana Soutwell (2021) plantea que los diagnósticos en la escuela muchas veces funcionan como etiquetas que cristalizan ciertas características de los alumnos, viéndolos sujetos fijos, definidos por una condición clínica más que por su historia o sus posibilidades de desarrollo. Según la autora, el diagnóstico puede transformarse en un organizador del vínculo pedagógico, desplazando el foco desde la enseñanza a la patología. En lugar de preguntar cómo enseñar, los docentes comienzan a preguntarse “qué tiene este alumno”, quedando atrapados en una lógica medicalizante. Soutwell propone interrogar los usos escolares del diagnóstico y pensar cómo se articulan con los dispositivos institucionales y las políticas de inclusión, para no reducir al alumno a una categoría y sostener su derecho a aprender.

En esta línea, Silvana Mabel Corso, directora de la Escuela de Educación Media Nº2 “Rumania” en Buenos Aires, propone un enfoque inclusivo centrado en la personalización del recorrido

educativo. Su eje teórico distingue entre integración –donde son los estudiantes quienes deben adaptarse- e inclusión, orientada a que la institución modifique sus prácticas para responder a la diversidad (Corso, 2019). Esto implica desarrollar trayectorias educativas flexibles, potenciadas por equipos interdisciplinarios y liderazgo formativo, sin reducirse a un gesto de solidaridad, sino entendiendo la inclusión como un imperativo de equidad (Corso, 2021).

Para esta autora, la inclusión es un "trabajo artesanal": No hay fórmulas preestablecidas, sino la necesidad de que las instituciones y los docentes se reinventen a diario. Esto implica fomentar la creatividad pedagógica, flexibilizar los tiempos y espacios educativos, y diseñar trayectos personalizados para cada estudiante. En palabras de la autora, el trabajo individualizado permite "Reconocer y acompañar la diversidad dentro del aula común, garantizando que cada alumno transite su propio camino de aprendizaje, sin quedar excluido del proyecto pedagógico colectivo" (Corso, 2021).

En este mismo aspecto, Frigerio (2008) propone pensar la inclusión desde una pedagogía de la multiplicidad, donde el docente no enseña para un sujeto universal, sino para una diversidad de modos de estar y aprender en la escuela. En este marco, la autora sostiene que enseñar implica multiplicar las formas de acceso al conocimiento, ofreciendo distintos caminos para construir saberes, lo que requiere diversificar estrategias didácticas y soportes. Esto implica que el uso de recursos visuales, gráficos, organizadores, material concreto y actividades multimodales no son meros apoyos sino estructuras pedagógicas esenciales para permitir el acceso al conocimiento desde múltiples entradas posibles.

Por su parte, Rodino (2012) plantea que la educación inclusiva parte del reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a aprender y que ello demanda un ajuste permanente de la práctica docente. La autora sostiene que se deben crear situaciones didácticas flexibles, que contemplen las necesidades de cada estudiante. Para eso, es clave la utilización de material visual, concreto y auditivo, permitiendo que cada alumno pueda acercarse al contenido desde su modo singular de aprender.

Además, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018) concibe la inclusión como un principio fundamental de la enseñanza, que reconoce, valora y responde a la diversidad de los alumnos. Propone que la planificación docente contemple estrategias didácticas flexibles, como el uso de soportes visuales, materiales concretos, trabajo en parejas o grupos

heterogéneos, organización del tiempo diferenciado y diversidad de modos de evaluación, entendiendo que la diferencia no es un obstáculo, sino un punto de partida para enseñar.

Así, Jung (2020) sostiene que "la diversidad está siempre presente y es normal", una afirmación que no solo interpela a docentes y sistemas educativos, sino que también se refleja en las percepciones de los propios estudiantes. En muchos contextos escolares, especialmente aquellos que promueven prácticas inclusivas sostenidas, los alumnos crecen y aprenden en entornos donde la diferencia no se ve como algo extraño, sino como parte natural de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, los niños y niñas aprenden a convivir con compañeros que tienen distintas formas de aprender, comunicarse o participar, y desarrollan actitudes de respeto, empatía y colaboración.

En esta misma línea, Adriana Fontana (2017), en sus investigaciones sobre prácticas inclusivas en contextos escolares concretos, destaca que los niños tienden a naturalizar la inclusión mucho más que los adultos. A partir del trabajo de campo en escuelas públicas, observa que los alumnos suelen integrar a sus compañeros con discapacidad, dificultades de aprendizaje o trayectorias singulares de manera espontánea, sin necesidad de instrucciones específicas ni intervenciones externas. Fontana sostiene que los niños no problematizan la diferencia, sino que la viven como parte constitutiva del aula, lo que demuestra que muchas veces es la mirada adulta –más condicionada por estructuras normativas, miedos o exigencias institucionales- la que obstaculiza el verdadero sentido de la inclusión.

Por otro lado, diversos estudios destacan que la inclusión educativa no solo implica adecuaciones curriculares y metodológicas, sino que también moviliza intensamente a los docentes en el plano emocional. En este sentido, Gabriela Iacoboni (2016) señala que los procesos de inclusión generan en los docentes una variedad de emociones que oscilan entre la empatía, la frustración, el miedo, la impotencia y también el compromiso ético. La autora sostiene que el encuentro con la diversidad interpela subjetivamente al docente, cuestionando sus saberes previos, sus prácticas habituales y su identidad profesional. La inclusión se convierte, entonces, en una experiencia que moviliza afectivamente, requiriendo espacios institucionales de contención, reflexión y acompañamiento.

Según Iacoboni, es fundamental reconocer que estas emociones no deben ser patologizadas ni reprimidas, sino comprendidas como parte constitutiva del trabajo docente en contextos

inclusivos. Su abordaje es clave para evitar el desgaste emocional, promover la formación continua y fortalecer vínculos pedagógicos más humanos y empáticos (Iacoboni, 2015).

En relación con este aspecto, Rodino (2012) sostiene que la educación inclusiva no puede pensarse únicamente como un principio normativo, sino como una práctica compleja que involucra a toda la institución escolar. Desde esta perspectiva, la autora pone el foco en la figura del docente y en las tensiones que atraviesa su rol frente a la inclusión. Rodino advierte que, si bien muchos docentes adhieren a los valores de equidad y diversidad, no siempre cuentan con las herramientas ni con el acompañamiento institucional necesario para sostener esa inclusión en la práctica cotidiana.

Además, plantea que la inclusión no puede depender exclusivamente del compromiso personal del docente, ya que esto genera desgaste, frustración y desigualdad entre escuelas y entre educadores. Por eso, destaca la importancia de generar espacios colectivos de reflexión pedagógica, acompañamiento situado y políticas de formación continua.

