UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Perspectiva de los docentes sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en instituciones de gestión privada del Conurbano Bonaerense

Autora: Camila Miño

Título a obtener: Licenciatura en Psicología.

Tutora: Lic. Flavia Romina Taraborrelli

AGOSTO 2024

Índice General

Resumen....3

Introducción....4

Objetivo General....14

Objetivos Específicos....14

Hipótesis de Trabajo....14

Metodología....15

Diseño....15

Muestra....15

Instrumentos....15

Procedimiento....16

Análisis de Contenido....16

Resultados....17

Discusión....28

Bibliografía....37

Anexos....40

Anexo I. Consentimiento Informado....40

Anexo II. Cuestionario Sociodemográfico....40

Anexo III. Entrevista Semi-estructurada....41

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer las perspectivas de los docentes de nivel secundario acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas de gestión privada del Conurbano Bonaerense. Para ello, se utilizó un abordaje metodológico con enfoque cualitativo, en el que se entrevistó a 15 docentes. Se incluyó un cuestionario de datos sociodemográficos pensado para caracterizar la muestra y se trabajó con una entrevista semiestructurada. A partir de la transcripción literal del análisis del discurso mediante el sistema categorial, se obtuvieron cuatro familias de categorías que dieron respuesta a los objetivos específicos de investigación: formación, desafíos, herramientas pedagógicas y opinión sobre los profesionales externos. También surgieron cuatro familias adicionales que aportaron información valiosa: obstáculos, facilitadores, acompañamiento familiar y acompañamiento institucional. Los resultados revelan que la falta de formación específica y la escasez de recursos adecuados son barreras significativas para la inclusión efectiva. En conclusión, se subraya la necesidad de una mayor capacitación docente, la cual puede ser contemplada en las políticas educativas para garantizar una inclusión efectiva y equitativa de los alumnos con discapacidad.

Palabras clave: docentes – nivel secundario –inclusión- discapacidad.

Introducción

La presente investigación tiene como propósito el estudio de las perspectivas de los docentes acerca de la inclusión de alumnos que presentan discapacidad en las instituciones educativas de nivel secundario. El interés por la temática surge de tener en cuenta la información estadística sobre la discapacidad en Argentina.

Según el último Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2018), el 10.2% de la población de 6 años o más presenta alguna dificultad o limitación. Aunque la educación especial se dicta en más de 3000 unidades de servicio, el porcentaje de estudiantes ha disminuido considerablemente (aprox. un 16%) debido a la tendencia de incorporar a niñas, niños y adolescentes con discapacidades dentro de las instituciones educativas tradicionales.

Esta situación particular acontece en los tres niveles de enseñanza. No obstante, se ha informado que las unidades de servicio de nivel secundario presentan una mejor situación, ya que el 32% de ellas se encuentran habilitadas para promover la circulación autónoma de estudiantes con discapacidades. Asimismo, el 35% de las escuelas privadas presentan la infraestructura adecuada para incluir a esta población, frente al 26% de las unidades de servicio estatales (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022).

Según el Gobierno de la Nación Argentina, se considera persona con discapacidad a aquella que presenta alguna deficiencia, ya sea motriz, sensorial, intelectual o mental, que le impide la participación en la sociedad con igualdad de condiciones, dado que se encuentran con alguna barrera obstaculizadora (Argentina.gob.ar, s.f). De este modo, se identifica la discapacidad física como aquella que limita el desempeño motor del individuo en su interacción con el entorno normalizado y le impide la realización de distintas acciones o tareas; la discapacidad sensorial supone una deficiencia total o parcial en el sistema de la visión o una pérdida de la capacidad auditiva; por su parte, la discapacidad mental involucra deficiencias en

la estructura del sistema nervioso, afectando los procesos cognitivos, afectivos y/o del comportamiento. Cuando la discapacidad supone una limitación en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida cotidiana ante determinadas situaciones y contextos, se hace referencia a la discapacidad intelectual (Argentina.gob.ar, s.f).

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha sido implementado para referirse a las dificultades que enfrentan muchos estudiantes en las escuelas tradicionales, ya sea debido a una discapacidad o a otro diagnóstico. En la investigación sobre esta población estudiantil, García Flores de Valgaz et al. (2024) llevaron a cabo un estudio de caso en Ecuador donde se analizó la experiencia educativa de un alumno con NEE y se halló que los principales obstáculos en la inclusión escolar son la falta de capacitación docente, la estigmatización y la dificultad de los agentes educativos para adoptar una actitud comprensiva frente a los obstáculos académicos. Por este motivo, se busca promover un enfoque ético y moral que abogue por la inclusión, la creación de redes de apoyo y que incluya el trabajo interdisciplinario con profesionales según las patologías para asegurar una educación de calidad.

En 2007, Argentina suscribió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), ratificándola en 2008 con la Ley 26.378. Su artículo 31 impulsa la recopilación de información sobre discapacidad. En 2014, la CDPCD alcanzó jerarquía constitucional con la Ley 27.044. Estas acciones consolidan el compromiso de Argentina con la igualdad y la no discriminación de las personas con discapacidad. La información recabada permite el diseño de políticas públicas y la toma de decisiones informadas para construir una sociedad más justa e inclusiva (Buscaglia, 2023).

Actualmente y desde el año 1981, rige en este país la Ley 22.431 sobre el Certificado Único de Discapacidad (CUD), el cual permite que estas personas puedan acceder a la salud (asegura una cobertura del 100% en las prestaciones de rehabilitación, tales como medicamentos, equipamiento y tratamientos), al transporte (viajes gratuitos), a asignaciones

familiares (una ayuda escolar anual por hijo con discapacidad, asignación familiar por hijo con discapacidad, como también, por cónyuge con discapacidad). También asegura la exención en el pago de peajes e impuestos y el libre estacionamiento en lugares permitidos (Argentina.gob.ar, s.f).

A nivel nacional el porcentaje de personas con Certificado Único de Discapacidad (CUD) es del 3.46%, lo que representa un total de 1.594.888 personas. Según datos tomados del Censo 2022, la distribución de la población por rangos de edad arroja una mayor concentración de individuos certificados entre los 15 y 64 años (55.4%) (Ministerio de Economía Argentina, 2023).

En torno al ámbito educativo, la Ley 24.901 establece un sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (estimulación temprana, educación inicial, educación general básica, formación laboral, centro de día, centro educativo terapéutico, centro de rehabilitación psicofísica y motora); particularmente, sus artículos 16 y 17 sostienen que las prestaciones terapéuticas deben promover la restauración de conductas y la independencia, mientras que las educativas, se centran en enseñanza-aprendizaje adaptada a cada discapacidad, incluyendo escolaridad y capacitación laboral supervisadas por organismos oficiales (Ley 24.901, 1997).

En la misma línea, el artículo 11 inciso “n” de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, establece como objetivo de la política educativa brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita desarrollar al máximo sus capacidades, integrarse y ejercer plenamente sus derechos. Esta integración busca superar la segregación del alumnado con necesidades educativas especiales mediante adaptaciones curriculares para abordar las diferencias con el resto de los estudiantes (Bianchi, 2015).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la inclusión se define como una estrategia dinámica que aborda proactivamente la diversidad de los estudiantes, considerando las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje, en lugar de verlas como problemas. En educación, las diferencias son más comunes de lo que se piensa y la inclusión implica transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos (Comisión de Discapacidad, 2022).

Según la Comisión de Discapacidad (2022), los términos integración e inclusión a menudo son utilizados como sinónimos, pero presentan diferencias fundamentales. Mientras que la integración se enfoca en las diferencias individuales, la inclusión se centra en las capacidades de cada persona, independientemente de si tienen alguna discapacidad o no. Por esta razón, se habla de educación inclusiva en lugar de educación especial, ya que esta última no constituye un enfoque único para todos, sino que está diseñada para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad. La integración implica que el estudiante debe adaptarse al entorno, mientras que la inclusión reconoce las dificultades que enfrenta cada persona y busca una educación equitativa que se adapte a ellas.

La educación especial se compone de diversos mecanismos de integración para personas con condiciones "especiales", abarcando aspectos físicos, funcionales y sociales. Estos mecanismos implican áreas de enseñanza y aprendizaje que promueven la integración de estas personas. En contraste, la educación inclusiva se compromete a eliminar la discriminación basada en capacidades, asegurando que los procesos educativos brinden igualdad de oportunidades dentro de un marco de calidad. La inclusión busca crear entornos donde todas las personas puedan participar plenamente, sin centrarse en la discapacidad de un individuo, sino en la eliminación de barreras que se presentan en el entorno (Turbay Miranda et al., 2023).

Algunos investigadores, tales como Ball et al. (2012), detallan que la investigación en educación debería mostrar el modo en que las políticas educativas actúan en las instituciones, sin dejar de tener en cuenta los recursos con los que cuenta cada escuela. Esto resulta necesario para incrementar la visibilidad de las prácticas que surgen de las decisiones, programas y proyectos políticos, los cuales son delegados a los agentes educativos para ser implementados con cierto grado de autonomía.

