



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para
la Educación Secundaria y Superior**

“Formación que reciben los docentes para llevar a cabo la
adecuación curricular a fin de integrar los alumnos con padecimientos mentales
en el nivel secundario de las escuelas de gestión estatal”

Alumno: Ayala Ruth

Sede Centro

Julio 2023

Índice

Resumen.....	4
1. Introducción.....	5
2. Antecedentes de Investigación.....	8
3. Educación Inclusiva.....	13
3.1 Prácticas de Educación Inclusiva en Escuelas Secundarias.....	14
3.1.1 Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)	14
3.1.2 Estrategias para Aulas Inclusivas	15
3.1.3 Diseño Universal para el Aprendizaje.....	17
3.2 Políticas Públicas de Educación Inclusiva	18
3.2.1 Marco Jurídico y Leyes de Educación Inclusiva	18
4. Adecuaciones Curriculares.....	23
4.1 Necesidades Educativas Especiales (NEE)	24
4.2 Estrategias para la Adecuación Curricular.....	25
5. Personas con Padecimiento Mental.....	28
5.1 Trastornos Mentales y de Desarrollo	28
5.1.1 Trastornos Mentales	28
5.1.2 Trastornos del Neurodesarrollo	29
5.2 Discapacidades y su relación con los trastornos mentales y de desarrollo	30
5.2.1 Discapacidad.....	30
5.2.2 Deficiencia.....	30
5.2.3 Limitaciones en la actividad.....	30
5.2.4 Restricciones en la participación.....	30
5.3 Clasificación Internacional de Enfermedades	31
6. Formación Docente en CABA	34

6.1 Carreras de Especialización en Educación Inclusiva en CABA	37
6.2 Cursos y Postítulos en Educación Inclusiva de otros Centros Educativos	38
7. Encuadre Metodológico.....	43
8. Análisis de los datos	50
9. Conclusión.....	55
10. Bibliografía	58
11. Anexos	61

Resumen

El objetivo principal de este trabajo de investigación es poder determinar si los docentes de escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires han recibido una formación docente orientada a la inclusión de alumnos con padecimientos mentales y como objetivos específicos se busca determinar si han empleado estrategias de adaptación curricular y si han realizado modificaciones a los recursos y materiales didácticos, a las herramientas y a los instrumentos de evaluación durante su trayectoria docente para lograr hacer efectiva la inclusión educativa.

Para el desarrollo del trabajo de investigación se buscó información acerca de la educación inclusiva, prácticas, políticas y las leyes y normativas que la respaldan en Argentina; se indagó también en profundidad sobre las adaptaciones curriculares y las estrategias requeridas para poder atender a necesidades educativas especiales (NEE). Luego se incluyó al marco teórico definiciones y términos sobre trastornos y padecimientos mentales según la OMS y el CIE. Por último, se realizó un relevamiento de las carreras de especialización, cursos y programas docentes disponibles en la Ciudad de Buenos Aires sobre educación inclusiva, ya sea en el ámbito público como privado, para poder tener una mejor idea sobre las ofertas educativas existentes.

Para poder responder a los objetivos generales y específicos se procedió a entrevistar a un grupo de docentes de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires mediante un cuestionario online (e impreso).

A través de un exhaustivo análisis se pudo llegar a varias conclusiones respecto a las preguntas iniciales que se habían planteado. En primer lugar, se pudo concluir que los docentes tienen cierta experiencia y formación en inclusión educativa, pero aun así existen limitaciones sobre la formación específica en salud mental. También se ven limitaciones en el apoyo recibido por parte de las autoridades educativas, específicamente del Ministerio de Educación del GCBA quien no pareciera promocionar ni promover capacitaciones relacionadas a salud mental. Los docentes además identificaron como desafíos y necesidades la falta de capacitación docente y la necesidad de contar con herramientas y recursos adecuados para la inclusión educativa.

Estas conclusiones en su conjunto resaltan la importancia de fortalecer la formación docente y el apoyo institucional en el ámbito de la inclusión educativa y la salud mental.

Palabras Claves: Educación Inclusiva, Adaptación Curricular, Formación Docente, Necesidad Educativa Especial, Trastorno Mental, Padecimiento Mental

1. Introducción

“Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... Entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti? ¿acaso, no somos distintos y por lo tanto en esencia, lo mismo?”

Yadiar Julián

(Doctor en Pedagogía, México)

La inclusión educativa requiere de un cambio cultural, de nuevos valores y formas de ver las cosas que dejen atrás paradigmas establecidos y enfoquen los nuevos paradigmas que se plantean en la sociedad del siglo XXI, donde la honestidad, el sentido de equidad, igualdad, cooperación, respeto hacia los demás, constancia en los propósitos, pero todo esto revalorizando los aspectos humanos, etc. forman parte de una actitud basada en un fuerte proceso educativo, tanto para docentes; en general y en particular dentro de una institución educativa. Esto implica que no hay menús, recetas, enfoques ni herramientas únicas y válidas para todos, sino que constituyen un cuerpo de conocimientos que sustentan y estimulan a una acción ininterrumpida de aspirar a una educación que incluya a todos.

Toda educación inclusiva debe abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. El propósito de la Educación Inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

En todo ámbito y en especial en lo educativo la necesidad de estructurarse, modificar la forma de enseñanza, de transmitir contenidos y de orientar los esfuerzos hacia una propuesta inclusiva, con profesionales que estén preparados para pensar en la inclusión como una meta posible.

Se puede apreciar que las personas con padecimientos mentales tienen dificultades en insertarse o transitar la educación común porque los docentes no cuentan con la formación o con los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para poder incluirlos efectivamente. Ocurre también que muchos docentes no están capacitados como deberían para poder incluir efectivamente a los estudiantes que son usuarios del servicio de salud mental. (UNESCO, Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos, 2020)

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Qué formación reciben los docentes para llevar adelante adecuaciones curriculares con el propósito de lograr la inclusión de personas con padecimiento mental que cursan en un Centro Educativo de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Qué intervenciones realizan los docentes a fin de adaptar su planificación para lograr una mayor inclusión? ¿Qué estrategias utilizan para lograr incluir a todos los alumnos?

El presente trabajo resulta significativo ya que permitirá conocer los distintos recursos con los que cuentan los docentes, cómo adaptan los diseños curriculares y las estrategias que utilizan, para integrar a los alumnos del nivel secundario con padecimientos mentales.

Podemos observar que la importancia de una escuela inclusiva ha sido destacada en múltiples investigaciones, por ejemplo, podemos citar a (Rivero, 2017) quien afirma que *“una escuela inclusiva coloca de forma prioritaria la atención en su organización; para que docentes, directivos, alumnos con discapacidad o no, como también el personal existente que convive en ella, se sienta involucrado, comprometido, así como apoyados y aceptados por todos los miembros de la comunidad escolar”*.

También un documento de la UNESCO (UNESCO, Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos, 2020) aclara de forma precisa la importancia de la formación en los docentes diciendo que *“la inclusión solo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito”*.

El objetivo general de este trabajo es poder *analizar* cuál es la formación que reciben los docentes para lograr la inclusión de los alumnos con padecimientos mentales de un Centro Educativo de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Como objetivos específicos se propondrá *describir* cuál es la formación que reciben los docentes para lograr adaptar los diseños curriculares; *caracterizar* las diferentes estrategias que usan los docentes para lograr la inclusión de los alumnos con padecimientos mentales en el ámbito escolar e *identificar* el material con el que cuentan los docentes para hacer efectiva su función.

La investigación será realizada en un Centro Educativo de Nivel Secundario que se encuentra dentro del Hospital Braulio A. Moyano, en la Ciudad de Buenos Aires.

La misma será llevada a cabo durante el primer semestre del 2023 con las herramientas intelectuales brindadas por las cátedras de Seminario de Taller de Integración I y Taller de Trabajo Final de la carrera del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior de la Universidad Abierta Interamericana.

El diseño metodológico a utilizar es de carácter descriptivo y cualitativo, tomando como muestra a un grupo de docentes de un Centro Educativo de Nivel Secundario como representativo de la población total.

2. Antecedentes de Investigación

Como ya se ha adelantado en la introducción, la temática de la escuela inclusiva y la importancia de la formación y preparación de los docentes ha sido abordada en numerosas investigaciones.

Una de estas investigaciones es “*Estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden mediar en la adquisición de la lectoescritura en personas con discapacidad*” (Moyano & Suárez, 2019), llevada a cabo por Yamila Belén Moyano y Carina Elizabeth Suárez para la Universidad Católica de Córdoba en su tesis de Licenciatura en Psicopedagogía.

En esta tesis realizaron un trabajo de campo en un Centro Educativo Terapéutico en el que asisten alrededor de 170 pacientes de entre 4 y 26 años, los cuales se presentan con un retraso mental grave y profundo.

Las autoras de la investigación realizaron diversas planificaciones con distintas actividades y finalmente elaboraron un proyecto denominado “El juego como estrategia de aprendizaje” con el objetivo de que los pacientes puedan aprender jugando, promoviendo la sociabilización entre pares e incentivando el disfrute a través de lo lúdico.

En otra línea, una investigación relevante es “*El rol del docente en la educación inclusiva*” (Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020), llevada a cabo por María Julieta Ponce-Solórzano y Marcelo Fabián Barcia-Briones.

En el trabajo los autores se proponen realizar una reflexión conceptualizada de lo que es la inclusión y lo hacen siguiendo una metodología de investigación documental con el propósito de profundizar los conocimientos apoyándose en trabajos previos sobre el tema.

En ese trabajo de profundización logran referirse a la educación inclusiva manifestando que su implementación trae en si misma cambios en todo el espectro del sistema como también en las políticas educativas, en el funcionamiento de las organizaciones, en las actitudes y prácticas laborales de los docentes y en los niveles de interrelación entre los diferentes actores para así poder enfrentar y erradicar las barreras que limitan los aprendizajes y la participación de todos.

En todo este proceso los autores remarcan lo importante que es el cambio en la forma de enseñanza para poder dar continuación a la inclusión educativa, conllevando a la capacitación de los docentes, para lograr que aprendan a trabajar con individuos que están fuera de lo preestablecido.

En otra parte del trabajo caracterizan al docente como elemento mediador, ya que tiene que poder ser capaz de ofrecer en diversos escenarios educativos una cultura inclusiva que solidifique los conocimientos además de tener en cuenta las diferencias en las adaptaciones y notificaciones curriculares, para que no existan limitaciones en la participación de los alumnos.

Finalmente se puede concluir que los autores logran sintetizar con diagramas y gráficos las distintas realidades y problemáticas que han de abordarse y la importancia del rol docente en la educación inclusiva.

La misma cuestión ha sido estudiada en “*Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente*” (Rivero, 2017), llevada a cabo por Jherania Rivero para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela.

Este artículo de investigación propone estudiar el fenómeno de la Educación Inclusiva a través de una investigación documental seleccionando a representantes emblemáticos sobre el tema de las buenas prácticas y el rol docente en una escuela.

Sobre las prácticas de educación inclusiva, la autora enumera que todas se fundamentan en cuatro aspectos: la revisión de la concepción de equidad y calidad; el fortalecimiento de las políticas públicas sobre la atención a la diversidad; el énfasis en el desarrollo de sistemas inclusivos mediante la diversidad de ofertas, procesos y centros educativos y la planificación de políticas y asignación de recursos.

Sobre los docentes, la autora destaca que en una escuela inclusiva deben tener un rol preponderante y estar formados para ello, debiendo hacer énfasis en que la formación de un profesorado debe construirse desde las interacciones con los otros, de las pertenencias a lugares y situaciones, con ámbitos y contenidos, con estrategias y actividades.

Finalmente concluye que todo debe apuntar a conseguir una escuela abierta a las características particulares de todos sus estudiantes y con un docente que se asuma a sí mismo como eje de transformación de los procesos en el aula, convirtiéndose en ejemplo de buenas prácticas inclusivas.

En un contexto regional, podemos incluir el trabajo “*Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano*” (Hurtado Chiqui y otros, 2019) de Yajaira Michelle Hurtado Chiqui, Raquel Stefania Mendoza Ureta y América Belén Viejo Vintimilla.

En el artículo los autores plantean en una primera parte conceptos relacionados a la formación docente, presentan los aspectos que inciden en la práctica docente para la educación inclusiva y los desafíos que esto genera. En una segunda parte hacen una revisión de las perspectivas de inclusión en el contexto de América Latina, cuáles son las principales normativas y el contexto de distintos países como Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México.

Como primer punto los autores aclaran cual es el fin de educación inclusiva, siendo éste el lograr que no sólo los estudiantes sean integrados en las instituciones educativas, sino que desarrollen todas sus capacidades entre la diversidad.

Luego aclaran que en toda educación inclusiva se debe reconocer la diversidad de todos y todas, brindar oportunidades tomando en cuenta no solo las condiciones físicas y sensoriales sino también aquellas características cognitivas, potencialidades, ritmos y motivaciones propias del estudiante. Todo sistema educativo debe ser capaz de adaptarse y ajustarse a la diversidad.