Es así que, en el marco de la formación continua, Silvina Gvirtz (2025), señala que la capacitación es esencial para mejorar la práctica educativa en contextos diversos; subrayando que la capacitación debe ir más allá de la formación inicial y enfocarse en actualizaciones específicas, contextualizadas y vinculadas directamente al aula. Para la autora, la inclusión requiere adaptaciones concretas, renovaciones didácticas y también soportes emocionales para el docente; y todo eso no se puede lograr sin una formación permanente y situada.

Para Gvirtz, si las políticas educativas evaluaran a los docentes sin brindarles herramientas de capacitación, no solo sería ineficaz, sino injusto y contraproducente. Ella argumenta que el diseño de las capacitaciones debe considerar tres elementos:

1. Formadores con experiencia en el aula: Es fundamental que quienes capacitan sean profesionales con trayectoria docente, no meros académicos, para asegurar pertinencia y credibilidad.
2. Formación dentro de la escuela: Gvirtz sostiene que el aprendizaje profesional debe realizarse en el mismo contexto en el que se enseña, evitando programas externos que no contemplan las necesidades reales del aula.

3. Trabajo colaborativo entre pares: Destaca el valor de crear redes de docentes que compartan saberes, experiencias y errores, para aprender en comunidad y evitar la práctica aislada.

En este marco, la autora también plantea que la formación docente continua no solo debe ser pertinente y situada, sino también gratuita y accesible para todos, independientemente de su nivel económico. Desde su mirada, la capacitación no puede ser un privilegio de quienes pueden pagarla, sino un derecho garantizado por el Estado o las instituciones educativas comprometidas con la equidad. Esta perspectiva es especialmente relevante en contextos donde los docentes enfrentan la complejidad de responder a la diversidad en el aula. Si la formación en inclusión depende del esfuerzo individual o económico de cada docente, se profundizan las desigualdades y se debilita el objetivo colectivo de garantizar una educación de calidad para todos. Por eso, Gvirtz vincula la gratuidad de la formación con una concepción más amplia de la justicia educativa.

Kaplan (2018), también sostiene que la inclusión educativa requiere no solo de normativas e intenciones institucionales, sino de una política sostenida de formación docente que sea gratuita, obligatoria y situada en los desafíos reales del aula. Desde su perspectiva, al igual que Gvirtz, la capacitación no puede depender de la motivación individual o de la disponibilidad económica de los docentes, sino que debe ser entendida como parte de su derecho laboral y profesional, y como responsabilidad indelegable del Estado. La autora advierte que sin formación continua en temas como discapacidad, diversidad sociocultural, infancia vulnerada y subjetividad, se corre el riesgo de convertir la inclusión en una consigna vacía o en una sobrecarga para los docentes, quienes muchas veces se ven desbordados y sin herramientas concretas.

Además de la importancia de la formación continua y gratuita planteada por Gvirtz y Kaplan, Silvia Duschatzky (2007) aporta una mirada fundamental sobre el rol de la escuela como espacio de producción de subjetividades. Desde su perspectiva, la institución escolar no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que constituye un entramado simbólico y relacional donde se construyen formas de ser, de vincularse, de percibirse a uno mismo y a los otros. En este marco, la inclusión no puede reducirse al acceso formal al sistema educativo, sino que debe pensarse como la posibilidad real de cada sujeto de ser alojado, reconocido y habilitado para construir un lugar propio en la escuela.

La autora plantea que el desafío de las instituciones escolares contemporáneas es generar condiciones de hospitalidad, entendida no como mera tolerancia de la diferencia, sino como un trabajo activo y colectivo para que cada estudiante tenga un lugar legítimo desde donde aprender y vincularse. En sus palabras, “la hospitalidad no es la tolerancia del otro, sino el trabajo activo para que tenga un lugar” (Duschatzky, 2007).

Este enfoque resulta clave para pensar el rol del Equipo de Orientación Escolar, que debe funcionar como un dispositivo institucional que acompañe, potencie y sostenga las prácticas inclusivas, tanto en el plano pedagógico como en el vincular y emocional. La mirada de Duschatzky invita a comprender que la inclusión requiere de un compromiso institucional amplio, donde los equipos interdisciplinarios, como el EOE, no sean actores periféricos sino centrales en la construcción de una escuela capaz de alojar la diversidad.

Por su parte, Ana María Rodino (2012), sostiene que el Equipo de Orientación Escolar cumple un rol clave en el acompañamiento a las trayectorias educativas desde una perspectiva inclusiva. Lejos de una lógica meramente diagnóstica o derivativa, su función debe centrarse en la construcción colectiva de estrategias pedagógicas situadas, en articulación con los docentes y directivos. Rodino advierte que la orientación escolar no puede limitarse a detectar problemas individuales, sino que debe contribuir a pensar la diversidad en el aula desde lo pedagógico y lo institucional. Esto implica una presencia activa del equipo en la cotidianeidad escolar, una disponibilidad real para intervenir en los conflictos, y una reflexión conjunta sobre las prácticas.

Más allá de este aspecto, también es importante destacar el saber y las recomendaciones que se producen entre pares sobre la inclusión educativa; funcionando también como apoyo y sostén entre propios compañeros de trabajo frente a la realidad de enfrentar aulas cada vez más heterogéneas. En el campo educativo, el término “recomendación” suele estar asociado a indicaciones técnicas, prescripciones pedagógicas o pautas generales sugeridas desde equipos externos o formaciones estandarizadas. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, autores como Alicia Fernández (1991) proponen repensar el sentido profundo de recomendar. En su enfoque psicopedagógico, la recomendación no se concibe como una fórmula aplicable universalmente, sino como una herramienta construida desde el vínculo, el deseo y el contexto. Recomendar implica acompañar al otro –sea alumno o colega- en un proceso de

lectura situada, donde lo que se sugiere está en relación con la singularidad del sujeto y el escenario escolar en el que se inscribe.

En este sentido, las recomendaciones entre docentes adquieren un valor formativo potente, porque no se apoyan únicamente en contenidos académicos, sino en la transmisión de saberes prácticos, afectivos y situados. La inclusión educativa requiere de este tipo de orientación, que no parte del déficit ni de lo que falta en el otro, sino del reconocimiento de la complejidad del aula, de las trayectorias diversas y del trabajo emocional que implica enseñar en contextos heterogéneos.

En esta línea, Frigerio (2006) plantea que la tarea del educador consiste en habilitar condiciones para que el otro se constituya como sujeto de posibilidad, lo que requiere abandonar las certezas técnicas y abrazar la complejidad de cada encuentro pedagógico.

Las recomendaciones, en este marco, no son prescripciones rígidas sino formas de trasmisión entre colegas, que implican confianza, reconocimiento y responsabilidad. Aconsejar a una futura docente desde la experiencia no es imponer un camino, sino abrir horizontes desde la palabra que sostiene y acompaña.