Partiendo de esto escenario, la educación inclusiva debería garantizar la preparación de todos los docentes para enseñar a sus alumnos, de lo contrario, la inclusión no sería posible. Por esto, se resalta la importancia de formar educadores capacitados que puedan asumir el rol de agentes de cambio y que cuenten con lo necesario para asegurar el éxito académico (valores, conocimientos, actitud). A pasar de la singularidad de cada formador en las normas y la calificación, el sistema educativo se focaliza cada vez más en la identificación de los obstáculos que los alumnos encuentran a la hora de aprender, buscando generar oportunidad de capacitación profesional para el personal docente que será el encargado de mitigar la concepción de que los estudiantes con discapacidad son incompetentes o incapaces de aprender (UNESCO, 2020).

La capacitación docente sobre la inclusión ha sido un tema destacado en muchos planes y estrategias del sector educativo. Según el Ministerio de Educación y Deportes (2016), aproximadamente tres cuartas partes de los planes vigentes, es decir, 101 de 134, promueven la inclusión, y de estos, 49 específicamente mencionan la intención de ofrecer capacitación docente en este ámbito. Este énfasis es particularmente notable en América Latina y el Caribe. Por ejemplo, en Argentina, el Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende se centra en formar nuevos docentes con habilidades para garantizar una educación de calidad e inclusiva para todos los estudiantes.

En esta línea, resulta importante indagar en las percepciones que educadores tienen con respecto a la discapacidad, ya que estas pueden ser útiles para asegurar que los espacios educativos respeten los derechos y se centren en las posibilidades de esta población. Las conclusiones de un trabajo de investigación realizado con docentes destacaron la importancia del diagnóstico y de comunicárselo a los maestros para que estos puedan tener en cuenta las necesidades educativas especiales del alumno y superar las limitaciones que este puede presentar a la hora de llevar a cabo actividades cotidianas. No obstante, los docentes entrevistados refieren que muchas veces se comunica el diagnóstico por medio de un equipo interdisciplinario ajeno a la institución, pero no se piensa en el trabajo teniendo en cuenta la realidad del aula. En ocasiones, esta situación puede resultar patologizante o dificultar el proceso educativo, porque el docente se centra en las bajas expectativas que produce el diagnóstico sumado al poco conocimiento sobre la metodología de trabajo que debería implementar. La perspectiva, en estos casos, se fundamenta en el modelo biomédico que entiende la discapacidad como una limitación para realizar las tareas en el aula, por lo que se requiere un cambio de perspectiva (Rivas Calle, 2024).

El estudio de Serna y Serna (2023) tuvo como propósito analizar la formación inicial de los maestros en República Dominicana a partir de conversaciones y reflexiones con los propios docentes y directivos de las instituciones. Los hallazgos indicaron que existe una brecha entre la teoría y la práctica, entre lo que se investiga y lo que se aplica en el proceso de formación. Por ejemplo, la mayoría de los entrevistados expresó que durante su preparación como docentes no recibieron información relacionada con educación inclusiva o atención a la diversidad, ni tuvieron acercamientos a la planificación de clases inclusivas. Por esta razón, la investigación sobre la temática resulta un eje central para revisar y mejorar los planes de formación de los educadores, de manera tal, que se adquieran herramientas para adquirir un pensamiento pedagógico que invite a reflexionar sobre la diversidad de situaciones que se

experimentan en el aula, asumir posturas críticas, hacer propuestas y facilitar el aprendizaje de todos los alumnos por igual.

Por otra parte, los resultados de una revisión bibliográfica sobre la temática detallan una serie de desafíos, avances y oportunidades en la educación inclusiva en el contexto contemporáneo. En primer lugar, se reconoce una evolución en las perspectivas sobre la inclusión educativa, reconociendo a cada individuo como valioso con habilidades únicas. A raíz de esto, se implementan tecnologías accesibles y se crean enfoques pedagógicos, junto con políticas y programas educativos respaldados por la idea de una sociedad más consciente de la equidad. También se abordan las dificultades del estudiante, no sólo físicas, sino también académicas, emocionales y sociales desde una perspectiva colaborativa entre escuela, familia y profesionales de la salud. Sin embargo, algunos de los principales obstáculos con los que se encuentra la inclusión educativa son: falta de accesibilidad en instalaciones educativas (escaleras sin rampas, baños inaccesibles, aulas no adaptadas, entre otros), carencia de recursos y apoyos adecuados para personas con discapacidad, actitudes negativas y estereotipos hacia esta población, falta de capacitación docente para la inclusión (Camacho Marín et al., 2024).

En el ámbito de la educación superior, Aguilar Parra et al. (2024) indagaron sobre la igualdad de oportunidades y llegaron a las siguientes conclusiones. Aunque hay conciencia sobre la importancia de la inclusión y la accesibilidad en la educación superior, no se asignan los recursos suficientes para satisfacer las necesidades reales de los estudiantes con discapacidades; a nivel universitario, existen barreras económicas y logísticas que limitan la aplicación efectiva de medidas inclusivas. Se resalta la falta de apoyo financiero y la insuficiente inversión en tecnologías y adaptaciones necesarias para los estudiantes con NEE como un problema fundamental que necesita atención inmediata.

Una investigación llevada a cabo en España con docentes de educación infantil y primaria destacó que se observa que cerca de un 60% de la muestra tenía formación específica

en discapacidad y atención a la diversidad. Asimismo, la mayoría de los participantes afirmaba que los centros educativos donde desempeñaban sus funciones asistían alumnos con discapacidades y utilizaban las adaptaciones curriculares como principal estrategia para dar respuesta a la demanda educativa habitual. En cuanto al desarrollo educativo luego de la pandemia por Covid-19, se observó que la disponibilidad de recursos materiales resulta mucho mayor que los recursos personales con los que cuentan los docentes a la hora de enseñar. Por último, se destacó una escasa colaboración de los agentes externos en el desarrollo de una propuesta educativa más eficiente (Pérez Vera et al., 2024).

Al respecto, otra investigación española llevada a cabo por Rodríguez Fuentes et al. (2021), destacó que los docentes universitarios muestran una actitud aceptable hacia la inclusión, pero que aún requiere mejoras, sobre todo en aquellos que recién inician su trayectoria profesional y tienen un mayor poder de influenciar a sus estudiantes. Aquellos profesionales formados en educación especial muestran actitudes totalmente positivas hacia la inclusión, en cuanto al resto, se necesita optimizar las actitudes a través de la práctica docente como paso previo a la mejora de la inclusión. Los hallazgos en los niveles primario y secundario resultan similares, estudios como el de Solís García y Borja González (2021) revelan actitudes moderadamente positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad por parte de profesores de educación física, destacando la necesidad de mejorar la formación docente en materia de inclusión y realizar programas de prácticas en contacto con el alumnado con discapacidad.

Utilizando un abordaje cuantitativo, Gálvez Viña y Batista Sardain (2024) desarrollaron un instrumento para medir mide la percepción social de inclusión educativa, sus barreras y facilitadores desde la perspectiva de docentes y directivos escolares de La Habana, Cuba. Los resultados del estudio indicaron dos niveles fundamentales de la percepción social: la noción sobre qué significa inclusión educativa y la valoración de los docentes sobre el modo en que

esta se manifiesta en los entornos escolares. Según los docentes, cada factor puede ser una barrera o un facilitador, dependiendo de la situación. Se atribuyen las barreras a factores externos a la actividad directa de los educadores, mientras que los facilitadores se relacionan más con las acciones y competencias individuales de éstos. Por ejemplo, los docentes con más de 20 años de experiencia son quienes más identifican barreras tales como el nivel de formación sobre inclusión educativa, la disponibilidad de materiales y recursos para la docencia, los estereotipos y prejuicios sociales, las características de algunas familias, la preparación profesional general de los docentes y su experiencia. En secundaria, se identifican más como barreras las relaciones entre compañeros de aula y, entre docentes y estudiantes. En cuanto a los facilitadores, los docentes de educación especial identifican más facilitadores relacionados con la formación docente, motivación, y recursos disponibles; mientras que, los de enseñanza regular identifican más los valores y creencias sobre diversidad e inclusión y la comunicación entre docentes y estudiantes.

Por su parte, Quispe et al. (2023) también utilizando la metodología cuantitativa para destacar la existencia de una relación significativa y positiva entre la percepción del docente y la cultura inclusiva. En concordancia con los resultados de otros estudios (Bravo Mancero & Santos Jiménez, 2019; Rojas et al., 2020), los hallazgos con esta población de educadores de Perú indicaron que las acciones de los docentes se orientan hacia la innovación y las gestiones necesarias para seguir lineamientos que permitan mejorar la práctica pedagógica atendiendo a la diversidad escolar y contribuyendo a la formación de competencias docentes.

Por todo lo mencionado, el presente trabajo pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿qué perspectivas tiene los docentes de nivel secundario acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas de gestión privada del Conurbano Bonaerense? Esto resulta un aporte al campo de investigación sobre la temática de la inclusión en las escuelas, considerando que el número de alumnos que presentan discapacidad no condice

con el porcentaje de docentes capacitados para trabajar con dicha población en el aula (UNICEF, 2021). Otro punto a considerar es que los antecedentes datan sobre otros países como Ecuador, Bolivia, México, Cuba y España, existiendo escases de investigaciones sobre la temática en Argentina; por lo que, resulta pertinente conocer más acerca de las perspectivas de los educadores en este país, con la finalidad de fomentar la adopción de una actitud sensible y comprensiva ante las posibles dificultades académicas de los alumnos con discapacidad. Asimismo, la investigación podrá servir como base para el desarrollo de futuros estudios que contemplen esta realidad y apunten a ampliar su conocimiento en las comunidades educativas y científicas.