Para cerrar la primera parte enumeran ciertos “criterios de fundamentación de la formación para la educación inclusiva”, entre los cuales podemos citar a: Pedagogía de la complejidad (los problemas educativos tienen dimensión múltiple); Perspectivas constructivistas; Desarrollo integrado (basado en aportaciones como inteligencias múltiples y competencias); Enseñanza adaptativa (objetivos básicos para todos, diferenciar modos y grados de ayuda); Adaptaciones Curriculares (promover la participación de todos, evaluar de forma contextual y permanente); Red de Apoyos y colaboraciones (promover trabajo cooperativo entre todos); Escuelas como centro de mejora y Diversidad como fuente de enriquecimiento y estímulo para innovación.

De la segunda parte podemos enfocarnos en lo que le toca a Argentina, donde se menciona que, si bien en el país las normativas legales son claras, no son suficientes para lograr una inclusión educativa en la práctica docente, hay que considerar también las condiciones de trabajo y la formación de los docentes.

Sobre la formación docente, se aclara que, si bien existen muchas reformas que le dan importancia al currículo y a la integración entre instituciones y centros de prácticas, en las formaciones de práctica no se establecen términos de trabajo a partir del enfoque inclusivo. Por lo tanto, uno de los problemas que los docentes expresan es que la formación no es la adecuada (para incluir estudiantes con NEE), así como también la falta de tiempo para asistir a capacitaciones y realizar propuestas pedagógicas para aulas inclusivas.

Finalmente, los autores concluyen que una posible solución sería incorporar guías de acciones concretas que los docentes puedan ejecutar para conseguir una inclusión plena en las instituciones educativas y así lograr cambios significativos.

En un contexto nacional y con un enfoque diferente, podemos incluir la “*Experiencia Educativa Inclusiva de Formación para el Trabajo. Centro de Formación Profesional N°2*” (Ghanem y otros, 2019) de Gustavo Ghanem, Karina Mancovsky y Ana Laura Iglesias.

En la ponencia presentada para el Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas, los autores se propusieron presentar una experiencia educativa inclusiva en el marco de la diversidad funcional intelectual. La misma se efectuó en el CFP N°2 de gestión pública y perteneciente al Ministerio de Educación del GCBA. Esta institución posee una matrícula de aproximadamente un 40% que pertenece a usuarios del sistema de salud mental y en su mayoría cuentan con certificados de discapacidad.

Una de las cuestiones principales que destacan es que al espacio educativo lo ofrecen desde la inclusión, ofreciendo capacitación laboral en un marco de equidad. Si bien aclaran que puede haber recorridos particulares y acompañamientos singulares, en la institución se ponderan a todos los estudiantes en un plano de igualdad. El estudiante en tratamiento deja de ser “paciente”, es un estudiante como todos sus compañeros. Esto genera un ambiente donde se defiende la desestigmatización de la enfermedad mental y se apuesta a la diversidad.

Otra cuestión sumamente significativa es la importancia que le dan al lenguaje. Explican que el lenguaje puede incluir, alojar, como también expulsar o discriminar, así es como el lenguaje deja marcas en el sujeto cuando lo nombran estudiante o paciente. Se puede inferir entonces que a través de la educación un sujeto puede trascender el déficit que etiquetan los diagnósticos médicos y el estigma social.

Los autores concluyen proponiendo intervenir a la realidad transformándola, gestando caminos de autonomía que apunten a lograr la inserción laboral de todos sus alumnos sin ningún tipo de etiquetas.

A modo de síntesis podemos concluir luego de revisar los estudios e investigaciones anteriores: cuán relevante es la formación docente en inclusión educativa; la importancia del rol del docente como protagonista, mediador y constructor de espacios de inclusión dentro del aula; lo vital de contar con el apoyo de las instituciones para planificar y aplicar políticas de inclusión. También podemos concluir a través de las experiencias y ejemplos prácticos la importancia de: tratar a todos los estudiantes con equidad y en un plano de igualdad; no etiquetar a nadie y dejar que la educación inclusiva se encargue de quitar todo estigma social; la sociabilización y el aporte de lo lúdico para los procesos de aprendizaje.

3. Educación Inclusiva

Para comenzar a definir qué es la Educación Inclusiva nos referiremos a las bases, al *Índice para la Inclusión* (o *Index for Inclusion* en su versión original en inglés) creado en el año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow. De esta obra extraeremos no solo la primera definición de educación inclusiva, sino también otros conceptos e indicadores de importancia.

Entonces, ¿qué es la educación inclusiva? Según (Booth & Ainscow, 2002) la inclusión es “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. Estas barreras se pueden encontrar tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. ¿Qué son esas barreras? Las barreras para el aprendizaje y la participación, “son todas aquellas dificultades que pueden experimentar los alumnos o alumnas y que puede surgir de su interacción con el contexto, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, las circunstancias sociales y económicas”.

Podemos extender un poco más la definición tomando los conceptos que se detallan en (Ministerio de Educación, 2019) donde se entiende por Educación Inclusiva a todo proceso de desarrollo continuo que involucre a toda la comunidad educativa y que se base en dos aspectos: 1) Aumentar la participación de toda la comunidad en la cultura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda de estrategias para el abordaje de la diversidad, como un factor positivo de aprendizaje y 2) Minimizar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, fortaleciendo las políticas y prácticas inclusivas.

Sobre los docentes la UNESCO (UNESCO, Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos, 2020) aclara que la enseñanza inclusiva requiere que los profesores puedan reconocer las experiencias y las capacidades de todos sus alumnos, que consideren que cada estudiante posee una capacidad ilimitada de aprendizaje y que sean abiertos a la diversidad. Para eso es necesario no solo capacitación sino también apoyo por parte de la escuela y del Estado, para poder llevar a cabo el trabajo con autonomía y con todos los recursos necesarios para así asegurarse el éxito de cada alumno en su trayecto educativo.

Pero, en la actualidad, la educación inclusiva no es un proceso que permita desarrollar un modelo de educación totalmente definido, completo y que abarque todas las aristas. Según (Gonzalez, 2014) la educación inclusiva es un modelo de educación de futuro, que se encuentra en construcción ya que no existe aún una matriz epistémica pertinente que atienda a todos los

desafíos que se intentan resolver. Sin embargo, podemos decir que en los últimos años se han hecho grandes avances tanto en nuestro país como en Latinoamérica, se han firmado convenios, acuerdos y tratados internacionales y se han dictado leyes a nivel nacional.

Para empezar, la Argentina está alineada con los *17 Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030* que fue firmado por todos los países miembros de la ONU en 2015. En particular debemos hacer referencia al objetivo 4 que habla de las metas educativas para alcanzar una educación de calidad (UNESCO, Las metas educativas, 2020). A partir de este objetivo se establece como un derecho que todas las personas tengamos la oportunidad de participar con equidad en la educación, haciendo foco en la educación libre y gratuita (para primera y secundaria), el acceso igualitario a la educación superior y garantizar la igualdad entre sexos y la inclusión, entre otros puntos.

Anteriormente la Argentina había formado parte de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD-ONU), aprobada en 2006, la cual le ha dado un importante apoyo a la educación inclusiva. A nivel nacional la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008, aprueba y regula los derechos de las personas con capacidad que ya habían sido adoptados por Argentina al firmar la CDPD-ONU.

3.1 Prácticas de Educación Inclusiva en Escuelas Secundarias

Para profundizar en el tema, se dará ejemplos de cómo se puede llevar a cabo en la práctica la Educación Inclusiva en un establecimiento educativo. Para empezar, explicaremos que es un Proyecto Pedagógico Individual o PPI y luego citaremos y explicaremos distintas estrategias que se pueden emplear en cada aula para finalizar con el novedoso Diseño Universal para el Aprendizaje.

3.1.1 Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)

Es un instrumento que ha sido establecido en la Resolución del CFE N° 311/16 que busca analizar e intervenir sobre distintas barreras:

- Barreras de Acceso Físico
- Barreras de Comunicación
- Barreras Didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje)
- Barreras Sociales/Actitudinales

Según se explica en (Ministerio de Educación, 2019) el PPI es un instrumento que se crea y se puede utilizar pensando en los procesos de inclusión de los alumnos con discapacidad. Cada vez que se requiera implementar un apoyo al aprendizaje de algún alumno con o sin discapacidad (dificultades del aprendizaje, altas capacidades) es una oportunidad para darle uso a este instrumento.

Para su elaboración es necesario que intervengan distintos equipos interdisciplinarios como también el alumno y su familia. Se deberán fijar objetivos, metodologías, formas de evaluar y qué responsabilidad tiene cada una de las partes. El documento en sí mismo no es algo estático, sino que puede modificarse en distintas instancias de análisis y evaluación. En el PPI se fijan y establecen los criterios de evaluación para la promoción y acreditación de los saberes adquiridos por lo que en cada instancia de revisión deberá generarse una articulación entre todas las partes involucradas.

Finalmente según se aclara en (Ministerio de Educación, 2019) el instrumento es una herramienta para la planificación y la actuación del docente, es decir es una planificación curricular adaptada al alumno, estas adaptaciones serán explicadas con mayor detalle en el punto 4 de nuestro marco teórico.

3.1.2 Estrategias para Aulas Inclusivas

Tomaremos algunas de las estrategias desarrolladas en (Gomez & Cela Valiño, Factores que influyen en la educación inclusiva: camino a la igualdad, 2018), las cuales a su vez fueron tomadas del trabajo de María del Carmen Gómez en (Gomez y otros, Aplicación de las nuevas metodologías a la inclusión en las aulas, 2017) y (Gomez & Oliveira, 2017).

3.1.2.1 Trabajo por Proyectos

El trabajar por proyectos es un enfoque constructivista, habilita el trabajar de forma abierta y eso a su vez permite vincularse de forma grupal, analizar un determinado tema, desarrollar una actividad, negociar la resolución de un problema, etc. Lo importante es que recae en los alumnos el hecho de organizarse, de buscar la información y elaborar respuestas o soluciones a un determinado problema o planteo (Gomez y otros, Aplicación de las nuevas metodologías a la inclusión en las aulas, 2017).

Se puede decir que sus características son:

1. Nace de las ideas e intereses de los alumnos, los alumnos tienen un rol proactivo
2. Entre todos negocian y comparten objetivos deseados, el trabajo es colectivo
3. Planifican el trabajo a realizar para lograr el objetivo, implica negociar y posteriormente autoevaluar el progreso individual y el del grupo
4. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, rol proactivo del alumno
5. El docente forma parte del grupo de aprendizaje (su rol es el de coordinador)

3.1.2.2 Talleres

Esta metodología se basa en “aprender haciendo y viendo”, es decir que se adquieren conocimientos sobre un tema determinado a través de la ejecución de actividades prácticas. Se puede hacer para un grupo áulico solo o para varios cursos, ya sea dentro o fuera del aula (Gomez & Cela Valiño, Factores que influyen en la educación inclusiva: camino a la igualdad, 2018).

La idea es darles a los alumnos un rol activo en el proceso de aprendizaje, literalmente poniéndolos en acción. Son las experiencias, la creatividad para resolver, el descubrir los motivadores de esta metodología. Toman importancia también la comunicación y la cooperación, también se puede utilizar para enseñar normas de convivencia y distintas habilidades sociales.

3.1.2.3 Trabajo-Aprendizaje Cooperativo

Se lo podría resumir como el trabajo en clase, en equipos reducidos, para poder aprovechar la interacción entre los alumnos y que entre todos ellos puedan llegar al máximo de sus capacidades, aprendiendo a la vez a trabajar en equipo (Gomez & Oliveira, 2017).

Esta estrategia de trabajo, bien utilizada, es un arma potente para atender la diversidad en un aula común. Permite construir el conocimiento socialmente y permite aprender unos de otros, aunque no es fácil ya que requiere de mucho esfuerzo. Sin embargo, los frutos de un buen planteo hacen valer la pena el dedicado tiempo ya que favorece la inclusión de los alumnos, cada uno de ellos puede aportar a su grupo sus conocimientos y habilidades, también facilita la coordinación y aumenta el rendimiento del aprendizaje. Para aplicar esta estrategia de aprendizaje cooperativo existen distintas dinámicas y depende del docente seleccionar cual es el método según cada ocasión.

3.1.3 Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y se define como un conjunto de principios que permiten desarrollar un currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para poder aprender.

Según (Alba Pastor y otros, 2011) siempre ocurre que los currículos se diseñan para las mayorías, con objetivos, tareas, materiales y formas de evaluar pensados para esas mayorías. Lo que termina pasando es que para las minorías esos objetivos no se pueden alcanzar, es el propio currículum según afirma el autor, quien impide a los estudiantes acceder al aprendizaje.

La idea detrás del DUA es definir un currículum que intencional y sistemáticamente este diseñado para satisfacer todas las diferencias individuales (CAST, 2008). Con un DUA ya no existen diferencias en los alumnos con discapacidad o sin discapacidad, la diversidad se aplica a todos los estudiantes. Al ofrecer distintas alternativas se le da al alumno la oportunidad de elegir la opción con la que pueda aprender mejor (Alba Pastor y otros, 2011).