Finalmente, Diker (2008), concibe el rol docente como una tarea que va mucho más allá de la transmisión de contenidos escolares, ya que involucra un fuerte compromiso ético, político y social. Según la autora, la responsabilidad del docente no es meramente administrativa o técnica, sino que implica asumir que enseñar es formar subjetividades, intervenir en las trayectorias de vida de los alumnos, y participar activamente en la construcción de condiciones de igualdad y justicia educativa. Diker sostiene que la escuela no puede ser neutral frente a las desigualdades sociales, y que los docentes, como actores centrales del sistema educativo, tienen una responsabilidad ineludible en el sostenimiento de la inclusión y el derecho a la educación de todos los alumnos. En este sentido, el trabajo docente exige reflexión, presencia, sensibilidad, responsabilidad y ética.

De esta manera, la educación inclusiva no es solo integrar alumnos, sino construir una escuela que garantice el aprendizaje y la participación de todos reconociendo la diversidad como parte central de la educación.

En palabras de la autora: *"El trabajo docente implica una responsabilidad que no es solo institucional sino social: Se trata de alojar en la escuela la desigualdad, sin reproducirla"* (Diker, 2008, p. 45).

4. MARCO METODOLÓGICO

El objetivo principal de esta investigación es explorar las prácticas y representaciones sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de 1º Ciclo del Nivel Primario (de 1º a 3º grado) en una escuela de gestión privada del partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, identificando barreras, desafíos y oportunidades en la implementación de estrategias inclusivas en el ámbito escolar.

Para desarrollar el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación, se privilegia el enfoque de tipo cualitativo, dado que busca comprender y analizar las experiencias, representaciones y prácticas de los docentes en relación con la educación inclusiva. La investigación se centrará en obtener una comprensión profunda de este fenómeno a través de las voces de los involucrados.

Es relevante mencionar que el alcance de la misma es tanto exploratorio como descriptivo. En primer lugar, se considera exploratorio ya que busca indagar y comprender un fenómeno complejo como lo es la educación inclusiva en un contexto específico. Dado que existen escasos estudios que aborden esta problemática desde una perspectiva cualitativa y centrada en una institución educativa de gestión privada en dicha región, la investigación pretende abrir un camino hacia un conocimiento más profundo y contextualizado del tema. Asimismo, también es de carácter descriptivo porque se propone identificar y detallar las representaciones, prácticas pedagógicas, barreras y recursos vinculados a la educación inclusiva desde la mirada de los docentes involucrados. Se busca revelar información cualitativa que permita describir de forma precisa qué representaciones tienen estos docentes sobre la inclusión, cómo se adapta la enseñanza a las necesidades particulares de estos estudiantes y los desafíos y oportunidades que se presentan en dicho proceso.

Por otra parte, es de corte temporal transversal, ya que se desea explorar, describir y comprender en profundidad el objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural, sin realizar comparaciones entre distintos períodos de tiempo.

El principal instrumento de recolección de datos es la entrevista estructurada y semiestructurada, que permitirá obtener información detallada y rica sobre las representaciones, actitudes y prácticas relacionadas con la educación inclusiva. Las entrevistas

se realizarán de manera individual, siguiendo un guion flexible que abarcará temas como las experiencias con estudiantes en situación de inclusión, las estrategias pedagógicas utilizadas y las dificultades o recursos percibidos para la inclusión.

En este caso, la unidad de análisis son los docentes que se encuentran trabajando en esta escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, ubicada en el Partido de La Matanza. La muestra es seleccionada de manera intencional y el criterio de inclusión para la misma tiene en cuenta a aquellos docentes que han tenido experiencia directa con estudiantes en situación de inclusión educativa. Se entrevistará a un máximo de 3 docentes, dependiendo de la disponibilidad y disposición de los participantes.

Cabe destacar que, los datos de la escuela y los participantes de esta investigación, serán reguardados en garantía de su protección y anonimato, ya que los mismos manifiestan su consentimiento para colaborar con la generación de información relevante sobre el objeto de estudio.

La elección de una muestra intencional, la recolección de datos en el contexto natural de la institución y el análisis de contenido permitirán revelar información significativa sobre las prácticas, representaciones y desafíos vinculados a la inclusión. Esta metodología no solo resulta pertinente para abordar la complejidad del fenómeno, sino que también proporciona una base sólida para futuras investigaciones o intervenciones educativas orientadas a fortalecer la equidad y la inclusión en el sistema escolar.

5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a 3 participantes. Se utilizó un enfoque de análisis temático, identificando categorías emergentes que permitieron interpretar en profundidad las percepciones y experiencias de los docentes entrevistados. A continuación, se presentan los resultados organizados en torno a las categorías de análisis principales:

5.1 Características del grupo en situación de inclusión:

En las entrevistas realizadas a las docentes, las tres coinciden en que, en la actualidad, los alumnos "naturalizan" la inclusión en el aula. Una de ellas sostiene: *"hoy los nenes lo tienen súper naturalizado y ya no es algo que lo ven como raro".*

Jung (2020), sostiene que una educación pensada para todos los estudiantes –incluyendo a los neurodivergentes- fomenta una cultura escolar donde la inclusión se vuelve parte de la "normalidad" del aprendizaje compartido. Afirma que la diversidad en el aula está siempre presente y es normal. No se trata solo de niños con discapacidades, sino de una amplia gama de diferencias –Capacidad cognitiva, origen étnico, género, intereses, etc- que constituyen "una riqueza" para el grupo.

Este aspecto coincide con el aporte de las docentes (*"hoy los nenes lo tienen súper naturalizado y ya no es algo que lo ven como raro".),* ya que esta idea subraya que la diversidad no es una excepción, sino una característica natural y constante en cualquier grupo humano, especialmente en contextos educativos. Entonces, en lugar de ver la diversidad como un problema a resolver o algo "especial", Jung propone reconocerla como parte del aula misma. Esto ayuda a cambiar la mirada desde una perspectiva de "déficit" hacia una valorización de la diferencia; en donde se reconoce que no existe un grupo homogéneo de estudiantes, sino que siempre hay diferencias en estilos de aprendizaje, intereses, ritmos, habilidades, contextos familiares, idiomas, culturas, condiciones físicas, emocionales o cognitivas. La inclusión, entonces, deja de ser una intervención externa o una excepción para convertirse en una experiencia compartida que se vive con total naturalidad, idea que invita a repensar cómo se construyen, en la actualidad, las dinámicas escolares.

Por su parte, Fontana (2017), afirma que los niños no excluyen a menos que aprendan a hacerlo, y que en contextos escolares donde se habilita el lazo afectivo y la cooperación, la inclusión sucede de forma espontánea. En este sentido, se evidencia que los obstáculos no están tanto en los vínculos entre alumnos, sino en las estructuras escolares y los prejuicios de los adultos.