En cuanto a la relevancia práctica, el estudio resultará útil para los profesionales de psicología que desempeñen sus funciones en el ámbito educacional, ya sea como acompañantes terapéuticos, maestros integradores o miembros de los equipos de orientación escolar. Estos podrán tener en cuenta las perspectivas de los docentes sobre la situación de la inclusión a la hora de realizar intervenciones o planificar sus proyectos, facilitando el desarrollo de herramientas de intervención más eficaces en una labor conjunta con los educadores como parte fundamental del proceso de inclusión. También podría servir como base para el desarrollo de capacitaciones y evaluación de los programas de inclusión existentes.

Por último, los alumnos con discapacidad y sus familias podrán valerse de los resultados del trabajo para conocer más sobre el proceso de aprendizaje y el rol de los docentes como principales mediadores de la práctica pedagógica. Siendo igualmente útil para los educadores al adoptar cierta perspectiva o actitud sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas tradicionales.

Objetivo General

Conocer las perspectivas de los docentes de nivel secundario acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas de gestión privada del Conurbano Bonaerense.

Objetivos Específicos

- Indagar si los docentes cuentan con la formación necesaria para trabajar con alumnos con discapacidad.
- Determinar si los docentes de nivel secundario enfrentan desafíos a la hora de incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas y detallar cuáles son esos desafíos.
- Investigar si los docentes de nivel secundario utilizan herramientas pedagógicas diferentes a las tradicionales para incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas y detallar cuáles son esas herramientas.
- Explorar las opiniones de los docentes sobre la incorporación de acompañantes terapéuticos y maestros integradores en la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas.

Hipótesis de Trabajo

Los docentes de nivel secundario perciben que su formación resulta insuficiente a la hora de incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas. Esta situación se vincula directamente con la dificultad para utilizar herramientas pedagógicas, diferentes a las tradicionales, que faciliten la inclusión.

La inclusión en el aula, frecuentemente, implica presentar al alumno con discapacidad actividades áulicas diferentes al resto de los alumnos o recortar los contenidos a enseñar. Esto

no representa una inclusión real, ya que suele dejar al alumno con discapacidad separado del grupo.

Metodología

Diseño

Se implementó un enfoque cualitativo, pensado para describir el fenómeno de estudio, con un diseño basado en la teoría fundamentada. Utilizando el método inductivo, se recolectaron datos, de los que surgió, posteriormente, la teoría (Mayán, 2001).

Muestra

Se trabajó con una muestra seleccionada de manera intencional, incluyendo a individuos que pudieran proporcionar información valiosa sobre el fenómeno sujeto a análisis (Mayán, 2001). La muestra estuvo conformada por 15 participantes que cumplían con los siguientes criterios de inclusión: ser docente de nivel secundario, trabajar en instituciones educativas de gestión privada, trabajar en el Conurbano Bonaerense.

Como criterio de exclusión, se decidió no incluir en la muestra a aquellos docentes que, por alguna razón, se encontrarán de licencia en sus funciones laborales al momento de la entrevista. También se excluyó a los docentes que no hayan tenido en el aula al menos un alumno con discapacidad.

Instrumentos

Se incluyó un cuestionario de datos sociodemográficos pensado para caracterizar la muestra, donde se consultó edad, sexo, años de ejercicio como docente, tipo de jornada (simple o doble turno), si tiene formación en educación especial, si tuvo alumnos con discapacidades alguna vez, si trabajo con acompañantes terapéuticos o maestros integradores en el aula, si la

institución donde trabaja le brinda algún tipo de capacitación sobre inclusión, si realizó capacitaciones sobre inclusión por cuenta propia (ver Anexo II).

También se trabajó con una entrevista semiestructurada diseñada para dar respuesta a los objetivos del estudio. La mismo contenía una serie de preguntas con un formato de respuesta abierto, cuya finalidad fue indagar sobre la formación, la experiencia y las opiniones de los docentes en su trabajo con alumnos que presentan discapacidades (ver Anexo III).

Procedimiento

Una vez garantizado el acceso a la muestra, los participantes fueron invitados a prestar su colaboración con el estudio tanto de manera presencial como a través de medios virtuales (WhatsApp, correo electrónico). Las personas convocadas recibieron información sobre el objetivo general del trabajo y debieron aceptaron un consentimiento informado de participación (ver Anexo I).

En este documento, se aseguró tanto el anonimato de la identidad del participante, como la preservación y la confidencialidad de los datos obtenidos, las cuales fueron utilizados con fines académicos y científicos. Asimismo, se informó que la participación era voluntaria y que la persona podía desistir de participar en cualquier momento si así lo deseara.

Análisis de Contenido

Se realizó un análisis cualitativo de los datos. La información obtenida se exportó a una Planilla de Excel, que permitió generar la descripción de los datos sociodemográficos. Para el análisis cualitativo, se utilizó el sistema categorial, donde se clasificaron las respuestas de los entrevistados y se agruparon en categorías a través del programa ATLAS. ti 24.

Resultados

El presente análisis de resultados se explicó a través de las diversas categorías que resultaron de la transcripción literal y agrupamiento de respuestas obtenidas con el programa Atas. Ti. 9. Se tomó como muestra quince (15) entrevistas realizadas a docentes de nivel secundario, con el propósito de conocer sus perspectivas acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas de gestión privada del Conurbano Bonaerense. A partir de los datos obtenidos de las distintas herramientas de recolección utilizadas, surgieron 8 familias de categorías y subcategorías que responden a los objetivos propuestos. A continuación, se presenta cada familia y se describen sus principales características.

Formación: esta familia ha sido diseñada para dar respuesta al objetivo específico n° 1 del presente trabajo. En ella se incluyen subcategorías que apuntan a explicar si los docentes recibieron o no información específica sobre el trabajo con discapacidad en su formación obligatoria. También si realizaron cursos o capacitaciones de manera particular. Por último, se incluyeron perspectivas vinculadas con sus opiniones acerca de la formación recibida (ver Figura 1).

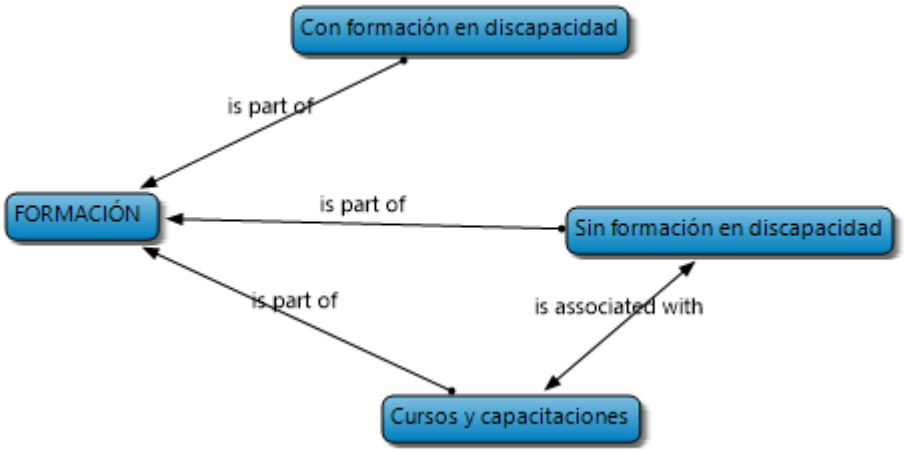


Figura 1. Red semántica correspondiente a la familia Formación.

En la Tabla 1 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Formación.

Tabla 1.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Formación.

Citas	*Subcategoría*
"La verdad que fui formada hace muchos años, estoy a punto de jubilarme en esa época no nos formaban para trabajar con alumnos que presentan discapacidad no se ahora" "No tenés una formación específica dentro de la carrera sino casi nula, uno la experiencia la va generando a medida que vas trabajando y teniendo chicos que tienen esta dificultad"	Sin formación en discapacidad
"Al ser licenciada en psicología tengo una base en discapacidad" "Yo comencé estudiando para chicos discapacitados como maestra especial, hubo un problema a nivel nacional y el tercer año lo hice como maestra común"	Con formación en discapacidad
"Realicé un curso muy breve de 3 encuentros en la facultad de Lomas de Zamora" "Me paso en particular que asistí a talleres dictados por psicopedagogos, psicólogos, asistentes sociales que abordaban discapacidades varias" "Y la verdad en cuanto a la capacitación o un curso uno trabaja tanto que ni tiene tiempo ni quiere llegar y ponérselo a hacer porque yo no elegí la educación especial en este caso, yo soy profe de matemática o involucrar tiempo mío personal en este tema no…"	Cursos y capacitaciones

Desafíos: esta familia ha sido diseñada para dar respuesta al objetivo específico n° 2 del presente trabajo. En ella se incluyen subcategorías que apuntan a explicar cuáles fueron los principales desafíos mencionados por los docentes a la hora incluir alumnos con discapacidad a las aulas tradicionales (ver Figura 2).