Existen pautas que se pueden seguir para un DUA (CAST, 2008):

1. Usar Múltiples formas de presentación
 - a. Proporcionar distintas opciones de percepción
 - b. Proporcionar distintas opciones de lenguajes y símbolos
 - c. Proporcionar distintas opciones de comprensión
2. Usar Múltiples formas de expresión
 - a. Proporcionar distintas opciones para respuesta física
 - b. Proporcionar distintas opciones de habilidad de expresión y fluidez
 - c. Proporcionar distintas opciones de funciones de ejecución
3. Usar Múltiples formas de motivación
 - a. Proporcionar distintas opciones de búsqueda de intereses
 - b. Proporcionar distintas opciones de mantenimiento del esfuerzo y persistencia
 - c. Proporcionar distintas opciones de autorregulación

3.2 Políticas Públicas de Educación Inclusiva

Como ya se dijo anteriormente, la educación inclusiva es responsabilidad de toda la sociedad, pero son los Estados quienes deben tomar un papel más preponderante para asegurar que el derecho a una educación de calidad e inclusiva pueda cumplirse efectivamente. Para eso cada Estado debe garantizar que (Ministerio de Educación, 2019):

- 1) Existan oportunidades educativas de calidad para todos y las condiciones necesarias para todas las personas.
- 2) Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes poniendo el foco en aquellos que tienen un mayor riesgo de ser excluidos: alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades y/o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) en una educación común.
- 3) Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que sean apropiados y que faciliten la medición del impacto, así como la mejora continua de las políticas educativas.

Específicamente el artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPC-ONU) habla de la educación inclusiva, sobre la necesidad de contar con escuelas para todos y de promover todo el apoyo necesario para que cada persona pueda desarrollarse de forma plena. No basta con buscar la igualdad de oportunidades sino de buscar justicia curricular (Valdez, 2017).

Según el artículo 9 del CDPC-ONU todos los Estados deben asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, transporte, información y comunicaciones, incluyendo aquí los sistemas y tecnologías de la información y comunicación, ya sean servicios o instalaciones públicas o privadas, en zonas urbanas o rurales.

En Argentina se ha aprobado esta Convención con la Ley N° 26.378. Además, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y sus normativas establecieron las bases y luego otras resoluciones como la Resolución 311/16 terminaron de dar el marco normativo necesario para poder aplicar las políticas públicas en cada organismo educativo.

3.2.1 Marco Jurídico y Leyes de Educación Inclusiva en Argentina

La idea es describir los aspectos generales de las leyes que específicamente en Argentina regulan la Educación Inclusiva. Como ser:

- Ley nacional de educación - Ley 26.206
- Derechos de las personas con discapacidad - Ley 26.378
- Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación

3.2.1.1 Ley de Educación Nacional– Ley 26.206

Esta Ley (Ley 26.206. Ley de Educación Nacional, 2006) fue aprobada en diciembre de 2006. Sus contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectaban al sistema educativo previa a su sanción, cuando aún la Ley Federal de Educación de 1993 estaba en vigencia, así es como la Ley de Educación Nacional deroga a la Ley Federal de Educación, fue pensada teniendo como objetivos brindarle a la sociedad el acceso universal a una educación de buena calidad.

Brevemente y a modo de resumen se puede decir que: Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales (Artículo 1°). Establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Artículo 2°). Garantiza el acceso a todos los ciudadanos/as y las condiciones de permanencia en todos los niveles (Artículo 7°). Asegura una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, con prioridad nacional, y se constituye en Política de Estado (Artículo 11°). Refiere a la educación de gestión privada (Artículo 13°). Regula docentes y su formación (Artículos 67°-78°). Refiere a educación a distancia y no formal (Artículos 104°-111° y Artículos 112°).

Fija también la estructura del Sistema Educativo Nacional, en 4 niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Y 8 modalidades para la Educación Secundaria y Superior: Técnico-Profesional, Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, En contextos de privación de la libertad y Domiciliaria-Hospitalaria.

Específicamente sobre la Igualdad Educativa, podemos citar los Artículos 79°-83° donde se fija el desarrollo de políticas de promoción de igualdad educativa que aseguren las condiciones necesarias para la inclusión, reconocimiento, integración y logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades. También se hace mención a garantizar el acceso y permanencia en la escuela a las alumnas en estado de gravidez y la continuidad de sus estudios luego de la maternidad.

En cuanto a los fines educativos, podemos rescatar del artículo 11°:

- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- Garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

3.2.1.2 Derechos de las Personas con Discapacidad – Ley 26.378

Esta Ley (Ley 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas, 2008) fue aprobada en junio de 2008. Mediante esta ley se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el cual había sido aprobado por una Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006.

El propósito de la Convención es asegurar el goce pleno y las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, promoviendo el respeto de su dignidad. Define específicamente que *Personas con Discapacidad* incluye a personas que tengan: deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que tengan que interactuar con barreras que les impide su participación efectiva en sociedad y en igualdad de condiciones.

Como principios generales la Convención anuncia y define:

1. Respeto de la dignidad inherente, autonomía individual e independencia de las personas;
2. La no discriminación
3. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

4. Respeto por la diferencia y aceptación de personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
5. Igualdad de oportunidades;
6. Accesibilidad;
7. Igualdad entre el hombre y la mujer;
8. Respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y su derecho a preservar su identidad.

3.2.1.3 Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación

La Resolución (Resolución CFE N° 311/16, 2016) fue aprobada el 15 de diciembre de 2016 por el Consejo Federal de Educación con el objetivo principal de generar las condiciones para la inclusión escolar en el interior del sistema educativo argentino para así acompañar las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad.

Los puntos principales de la Resolución son:

1. Matriculación como un derecho: art. 19, todos los chicos tienen el derecho a ser inscriptos en la educación inicial común, al igual que el resto de la población escolar.
2. Escuchar las voces de los estudiantes y dar participación a sus familias
3. Identificar las barreras en el entorno como principio y como método
4. Derecho de las familias a elegir la institución educativa de su preferencia: art. 20, todas las familias, contando con el debido asesoramiento, tendrán el derecho de elegir a la institución educativa de su preferencia, para poder asegurarse la mejor trayectoria educativa que responda a sus necesidades educativas.
5. Rol de la modalidad especial para la inclusión en escuelas comunes: deberá existir un rol de apoyo y acompañamiento según el CPCD (Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) para que se pueda brindar apoyo, orientación y recursos especializados a las escuelas de niveles obligatorios.
6. Articulación entre equipos educativos de todos los niveles y modalidades
7. Apoyos para las instituciones educativas: art. 17, todas las escuelas podrán recibir el apoyo necesario por parte de la modalidad especial a fin de garantizar el mejor desarrollo posible de las trayectorias educativas, incluyendo propuestas específicas de enseñanza, propuestas de inclusión, proyectos pedagógicos individuales.

8. Proyectos Pedagógicos Individuales: los PPI podrán ser elaborados según las necesidades de cada estudiante para poder promover su desarrollo integral y así favorecer a su inclusión social y educativa.
9. Pasaje de nivel inicial a primario y de primario a secundario: art. 22 y 23, el pasaje entre los niveles deberá suceder de la misma forma que sucede con los estudiantes sin discapacidad. Los estudiantes que quieran ingresar al nivel secundario y hayan aprobado su PPI deberán ingresar a ese nivel.
10. Promoción, acreditación y certificación: los estudiantes deberán ser evaluados conforme a su PPI y será la escuela donde cada estudiante desarrolle su trayectoria escolar la que encargada de acreditar los saberes adquiridos por cada alumno.

4. Adecuaciones Curriculares

Podemos partir del concepto y características sobre la Adecuación Curricular que se ofrece en el texto oficial del Ministerio de Educación sobre Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2019) el cual lo define como un todo aquél conjunto de modificaciones que se realizan sobre el currículum para poder permitir el acceso a los contenidos atendiendo a las diferencias individuales, pudiendo tratarse de ajustes más o menos significativos y/o de adecuaciones de carácter transitorio o permanente.

Tomando esta noción de acceso y de significatividad, se puede detallar cada característica particular sobre las adecuaciones:

- a) Adecuaciones de acceso: cuando se modifican recursos materiales o de comunicación para alumnos que tienen deficiencias motoras, visuales o auditivas, para que de esta forma se facilite el acceso al currículo.
- b) Adecuaciones no significativas: son las que no modifican mucho el currículum oficial, pero pueden incluir algún ajuste y/o priorización de objetivos y contenidos, o bien, incluir ajustes metodológicos y educativos para poder acercarse de esta forma a las características de los estudiantes.
- c) Adecuaciones significativas: con estas adecuaciones se eliminan contenidos u objetivos generales, pudiendo algunos de éstos ser de básico o troncales en una asignatura, esto también implicaría un cambio en la evaluación. Este tipo de adecuaciones requieren de un mayor análisis ya que son modificaciones muy importantes en un currículum.

En (Tudurí, 2003) el concepto de *Adecuación Curricular Individual* (ACI) es definida como el conjunto de ajustes o modificaciones específicos en diferentes elementos de una propuesta educativa, desarrollada para un determinado alumno, llevada a cabo después de una amplia valoración de éste y del contexto, con la finalidad de responder a sus necesidades educativas especiales. En este caso, la definición incluye la idea de la valoración de la propuesta en vigor de la individualización y personalización de la misma, como también la idea de que la finalidad misma es poder atender *Necesidades Educativas Especiales* (NEE).

También en (Contreras Rodriguez & Barrera Ortiz, 2017) los autores remarcan que la función básica de una adaptación curricular es poder brindar oportunidades educativas a los estudiantes respondiendo a sus requerimientos educativos específicos de modo de que se esto sirva

como un instrumento para el tratamiento de la diversidad y como una estrategia de resolución de los problemas de aprendizaje que se presentan en el aula.

Los conceptos de integración social y diversidad en las aulas son relevantes para poder cumplir con el propósito de que todos los alumnos, no importa su condición física y mental, su base de conocimientos, sus ritmos, su estilo de aprendizaje y cualquier soporte o ayuda que requieran puedan cumplir con sus trayectorias escolares. En (Calderón Manriquez y otros, 2019) se aclara que los procesos de adecuación de los currículos deben permitir que todos los alumnos puedan involucrarse directamente y de forma significativa dentro del contexto de la escuela. Ven también dos procesos que consideran inseparables:

1. Adaptaciones para que los alumnos puedan acceder al curriculum escolar, pudiendo ser éstas de carácter organizacional (equipo de profesionales, interdisciplinarios, de apoyo) como también relacionadas al medio (para eliminar barreras físicas, tecnológicas, audiovisuales, etc).
2. Adaptaciones al propio curriculum, donde podemos incluir cambios en los métodos de enseñanza, tiempos de aprendizaje, contenidos, objetivos y la propia evaluación.

4.1 Necesidades Educativas Especiales

Mencionamos anteriormente las Necesidades Educativas Especiales, y no podemos dejar pasar la oportunidad de describirla, aunque sea brevemente, tomando la definición expuesta en (Luque Parra, 2003) en donde se considera al término “Necesidad Educativa Especial” (NEE) a toda aquella (necesidad) que se deriva de una discapacidad, sobredotación, desventaja sociocultural o de una dificultad específica en el aprendizaje de un alumno, la cual requiere de una acción educativa con más recursos de los que se utilizan habitualmente en una clase para poder así llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vale aclarar entonces que existe NEE tanto para casos de discapacidad de cualquier tipo como también casos de sobredotación, cualquiera el caso se aspira a poder reacomodar los recursos, medios y contenidos para salvar cualquier dificultad que uno o más alumnos encuentren durante el desarrollo de las clases. Según el autor previamente citado, las NEE tienen que hacer referencia a toda respuesta que de la estructura y sistema educativo se deba dar a los individuos que posean un trastorno y/o discapacidad, para poder compensar su relación consigo mismo y con su entorno.

Es vital comprender y dejar en claro la noción y significado del concepto de discapacidad. En el documento de la OMS de 2001 sobre el CIF (OMS, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF, 2001) se pone al mismo nivel todas las enfermedades y problemas de salud, con un enfoque más neutral, colocando a los trastornos mentales al mismo nivel que enfermedades físicas, hecho que contribuye a reconocer y ponerlos en primer plano junto a otros tipos de trastornos, por ejemplo: depresión, trastornos bipolares, trastornos disociales, trastornos de déficit de atención, trastornos de ansiedad, entre otros.

4.2 Estrategias para la Adecuación Curricular

Es importante determinar entonces que estrategias, técnicas y metodologías se podrían llevar a cabo para planificar y ejecutar las adecuaciones curriculares que atiendan las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidades y trastornos las cuales afectan su desempeño y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En (Contreras Rodriguez & Barrera Ortiz, 2017) se aclara que para poder realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales todo docente debe hacer una gestión del conocimiento para poder desarrollar el proceso de aprendizaje, requiriendo:

- Evaluar y/o diagnosticar las necesidades educativas especiales del estudiante, según sus capacidades básicas, contexto escolar y familiar, estilo de aprendizaje y nivel de competencia curricular.
- Determinar las necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo de capacidades básicas tanto en áreas curriculares como en el entorno escolar y familiar
- Analizar el currículo básico general para poder llegar a realizar.