Esta perspectiva es clave para resignificar el concepto de inclusión, ya que no debe ser vista como algo que debe imponerse desde afuera, sino como una práctica que puede generarse desde lo cotidiano, cuando se habilitan vínculos horizontales y afectivos en la escuela.

5.2 Estrategias para la inclusión:

Las docentes coinciden en que implementan distintas estrategias para alumnos en situación de inclusión, en pos de mejorar la calidad de sus aprendizajes. Dos de ellas destacan la importancia del trabajo individualizado como estrategia fundamental a la hora de trabajar con estos niños: *"(…) si es necesario explicar de forma personalizada la evaluación parte por parte se lo hace", "(…) con ellos quizás les doy una consigna más personalizada y no tan general como les doy al resto, me tomo ese tiempito para poder explicarles".*

Con respecto a esto, Silvana Mabel Corso, pedagoga especialista en personas con discapacidad, enfatiza el diseño de intervenciones educativas personalizadas, considerando tanto las condiciones de aprendizaje como el contexto familiar y social del alumno.

Su trayectoria como supervisora y conferencista evidencian la necesidad de adaptar las prácticas educativas a las características y ritmos de cada estudiante. Según Corso, la individualización no significa aislamiento, sino la posibilidad de que cada estudiante pueda alcanzar los objetivos curriculares según sus propias condiciones, ritmos y formas de aprender, dentro del marco de la educación común.

Este aspecto se evidencia en los testimonios de las docentes, ya que ambas destacan que, a la hora de la realización de las evaluaciones o las explicaciones de ciertas consignas de trabajo, se realiza una explicación individualizada para cada niño en situación de inclusión; en pos de mejorar y potenciar el aprendizaje de éstos.

En esta misma línea, Corso (2011) plantea que el trabajo individualizado permite:

. Adecuar contenidos, tiempos, materiales y estrategias didácticas.

. Es una forma de ejercer el derecho a la educación desde la equidad, no desde la

homogeneidad.

. Implica que el docente planifique con intencionalidad pedagógica, respetando la singularidad del estudiante.

Se evidencia entonces cómo, desde la práctica docente, el enfoque de inclusión se operacionaliza a través de decisiones concretas que atienden a la singularidad, sin perder de vista el marco común. Esto refuerza la idea de que la inclusión no exige uniformidad, sino acciones pedagógicas diversificadas, coherentes con un modelo educativo basado en la equidad.

Por otro lado, las maestras también mencionaron la importancia de utilizar material concreto y recursos visuales para apoyar a estudiantes en situación de inclusión: "*Uso muchos pictogramas (…) También uso mucho material concreto", "Hay portadores de todo tipo, trato de tener un panel con palabras seguras que son conocidas por ellos y que bueno, a la hora de escribir les sirven de soporte", "(…) que trabaje con soportes, quizás soportes gráficos".*

Este testimonio se articula con lo que plantea Frigerio (2008), quien sostiene que enseñar en contextos de diversidad requiere multiplicar las formas de acceso al saber, permitiendo que cada estudiante encuentre su modo de comprender.

La autora sostiene que no hay un único modo de aprender; y que enseñar inclusivamente requiere aceptar que cada estudiante construye sentido desde su singularidad, y que no todos comprenden de la misma manera ni en los mismos tiempos. Enseñar en contextos de diversidad exige, entonces, pensar una didáctica flexible, que no responda a criterios de homogeneidad, sino a la heterogeneidad constitutiva del aula. Frigerio sostiene que esto no significa fragmentar, sino producir accesibilidad múltiple al mismo objeto de conocimiento.

Asimismo, Rodino (2012) afirma que la diversidad en el aula obliga a diversificar los modos de enseñar, mediante recursos gráficos, visuales y concretos que permitan construir una práctica pedagógica flexible y accesible. El uso de estos materiales no debería ser un "apoyo extra" para algunos alumnos, sino una condición estructural de una enseñanza inclusiva.

Para este autor, la inclusión exige un ajuste constante de la práctica docente, donde se deben crear situaciones didácticas flexibles que se adapten a las necesidades, ritmos y modos de aprendizaje de cada estudiante.

A su vez, el autor rechaza la lógica de "normalizar" al alumno para que encaje. En cambio, propone reconstruir el aula desde la multiplicidad, entendiendo que cada estudiante aprende de manera diferente y aporta algo único al proceso educativo.

En síntesis, para Rodino las estrategias inclusivas deben garantizar la participación real de los estudiantes en situación de inclusión, siendo integrados a la dinámica del grupo con apoyos adecuados.

Finalmente, este aspecto también se alinea con lo expuesto en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018), que reconoce la diversidad como condición estructural del aula y alienta a los docentes a planificar desde una lógica inclusiva.

Según el Diseño, la enseñanza debe contemplar múltiples modos de acceso al conocimiento, considerando los distintos ritmos, trayectorias y estilos de aprendizaje, para garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes.

5.3 Concepción sobre Educación Inclusiva

Según Moscovici (1961) las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica y enunciado propio. Dentro de estas representaciones sociales encontramos estereotipos, creencias, afirmaciones o valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social.

Por otra parte, Carli (2005) sostiene que las representaciones sociales son construcciones culturales compartidas que los sujetos elaboran para interpretar el mundo que los rodea. En el campo educativo, estas representaciones influyen profundamente en las prácticas pedagógicas, ya que orientan lo que los docentes piensan, esperan y hacen con sus alumnos.

Desde esta perspectiva, la autora plantea que la figura del alumno, la infancia, la inclusión, el diagnóstico o el aprendizaje no son conceptos neutros, sino categorías atravesadas por sentidos sociales previos que circulan en la escuela y en la sociedad.

Por eso, lo que un docente representa o cree sobre un estudiante, impacta directamente en el modo en que se vincula con él, en las oportunidades que le brinda y en la forma de intervenir pedagógicamente.

Las docentes afirman, desde su representación social, que consideran como un aspecto positivo la educación inclusiva, pero que a su vez el trabajo con ésta en el día a día escolar genera desgaste físico y emocional en los maestros: *" (…) pienso que está bien recibir en una escuela común a niños con distintas condiciones (…) muchas veces el trabajo en el aula se hace muy complicado, genera un desgaste emocional y físico grande en el docente (…)", "Pienso que está bien porque la escuela debe recibir a todos los niños, pero siempre y cuando los docentes*

podamos atenderlos. Es un trabajo que, a veces, genera mucho desgaste en uno", "(...) En esos casos yo creo que la escuela común no siempre es el lugar. En esos casos complejos (...)"