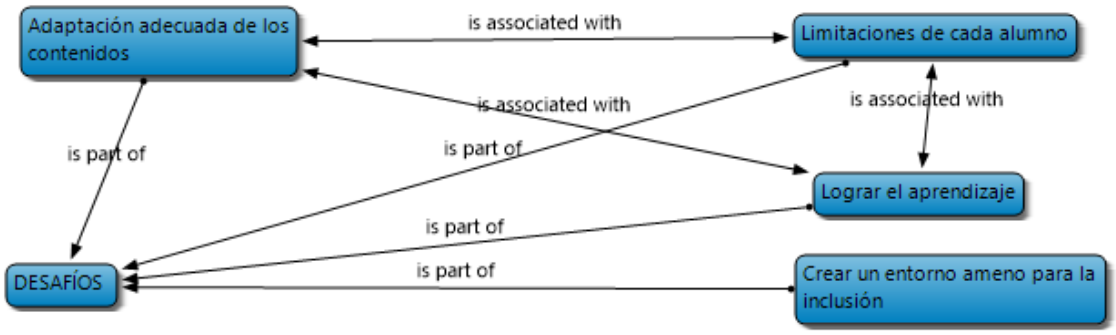


Figura 2. Red semántica correspondiente a la familia Desafíos.

En la Tabla 2 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Desafíos.

Tabla 2.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Desafíos.

Citas	*Subcategoría*
"Para mí el desafío más grande es hacer una adaptación de los contenidos sin que los chicos sientan que les estoy dando algo más fácil o que les estoy dando algo distinto al resto" "El desafío más importante es adaptarlos, hacer las adaptaciones" "Es difícil trabajar con ellos ya que no sé cómo adecuar los contenidos muchas veces"	Adaptación adecuada de los contenidos
"Ver cuál es el límite de cada uno" "Si bien es una buena nena que pone de ella todo, no logra retener los aprendizajes, aprendí y aprendo con ella como es enseñarle"	Limitaciones de cada alumno
"Si no lo puede lograr digo se va a sentir frustrado" "El desafío es tratar de que aprendan lo más que puedan si tienen la habilidad de incorporar los contenidos"	Lograr el aprendizaje
"El desafío del docente es incluirlos, que estén contenidos el día a día con sus compañeros" "El gran desafío es que los chicos no lo excluyan" "Que se pueda sentir acobijado, aceptado, que es uno más…" "Que no lo pasen mal, que lo pasen lo mejor posible y que se sientan integrados"	Crear un entorno ameno para la inclusión

Herramientas pedagógicas: dicha familia se creó para dar respuesta al objetivo específico n° 3. En ella se incluyen subcategorías que dan a conocer las herramientas pedagógicas que utilizan los docentes para enseñar a alumnos que presentan discapacidad y si estas se diferencian de las tradicionales que utilizan con el resto del alumnado (ver Figura 3).

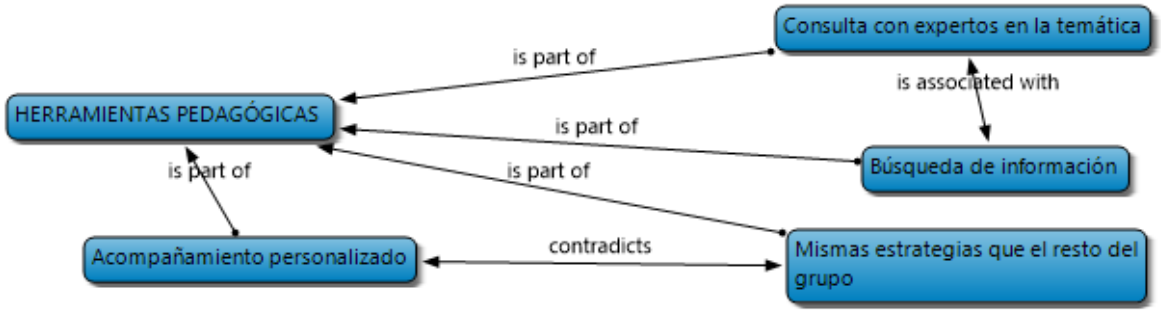


Figura 3. Red semántica correspondiente a la familia Herramientas pedagógicas.

En la Tabla 3 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Herramientas pedagógicas.

Tabla 3.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Herramientas pedagógicas.

Citas	*Subcategoría*
"Yo soy curiosa, busco en internet para facilitarme la tarea porque hay muchos estudiantes con inclusión" "Me voy manejando en base a lo que investigo"	Búsqueda de información
"Preparo exámenes especiales" "Hacérselo más gráfico, más grande, cuando hago una evaluación lo hago con mucho espacio y con la pregunta para que pueda responder abajo y no estar dando vuelta la hoja" "Por ejemplo, imágenes, o sea, aquí yo puedo relacionar la palabra con las imágenes, o unir con flechas, también ver qué es lo que a ellos les gusta hacer y a partir de eso trabajar"	Actividades y exámenes adaptados
"Es bajar la dificultad, la estrategia es la misma, por ahí sentarme y acompañarlos cuando a otros los dejas "…un trabajo personalizado sentarme con él un día y preguntarle qué parte no entendiste…"	Acompañamiento personalizado
"No, uso las mismas porque siento que si lo diferencio lo trato de diferente forma y considero que no hace falta"	Mismas estrategias que el resto del grupo

Opinión sobre los profesionales externos: esta familia corresponde al objetivo n° 4. En ella se incluyen subcategorías que dan a conocer la opinión de los docentes acerca de la incorporación de acompañantes externos en su clase para el apoyo de alumnos que presentan

discapacidad. También se incluye información sobre cómo se articula el trabajo docente con el del acompañante externo (ver Figura 4).

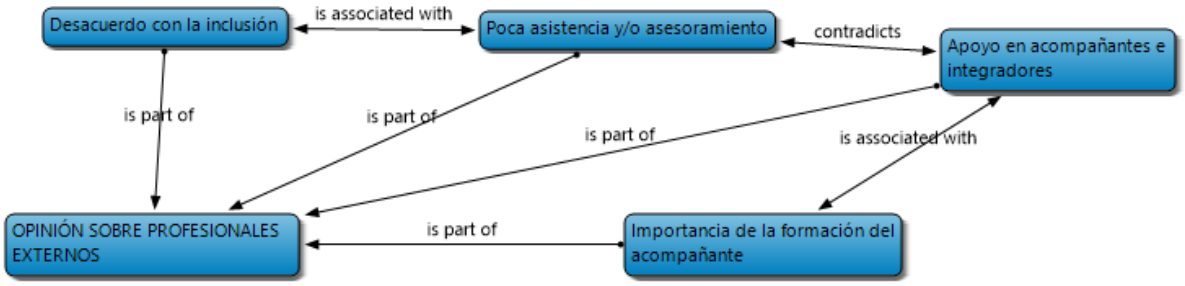


Figura 4*. Red semántica correspondiente a la familia Opinión sobre los profesionales externos.*

En la Tabla 4 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Opinión sobre profesionales externos.

Tabla 4.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Opinión sobre profesionales externos.

Citas	*Subcategoría*
"Opino que es excelente porque les da la posibilidad de estar dentro del aula con una persona que los asista en lo que ellos no puedan hacer por sí solos" "Si vienen para ayudar son geniales, a mí me re ayudaron me re dieron una mano, me supieron explicar por dónde ir o donde no" "Les separo los ejercicios, lo adapto y voy trabajando en conjunto con la MAI a ver qué le parece"	Apoyo en acompañantes e integradores
"Me parece súper importante cuando están capacitados, ha pasado con maestros integradores que pasaban el mayor tiempo de la clase con el celular o decían yo de inglés no entiendo nada" "Lamentablemente no todas las MAI y acompañantes cumplen con ese rol, sino a cumplir horario y ya está, no se ocupan del alumno o no me dan herramientas a mí para adaptar las actividades" "Si tenés alguien que está comprometido es importantísimo porque te va enseñar herramientas que no tenés y qué tipo de herramientas adquirir"	Importancia del compromiso del acompañante e integrador

“Van demasiado poco para mi gusto, tienen demasiadas escuelas para recorrer en una semana y van dos veces por semana para cada alumno, no así con las acompañantes terapéuticas que están toda la carga horaria” “A veces vienen pocas horas o ni me las cruzo” “No me puede decir una vez por mes: bueno si, pásame el examen que le vas a tomar que le adapto los contenidos. Tiene que interactuar”	Poca asistencia y/o asesoramiento
“No estoy tan de acuerdo que los chicos se hayan incluido en la educación común o que les digan que con ir a la escuela alcanza y no ir a escuela especial” “Esta buena la MAI pero yo creo que no es suficiente, que si van escuelas que estén preparados podrían avanzar más”	Desacuerdo con la inclusión en escuelas tradicionales

Obstáculos: esta familia no responde a ningún objetivo específico, sin embargo, es de gran relevancia, ya que presenta subcategorías que dan a conocer los obstáculos que perciben los docentes a la hora de incluir alumnos con discapacidad en instituciones educativas. En ella se incluyen obstáculos tanto de infraestructura como la falta de personal especializado, razones por las cuales las instituciones puede llegar a negar matrículas a estudiantes con discapacidad. También se incluyen subcategorías que reportan las inasistencias como obstáculos, las dificultades en la empatía y la diversidad y tamaño del grupo de alumnos. Estas se relacionan directamente con uno de los obstáculos detallado como desgaste del docente. También se agregan las citas de quienes no percibieron ningún obstáculo (ver Figura 5).