En (Tudurí, 2003) se mencionan varias estrategias y aspectos que consideran “positivos” en cuanto al resultado de diversas experiencias de las que se pueden fijar ciertas ideas:

- Se define el tipo de alumno a formar y por qué.
- Se reflexiona sobre el proceso de enseñanza del alumno.
- Se decide qué enseñar y cómo conseguir un desarrollo global del alumno.
- Se determina qué metodologías son más útiles.
- Se establecen mecanismos individualizados y permanentes de evaluación.
- Se organizan recursos en relación a un proyecto educativo y proyecto curricular.
- Se trabaja en equipo valorando la formación de equipos interdisciplinarios.

- Se debe dar a entender a la diversidad como un proyecto institucional en el que deben participar todo el conjunto de docentes.

Existen otros autores que proponen metodologías para poder llevar adelante adecuaciones curriculares para alumnos con NEEs con mayor rigurosidad y detalle, tal es el caso de (Pons, 2014), donde establece 5 fases bien delimitadas:

- Fase 1 – Sensibilización
 - Etapa donde hay que lograr la sensibilización de los directivos y de todo el colectivo de docentes. Éstos últimos deben tener conciencia y estar convencidos de las posibilidades reales de los alumnos con NEEs para poder desarrollar sus capacidades como el resto del alumnado.
- Fase 2 – Diagnóstico
 - Deben participar directa o indirectamente las áreas técnicas de la dirección. Se puede dividir en dos subfases:
 - Diagnóstico de Docentes
 - I. Recoger información sobre la teoría curricular, centrada en el desarrollo.
 - II. Valorar el nivel de conocimiento de los docentes sobre su materia.
 - III. Proyectar soluciones sobre cualquier dificultad, de forma metodológica e investigativa
 - Diagnóstico de Alumnos
 - I. Realizado por especialistas: psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, neurólogos, etc.
 - II. Diagnosticar las interrelaciones con otros alumnos, su rol social, competencias y limitaciones, posibilidades y restricciones
 - III. Describir comportamiento de los alumnos en distintas actividades, cómo participan, interacción con los demás.
- Fase 3 – Diseño y planificación de la Adecuación Curricular
 - Se pueden dividir en subfases:
 - Subfase 1: el docente debe plantearse las metas y objetivos
 - Subfase 2: el docente debe dominar el curriculum, su programa, para poder posibilitar la adaptación curricular en el momento que considere exacto. La propuesta educativa debe partir de la propuesta general y plantear para aquellos que tengan NEEs objetivos didácticos diferentes, pero siempre respondiendo a los mismos objetivos.

- Subfase 3: el docente debe trazar estrategias y planificar sus clases con todos los ajustes necesarios para seguir con el programa, satisfaciendo las necesidades individuales especiales de cada alumno.
- Fase 4 – Desarrollo o Ejecución de la Adaptación
 - Los docentes deben tener en cuenta que todas las actividades deben favorecer la participación activa, el interés, la motivación y la creatividad para poder lograr aprendizajes significativos. Las actividades podrán ser dentro o fuera del aula.
- Fase 5 – Evaluación
 - El docente debe controlar cada etapa que se atraviesa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, poder analizar el nivel de alcance de los objetivos. También poder relacionar los instrumentos o pruebas aplicadas relacionándolas con las necesidades que se diagnosticaron inicialmente. La idea final es poseer una forma más normalizada de comparar el nivel de desarrollo adquirido por alumnos con NEEs respecto al resto de los alumnos. La evaluación así debe incluir avances en todos los contextos posibles.

5. Personas con Padecimientos Mentales

Según la OMS (OMS, Trastornos Mentales, 2022) los trastornos o padecimientos mentales se caracterizan por una alteración de la cognición, la regulación de las emociones y el comportamiento de los individuos. La OMS distingue a los problemas de salud mental con una categoría más amplia ya que incluye a los trastornos mentales, las discapacidades psicosociales y otros estados mentales asociados a la angustia, discapacidad funcional o riesgo de conductas autolesivas.

Los trastornos mentales más comunes son los de la ansiedad y trastornos depresivos, ambos aumentaron significativamente durante la pandemia del COVID-19. Sin embargo, existen muchos otros como el trastorno bipolar, el trastorno de estrés postraumático, trastornos de comportamiento disruptivo y disocial, trastornos del neurodesarrollo, entre otros.

Un tema a destacar es que la mayoría de las personas que padecen de trastornos mentales no tienen acceso a una atención efectiva y muchas veces se sufre del estigma y la discriminación por parte del entorno y de las autoridades.

5.1 Trastornos Mentales y de Desarrollo

5.1.1 Trastornos Mentales

Hemos mencionado a la ansiedad y los trastornos depresivos como los trastornos mentales más comunes. Pasamos a analizar qué es lo que los caracteriza a cada uno:

5.1.1.1 Trastornos de Ansiedad (TA)

Según la OMS se caracterizan por un miedo y una preocupación excesivos y por trastornos del comportamiento conexos (estrechamente relacionados). Por su definición existen varios tipos de trastornos de ansiedad:

- 1) TA Generalizada: se caracteriza por una preocupación excesiva
- 2) Trastornos de Pánico: se caracteriza por episodios de ataques de pánico
- 3) TA Social: con miedo y preocupación excesiva a situaciones sociales
- 4) TA de Separación: cuando existe un miedo excesivo o ansiedad antes la separación de aquellas personas con las que se tiene un vínculo afectivo.

5.1.1.2 Depresión

Según la OMS en los estados depresivos la persona experimenta un estado de ánimo deprimido (esto es, sentimientos de tristeza, irritabilidad, sensación de vacío) o una pérdida del disfrute o del interés en actividades que se extiende durante la mayor parte del día y por varios días, durante al menos dos semanas. Pueden combinarse con otros síntomas, como la dificultad para la concentración, sentimientos de culpa excesivos, cambios en el apetito y en el peso, sensación de cansancio o falta de energía.

Además de los dos trastornos mencionados, que según la OMS son los más comunes (en 2019, 301 millones de personas sufrían trastornos de ansiedad y 280 millones de personas padecían de depresión), existen otros que refieren a la adquisición y ejecución de funciones intelectuales, motoras o sociales, estos son los trastornos del neurodesarrollo.

5.1.2 Trastornos del Neurodesarrollo

Dentro de estos trastornos se incluyen los trastornos del desarrollo intelectual, trastornos del espectro autista (TEA) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Veamos sus características según la OMS:

5.1.2.1 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Se caracteriza por un patrón persistente de falta de atención o hiperactividad-impulsividad, que tiene un impacto negativo directo en el funcionamiento académico, ocupacional o social.

5.1.2.2 Trastornos del Desarrollo Intelectual

Se caracterizan por limitaciones en el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo, es decir, dificultades con habilidades conceptuales, sociales y prácticas cotidianas en la vida diaria.

5.1.2.3 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Existe un grupo diverso de afecciones las cuales se caracterizan por poseer cierto grado de dificultad para la comunicación social y la interacción con otras personas. También pueden presentar patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas, repetitivas o inflexibles.

El Síndrome de Asperger (SA) se considera dentro de los Trastornos del Espectro Autista, cumpliendo con los requisitos del mismo, con la diferencia de que el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo se encuentra dentro de valores promedio. La única alteración,

mínima, si hubiere, es con la capacidad para el uso funcional del lenguaje, para poder expresar sus necesidades y deseos personales.

5.2 Discapacidades y su relación con los trastornos mentales y de desarrollo

Diego Jesús Luque Parra en su estudio de Trastornos del desarrollo, discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (Luque Parra, 2003) hace referencia a la idea de los niveles de desarrollo que son comunes a todos los seres humanos y de cuya definición se entiende que éstos niveles están formados por un conjunto de cambios que dan lugar a nuevas y mejores maneras de reaccionar. Estos cambios dan forma a conductas más adaptativas, sanas, complejas y organizadas, como también más estables, competentes y eficientes.

Como aclara el autor, esto se da independientemente de la diversidad de las personas y nos permite valorar todas las diferentes características individuales, de ese modo toda dificultad o deficiencia es propia del desarrollo, una característica más que identifica a cada individuo. Por lo tanto, van a existir Necesidades Educativas Especiales cuando exista alguna deficiencia o discapacidad, no solo propia de cada persona sino también debida a factores del contexto (que puedan favorecer o limitar).

¿Qué es un Trastorno del Desarrollo? D. J. Luque Parra explica que un trastorno del desarrollo es “toda aquella alteración, disfunción o dificultad del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa de una persona”. Con importancia se destaca que los trastornos no anulan o disminuyen las condiciones de las personas, aunque sí pueden alterar aspectos de la mismas. Si bien los trastornos son una expresión de la alteración de algo más o menos específico en una persona, también toma relevancia el peso del contexto y del ambiente. De ahí que en sociedad y sobre todo en términos educativos, es donde se le pueda dar una respuesta a las necesidades de esas personas.

5.2.1 Discapacidad

Según se explica en (Luque Parra, 2003) tiene que ver con la menor aptitud, suficiencia o disposición para percibir, comprender y/o ejecutar algo, de la forma o dentro del margen de lo que se considera normal para un ser humano.

Según el CIF (OMS, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF, 2001) la discapacidad se refiere a los déficits, limitaciones en la actividad,

restricciones en la participación. Sería equivalente al aspecto negativo de la interacción entre un individuo y sus factores contextuales.

Desde la revisión de 1980 que este término reemplaza al de minusvalía, usándolo como un término general para todas las perspectivas: corporal, individual y social.

5.2.2 Deficiencia

Según se explica en (Luque Parra, 2003) se refiere a la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. En el CIF se aclara que por “anormalidad” se hace referencia a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida.

5.2.3 Limitaciones en la actividad

Según el CIF este término implica cualquier dificultad de un individuo para realizar actividades, abarcando desde desviaciones leves hasta graves en términos de cantidad o calidad, comparándola con la forma, duración e intensidad en que una persona sin esa condición lo podría realizar.

5.2.4 Restricciones en la participación

Según el CIF representa todo problema que podría experimentar una persona al implicarse en situaciones vitales. Una restricción se pueda determinar al compararla con la participación esperable de una persona sin esa discapacidad en la cultura o sociedad donde viva.

5.3 Clasificación Internacional de Enfermedades

Actualmente el CIE o Clasificación Internacional de Enfermedades se encuentra en su versión 11, las siglas por los cuales se lo conoce es CIE-11. El término en inglés es ICD por “*International Classification of Diseases*”. La actual versión entró en efecto en enero de 2022 y para tener un panorama, en 1948 se había publicado recién la 6ta versión.

Según la OMS (OMS, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD), 2022) el propósito de la CIE o Clasificación Internacional de Enfermedades es:

- Permitir el registro sistematizado, el análisis, la interpretación y la comparación de datos de mortalidad y morbilidad recolectados de distintos países o regiones en diferentes períodos de tiempo.
- Asegurar la interoperabilidad semántica y la reusabilidad de los datos registrados para los distintos casos de uso más allá de simples estadísticas médicas, incluyendo el soporte para la toma de decisiones, asignación de recursos, reembolsos, guías y mucho más.

Desde el sitio del CIE-11 (OMS, Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión, 2022) se puede acceder de forma online al listado de terminología y a la clasificación de enfermedades del cual hemos tomado algunas definiciones para el presente trabajo. Los trastornos mentales y de neurodesarrollo se encuentra bajo una misma “familia” o tipología.

Aquí una lista no exhaustiva de las tipologías que hemos visto anteriormente y sus códigos según el CIE-11.

Código	Nombre
06	Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo
6A00	Trastornos del desarrollo intelectual
6A00.0	Trastorno del desarrollo intelectual leve
6A00.1	Trastorno del desarrollo intelectual moderado
...	...
6A02	Trastorno del espectro autista
6A02.0	Trastorno del espectro autista sin trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia leve o nula del lenguaje funcional
6A02.1	Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con leve o ningún deterioro del lenguaje funcional
...	...
6A03	Trastorno del desarrollo del aprendizaje
6A03.0	Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura
6A03.1	Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la escritura
...	...
6A05	Trastorno por hiperactividad con déficit de la atención
...	...
6A70	Trastorno depresivo, episodio único

6A71	Trastorno depresivo recurrente
6A73	Trastorno mixto de ansiedad y depresión
...	...
6B00	Trastorno de ansiedad generalizada
6B01	Trastorno de pánico
...	...
6B04	Trastorno de ansiedad social
6B05	Trastorno de ansiedad por separación
...	...

6. Formación Docente en CABA

La formación docente que existe en CABA es amplia y extensa, existen ofertas educativas propias del GCBA en distintas escuelas e institutos de educación superior, como también en institutos privados y universidades con sede en CABA.

Por ejemplo, el GCBA ofrece una oferta de estudios de profesorado que se dictan en Escuelas Normales Superiores (ENS), en Institutos de Enseñanza Superior (IES), en Institutos Superiores de Profesorado (ISP) y en Escuelas Superiores de Educación Artística (ESEA). Toda la oferta puede consultarse en el sitio público del GCBA (GCBA, Oferta de Estudios de Profesorado, 2022). En total existen 29 instituciones estatales y ellas pueden atender a todos los niveles de enseñanza: inicial, primaria, media y terciaria. En particular nos interesa los establecimientos que dictan profesorado para la educación media y superior.