En este caso, el relato evidencia cómo la tarea inclusiva puede volverse emocionalmente demandante, y cómo la adaptación constante de las prácticas requiere un esfuerzo sostenido que va más allá de lo pedagógico.

Frente a esto, Gabriela N. Iacoboni (2020), señala que, si bien las experiencias con alumnos en situación de inclusión pueden servir como desafío, motivando a los docentes a repensar el propio saber práctico y fortalecer la creatividad, el maestro puede sentir también angustia o frustración frente a la brecha entre su formación y la realidad del aula (Por ejemplo, alumnos con discapacidad). Iacoboni señala que: "La práctica pedagógica está cruzada (…) el docente puede experimentar esta diferencia negativamente como angustia o frustración; o positivamente, como un desafío a sus conocimientos prácticos".

Es así como, en el contexto de la educación inclusiva, los docentes suelen enfrentarse a situaciones que no pueden resolverse con estrategias tradicionales, lo que genera un fuerte impacto emocional. La presencia de estudiantes que aprenden de manera diferente despierta en los docentes sensaciones como incertidumbre, temor, angustia e inseguridad respecto de sus intervenciones pedagógicas. Al mismo tiempo, pueden surgir emociones positivas como la empatía, el entusiasmo, el compromiso y el deseo genuino de acompañar. Esto indica que la inclusión no solo transforma las prácticas de enseñanza, sino también la vivencia subjetiva del rol docente, ya que implica revisar no solo lo que se hace, sino también cómo se siente al hacerlo (Iacoboni, 2016).

Por su parte, Rodino (2012), plantea que la inclusión no puede depender exclusivamente del compromiso personal del docente, ya que esto genera desgaste, frustración y desigualdad entre escuelas y entre educadores. Para esta autora, la inclusión debe ser una construcción colectiva y pedagógica que comprometa a toda la institución educativa.

Una de las docentes entrevistadas señaló también que la educación inclusiva *"Implica un desafío (…) Requiere mucho tiempo y predisposición del docente (…) Pienso que la escuela es un lugar para todos, sin distinciones, pero también soy consciente de que no todos pensamos igual o nos tomamos el trabajo con la misma responsabilidad o entusiasmo".* Este testimonio evidencia una percepción extendida en las escuelas: si bien la inclusión está instalada como

discurso, su aplicación concreta varía según el compromiso, la formación y la disposición subjetiva de cada docente. Este aspecto no solo se relaciona con lo planteado por Iacoboni, la cual sostiene que los procesos de inclusión generan una fuerte movilización emocional en los docentes, sino también en lo dicho por Gvirtz (2025), quien subraya que la educación inclusiva no puede depender exclusivamente de la buena voluntad o sensibilidad individual de los docentes, sino que debe garantizarse a través de formación situada, gratuita y en servicio, que permita sostener prácticas inclusivas desde una lógica institucional y colectiva. De lo contrario, como menciona la docente, el resultado es desigual: mientras algunos docentes asumen el desafío con compromiso, otros no lo integran de forma plena en su tarea cotidiana.

5.4 Competencias docentes

Las docentes coincidieron en que las capacitaciones específicas en inclusión resultan fundamentales para afrontar los desafíos que se presentan en el aula. Una de ellas expresó: *"Las capacitaciones son súper necesarias porque estos trastornos van cambiando todo el tiempo (...)".*

Este testimonio refleja lo que plantea Gvirtz (2025), quien sostiene que la formación docente continua debe ser situada, pertinente y acompañada por profesionales con experiencia en el aula, para que realmente impacte en las prácticas pedagógica. Desde esta perspectiva, las docentes no solo valoran la capacitación como una instancia de actualización teórica, sino también como un espacio de contención profesional y emocional, donde es posible construir respuestas concretas frente a la diversidad del aula. En este sentido, se destaca la necesidad de que la formación no se limite a propuestas generales, sino que esté vinculada con los desafíos reales que los y las docentes enfrentan diariamente en el marco de una educación inclusiva.

De este modo, se reafirma la idea de que la educación inclusiva no puede sostenerse solo desde la buena voluntad o la intuición docente: Requiere una política clara de formación continua, que reconozca las tensiones de enseñar en la diversidad y las transforme en oportunidades de construcción colectiva. Tal como indica Gvirtz, formar sin acompañar o evaluar sin capacitar puede derivar en mayor desigualdad y en prácticas excluyentes, aun con intenciones inclusivas.

A su vez, una de las docentes sostuvo que, las capacitaciones *"Deberían ser gratuitas y deberían ser en servicio, no debería quedar a disposición de cada docente si se capacita o no, debería ser obligatorio y gratuito",* manifestando la necesidad de que las capacitaciones en inclusión sean accesibles y pertinentes. Este aspecto también se alinea con lo que plantea Gvirtz, ya que destaca que la formación docente debe ser gratuita y justa, Además, sostiene que una capacitación eficaz se produce directamente en el aula, sin depender de espacios externos que implican costos o distanciamiento del contexto real de enseñanza, especialmente para asegurar su impacto real y equitativo en el contexto de la educación inclusiva.

Además, una de las docentes también sostiene: "*hoy los diagnósticos son cada vez más y más variados y uno a veces como docente cuando viene un diagnóstico, uno se encuentra con que dice ¿qué es esto? Y bueno, uno por su cuenta tiene que informarse, ver estrategias para trabajar ante ese diagnóstico que a uno le cuentan. Muchas veces pasa que nos dicen 'Tal chico tiene, no sé, TDAH' pero nadie nos dice cómo trabajar con ese chico en el aula. (…)".* Este testimonio se articula directamente con lo planteado por Kaplan (2018), quien sostiene que las faltas de políticas públicas que garanticen formación docente continua, gratuita y situada es uno de los principales obstáculos para la inclusión real. La autora señala que cuando el Estado no garantiza capacitaciones sistemáticas, la responsabilidad recae injustamente en cada docente, lo que genera desigualdad, frustración e improvisación pedagógica.

5.5 Relación el Equipo de Orientación Escolar

En las entrevistas realizadas, las docentes manifestaron que el Equipo de Orientación Escolar tiene una presencia escasa en el trabajo cotidiano en el aula, especialmente en lo que respecta a la planificación de propuestas inclusivas: *"Tenemos equipo de orientación (...) no hay intervenciones concretas y puntuales cara a cara con los chicos, sino que son sugerencias realizadas de forma verbal, y a aisladas, descontextualizadas".*

Esta percepción de un EOE distante puede ser analizada a la luz de lo planteado por Silvia Duschatzky (2007), quien sostiene que la escuela no es solo un lugar de enseñanza, sino una institución que produce subjetividad, y que ese proceso requiere de un entramado institucional comprometido con la construcción de vínculos, la hospitalidad y el reconocimiento de cada estudiante como sujeto singular.