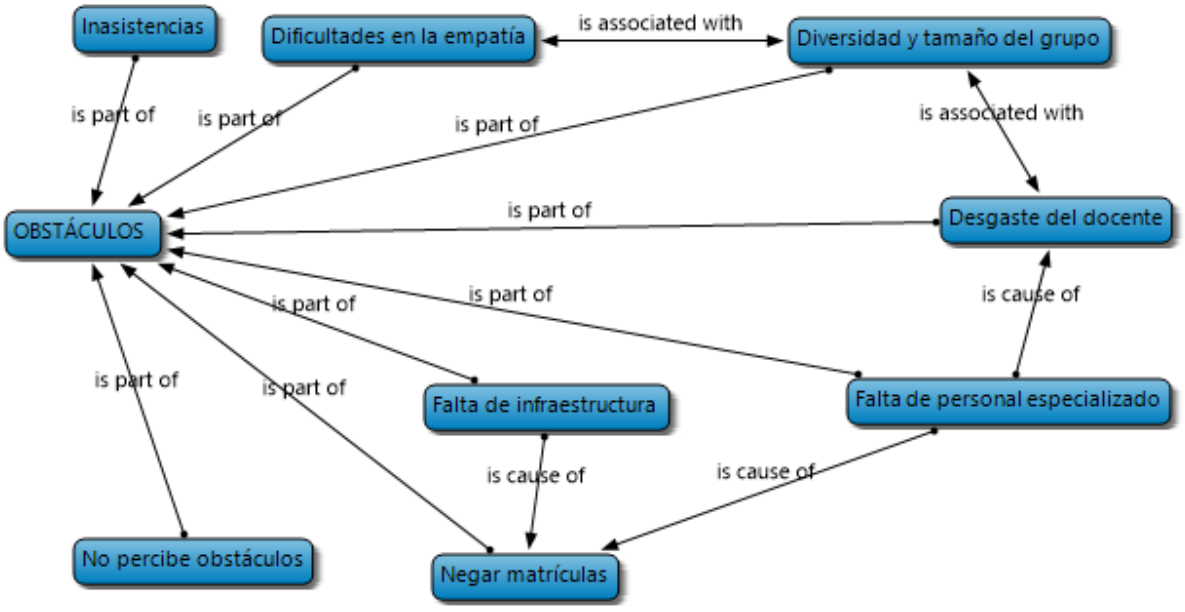


Figura 5*. Red semántica correspondiente a la familia Obstáculos.*

En la Tabla 5 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Obstáculos.

Tabla 5.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Obstáculos.

Citas	*Subcategoría*
"De momento no percibí mayor obstáculo a lo hora de incluir alumnos en las aulas, por suerte, además, trabajo en una escuela que activamente incluye los alumnos desde jardín de infantes, por esta razón ni a alumnos ni a docentes les resulta extraño contar con uno o dos alumnos incluidos por aula" "No hay, se incluye, nunca recibí quejas de que no haya inclusión"	No percibe obstáculos
"Los obstáculos principales que noto es que en algunos colegios les niegan la matricula, que es más fácil, no tener maestras o acompañantes en el aula"	Negar matriculas
"Tiene que haber un personal únicamente dedicado a eso y que haya otros dedicados a otras problemáticas (violencia familiar, escolar, adicciones) que haya un equipo variado más que nada también para los docentes" "…pero el trabajo personalizado no está, de los especialistas no está"	Falta de personal especializado
"Son obstáculos cuando por mal comportamiento no me permiten sentarme con ese alumno y darle una atención personalizada" "Muchas veces resulta difícil encontrar la atención de todos los niños, y mientras más diverso es el grupo más difícil es congregar a los chicos con capacidades diferentes" "Un obstáculo que te puedo marcar es cuando las aulas son numerosas, hay muchos estudiantes y se necesita tu mirada más permanente sobre ese estudiante"	Diversidad y tamaño del grupo
"Los chicos que tienen que generar la empatía, ponerse en su lugar" "Lo termino integrando académicamente pero no socialmente" "Muchos chicos que no saben lo que es la inclusión o no están acostumbrados o no les hablan en la casa de discapacidad, hay muchos grupos separados y los chicos a veces no se dan cuenta y terminan dejándolo de lado"	Dificultades en la empatía
"Ya de por si es desgastante trabajar con adolescentes y siempre me quedo con la sensación de si ¿hice bien?, ¿me faltaran herramientas?" "…uno como docente te sentís mal porque no pudiste frenar la situación…"	Desgaste del docente
"Si es discapacidad motriz ninguna institución está preparada ni los baños" "A nivel estructura, ya que hay instituciones privadas que no tienen ascensores" "A veces las cuestiones edilicias hoy por hoy tenés entrada con rampa, que eso antes no estaba, lugares con ascensor eso antes tampoco estaba"	Falta de infraestructura

Facilitadores: aunque no responde a ningún objetivo específico, esta familia surge del análisis del discurso de los participantes y comprende subcategorías relacionadas con aquellos factores que los docentes identifican como facilitadores de la inclusión. Entre ellos, se destaca el uso de herramientas digitales y actividades interactivas/lúdicas, la adaptación y flexibilidad del docente para incorporar estrategias aprendidas, la apertura de los agentes educativos a recibir colaboración de las familias, la integración del resto del grupo al alumno con discapacidad, la promoción de leyes que facilitan la inclusión y, por consiguiente, la incorporación de profesionales formadas en la temática dentro del aula. Finalmente, se incluyen las respuestas de quienes no percibieron ningún facilitador (ver Figura 6).

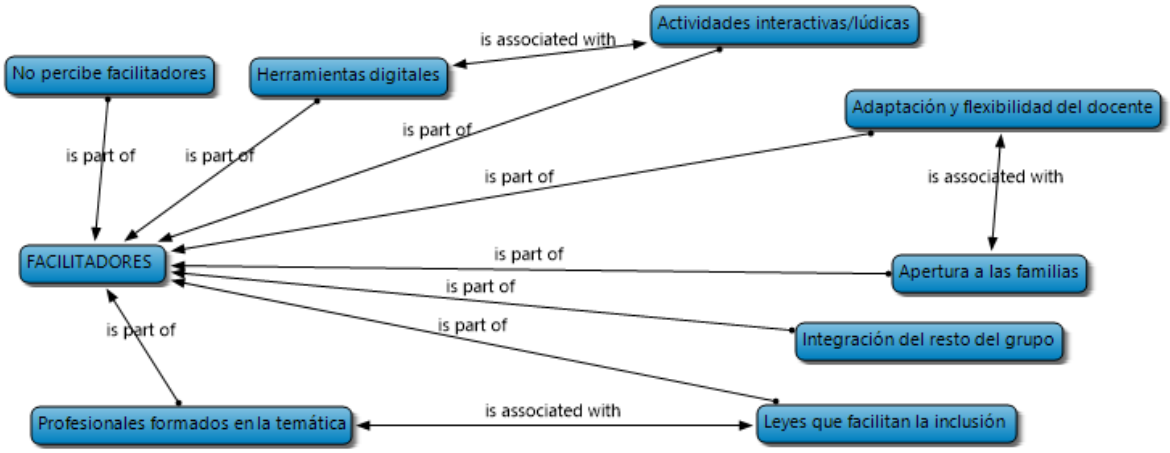


Figura 6*. Red semántica correspondiente a la familia Facilitadores.*

En la Tabla 6 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Facilitadores.

Tabla 6.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Facilitadores.

Citas	*Subcategoría*
"Podría ser materiales de internet, digitales" "Hay chicos que no pueden escribir y con una computadora es más fácil"	Herramientas digitales

“Trato de hacer actividades tipo crucigramas, sopa de letras” “Suelo incluir actividades en un tono más lúdico que el habitual para los demás alumnos”	Actividades lúdicas/interactivas
“Todos los docentes facilitamos la inclusión, nuestra formación, aunque no la tengamos de libro, pero si la situación empática de incluir, hacemos un montón” “A mí lo que me ayuda son las herramientas que tuve en el profesorado […] hace que cuando tenga alumnos con discapacidad especifica sepa que hacer y no me quede en blanco”	Adaptación y flexibilidad del docente
“La voluntad de los compañeros, docentes, orientadores pasa que muchas veces uno no valora el esfuerzo que hace esta gente” “Algún estudiante que esté dispuesto a ayudar”	Integración del resto del grupo
“Las personas con información ya sea gabinete, las acompañantes, maestras de inclusión” “Otros profesores que te comparten información y directivos también”	Profesionales formados en la temática
“La apertura de la familia, inclusive algunos colegios hacen que se queden cerca del aula o que ingresen las primeras semanas de clases por si sucede alguna situación que solo ellos saben controlar” “Lo que sí observo es que las puertas están abiertas para ellos y sobre todo para familias que tengan ganas de salir para adelante con sus hijos”	Apertura a las familias
“Las leyes para exigir una vacante, un acompañante terapéutico, una maestra integradora, una planificación didáctica” “Que haya una bajada de línea para que en los colegios sea obligatorio que haya rampas, ascensores”	Leyes que facilitan la inclusión
“No hay […] los de orientación no te dan mucha ayuda, te dicen lo que tenés que hacer, pero hacelo como puedas, tenés que investigar, hasta qué poner en un informe tuve que investigar por mi cuenta porque no te facilitan las cosas en ese sentido”	No percibe facilitadores

Acompañamiento familiar: es una familia que no responde a un objetivo específico en particular. A pesar de ello, se destacó su importancia, ya que da a conocer la importancia del rol familiar. Se destaca la presencia de la familia y su predisposición a prestar colaboración, tanto con el docente como con la institución, pudiendo favorecer la integración del alumno o perjudicándola si la interacción se vuelve dificultosa (ver Figura 7).