Para Profesorados de Educación Secundaria y Superior se encuentran:

- IES N.º 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»
- IES N.º 2 «Mariano Acosta»
- Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González»

También existe oferta de Profesorados en Lenguas Extranjeras:

- IES N.º 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo»
- IES N.º 2 «Mariano Acosta»
- Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González»

Para Profesorados en Educación Artística existen:

- Escuela Superior de Educación Artística en Artes Visuales «Lola Mora»
- Escuela Superior de Educación Artística en Artes Visuales «Manuel Belgrano»
- Escuela Superior de Educación Artística en Artes Visuales «Rogelio Yrurtia»
- Escuela Superior de Educación Artística en Cerámica «Fernando Arranz»
- Escuela Superior de Educación Artística en Danza «Aída Victoria Mastrazzi»
- Escuela Superior de Educación Artística en Danza N.º 1 «Prof. Nelly Ramicone»
- Escuela Superior de Educación Artística en Danza N.º 2 «Jorge Donn»
- Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan Pedro Esnaola»

El Profesorado de Educación Especial se dicta en:

- Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial

Profesorados de Educación Física se dictan en:

- ISEF N.º 1 «Dr. Enrique Romero Brest»
- ISEF N.º 2 «Prof. Federico Williams Dickens»

Finalmente existen instituciones donde se dicta la Formación Pedagógica para profesionales y técnicos superiores en:

- ISEF N.º 1 «Dr. Enrique Romero Brest»
- ISEF N.º 2 «Prof. Federico Williams Dickens»

En conclusión, la gama de oferta de profesorados en escuelas e institutos del GCBA es amplia y variada. Si recorremos los planes curriculares de varios profesorados de educación media y superior podremos encontrarnos que ninguno tiene una materia específica de educación inclusiva. Puede ocurrir que alguna materia o práctica docente puede mencionar en su contenido algo relacionado con educación inclusiva, pero es más relacionado con la diversidad cultural y social y con el acceso a una educación de calidad entre otras temáticas. Por ejemplo, en el Profesorado de Informática solo se menciona el término “inclusiva” en la materia “*Residencia Pedagógica*” del tercer tramo, materia que todos los profesorados de educación superior poseen (GCBA, PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN INFÓRMÁTICA). Lo mismo ocurre en otros profesorados de distintas áreas.

Sin embargo, debemos destacar en el Profesorado de Psicología la materia “*Psicopedagogía*” (GCBA, PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PSICOLOGÍA), materia del bloque de Teorías y Corrientes de la Psicología la cual tiene como objetivo y fundamento la búsqueda de marcos conceptuales que promuevan intervenciones pedagógicas que estén comprometidas con la educación inclusiva, haciendo hincapié en la importancia de cambiar el posicionamiento y la mirada sobre la diversidad, generando espacios que hagan posible en los sujetos con discapacidad el poder sentirse habilitados para tener un rol protagónico en su vida. Otra materia es “*Cognición y Neuropsicología*” donde no mencionan específicamente la educación inclusiva, pero abordan temáticas acerca de la relación del cerebro con los procesos cognitivos, la conducta, la afectividad, trastornos que puedan afectar procesos de enseñanza-aprendizaje. De forma específica la inclusión de estas materias y de otras relacionadas con las neurociencias buscan favorecer el abordaje de los conocimientos de los trastornos de

conducta y la personalidad desde una perspectiva que tenga en cuenta los procesos neurobiológicos y neuropsicológicos.

Podemos ver que salvo alguna excepción como la nombrada anteriormente, no todos los profesorado de educación media y superior tienen contenidos específicos ni abordan temáticas relacionadas con la educación inclusiva.

Un punto aparte merece la mención de la diferencia que existe con la Educación Sexual Integral (ESI) la cual se encuentra presente como materia en todos los profesorado de educación media y superior desde hace varios años. Luego de la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 en 2006 (Argentina.gob.ar, 2006) todas las instituciones nacionales y provinciales, públicas y privadas tuvieron la obligación de ofrecer a sus alumnos contenidos acerca de la ESI, esto abarca hasta los profesorado de nivel superior de formación docente y a la educación técnica no universitaria.

La educación inclusiva, según la normativa vigente, en particular la Ley N° 26.378 y luego la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación establecen la obligación de la matriculación de todos los alumnos no importa su condición de discapacidad (que puede ser transitoria o permanente, mental, física, intelectual o sensorial) además del derecho de su familia a elegir cualquier establecimiento educativo para el desarrollo de su trayectoria educativa. Por estas razones creemos que incluir contenidos sobre educación inclusiva debería ser obligatorio en los profesorado de todos los niveles.

Volviendo a la oferta educativa del GCBA, en 2018 se aprueba la creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA) con la Ley N° 6053 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma ofrece títulos de Profesorados Universitarios en Biología, Química, Física y Matemática, así como también Licenciaturas en Educación Tecnológica, Gestión de Instituciones Educativas, Enseñanza con Tecnologías Digitales, Actividad Física y Salud, Gestión de la Actividad Física y el Deporte (UdelaCiudad, 2022). Sin embargo, de los planes de estudio no es posible encontrar ninguna mención a la educación inclusiva.

Por todo lo visto, para encontrarnos con una opción real y específica tendremos que mirar en otras ofertas formativas de postítulo docente.

6.1 Carreras de Especialización en Educación Inclusiva del GCBA

Volviendo a mirar la extensa oferta formativa que ofrece el GCBA podemos encontrar con una formación destinada exclusivamente a la Educación Inclusiva en base al postítulo docente publicado en la Escuela de Maestros el cual otorga el título de “*Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Inclusiva*” (GCBA, Educación inclusiva. Especialización Docente de Nivel Superior., 2022). El mismo tiene una duración de 1 año y medio (3 cuatrimestres) y se ofrece en modalidad a distancia.

El contenido de la especialización se divide en 6 módulos o espacios curriculares (2 por cuatrimestre). Los módulos y sus contenidos son los siguientes:

1. Introducción, fundamentos y perspectivas de la educación inclusiva

- Aquí se busca introducir el paradigma de la educación inclusiva y de la diversidad tomando como fuentes distintas teorías de la Historia, Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología y el Derecho de forma de generar un marco teórico y un fundamento sólido que sirva para poder luego ser capaz de problematizar el discurso y las prácticas relacionadas con la diversidad en la educación.

2. Trayectorias Escolares. Diversidad de sujetos y de formatos escolares

- En este caso se busca poder reflexionar y analizar la relación entre las condiciones de escolarización, las prácticas educativas y los procesos de subjetivación. Condiciones que pueden ser estructurales, contextuales, institucionales, subjetivas. Esto a su vez debería poder utilizarse para replantearse la relación que existe entre las trayectorias escolares y la organización escolar, poder resignificar el lugar que cumple una escuela y el docente con el objetivo de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes que padecen barreras de aprendizaje.

3. Aportes de las teorías del aprendizaje y la enseñanza a la educación inclusiva

- En este módulo se toman las teorías psicológicas que dan sustento a las distintas concepciones sobre sujetos con barreras de aprendizaje. Se busca analizar en detalle las perspectivas teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza y qué problemas y desafíos se presentan en el paradigma de la educación inclusiva.

4. Prácticas de enseñanza y educación inclusiva

- En este módulo se deja de lado la teoría para pasar a la práctica, buscando primero obtener de la propia experiencia datos y recursos que puedan ayudar a transformar el trabajo en el aula. Luego se busca proponer distintas estrategias de intervención áulica para trabajar en la diversidad, identificar las barreras de aprendizaje,

promover la flexibilización curricular, diversificar criterios y modalidades de evaluación y brindar conocimiento sobre los sistemas de apoyo y ayuda y su relación con el aprendizaje. También se busca poder distinguir la diferencia entre una intervención educativa que se encuentra orientada exclusivamente a integrar alumnos con necesidades educativas especiales y una intervención educativa inclusiva dirigida a que todos los alumnos puedan participar en el aula.

5. Gestión institucional para la inclusión

- Este módulo busca identificar qué aspectos de las instituciones pueden favorecer u obstaculizar las prácticas inclusivas, analizar distintas experiencias de prácticas educativas inclusivas y qué desafíos representan para los diferentes roles institucionales que participan en los procesos de inclusión educativa.

6. Seminario final de integración

- Para dar cierre a la especialización el último módulo es un seminario en el que se debe desarrollar un trabajo de evaluación final diseñando, poniendo en marcha y evaluando una propuesta de acción relacionada con la educación inclusiva. Primero se debe partir de una problemática y luego del diseño de una propuesta de intervención educativa que consta de la elaboración de un informe de investigación y de la planificación de la propuesta.

El GCBA también ofrece un curso auto asistido virtual llamado *“Herramientas para pensar la inclusión”* (GCBA, Herramientas para pensar la inclusión, 2022) el cual consta de 3 módulos. El primer módulo se llama *“Revisitando el debate Integración–Inclusión”* y en él se hace una introducción y recorrido histórico sobre el modelo inclusivo, la normativa vigente y las perspectivas que existen sobre la educación inclusiva. En el segundo módulo llamado *“Tensiones y desafíos”* se tratan temas como las barreras de aprendizaje y participación, las configuraciones de apoyo y cómo debe ser el trabajo en aulas heterogéneas. Finalmente, el tercer módulo llamado *“Herramientas para pensar prácticas inclusivas”* trata sobre los mitos que existen en todo espacio escuela y sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje como una herramienta para las prácticas inclusivas.

6.2 Cursos y Postítulos en Educación Inclusiva de otros Centros Educativos

Podemos encontrar varias opciones en universidades e institutos privados que ofrecen estudios en CABA o bien de forma virtual, entre ellos se encuentra la Universidad Católica de

Cuyo (virtual), la Universidad Blas Pascal, la Fundación Garrahan, la Universidad Católica Argentina, entre otras. A continuación, analizaremos qué es lo que ofrecen cada una de ellas.

Universidad Católica de Cuyo

La Universidad Católica de Cuyo ofrece en modalidad virtual una “*Licenciatura en Educación Inclusiva*” (Cuyo, 2022) con una duración de 1348hs y tiene como objetivos la elaboración e implementación de proyectos institucionales y áulicos inclusivos, promover y supervisar estrategias de inclusión para alumnos con discapacidades permanentes o transitorias, diseñar procesos de inclusión laboral y social y diseñar proyectos de investigación educativa. Como requisitos piden un título de Profesor de Nivel Superior o título de Técnico en Acompañamiento Terapéutico.

Universidad Blas Pascal

La Universidad Blas Pascal ofrece una diplomatura en “Educación Inclusiva” dictada de forma online (Pascal, 2022) con una duración de 8 meses (200hs) dirigido a docentes de todos los niveles, psicopedagogos, estudiantes de grado, directivos, preceptores, psicólogos, acompañantes terapéuticos y personas vinculadas al área de la diversidad. La misma ofrece un amplio y diverso contenido que abarca diversas teorías y conceptos, acerca de la inclusión y diversidad, sobre el desarrollo de prácticas educativas dentro del aula y a nivel institucional, formas de evaluación, estudio de casos y la planificación y desarrollo de proyectos pedagógicos.

La diplomatura se divide en 8 módulos, los cuales son:

1. Fundamentos sobre la inclusión educativa, diversidad y discapacidad

- Introducción a los conceptos de desigualdades escolares y sus problemáticas, la inclusión educativa y políticas de inclusión, la normativa vigente, contextos, diferencias entre inclusión e integración.

2. Desde la diversidad el aporte de las neurociencias

- Estrategias de atención en el aula inclusiva, facilitadores y barreras para la presencia, aprendizaje y participación, barreras de actitud, conocimiento, comunicación y práctica. También la respuesta escolar desde la inclusión, la responsabilidad individual y grupal, el docente como mediador social.

3. Desarrollo evolutivo, dificultades del aprendizaje, atención a la diversidad y estrategias de intervención

- Conceptos sobre la atención a la diversidad, factores de diversidad, atención a inteligencias múltiples, inteligencia emocional, diversidad cultural. Niveles de intervención educativa.

4. Contextos educativos que abordan la diversidad. Análisis de Experiencias

- Los proyectos educativos inclusivos, los currículos a partir de los alumnos, programaciones curriculares, adecuaciones curriculares individuales y socio-constructivas. Evaluación psicopedagógica, apoyos conductuales, planes de adecuación curricular, criterios flexibles al organizar el aula.

5. Trastornos del desarrollo que afectan el aprendizaje y la conducta

- Construcción de la convivencia escolar, demandas sociales y el contexto escolar. Desarrollo de competencias socio-afectivas. Importancia de la institución educativa como contexto de aprendizaje social e individual. Aprendizaje dialógico, experiencias prácticas sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje por tareas y proyectos. Proyectos Pedagógicos Institucionales de Inclusión.