Desde esta perspectiva, una de las docentes que el EOE "*no interviene en la planificación",* aspecto que no es un dato menor: implica una pérdida de oportunidad para generar condiciones reales de inclusión. Tal como plantea Duschatsky, no se trata solo de tolerar la diferencia, sino de trabajar activamente para que tenga un lugar. El distanciamiento del Equipo en los procesos pedagógicos puede entenderse como una fragilidad institucional que debilita ese trabajo de inclusión que necesita de múltiples actores y de una acción colectiva sostenida.

En este marco, la autora sostiene que "la hospitalidad no es la tolerancia del otro, sino el trabajo activo para que tenga un lugar". La escasa articulación entre los docentes y el EOE, entonces, representa una fragilidad en la trama institucional, ya que debilita la construcción de condiciones inclusivas reales. La relación limitada con el equipo no solo obstaculiza la planificación compartida, sino que también empobrece el lazo pedagógico que debería sostener a los estudiantes más vulnerables.

En síntesis, cuando los Equipos de Orientación quedan reducidos a sugerencias aisladas o intervenciones fragmentadas, se debilita su potencial institucional. La autora advierte que este tipo de presencia "desconectada" contribuye a sostener una lógica de exclusión encubierta, donde las diferencias se toleran pero no se integran, Por eso, insiste en la necesidad de pensar al EOE como un dispositivo institucional clave, que debe implicarse en los procesos pedagógicos, emocionales y vinculares de la escuela cotidiana.

Por su parte, las docentes coinciden en que desde el Equipo de Orientación Escolar solo se solicitó el armado de un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) para alumnos en situación de inclusión. Una de ellas sostiene: *"En cuanto a intervenir directamente, no intervienen en lo que es la planificación, sí este año se nos pidió la confección del PPI, quizás de esa forma intervinieron, pero de otra forma no interviene el equipo de orientación en la planificación, por lo menos en mi caso".*

Frente a esto, Rodino (2012), afirma que cuando el EOE se reduce a tener funciones burocráticas o clínicas, su intervención se vuelve lejana y poco significativa para los desafíos pedagógicos concretos del aula. La autora insiste en que el trabajo de orientación debe implicar presencia activa, construcción de estrategias y acompañamiento sostenido a los docentes, especialmente frente a situaciones complejas de inclusión. La falta de articulación entre el EOE y el cuerpo docente puede reforzar lógicas de exclusión, dejando a los maestros

sin herramientas ni espacios de reflexión conjunta. En palabras de Rodino: *"El acompañamiento a los docentes no se reduce a la orientación diagnóstica, sino que requiere presencia en el aula, trabajo compartido y reflexión conjunta sobre las prácticas"* (Rodino, 2012, p.67).

5.6 Características de los alumnos en situación de inclusión

En el contexto actual de la educación inclusiva, es fundamental reconocer la existencia de necesidades pedagógicas diversas en el aula. Estas no se limitan únicamente a diagnósticos clínicos o categorizaciones formales, sino que responden a trayectorias escolares heterogéneas, condiciones sociales complejas y modos particulares de aprender y estar en la escuela.

En relación a este aspecto, las docentes no solo contaron las características de los niños con diferentes diagnósticos que conviven en sus aulas, sino que una de ellas, también manifestó: *"después va a depender de un montón de otros factores, del contexto, de la escuela, de si el chico se alimentó bien los primeros años de vida, de si la familia se ocupa, de si la familia le leyó un cuento todas las noches desde que nació, antes de dormir, de un montón de otras cosas (...)".* Esta afirmación evidencia que las características de los alumnos en situación de inclusión no son fijas ni universales, sino que están profundamente influenciadas por sus condiciones sociales, culturales y afectivas.

De esta manera, es posible afirmar que el contexto en el que los niños crecen, también influye en el aprendizaje, más allá de sus posibles diagnósticos a futuro. Según Silvia Duschatzky (2000), advierte que muchos niños llegan a la escuela con trayectorias marcadas por la desigualdad, por la cual la inclusión requiere generar condiciones institucionales que los reconozcan como sujetos de derecho y no como excepciones a una norma.

Por su parte, Carina Kaplan (2012), sostiene que el reconocimiento de los alumnos en su singularidad es clave para que se sientan parte del entramado escolar; no se trata solo de estrategias didácticas adecuadas, sino de una mirada pedagógica ética, que valide sus modos de aprender y expresarse; y subraya que las experiencias tempranas de reconocimiento, afecto y lenguaje son determinantes en el desarrollo subjetivo y escolar de los niños.

Como señala Inés Dussel (2018), la inclusión efectiva implica no solo garantizar el acceso a la escuela, sino transformar las prácticas pedagógicas para que cada estudiante, con su historia,

su ritmo y su modo de aprender, pueda participar y construir saberes de manera significativa. En este marco, hablar de inclusión es también reconocer la diversidad como punto de partida y no como obstáculo.

Continuando con este análisis, los testimonios docentes recabados reflejan preocupaciones vinculadas al aumento de diagnósticos en el aula y a las tensiones que esto genera en las prácticas de enseñanza. Una docente expresa: "*hoy los diagnósticos son cada vez más y más variados y uno a veces como docente cuando viene un diagnóstico, uno se encuentra con que dice ¿qué es esto? Y bueno, uno por su cuenta tiene que informarse, ver estrategias para trabajar ante ese diagnóstico que a uno le cuentan. Muchas veces pasa que nos dicen 'Tal chico tiene, no sé, TDAH' pero nadie nos dice cómo trabajar con ese chico en el aula. (…)".* Esta afirmación se relaciona directamente con lo planteado por Southwell (2008), en tanto señala la necesidad de que los diagnósticos no sean utilizados como determinantes de la trayectoria escolar, sino como una herramienta más dentro de un enfoque que priorice la pedagogía y el derecho a la educación. En este sentido, la falta de acompañamiento y de formación docente en relación con la diversidad parece fortalecer lo que Southwell llama "lógica clasificatoria" en lugar de impulsar prácticas inclusivas genuinas.

En síntesis, el testimonio de esta docente, quien afirma que en muchas oportunidades un tercero acude a ella para decirle "*Tal chico tiene, no sé, TDAH"* se relaciona directamente con lo planteado por la autora, quien sostiene que el diagnóstico puede funcionar como un organizador del vínculo escolar, pero de manera reduccionista, medicalizante y descontextualizada. Southwell advierte que, en muchos casos, el diagnóstico desplaza el eje desde la enseñanza hacia la patología, generando una lógica en la que el alumno es leído más por su etiqueta clínica que por su recorrido singular y sus posibilidades reales de aprendizaje.