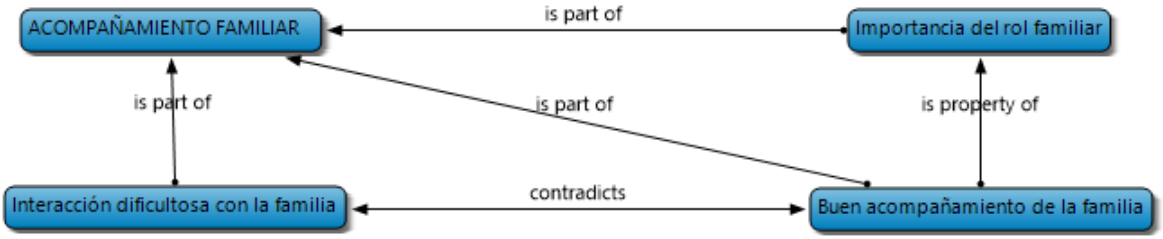


Figura 7*. Red semántica correspondiente a la familia Acompañamiento familiar.*

En la Tabla 7 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Acompañamiento familiar.

Tabla 7.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Acompañamiento familiar.

Citas	*Subcategoría*
"La familia ocupa un rol fundamental. Cuando es receptiva a las recomendaciones del docente, de la MAI o acompañante, el cambio se nota inmediatamente en los chicos" "Los padres súper conscientes te preguntaban todos los días como estaban y yo notaba el cambio de principio del año a ahora" "Por ejemplo, en pandemia me comunicaba mucho con los padres, les mandaba audios, las madres ayudaban a transcribirle las actividades"	Buen acompañamiento de la familia
"A veces la familia que no quiere asumir que el estudiante requiere el apoyo de un especialista dificulta el trabajo" "Le niegan herramientas y uno como profe las necesita, dicen que el problema somos nosotros que el hijo va bien" "La mayoría se desliga y se confían en la integradora y no hacen demasiado"	Interacción dificultosa con la familia
"Y un rol súper importante porque hay trabajo que se hace en casa como cualquier chico, como el acompañamiento de las tareas" "Total, fundamental y principal. Uno primero tiene que hablar con la familia, saber por dónde uno parte" "Muchísimo, porque si tenés una familia que asume cuál es el tema de su hija/o y… ya se pone hacer cosas y esos chicos se superan"	Importancia del rol familiar

Acompañamiento institucional: esta última familia que tampoco responde a un objetivo específico, se considera significativa dado que incluye subcategorías que responden al rol que

ocupa para los docentes entrevistados el equipo directivo y el equipo de orientación en el proceso de inclusión (ver Figura 8).

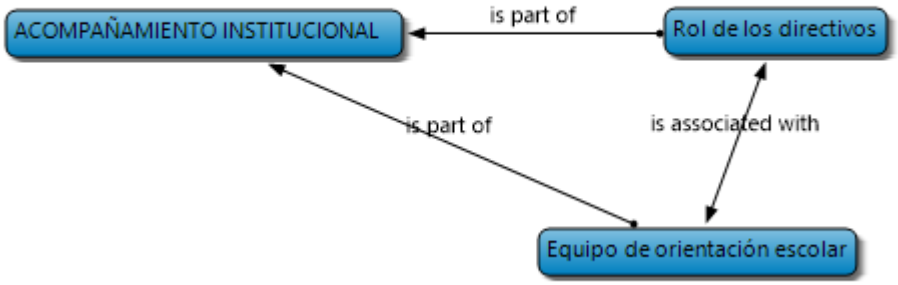


Figura 8*. Red semántica correspondiente a la familia Acompañamiento institucional.*

En la Tabla 8 se presenta el reporte de algunas de las citas más significativas correspondientes a cada una de las subcategorías de la familia Acompañamiento institucional.

Tabla 8.

Reporte de citas de las subcategorías incluidas en la familia Acompañamiento familiar.

Citas	*Subcategoría*
"El directivo ocupa un rol fundamental porque si no le sale al docente mantener un rol activo, sino sale de parte del profesor y el directivo no se lo exige tampoco, queda todo estancado por decirlo de alguna manera porque si hay un directivo detrás organizando, controlando viendo que se ponga atención a estos casos particulares todo funciona mucho mejor" "Desde mi perspectiva no resultan tan necesarios en el día a día, más si son necesarios en la articulación con las familias y los centros terapéuticos"	Rol de los directivos
"No hay en todos los colegios, en los 4 colegios que yo trabajo solo en el estatal hay, que tratan de hacer un seguimiento de algunos chicos y contactarse con la familia y sugerirle determinados cambios" "En especial hablo por el equipo de orientación escolar, resulta fundamental para articular con la familia de los niños, su presencia es necesaria para ajustar los lineamientos que seguimos en la trayectoria de los alumnos. Sin su presencia es casi como trabajar a ciegas, sin rumbo fijo" "No siempre están, están en diferentes cursos, o algunos días y es una sola persona para jardín, primaria y secundaria, entonces también el nexo con esas personas es el preceptor o el director"	Equipo de Orientación Escolar

Discusión

A partir de los datos recopilados de las entrevistas semi estructuradas realizadas a 15 docentes, se pretende conocer las perspectivas de los participantes acerca de la inclusión de alumnos que presentan discapacidad en escuelas de educación secundaria del Conurbano Bonaerense. Dicho objetivo general, se desglosó en objetivos específicos a los cuales se espera dar respuesta en la presente discusión. Para ello, se tuvo en cuenta los antecedentes contemplados en el rastreo del estado del arte y el marco teórico de investigación.

Para comenzar, en lo que respecta al primer objetivo, su finalidad fue indagar si los docentes contaban con la formación necesaria para trabajar con alumnos que presentan discapacidad. En este sentido, el discurso de los participantes permitió dar cuenta que la mayoría no se siente capacitada para trabajar con esta población y considera que lo aprendido en el profesorado no resulta suficiente para el trabajo diario en el aula. Todos los entrevistados comentan que la institución donde trabajan no les brinda ningún tipo de capacitación y que, en caso de querer formarse en discapacidad, deben hacerlo por cuenta propia. Sin embargo, algunas personas refieren que no tienen intención de capacitarse por motivos vinculados a la falta de tiempo, la sobrecarga laboral, los costos de la capacitación y/o la falta de motivación personal.

Esto concuerda con los resultados de la investigación realizada por Serna y Serna (2023), quienes hallaron que la mayoría de los educadores no recibió información sobre educación inclusiva ni tuvo acercamientos a la planificación de clases inclusivas durante su formación. Camacho Marín et al. (2024) refuerzan esta conclusión, señalando que la falta de capacitación docente es uno de los principales obstáculos para la inclusión educativa. Por tal motivo, se subraya la necesidad de mejorar la formación docente en inclusión y de implementar programas de prácticas con alumnado que presenta discapacidad (Solís García y Borja González, 2021). Al respecto, la UNESCO (2020) también resalta que la educación inclusiva

debe garantizar la preparación de todos los docentes, asegurando que puedan asumir el rol de agentes de cambio y promover el éxito académico con los valores, conocimientos y actitudes necesarios. A pesar de las conclusiones obtenidas en las entrevistas sobre la capacitacion docente, el Ministerio de Educación y Deportes (2016), establece que es una prioridad en muchos planes educativos. Por ejemplo, en Argentina, el Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende se dedica a formar nuevos docentes con habilidades para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

El segundo objetivo específico fue determinar si los docentes de nivel secundario enfrentan desafíos a la hora de incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas y detallar cuáles son esos desafíos. Una gran parte de los entrevistados manifiesta que lo más difícil es la adaptación de los contenidos; frente a la preocupación de que los alumnos incluidos sientan que están haciendo algo distinto del resto de la clase, lo que se busca es que se sientan parte del grupo y tengan la mejor experiencia académica posible. Esto resulta congruente con los aportes de Turbay Miranda et al. (2023), quienes destacan la importancia de la educación inclusiva en eliminar la discriminación basada en capacidades, asegurando que los procesos educativos ofrezcan igualdad de oportunidades dentro de un marco de calidad. La inclusión busca crear entornos donde todas las personas puedan participar plenamente, enfocándose en la eliminación de barreras en lugar de centrarse en la discapacidad del individuo.

Otro grupo de educadores mencionó que el mayor desafío es obtener una respuesta adecuada de los alumnos con discapacidad, ya que en ocasiones no saben cómo llegar a ellos. Además, algunos se refirieron a la falta de información sobre las necesidades particulares de cada alumno. Al respecto, Aguilar Parra et al. (2024) concluyen que, aunque se reconoce la importancia de la inclusión y accesibilidad en la educación superior, muchas veces no se asignan recursos suficientes para cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidades, lo que se ve reflejado en el discurso de los entrevistados.

Por último, una minoría se pregunta si los alumnos que presentan discapacidad podrán alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos por el plan de estudios y si tiene sentido adaptar los contenidos para ellos, considerando que podría ser más productivo enseñarles algún oficio que les sea útil en el futuro. Sobre esto, cabe resaltar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, propone brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita desarrollar al máximo sus capacidades, integrarse y ejercer plenamente sus derechos.