6. Roles y funciones en el proceso de integración escolar

- El currículo, objetivos generales y contenidos del área. La evaluación como proceso, criterios e instrumentos de evaluación. Evaluación en secuencias didácticas, situaciones problemáticas y estudios de caso. Relación entre estrategias de evaluación y las competencias. Estrategias e instrumentos de evaluación ante dificultades de aprendizaje.
- Pruebas estáticas vs Pruebas Dinámicas. Evaluación de conductas y desempeños intelectuales, evaluación de mecanismos y factores relacionados con el pensamiento, evaluación de la comprensión del pensamiento, evaluación del papel de los relatos en la construcción del pensamiento narrativo.
- Evaluación psicopedagógica. Modelo Psicométrico, test psicológicos, de aptitudes, habilidades, etc. Modelo Dinámico, Modelo Conductual.

7. Niños y Adolescentes en proceso de integración escolar: estrategias de intervención áulica

- Estudio de casos, tipos de casos, recolección de datos. Selección y búsqueda de documentación, entrevistas estratégicas, elaboración de informes de investigación.

8. Diseño metodológico de intervenciones educativas, elaboración de informes

- Proyectos de acción, estrategias de viabilidad, programación de tareas y actividades. Elaboración del trabajo final.

Fundación Garrahan

La Fundación Garrahan ofrece un “Curso de Educación Inclusiva” (Garrahan, 2022) que se dicta de forma presencial/virtual con una duración de 8 meses.

Los temas que se tocan son:

- Educación inclusiva.
- Legislación vigente.
- Diversidad del contexto actual / barreras al aprendizaje.
- Historicidad y Evolución del concepto de Discapacidad.
- Los dominios cognitivos: lenguaje, comunicación, conducta, lenguaje escrito (lectura, escritura y sus alteraciones).
- Cuadros clínicos actuales, características y abordaje.
- Estrategias socio-vinculares.
- Configuraciones de apoyo, adecuaciones y su aplicación en los diferentes niveles educativos.
- Gestión de proyectos de trabajo.
- Pareja pedagógica para el abordaje.

Universidad Católica Argentina

La Universidad Católica Argentina ofrece una “Licenciatura en Educación Inclusiva y Efectiva” como parte de un ciclo de complementación curricular la cual se dicta de forma presencial y virtual y dura un año y medio (3 cuatrimestres).

La misma consta de un primer ciclo de nivelación donde se cursan asignaturas y seminarios sobre:

- Pedagogía y educación
- Diversidad y contextos socio-culturales de aprendizaje
- Enseñanza y desarrollo de aptitudes
- Evaluación y retroalimentación continua

Luego continua el ciclo de complementación con asignaturas sobre:

- Teología y educación
- Investigación Educativa

- Liderazgo de proyectos de Innovación Educativa
- Tendencias y Reformas Educativas
- Taller de Desarrollo de Proyecto Final
- Proyecto Final

7. Encuadre Metodológico

Pregunta de Investigación

La pregunta que subyace a esta investigación es determinar si los docentes reciben capacitación o han completado una formación orientada a la inclusión de alumnos que tengan algún tipo de padecimiento mental y así poder indagar que estrategias emplean, que material didáctico utilizan y que adaptaciones al diseño curricular implementan de forma de poder efectivizar esa inclusión.

Objetivo General

El objetivo general es poder *analizar* qué formación o capacitación han recibido los docentes para lograr la inclusión de los alumnos con padecimientos mentales en los centros educativos de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

Como Objetivos Específicos se propone:

- 1) *Describir* qué formación o capacitación recibieron los docentes para adaptar los diseños curriculares de las materias o cursos que dictan;
- 2) *Caracterizar* las distintas estrategias que suelen usar los docentes para lograr la inclusión de alumnos con padecimiento mental;
- 3) *Identificar* el material con el que cuentan los docentes para hacer efectiva su función;

Tipo de Investigación

Se pretende realizar un estudio de caso de tipo descriptivo, detallando las características y propiedades de la población de estudio; utilizando un enfoque cualitativo y con un corte temporal de tipo transversal.

Unidades de Análisis

Cada uno de los docentes de centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires.

Población

Los docentes de centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, durante el período de mayo a julio del 2023.

Tipo de Muestra

La muestra estará compuesta por 20 docentes de un centro educativo de la Ciudad de Buenos Aires en el barrio de Barracas durante el período de mayo a julio del 2023.

Instrumento(s) de Recopilación de Datos

Como instrumentos de recopilación de datos se propone utilizar un cuestionario que podrá realizarse de forma online o bien en fotocopias que podrán dejarse en cada institución el cual consta de preguntas abiertas y cerradas.

Ejes a Analizar

La recopilación de datos se basará en los siguientes ejes temáticos:

- La Antigüedad Laboral y su Formación Académica General
- Carreras, Cursos y Capacitación en Inclusión Educativa y Salud Mental
- Cantidad de Alumnos y Horas Catedra en General
- Cantidad de Alumnos con padecimientos mentales que tienen o han tenido
- Estrategias, Adecuaciones Curriculares y Materiales Didácticos empleados para la inclusión educativa

Cuestionario (Entregable/Online)

A continuación, se presenta un cuestionario con preguntas que pueden completar como instrumento de recolección de datos, dividido en varias secciones según los ejes de estudio a analizar.

Sección 1. Antigüedad Laboral y Formación Académica

1. Antigüedad Laboral como Docente

	Menos de 1 Año
	Entre 1 y 5 Años
	Entre 5 y 10 Años
	Más de 10 Años

2. Máximo Nivel de Estudios

	Secundario/Secundario Técnico
	Terciarios y Profesorados
	Universitario
	Posgrados

3. ¿Realiza periódicamente actualizaciones académicas, cursos y/o capacitaciones?

	Si
	No

Sección 2. Carreras, Cursos y Capacitación en Inclusión Educativa y Salud Mental

4. ¿Ha realizado cursos, seminarios o capacitaciones en Inclusión Educativa?

	Si
	No

5. ¿Ha realizado cursos, seminarios o capacitaciones en Salud Mental?

	Si
	No

6. De haber realizado estos cursos, ¿Cuál es el origen de los mismos?

	Iniciativa Propia
	Iniciativa de la Institución Educativa
	Programa/proyecto/talleres del Ministerio de Educación del GCBA
	Otros

7. De haber realizado estos cursos, ¿en qué tipo de organización los hizo?

	En Institución Pública
	En Institución Privada
	En ambas

8. ¿El Ministerio de Educación del GCBA suele ofrecerles y/o exige cursos y capacitaciones en Inclusión Educativa?

	Si
	No

9. ¿El Ministerio de Educación del GCBA suele ofrecerles y/o exige cursos y capacitaciones sobre Salud Mental?

	Si
	No

Sección 3. Alumnos y Horas Cátedra en General

10. Horas Cátedra que posee actualmente

	Menos de 10
	Entre 10 y 20
	Entre 20 y 30
	Más de 30

11. Instituciones Educativas en las que imparte clases

	1
	2
	3
	Más de 3

12. Cantidad de Alumnos a los que imparte clases

	Menos de 15
	Entre 15 y 30
	Entre 30 y 50
	Más de 50

Sección 4. Alumnos con Discapacidades y/o Padecimientos Mentales

13. ¿Tiene o ha tenido alumnos con algún tipo de discapacidad o trastorno durante su carrera profesional siendo docente?

	Si
	No

14. ¿Tiene o ha tenido alumnos con algún tipo de discapacidad o trastorno de tipo mental durante su carrera profesional siendo docente?

	Si
	No

15. De haber tenido, ¿ha recibido ayuda de algún tercero durante sus clases? (Acompañantes, Tutores, Psicopedagogos, Maestros integradores, etc.).

	Si
	No

16. De no haber tenido, ¿conoce o sabe de algún otro compañero que haya tenido en sus aulas alumnos con necesidades educativas especiales?

	Si
	No

Sección 5. Estrategias, Adecuaciones Curriculares y Material Didáctico

17. ¿Qué desafíos y dificultades se encuentra diariamente en su actividad profesional como docente? (Detalle brevemente)

--	--

--	--

18. ¿Cuáles son las herramientas que usted cree son necesarias para encarar los desafíos y dificultades en sus clases? (Detallar brevemente)

--	--

19. ¿Qué herramientas considera que les falta y adonde considera podría buscarlas? (Detallar brevemente)

--	--

20. ¿Ha tenido la oportunidad de emplear estrategias de adecuación curricular alguna vez? (Detallar qué o cuales ha utilizado)

--	--

21. De haberlos realizado, ¿ha recibido el apoyo de la institución escolar donde trabajaba? ¿Por qué? (Detallar)

--	--

22. ¿Ha tenido que modificar o adaptar el material didáctico para atender a alguna necesidad educativa especial? (Detallar qué o cuales ha utilizado)

--	--

23. ¿Ha tenido que modificar o adaptar la forma o instrumento de evaluación para poder atender a alguna necesidad educativa especial? (Detallar qué o cuales ha utilizado)

--	--

8. Análisis de Datos

El instrumento de recopilación de datos fue respondido en formato impreso y en formato online (formulario de Google) por un total de 20 docentes que dan clases en el centro educativo del barrio de Barracas de CABA.

Para el Análisis de los Datos, empezamos con las respuestas a las preguntas 1 a 16 del instrumento de recopilación de datos, que eran de opción múltiple y que posteriormente van a ser presentadas en forma de gráficos de torta y de barras para poder observar y analizar las correspondientes variables y ejes de estudio una por una.

De la primera sección de preguntas (1 a 3) podemos observar que el 80% de los docentes tienen una antigüedad laboral mayor a 5 años, solo el 20% tiene entre 1 y 5 años. Todos poseen títulos habilitantes, un 55% títulos universitarios y un 45% títulos terciarios/profesorados y además la mayoría de ellos, un 85%, realiza cursos y capacitaciones periódicamente.

Para poder responder a la pregunta y objetivo general de nuestro trabajo de investigación de qué formación o capacitación han recibido para lograr la inclusión de alumnos con padecimientos mentales, podemos analizar en detalle las respuestas de la sección 2, preguntas 4 a 9.

Para empezar, podemos ver que en las preguntas destinadas a indagar sobre cursos y capacitaciones en inclusión educativa y salud mental los docentes entrevistados respondieron que, con amplia mayoría, un 70% ha realizado cursos de capacitación en inclusión educativa, pero solo el 40% ha realizado cursos y capacitación en salud mental.

Indagando sobre el origen de los cursos, el 35% los hizo por iniciativa propia, un 20% por iniciativa de la institución educativa a la que asisten y solo el 10% por programas o iniciativas del Ministerio de Educación de CABA.

Luego, para saber el tipo de institución educativa a la que asistieron para esos cursos y capacitaciones, el 50% respondió que asistió a Instituciones Públicas y solo el 5% a Instituciones privadas, mientras que el 15% asistió a ambos tipos de Institución.

Finalmente, nos interesaba saber si recibían de parte del Ministerio de Educación de CABA propuestas e invitaciones para cursos sobre inclusión educativa y salud mental, para lo primero el 40% (8 docentes) afirma haber recibido ese tipo de propuestas para realizar cursos y capacitaciones en inclusión educativa y solo el 15% (3 docentes) afirma haber recibido este tipo de propuestas para cursos y capacitaciones en salud mental.

- ⇒ Podemos ver así que los cursos y capacitaciones son mayormente por iniciativa propia, en instituciones o escuelas públicas y que en general no reciben de parte del Ministerio de Educación de GCBA propuestas o iniciativas para la realización de cursos y capacitación en inclusión educativa y salud mental.

La siguiente sección 3, preguntas 10 a 12, pudimos averiguar un poco más acerca de su trabajo, el 70% de los docentes no supera las 20 horas cátedra, la amplia mayoría solo da clases en una única institución educativa (55%) y solo 4 docentes dan clases en 3 o más escuelas. Además, el 65% tiene menos de 20 alumnos, solo 2 docentes tienen más de 50 alumnos (el 10%).

Después, en la sección 4 con las preguntas 13 a 16 se intentó indagar específicamente si tuvieron alumnos con discapacidades. Una gran mayoría respondió que han tenido alumnos con discapacidades, 16 docentes, es decir, el 80%. Pero solo 8 docentes, el 40%, tuvo en sus aulas alumnos con discapacidad o trastornos mentales, que de todas maneras sigue siendo un número alto. También nos interesaba conocer, en caso de que sí hayan tenido alumnos con discapacidad, si habían recibido ayuda de terceros (pedagogos, maestros integradores, etc), 11 docentes de los 16 respondieron afirmativamente. Por otro lado, nos interesaba conocer, en caso de no haber tenido alumnos con discapacidad, si conocían compañeros que sí hayan tenido alumnos con discapacidad y 3 de los 4 respondieron que sí.

- ⇒ Podemos ver que la mayoría de los docentes han tenido en sus aulas en algún momento de su carrera, alumnos con discapacidades, y los que no tuvieron conocen a algún compañero que los ha tenido. Además, los que tuvieron alumnos con discapacidades o trastornos han recibido en su mayoría ayuda de terceros, como maestros pedagogos, integradores o de apoyo.