5.7 Recomendaciones para los docentes

Las docentes entrevistadas ofrecieron una serie de recomendaciones dirigidas a futuras colegas, centradas en la necesidad de una formación constante y comprometida. Dos de ellas sostienen: *"En cuanto a lo que es inclusión, bueno, capacitaciones, mucha lectura", "es una tarea muy gratificante, pero sí hay que ejercerla con mucha, mucha responsabilidad, mucho compromiso (…) como consejo que ya desde la formación vayan leyendo por su cuenta, capacitándose por su cuenta, siempre ser curiosos (…)".* Estos testimonios reflejan una visión

del rol docente como un ejercicio que demanda sensibilidad, formación continua y fortaleza emocional. Estas recomendaciones no fueron planteadas como recetas técnicas, sino como orientaciones construidas desde la experiencia, con una fuerte carga subjetiva y ética, que emergen de la experiencia vivida. Son recomendaciones que, más que instruir, inspiran, abren un horizonte desde el cual ejercer la docencia inclusiva.

En línea con esta mirada, Alicia Fernández (1991) sostiene que una recomendación genuina en el campo educativo no debe pararse como una indicación prescriptiva o generalizable, sino como una forma de acompañamiento situado, que parte del deseo de enseñar y de una lectura compleja del sujeto y del contexto. Así, tanto en la práctica docente como en los espacios de formación, la recomendación se vuelve un acto ético, que implica mirar al otro sin reducirlo a una categoría o déficit, sino reconociendo su singularidad.

En síntesis, estas recomendaciones, lejos de ser generalizaciones estandarizadas, se constituyen como actos de acompañamiento horizontal, donde el/la docente no impone, sino que habilita un camino posible para quien se inicia en la profesión. En este sentido, pueden pensarse en sintonía con lo planteado por Frigerio (2006), quien sostiene que enseñar y orientar no implica ofrecer certezas, sino producir encuentros significativos, donde el otro sea reconocido como sujeto capaz de construir sentido. Así, la recomendación se transforma en una forma de lazo entre generaciones docentes, basada en la escucha, la experiencia compartida y el deseo de sostener una práctica inclusiva.

Además, estos testimonios presentados por las docentes donde reafirman la responsabilidad de la tarea que ejercen día a día, permite recuperar la idea de la enseñanza como una práctica ética, emocional y socialmente comprometida, tal como lo plantea Diker (2008).

Desde esta perspectiva, se observa que las maestras reconocen el valor profundo de su tarea, no solo como transmisora de conocimientos, sino como alguien que incide en la vida de otros y en la construcción de una escuela más justa. La responsabilidad, en este marco, no se entiende solo como obligación institucional, sino como un acto de presencia y compromiso frente a la diversidad y las desigualdades que atraviesan el aula. En este contexto, la tarea docente implica la responsabilidad de garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes, tomando decisiones pedagógicas que reconozcan la diversidad y generen condiciones de enseñanza que promuevan la inclusión y la igualdad educativa.

En palabras de la autora: *"El trabajo docente implica una responsabilidad que no es solo institucional sino social: Se trata de alojar en la escuela la desigualdad, sin reproducirla"* (Diker, 2008, p. 45).

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar la representación social que tienen los docentes de 1º Ciclo de Nivel Primario sobre la educación inclusiva; así como reconocer los principios inclusivos que guían la acción de éstos, identificando las formas de planificación y las estrategias que manifiestan como prácticas inclusivas. A partir del recorrido teórico y del análisis de las entrevistas realizadas, se pudo observar que, si bien existe un consenso generalizado respecto a la importancia de construir escuelas inclusivas, todavía persisten obstáculos que dificultan su concreción efectiva en las aulas.

En primer lugar, se destaca que los docentes expresan una fuerte voluntad de incluir a todos los estudiantes y comparten una representación positiva de la educación inclusiva, entendida como un derecho que busca garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes. Sin embargo, dichas representaciones conviven con tensiones y ambigüedades, ya que si bien los maestros adaptan sus planificaciones y estrategias didácticas a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos, también manifiestan sentirse desgastados física y emocionalmente; y a la vez coinciden en la poca preparación que tienen para afrontar ciertas situaciones; siendo la falta de capacitación y la sobrecarga de responsabilidades los factores que impactan directamente en la posibilidad de desarrollar prácticas verdaderamente inclusivas.

En segundo lugar, se identificaron ciertos principios que orientan las prácticas inclusivas, tales como la valoración de la diversidad, el respeto por los tiempos individuales de cada aprendizaje y el compromiso con una enseñanza situada. No obstante, la aplicación de estos principios se ve condicionada por falta de formación específica y escaso acompañamiento por parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

Respecto a la planificación y las estrategias inclusivas, los docentes expresaron recurrir a adecuaciones curriculares, trabajo individualizado y en pequeños grupos, uso de soportes visuales y apoyo entre pares como recursos para garantizar el acceso al aprendizaje de todos. Estas prácticas, si bien son valiosas, dependen en gran medida de la iniciativa personal del docente y no siempre responden a un enfoque sistemático ni articulado con el equipo institucional.

En conclusión, los resultados de este trabajo evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva desde un enfoque crítico y situado, así como promover condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y el desarrollo de estrategias inclusivas sostenidas en el tiempo.

Es importante destacar que, si bien el presente trabajo aporta una mirada situada sobre las representaciones sociales de los docentes de 1º Ciclo del Nivel Primario respecto a la educación inclusiva, cabe reconocer ciertas limitaciones.

En primer lugar, la investigación se llevó a cabo en una única institución de gestión privada, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otras realidades escolares, especialmente del ámbito público o de otros contextos socioculturales. En segundo lugar, la muestra fue reducida y seleccionada de manera intencional, lo cual responde a las características del enfoque cualitativo, pero también restringe la posibilidad de alcanzar una visión más amplia u diversa; aunque sí brinda elementos significativos para comprender el modo en que los discursos y prácticas docentes configuran la inclusión en la escuela.

Asimismo, la investigación se realizó en un corte transversal, lo que impide observar posibles cambios en las representaciones docentes a lo largo del tiempo. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos permiten visibilizar tensiones, prácticas y desafíos vigentes en relación a la inclusión escolar, abriendo la puerta a nuevas indagaciones futuras.

Entonces, se considera pertinente promover nuevas investigaciones que amplíen y profundicen el abordaje de la educación inclusiva desde diferentes modalidades y niveles del sistema educativo. Sería enriquecedor indagar cómo se configuran las representaciones docentes en instituciones de gestión estatal, en escuelas rurales o en contextos de mayor vulnerabilidad social.

También resultaría valioso explorar las percepciones de otros actores escolares –como directivos, preceptores, familias o los propios estudiantes- para construir una visión más integral de los procesos inclusivos. También podría pensarse en estudios que permitan observar cómo evolucionan las prácticas y representaciones en el tiempo, en función de las políticas de formación y los cambios institucionales.