Con respecto al tercer objetivo específico, se buscó investigar si los docentes de nivel secundario utilizan herramientas pedagógicas diferentes a las tradicionales para incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas y detallar cuáles son esas herramientas. Se concluyó que más de la mitad de los encuestados utiliza herramientas pedagógicas diferentes, entre las que se incluyen material audiovisual, material impreso, letras de mayor tamaño y espacios específicos para responder. Algunos docentes comentaron que se acercan al escritorio de sus alumnos o los llaman para que se acerquen al suyo, de manera que puedan acompañarlos durante la interpretación de la consigna y la resolución de la tarea. Otros docentes señalaron la importancia de conocer los gustos de sus alumnos, ya que esto podría motivarlos en el proceso de aprendizaje. Otras respuestas de las entrevistas destacaron la importancia del rol del maestro integrador para proporcionar herramientas pedagógicas y adaptar los contenidos. Además, algunos participantes reconocieron la importancia de utilizar diferentes metodologías, afirmando que el éxito del aprendizaje no depende de la discapacidad del alumno, sino del contenido, y que, si un alumno no comprende algo, es responsabilidad del docente encontrar una nueva manera de enseñarlo.

Estos aportes se vincularon con tres investigaciones sobre la temática. Por un lado, Pérez Vera et al. (2024) destacaron que el principal desafío de los docentes es atender a alumnos con discapacidades mediante adaptaciones curriculares, siendo los recursos materiales

más accesibles que los recursos personales para la enseñanza. Sin embargo, observaron una limitada colaboración de agentes externos para mejorar la eficiencia educativa. Por otro lado, en las investigaciones de Bravo Mancero y Santos Jiménez (2019) y Rojas et al. (2020), los educadores expresaron que su enfoque se orienta hacia la innovación y la gestión de directrices que mejoren las prácticas pedagógicas, abordando la diversidad escolar y promoviendo el desarrollo de habilidades docentes.

En relación al cuarto objetivo específico se exploraron las opiniones de los docentes sobre la incorporación de acompañantes terapéuticos y maestros integradores en la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas. Es importante destacar que, en muchos casos, los docentes no conocían la diferencia entre las funciones de un acompañante terapéutico y un maestro integrador. Sin embargo, la mayoría coincidió en que cualquier incorporación externa que colabore con la integración del alumno es bien recibida y se considera un rol necesario.

En contraposición, algunos entrevistados mencionaron que los acompañantes externos a menudo solo cumplen con su horario y, en ocasiones, están distraídos con el celular. También señalaron que estos acompañantes asisten a la institución pocas horas, algunos días de la semana y en determinadas materias, debido a que deben atender a estudiantes en otros colegios. Esta situación impide que los acompañantes externos participen activamente en todas las materias y entablen un diálogo fluido con los profesores, convirtiéndose a veces en un obstáculo en lugar de una ayuda. Por ello, los educadores recalcan la importancia del compromiso de los acompañantes externos. Otro aspecto relevante es que los maestros integradores deben tener conocimiento de todas las materias para poder realizar las adaptaciones necesarias. Sin embargo, en algunos casos esto no sucede debido a la complejidad de los contenidos en la educación secundaria.

Los datos obtenidos sobre la incorporación de acompañantes externos, se relacionaron directamente con los artículos 16 y 17 de la **Ley** 24.901, donde se enfatiza la importancia de actividades educativas adaptadas a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad. Esto facilita tanto la educación formal como la capacitación laboral bajo la supervisión de entidades gubernamentales (Ley 24.901, 1997). Según Rodríguez Fuentes et al. (2021), los docentes universitarios muestran una actitud mayormente positiva hacia la inclusión, aunque s señala la necesidad de mejoras, especialmente entre los profesionales más jóvenes que tienen una influencia significativa en sus estudiantes. Aquellos formados en educación especial exhiben actitudes particularmente favorables hacia la inclusión, mientras que se destaca la importancia de optimizar las actitudes a través de la práctica docente para mejorar este aspecto. Estos hallazgos son consistentes con estudios similares en niveles primario y secundario, como el de Solís García y Borja González (2021).

Finalmente, cabe mencionar cuatro familias que, aunque no formaron parte de los objetivos específicos iniciales, resultan aspectos importantes que surgieron durante la investigación y merecen ser discutidos. La primera categoría identificada es la de obstáculos, en ella, una parte de la muestra destacó la falta de información sobre discapacidad por parte de las familias. Según los docentes, esto genera que los alumnos no se sientan parte del grupo y, en muchas ocasiones, sean dejados de lado.

Otro obstáculo mencionado por algunos educadores fue la falta de infraestructura adecuada, resaltando que muchas instituciones no cuentan con ascensores ni rampas, y que ningún baño está preparado, especialmente para alumnos con discapacidad motriz. Debido a esto, frecuentemente resulta más conveniente para la institución negarle la matricula al alumno con discapacidad. Estos resultados, se analizan a la luz de lo expuesto por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022), quien detalla que el 35% de las escuelas privadas cuenta con la infraestructura adecuada para incluir a la población con

discapacidad, en comparación con el 26% de las escuelas estatales. En contraposición, el último Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad del INDEC (2018) indica que el número de estudiantes en los centros de educación especial disminuye cada vez más debido a la incorporación de niños y adolescentes con discapacidades en las escuelas convencionales.

Los entrevistados también orientaron sus respuestas en torno a la falta de personal especializado, destacando que tanto la MAI como el acompañante terapéutico no dedican el tiempo suficiente, lo que impide un trabajo personalizado. A esto se suma, en algunas ocasiones, la ausencia de la familia, lo cual agrava aún más la situación. En este sentido, la mayoría de los docentes refieren que tampoco pueden brindar un trabajo personalizado cuando las aulas son muy numerosas. Al respecto, Camacho Marín et al. (2024) advertía que los principales desafíos para la inclusión educativa son: la falta de accesibilidad en las instalaciones, insuficiencia de recursos y apoyos, actitudes negativas y estereotipos, y la falta de formación docente en inclusión. Asimismo, Gálvez Viña y Batista Sardain (2024) identifican las relaciones entre compañeros de aula y entre docentes y estudiantes como barreras significativas, lo que fue mencionado por una minoría de los docentes, quienes expresaron incertidumbre sobre cómo manejar situaciones en las que un alumno con discapacidad lastima a otro, siendo difícil explicar a las familias que su comportamiento no fue intencional. Para finalizar, solo un docente comentó que no percibe ningún obstáculo a la hora de incluir alumnos con discapacidad en la institución a la cual pertenece.

La segunda categoría que cobró relevancia durante la investigación fue la de los facilitadores. **Una minoría de los docentes entrevistados no percibe facilitadores en la inclusión de alumnos con discapacidad y consideran que el equipo de orientación no es un apoyo efectivo. Sin embargo, varios docentes identifican a personas con información, como acompañantes externos, el gabinete y los colegas, como facilitadores que brindan**

herramientas y estrategias sobre la patología y cómo trabajar con esta población. Sobre esto, Rivas Calle (2024) hace hincapié en que el diagnóstico a menudo es transmitido por un equipo interdisciplinario externo a la institución, sin tener en cuenta las condiciones reales del aula. Esto puede llevar a una visión patologizante y a complicar el proceso educativo, ya que los docentes se enfocan en las bajas expectativas generadas por el diagnóstico y tienen un conocimiento limitado sobre la metodología adecuada a implementar.

Por otra parte, algunas personas destacaron la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC´s), tales como material de internet, herramientas digitales y actividades interactivas que resultan útiles para realizar adaptaciones del trabajo diario en el aula. Otras respuestas se dirigieron en torno a los derechos y garantías de los alumnos con discapacidad, incluyendo las leyes sobre el tema, la importancia de contar con un equipo multidisciplinario y la apertura de las instituciones educativas para atender las inquietudes y brindar acompañamiento a los padres. Por esto mismo, Bianchi (2015) refiere que en el artículo 11 inciso "n" de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, la política educativa tiene como objetivo proporcionar a las personas con discapacidades, ya sean temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que facilite el desarrollo de sus capacidades, su integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Esto se logra mediante adaptaciones curriculares que buscan evitar la segregación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En cuanto a los facilitadores mencionados, estos resultan similares a los reportados por Gálvez Viña y Batista Sardain (2024) en su investigación con docentes de educación especial y de enseñanza regular.

En la tercera categoría identificada sobre acompañamiento familiar se observó que más de la mitad de los docentes entrevistados destacó la importancia de la participación de la familia en el proceso de inclusión, considerando que desempeñan un rol esencial como guías en la toma de decisiones. Además, las familias están presentes en el día a día y actúan como enlace

con el equipo interdisciplinario, proporcionando información clave sobre la situación del alumno. Sin embargo, la mayoría de los docentes señalaron que esta colaboración no siempre se da de manera efectiva. En algunos casos, las familias tienen dificultades para interactuar, no son receptivas a las recomendaciones del docente o no aceptan el diagnóstico de su hijo, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico.

Para concluir, la última categoría se denominó acompañamiento Institucional. En esta sección la mayoría de los entrevistados subraya la importancia del papel del directivo en el proceso de inclusión, ya que actúa como el vínculo entre los docentes, la familia, el equipo interdisciplinario y el equipo de orientación. Sin embargo, una minoría considera que el director debería estar siempre presente y encargarse de dirigir, controlar y supervisar para asegurar el cumplimiento de las tareas. Por otro lado, algunas respuestas de los docentes sugieren que el directivo no participa directamente en el proceso de inclusión, delegando esta responsabilidad al equipo de orientación escolar, y que frecuentemente se entera de aspectos importantes con retraso.