Finalmente, de las preguntas 17 a 23 en la sección 5 que eran a desarrollar, se intentó analizar cada respuesta, ver si existían respuestas similares y determinar si se podía crear una

“categoría de respuesta” que las agrupe para finalmente poder comparar y crear relaciones entre todas las respuestas.

A través de ésta última sección es donde queremos averiguar sobre *las herramientas, estrategias y material didáctico que emplean para lograr la inclusión educativa*, respondiendo a los objetivos específicos de este trabajo.

Para empezar, indagamos sobre los desafíos o dificultades con que se suelen encontrar en su actividad profesional, de las respuestas se puede ver que un 30% de los docentes, afirmaron que tienen dificultades relacionadas a algún tipo de inadecuación curricular, mientras que el 20% relaciona esas dificultades con la falta de capacitación docente. Otras respuestas se vinculan con la falta de recursos (15%), con la falta de inclusión educativa (10%), con el poco apoyo de los Padres (5%) y problemáticas de los alumnos (5%),

Luego ya indagamos específicamente sobre las herramientas que consideran son necesarias y un 35% de los docentes considera como herramienta necesaria la utilización de adecuaciones y estrategias curriculares, le sigue el 25% de los docentes quienes consideran que como herramienta es importante el acompañamiento y la colaboración entre docentes y el apoyo pedagógico y otro 25% de los docentes considera que el acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos es una herramienta fundamental. Sobre las herramientas que los docentes consideran que les faltan, un 50% de los docentes considera que se debe a la falta de capacitación docente, y un 25% de los docentes considera que las herramientas pueden conseguirlas de los recursos didácticos y tecnológicos.

⇒ Como vimos en “*Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano*” (Hurtado Chiqui y otros, 2019) el problema que aquí también reportan los docentes es la falta de capacitación docente y como consideran que a través de ella sienten que tendrían mejores herramientas para lograr la inclusión educativa.

A continuación, los docentes respondieron sobre el empleo de estrategias, la mayoría de los docentes (75%) ha empleado alguna vez estrategias de adecuación curricular, mientras que solo un 20% no lo ha hecho.

Cabe aclarar la poca predisposición recibida por parte de la directora de la escuela para la realización de las entrevistas en forma personalizada, quien en primera instancia aclaró que realizar

entrevistas presenciales sería imposible por el poco tiempo de los docentes en clase y de esta manera sugirió entregar en forma impresa el cuestionario de preguntas y el link al formulario online. Posteriormente a esa entrega de las entrevistas, la directora cancela varios encuentros por diversos eventos que tenía la escuela y por los cuales no le fue posible recibirlos. En virtud de esto la directora fue a la única persona que se pudo entrevistar en forma personalizada, motivo por el cual las respuestas de los docentes son muy acotadas y no dan lugar a repreguntas.

La mayoría de los que respondieron afirmativamente no dieron detalles de forma específica sobre que estrategias de adecuación curricular emplearon. De los pocos docentes que sí respondieron podemos ver que han utilizado:

- TICs para alumnos con discapacidad auditiva o dislexia,
- Adaptaciones del currículum para dar temas de la ESI,
- Uso de mapas conceptuales,
- Cortometrajes
- Análisis de bibliografías.

La pregunta siguiente indaga sobre si recibieron o no apoyo de terceros en la aplicación de estas estrategias de adecuación curricular y 13 docentes afirman haber recibido el apoyo de la institución escolar representando el 65% del total.

⇒ Tal cual se citó en “*El rol del docente en la educación inclusiva*” (Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020), es importante contar con el apoyo de varios actores dentro de una institución educativa, no solo es importante la formación y capacitación docente sino también cambios en las políticas educativas y en el funcionamiento de las organizaciones.

Para terminar, las últimas dos preguntas tratan sobre modificaciones al material didáctico y a los instrumentos de evaluación. Sobre modificaciones al material didáctico un 40% de los docentes afirma que ha tenido que adaptar el material didáctico modificando recursos o materiales, mientras que un 15% dice haber modificado material didáctico en función de la actividad o planificación. Sobre cambios en las evaluaciones, un 70% de los docentes encuestados ha tenido que adaptar la forma de evaluar en algún momento.

⇒ Adaptar y modificar el material y los recursos didácticos es parte de lo que vimos anteriormente como parte de las Adecuaciones Curriculares para poder responder a las necesidades educativas especiales. También, la modificación de los instrumentos de

evaluación forma parte de las estrategias que vimos anteriormente como las Estrategias para Aulas Inclusivas.

En el Anexo se incluirá el detalle de cada pregunta y sus respuestas, mostrándolas en tablas y gráficos, analizando más a fondo cada una de ellas.

9. Conclusión

Este trabajo de investigación se planteó como objetivo el poder analizar qué formación o capacitación han recibido los docentes de escuelas medias para poder lograr la inclusión educativa de alumnos con padecimientos mentales. A su vez se buscó determinar que estrategias suelen utilizar los docentes para poder lograr la inclusión, que formación específica recibieron para poder adaptar los diseños curriculares y con qué materiales, recursos y herramientas cuentan los docentes para poder hacer efectiva su función.

Para poder responder estas cuestiones se hizo un estudio de caso en una escuela de educación media en la Ciudad de Buenos Aires, donde a través de un cuestionario como instrumento de recolección de datos se les preguntó a 20 docentes diversas interrogantes acerca de su trayectoria, su experiencia y formación docente, su capacitación en inclusión educativa y específicamente en salud mental y finalmente, para poder indagar sobre los objetivos específicos del presente trabajo, se les interrogó acerca de las adecuaciones curriculares, estrategias, herramientas y recursos que han empleado.

Sobre la experiencia y formación docente la mayoría de los docentes encuestados tienen una antigüedad laboral mayor a 5 años y poseen títulos habilitantes, ya sea universitarios o terciarios/profesorados. Además, la mayoría de ellos realiza cursos y capacitaciones periódicamente. Esto indica que los docentes tienen cierta experiencia y formación en el campo de la educación y se mantienen activos, capacitándose y perfeccionándose.

Pero, cuando indagamos en profundidad sobre la formación en inclusión educativa y salud mental pudimos ver que, aunque la mayoría de los docentes ha realizado cursos de capacitación en inclusión educativa, solo el 40% ha recibido formación específica en salud mental. Comparado al 80% de docentes que han hecho cursos sobre educación inclusiva podemos ver que existe una brecha allí que necesita cubrirse. La falta de capacitación en este aspecto puede ser un obstáculo para la inclusión de alumnos con padecimientos mentales en el aula. Ya sea por la relativamente poca oferta o por una inexistente promoción por parte de las escuelas o del Ministerio de Educación del GCBA, los docentes no tienen acceso a este tipo de capacitaciones.

Para reforzar lo anteriormente dicho, podemos constatar que existe una falta de propuestas e iniciativas por parte del Ministerio de Educación del GCBA ya que solo el 10% de los docentes ha recibido ofertas de cursos y capacitación sobre inclusión en salud mental. Los docentes en su

mayoría buscan capacitarse por iniciativa propia y asisten a instituciones públicas para recibir formación. Solo un pequeño porcentaje ha recibido propuestas del Ministerio de Educación para cursos y capacitaciones en inclusión educativa y salud mental y esto sugiere que existen limitaciones en las propuestas y apoyo ofrecidos por las autoridades educativas en este ámbito. Esto ocurre a pesar de que como hemos visto en el marco teórico existen múltiples opciones propuestas por el propio GCBA, con la “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Inclusiva” como por instituciones privadas. En síntesis, podemos concluir que esta oferta no les llega a los docentes como debería y/o no existe un programa que se encargue de promocionar el contenido que se ofrece en estos cursos y carreras de especialización.

¿Y que hay sobre la experiencia real de los docentes en inclusión educativa? La mayoría de los docentes ha tenido alumnos con discapacidades en sus aulas en algún momento de su carrera. Aquellos que han tenido alumnos con discapacidad o trastornos mentales han recibido en su mayoría ayuda de terceros, como maestros pedagogos o integradores. Esto destaca la importancia de contar con apoyos adicionales para brindar una educación inclusiva de calidad, lo cual podemos vincular con lo que en el marco teórico vimos de Adecuación Curricular al hablar de las adaptaciones al curriculum de carácter organizacional, al incluir en ellas equipos multidisciplinarios, docentes de apoyo, psicopedagogos, maestros de integración, etc.

Los docentes mencionan diferentes desafíos en su labor, como inadecuación curricular, falta de capacitación docente, falta de recursos, falta de inclusión educativa y poco apoyo de los padres. Además, consideran herramientas necesarias para la inclusión educativa la utilización de adecuaciones y estrategias curriculares, el acompañamiento y colaboración entre docentes, y el acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos. La falta de capacitación docente se destaca como un obstáculo importante para superar estos desafíos y obtener las herramientas necesarias.

Adicionalmente, cuando se indagó sobre qué estrategias empleaban para las adecuaciones curriculares nos encontramos con la difícil situación de no poder contar con una mayor cantidad de ejemplos y detalles acerca de ellos. De lo que mencionaron los docentes podemos destacar la utilización de TICs y el empleo de mapas conceptuales, cortometrajes y adaptaciones relacionadas con la ESI. Por eso como futura línea investigativa, sería interesante poder especificar en detalle sobre qué estrategias de adecuación curricular utilizaron los docentes que han tenido alumnos con discapacidad en salud mental.

Finalmente se indagó sobre las adaptaciones a recursos y formas de evaluación, podemos concluir que los docentes en su mayoría han modificado los recursos didácticos alguna vez para poder ser más inclusivos y lo mismo ocurre con las adaptaciones a los instrumentos de evaluación. En pocas palabras, en términos de la didáctica los docentes cuentan con mayor facilidad a la hora de adaptarse y ser más inclusivos, y esto ocurre a pesar de la falta de capacitación docente que previamente hemos considerado.

Resumiendo, los resultados obtenidos en este trabajo investigativo revelan que los docentes tienen cierta experiencia y formación en inclusión educativa, pero se evidencian limitaciones en la formación específica en salud mental y en el apoyo recibido por parte de las autoridades educativas, en particular del Ministerio de Educación del GCBA. También se identifican desafíos y necesidades que incluyen la falta de capacitación docente y la necesidad de contar con herramientas y recursos adecuados para la inclusión educativa. Estas conclusiones resaltan la importancia de fortalecer la formación docente y el apoyo institucional en el ámbito de la inclusión educativa y la salud mental. En este contexto creemos que una mayor promoción de este tipo de contenidos en los programas y en la oferta educativa que imparte el Ministerio de Educación del GCBA es sumamente importante, también, y al igual que se hizo con la ESI, donde los contenidos ya forman parte de los cursos y carreras docentes, así como también en las aulas de educación primaria y media, podemos aspirar a que en algún momento se pueda considerar a la salud mental como parte del currículum y así imaginarnos con una educación inclusiva completa, integrando a todas las personas con padecimientos mentales.

10. Bibliografía

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubilaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. España: DUALETIC.
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Argentina.gob.ar. (2006). *PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL*. Ley 26.150: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Calderón Manriquez, Y. V., Cuevas Palacios, R. B., Mandujano Madrid, R. A., & Pavez Aravena, C. F. (2019). Adecuación Curricular Significativa para estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes. Santiago de Chile, Chile: UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO.
- CAST. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, M.A.
- Contreras Rodríguez, D. E., & Barrera Ortiz, J. J. (2017). Gestión del conocimiento para la adaptación. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 5(1), 10-21.
- Cuyo, U. C. (2022). *Licenciatura en Educación Inclusiva*.
<http://evirtualsj.com/cursos/licenciatura-en-educacion-inclusiva>
- Garrahan, F. (2022). *Curso Educación Inclusiva*.
<https://www.eventosfundaciongarrahan.com/educacion-inclusiva>
- GCBA. (2022). *Educación inclusiva. Especialización Docente de Nivel Superior*.
<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros/postitulos-docentes/educacion-inclusiva>
- GCBA. (2022). *Herramientas para pensar la inclusión*.
<https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros/cursos-autoasistidos-ciudad-de-buenos-aires/herramientas-para>
- GCBA. (2022). *Oferta de Estudios de Profesorado*.
<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/oferta-de-estudios-de-profesorado>
- GCBA. (s.f.). *PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN INFORMÁTICA*. PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL:
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/6634ba6ae2c46a177303ba3568763fff24bd61c.pdf>
- GCBA. (s.f.). *PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PSICOLOGÍA*. PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL:
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/3d21b1414ce5c039ab8b090eb4394d2ab97b638e.pdf>
- Ghanem, G., Mancovsky, K., & Iglesias, A. L. (2019). Experiencia educativa inclusiva de formación para el trabajo. Centro de Formación Profesional N° 2. *1° Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín*.
- Gomez, M., & Cela Valiño, A. (2018). Factores que influyen en la educación inclusiva: camino a la igualdad. *Educacion por Escrito*, 11(2), 1-12.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2>
- Gomez, M., & Oliveira, M. E. (2017). Experiencia de Trabajo de Aprendizaje por Interés. En A. Rodríguez, *Prácticas Innovadoras Inclusivas: retos y oportunidades* (págs. 1717-1723). Universidad de Oviedo.