Entonces, este estudio invita a seguir investigando y construyendo nuevas miradas sobre la inclusión, entendida no solo como un derecho, sino como una oportunidad para repensar la

escuela desde una lógica de justicia educativa, reconocimiento de la diversidad y como un espacio donde todos los sujetos puedan construir saberes, vínculos y sentido de pertenencia.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se consideran pertinentes algunas líneas de acción orientadas a fortalecer las prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

En primer lugar, resulta fundamental promover instancias sistemáticas de formación docente en educación inclusiva, que sean gratuitas, situadas y desarrolladas en servicio. Estas capacitaciones permitirían brindar herramientas pedagógicas concretas para abordar la diversidad en el aula y reducir la sensación de incertidumbre que muchos docentes manifiestan frente a determinados diagnósticos.

En segundo lugar, se vuelve necesario fortalecer el trabajo articulado entre los docentes y el Equipo de Orientación Escolar (EOE). Para ello, se propone generar espacios institucionales de encuentro y planificación conjunta que permitan construir estrategias pedagógicas compartidas y acompañar de manera más cercana las trayectorias escolares de los estudiantes en situación de inclusión.

Asimismo sería importante promover instancias de reflexión colectiva entre docentes, tales como reuniones pedagógicas, ateneos o comunidades de aprendizaje, donde puedan compartir experiencias, dificultades y estrategias vinculadas con la inclusión educativa.

Por último, se considera relevante fomentar una cultura institucional que valore la diversidad como un recurso pedagógico, generando condiciones escolares que favorezcan el trabajo colaborativo, la flexibilidad curricular y el reconocimiento de las trayectorias educativas diversas.

Cabe resaltar que estas líneas de acción no pretenden constituirse como soluciones cerradas, sino como orientaciones posibles para avanzar en la construcción de escuelas más inclusivas y comprometidas con el derecho a la educación de todos los estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carli, S. (2005). *Infancias y adolescencias en la escuela*. Buenos Aires: Manantial.

Chávez Garzón, V. (2020). Representaciones sociales de los docentes de primera infancia sobre educación inclusiva (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá, D.C.

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

Corso, S. M. (2019). *La escuela modelo que apuesta a la inclusión.* La Nación. Recuperado de URL.

Diker, G. (2008). *La transmisión en las sociedades contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo.* La Plata: DGCyE.

Duschatzky, S. (2000). *La juventud "es" más que la juventud*. En S. Duschatzky y C. Corea (Eds.), Chicos en banda. *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (pp. 9–28). Paidós.

Duschatzky, S. (2007). *Escuela, ciudadanía y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2018*). La inclusión en la escuela: de la integración a las transformaciones pedagógicas.* En M. Tiramonti (Comp.), La escuela media en debate. Experiencias y políticas en la Argentina contemporánea (pp. 109–128). FLACSO.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf

Fernández, A. (1991). *La inteligencia atrapada. Diagnóstico y tratamiento psicopedagógico.* Buenos Aires: Paidós.

Fontana, A. (2017). *Inclusión educativa y experiencias escolares.* Relatos de aula. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2008). *La transmisión en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Noveduc.

Frigerio, G. & Poggi, M. (2006). *Escuela, sujetos e instituciones*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Gómez Campuzano, L., & Urrea Cuellar, Á. M. (2021). *Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario*. Psicoespacios, 15(27), 1–15.

Gvirtz, S. (2022). *La escuela, la única institución capaz de enseñar a discernir entre datos verdaderos y datos falsos.* Educ.ar.

Gvirtz, S. (2025). *La formación docente continua e inclusiva: experiencia desde el aula.* Infobae.

Gvirtz, S. Entrevista sobre formación docente situada y evaluación justa. Otras Voces en Educación.

Iacoboni, G. N. (2015). *La educación inclusiva como problema institucional*. Paidós.

Iacoboni, G. N. (2016). *La inclusión educativa y las emociones docentes: Cómo transformar la experiencia de diversidad en la escuela común*. Memoria Académica. UNLP.

Iacoboni, G. N. (2020). *Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua.* Revista X, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de Repositorio Digital, MinCyT.

Jung, L. A. (2020). From goals to growth: Intervention and support in every classroom. ASCD.

Kaplan, C. (2012). *Subjetividades en la escuela. Aportes desde una perspectiva socioeducativa*. Noveduc.

Kaplan, C. (2018). *Pedagogía de la igualdad. Subjetividad, escuela y democracia*. Buenos Aires: Paidós.

Rodino, A.M. (2012). *Educación inclusiva: otra escuela es posible*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Rodino, A.M. (2012). *Inclusión educativa: aportes desde la orientación escolar.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rovira Salvador, I. (2018). *¿Qué es la teoría de las representaciones sociales?.* Revista Psicología y mente.

Southwell, M. (2008*). La inclusión como problema pedagógico*. En Southwell, M., Perazza, R. y Birgin, A. (Comps.), *La inclusión educativa como horizonte de sentido* (pp. 13-28). Buenos Aires: Flacso- Ministerio de Educación.

Southwell, M. (2021). Escuela y diagnóstico. *La medicalización como obstáculo para la inclusión educativa.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANEXO:

Entrevista realizada a las docentes:

. NOMBRE Y APELLIDO:

. EDAD:

. TÍTULO HABILITANTE Y/O ESPECIALIZACIONES:

. ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA:

. ¿QUÉ GRADO TIENE A CARGO? ¿IMPARTE TODAS LAS ÁREAS O ESTÁN DIVIDIDAS CON OTRA DOCENTE?

. ¿TIENE EN SU AULA ALUMNOS EN SITUACIÓN DE INCLUSIÓN? ¿PODRÍA CONTARME MÁS EN DETALLE SOBRE ESTOS ALUMNOS?

. ¿PODRÍA CONTARME CÓMO PLANIFICA O QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZA PARA ESTOS NIÑOS? SI ES POSIBLE, MENCIONE EJEMPLOS.

. ¿CUENTAN CON EOE O PSICOPEDAGOGO/A EN LA ESCUELA? ¿CÓMO INTERVIENEN EN LA PLANIFICACIÓN?

. ¿QUÉ PIENSA USTED SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

. ¿QUÉ PIENSA SOBRE LAS CAPACITACIONES DOCENTES EN ESTE ASPECTO?

. ¿CÓMO ES LA CONVIVENCIA ÁULICA ENTRE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE INCLUSIÓN Y ALUMNOS QUE NO LA TIENEN?

. ¿QUÉ RECOMENDACIONES HARÍA A FUTUROS DOCENTES QUE ENFRENTARÁN AULAS INCLUSIVAS?