Respecto al rol del equipo de orientación, la mayoría de los docentes mencionan que se encargan de asesorar y mantener diálogo con docentes, familias y el equipo interdisciplinario, así como de la parte administrativa del proceso de inclusión, que incluye la comunicación con acompañantes externos, la elaboración de informes y la transmisión de estos a los docentes. Además, trabaja con alumnos que aún no tienen diagnóstico. No obstante, una minoría refiere que en su institución no hay equipo de orientación escolar o que, si existe, no funciona eficazmente. En estos casos, el equipo no brinda las herramientas necesarias a los docentes y no asiste todos los días, debido al alto costo de mantenerlo, lo que reduce su presencia a una sola persona en determinados días y horarios.

En conclusión, el proceso de inclusión educativa depende de la colaboración efectiva entre varios actores clave: la familia, el equipo directivo y el equipo de orientación escolar. La

participación activa y comprometida de la familia es fundamental, ya que proporciona información crucial y actúa como enlace con el equipo interdisciplinario. La interacción entre estos roles es crucial para lograr un proceso de inclusión exitoso, ya que las fallas en cualquiera de ellos, puede generar una sobrecarga en los docentes y afectar negativamente la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, es esencial que todos los actores colaboren de manera coordinada y eficaz para garantizar una inclusión efectiva y beneficiosa.

Aunque la investigación cualitativa sobre las perspectivas de los docentes de nivel secundario acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las instituciones educativas resulta pertinente, es necesario considerar ciertas limitaciones del estudio. En primer lugar, los entrevistados fueron 15 docentes del Conurbano Bonaerense, lo que puede no ser totalmente representativo de la diversidad de la población, puesto que podrían existir subgrupos o segmentos de la percepción docente que no estén representados en la muestra. Dicha limitación podría restringir la generalización de los resultados. Por otro lado, los docentes entrevistados trabajan en instituciones de gestión privada, lo limita el estudio a un solo enfoque e impide alcanzar un análisis más profundo en el que se incluya también a los docentes de gestión pública. Por último, la mayoría de los entrevistados fueron del género femenino. Esto provoca que la representación de género no sea equilibrada, lo que podría influir en las respuestas y limitar la exploración de la percepción de los docentes del género masculinos.

Por todo lo expuesto, se sugiere aumentar el tamaño de la muestra para lograr una mayor representatividad de los resultados, incluir un número mayor de docentes del género masculino, considerar la inclusión de docentes que trabajen tanto en instituciones privadas como públicas y ampliar la zona geográfica, abarcando otras regiones de Argentina. Además, sería beneficioso emplear enfoques mixtos con instrumentos de medición de variables como la satisfacción del docente, o su grado de desgaste profesional, y explorar otros métodos cualitativos de recolección de datos, como grupos focales o análisis de documentos. Incluso, podrían realizarse

seguimientos longitudinales con la intención de capturar cambios, evoluciones y percepciones de los docentes sobre la inclusión a lo largo del tiempo.

Bibliografía

Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2023). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom, 4*(2), 1–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676

Argentina.gob.ar (s.f). *Certificado Único de Discapacidad*. (04 de abril de 2024). https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/certificado-unico-discapacidad

Argentina.gob.ar (s.f). *La discapacidad y el trabajo*. (04 de abril de 2024). La discapacidad y el trabajo | Argentina.gob.ar

Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M., Braun, A. & Perryman, J. (2012). *How schools do Policy enactment in secondary schools*. New York: Routledge.

Bianchi, C.A. (2015). La integración de alumnos con discapacidad a la escolaridad común, aceptándose las diferencias. (Tesis de grado). Universidad Siglo XXI. https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/12878

Bravo Mancero, P. & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 26*(1), 327-352. http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10

Buscaglia, T.S. (2023). *Impulsan capacitaciones obligatorias para que todos los docentes del país aprendan a incluir a estudiantes con discapacidad*. (04 de abril de 2024). La Nación. https://www.lanacion.com.ar/comunidad/impulsan-capacitaciones-obligatorias-para-que-todos-los-docentes-del-pais-aprendan-a-incluir-a-nid25042023/

Camacho Marín, R. J., Torres-Torres, M. E., & Maldonado Chochos, M. R. (2024). Explorando la inclusión educativa de personas con discapacidad: desafíos y perspectivas en el

contexto de la educación contemporánea. *Revista InveCom, 4*(1), 1-18. https://doi.org/10.5281/zenodo.10525044

Comisión de Discapacidad. (2022). *Informe sobre educación inclusiva*. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. APDH - Comisión de Discapacidad - Informe sobre Educación Inclusiva 2022.pdf (apdh-argentina.org.ar)

Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina (1a ed.).* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf

Gálvez Viña, O., & Batista Sardain, P. (2024). Barreras y facilitadores de la inclusión educativa percibidas por docentes y directivos escolares. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, *12*(Especial), 47-58. https://revistas.uh.cu/revflacso

García Flores de Valgaz, G.R., García Flores de Valgaz, L.G., & Lange García, K.N. (2024). Inclusión y atención a la diversidad. Retos y perspectiva de un protagonista. *Revista Gesto-Debate, 24*(3), 32-47. https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/20339/13761

INDEC. (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

Ley N° 24.901. (1997). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. 2 de diciembre de 1997. Boletín N° 28789. Ley 24901 - Discapacidad, Sistema De Prestaciones Basicas (leyesargentinas.com)

Mayán, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.* Universidad Autónoma Metropolitana.

Ministerio de Economía Argentina. (2023). *Datos estadísticos sobre discapacidad en Argentina.* (25 de marzo de 2024). datos_estadisticos_sobre_discapacidad_en_argentina.pdf

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina. (2016). *Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Presidencia de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005360.pdf

Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J., & Fernández Sánchez, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, *51*, 1183–1193. https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463

Quispe, K. L., Alvarez, C. A. V., Chuquipa, E. N. L., Mora, V. A., & Chiroque, J. E. Z. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(27), 49-61. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496

Rivas Calle, D.D. (2024). Estudio sobre la percepción de los docentes acerca de la discapacidad. (Tesis de grado). Universidad del Azuay. https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/14092/1/19615.pdf

Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J.L., Navarro Rincón, A., & Caurcel Cara, M.J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, *20*(1), 18-30. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892

Rojas, F.; Sandoval, L. & Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, *3*(1), 75-93. https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903

Serna, A. J., & Serna, E. (). Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *21*(41), 80-92. https://www.cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/554/661

Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos, 39*, 7–12. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841

Turbay Miranda, R., Fragoso Torres, Z.C., Villanueva Mendoza, A., & Fernández Socarrás, L. (2023). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva.* Barranquilla: Universidad de la Costa. https://hdl.handle.net/11323/10347

UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos.* Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa.locale=es

UNICEF. (2021). *Informe anual Argentina 2021*. Unicef para cada infancia. https://www.unicef.org/argentina/media/14596/file/Informe%20anual%20Argentina%20extenso%202021%20.pdf

Anexos

Anexo I. Consentimiento Informado

Anexo II. Cuestionario Sociodemográfico

Edad: ---------- años
Sexo:
- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Otro: ----------

Años de ejercicio como docente: ----------
Tipo de jornada:
- ☐ Simple

- Doble turno

¿Se encuentra de licencia en sus funciones laborales como docente actualmente?

- Si
- No

¿Tuvo alumnos con discapacidades alguna vez?

- Si
- No

¿Tiene formación en educación especial?

- Si
- No

¿Trabajó con acompañantes terapéuticos o maestros integradores en el aula?

- Si
- No

¿La institución donde trabaja le brinda algún tipo de capacitación sobre inclusión?

- Si
- No

¿Realizó o realiza actualmente capacitaciones sobre inclusión por cuenta propia?

- Si
- No

Anexo III. Entrevista Semi-estructurada

1. ¿Cuál es su formación para el trabajo con alumnos que presentan discapacidad?
2. ¿Cuál es tu percepción sobre la formación que recibiste y las herramientas con las que contás a la hora de trabajar con esta población?
3. ¿Cómo es el trabajo diario en el aula con alumnos que presentan discapacidad?
4. ¿Cuáles son los desafíos, si lo hay, que se enfrentan como docente a la hora de incluir alumnos con discapacidad?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas utilizas con los alumnos que presentan discapacidad? ¿Son diferentes a las tradicionales o a las que utilizas con el resto del alumnado?
6. ¿Qué opinas sobre la incorporación de acompañantes terapéuticos para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad?
7. ¿Qué opinas sobre la incorporación de maestros integradores para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad?
8. En los casos en los que se incorpora un acompañante terapéutico, ¿cómo articulan su trabajo con el tuyo como docente?
9. En los casos en los que se incorpora un maestro integrador, ¿cómo articulan su trabajo con el tuyo como docente?
10. ¿Qué rol ocupa la familia del alumno con discapacidad en su proceso de inclusión?
11. ¿Qué rol ocupan los directivos de la institución en el proceso de inclusión de un alumno con discapacidad?
12. ¿Qué rol ocupan el Equipo de Orientación Escolar, si hay en la institución donde trabajar, a la hora de incluir un alumno con discapacidad?
13. ¿Qué obstáculos, si los hay, identificas a la hora de incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas?
14. ¿Qué facilitadores, si los hay, identificas a la hora de incluir alumnos con discapacidad en las instituciones educativas?