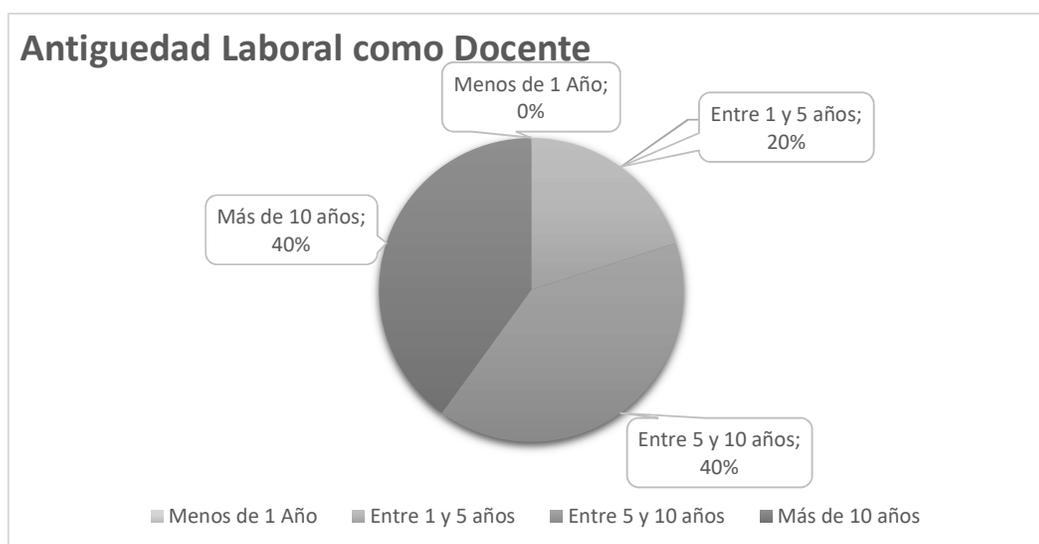
- Gomez, M., Oliveira, M. E., & Iglesias, M. T. (2017). Aplicación de las nuevas metodologías a la inclusión en las aulas. En A. Rodríguez, *Prácticas Innovadoras Inclusivas: retos y oportunidades* (págs. 1201-1208). Universidad de Oviedo.
- Gonzalez, A. O. (2014). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Docencia, Investigación e innovación*, 3(2), 65-85.
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. (28 de Diciembre de 2006). InfoLEG: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 26.378. *Convención sobre los Derechos de las Personas*. (9 de junio de 2008). InfoLEG: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Luque Parra, D. J. (2003). Trastornos del Desarrollo, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Elementos Psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15.
- Ministerio de Educación, C. C. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*.
- Moyano, Y. B., & Suárez, C. E. (2019). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden mediar en la adquisición de la lecto-escritura en personas con discapacidad*. Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. España: IMSERSO.
- OMS. (17 de Noviembre de 2021). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- OMS. (2022). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión*. <https://icd.who.int/es>
- OMS. (2022). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- OMS. (8 de Junio de 2022). *Trastornos Mentales*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Pascal, U. B. (2022). *Diplomatura en Integración Educativa*. <https://www.ubp.edu.ar/carreras/dipl-en-integracion-educativa/>
- Ponce-Solórzano, M. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Pons, A. C. (2014). Metodología para la adaptación curricular especial necesaria, a escolares con necesidades educativas especiales. *EduSol*, 14(48), 1-11.
- Resolución CFE N° 311/16*. (15 de diciembre de 2016). Biblioteca Nacional de Maestros: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto, III(Especial)*, 109-120.
- Tudurí, F. C. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración: un modelo de integración educativa en España. *Revista complutense de educación*.
- UdelaCiudad. (2022). *Universidad de la Ciudad de Buenos Aires*. Carreras: <https://udelaciudad.edu.ar/carreras/>
- UNESCO. (2015). *Las metas educativas*. Las metas educativas: <https://es.unesco.org/node/266395>
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Las metas educativas*. Las metas educativas: <https://es.unesco.org/node/266395>

Valdez, D. (2017). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina. En J. Seda, *Educación inclusiva*. Eudeba.

11. Anexos

Detalle de las Preguntas del Cuestionario

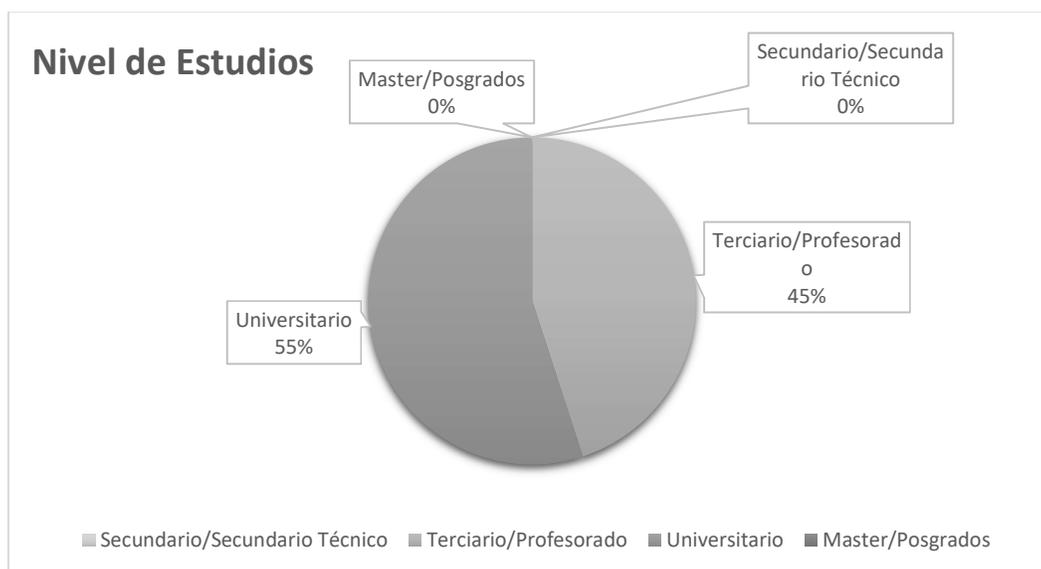
1. Antigüedad Laboral como Docente



Antigüedad Laboral como Docente	f	%
Menos de 1 Año	0	0%
Entre 1 y 5 años	4	20%
Entre 5 y 10 años	8	40%
Más de 10 años	8	40%
Total	20	100%

El 80% de los docentes tienen más de 5 años de antigüedad laboral, la mitad de ellos no supera los 10 años y la otra mitad tiene más de 10 años.

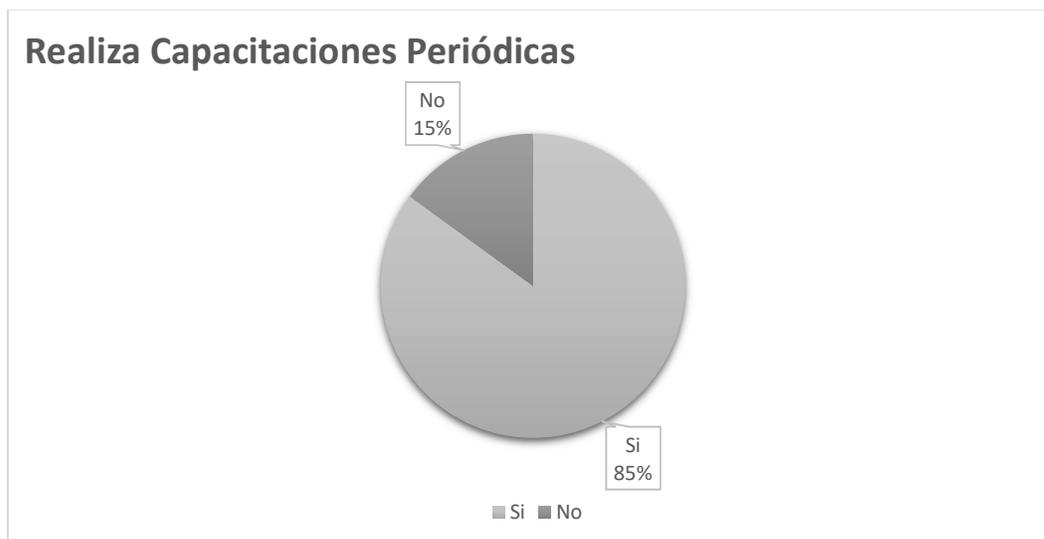
2. Nivel de Estudios



Nivel de Estudios	f	%
Secundario/Secundario Técnico	0	0%
Terciario/Profesorado	9	45%
Universitario	11	55%
Master/Posgrados	0	0%
Total	20	100%

Podemos ver que todos los docentes tienen un título universitario o un título terciario/profesorado prácticamente en las mismas proporciones, una leve diferencia con aquellos que tienen título universitario.

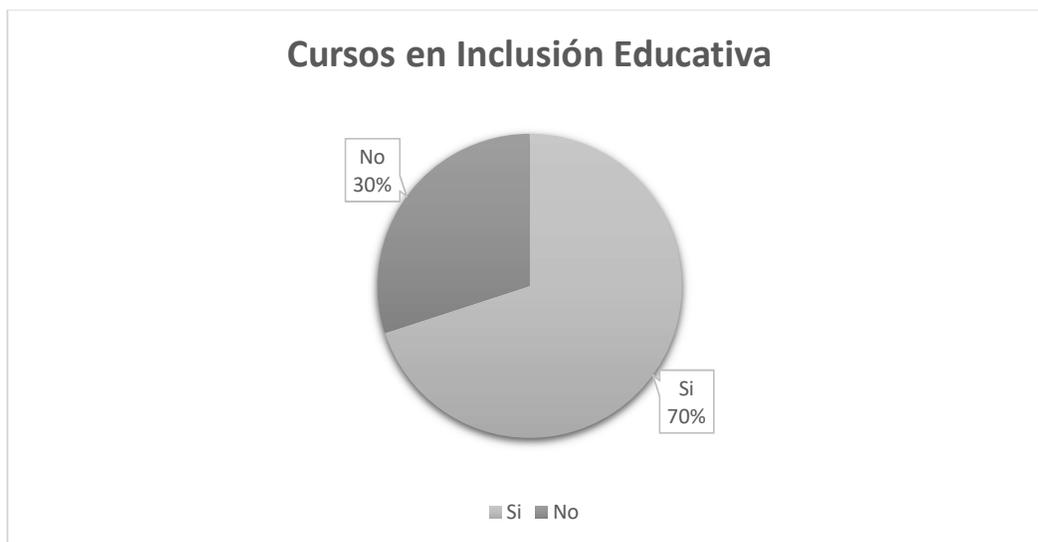
3. ¿Realiza periódicamente actualizaciones académicas, cursos y/o capacitaciones?



Realiza Capacitaciones Periódicas	f	%
Si	17	85%
No	3	15%
Total	20	100%

Podemos ver que la amplia mayoría de los docentes realiza capacitaciones periódicas.

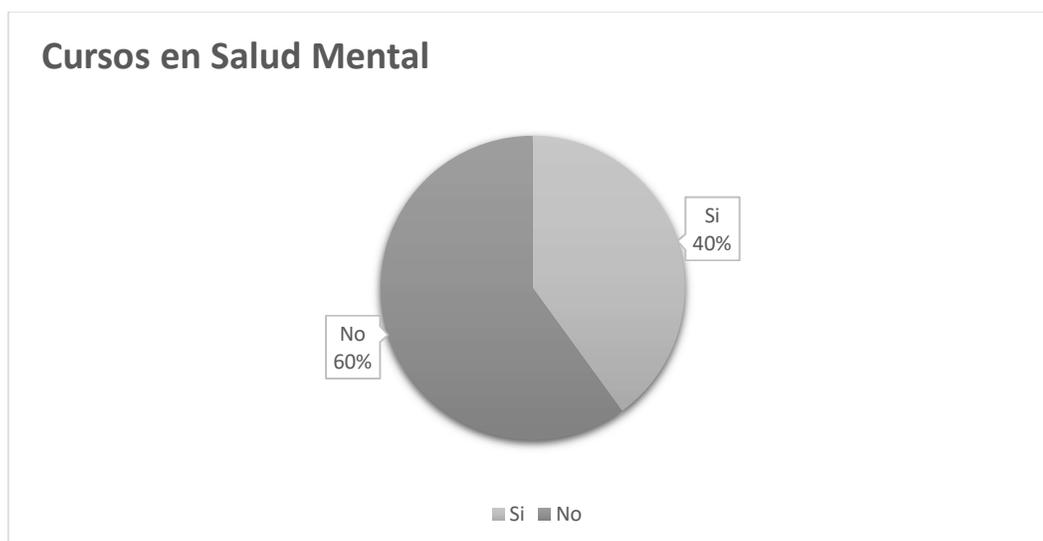
4. ¿Ha realizado cursos, seminarios o capacitaciones en Inclusión Educativa?



Cursos en Inclusión Educativa	f	%
Si	14	70%
No	6	30%
Total	20	100%

De las respuestas se desprende que la mayoría (un 70%) de los docentes ha hecho cursos de Inclusión Educativa.

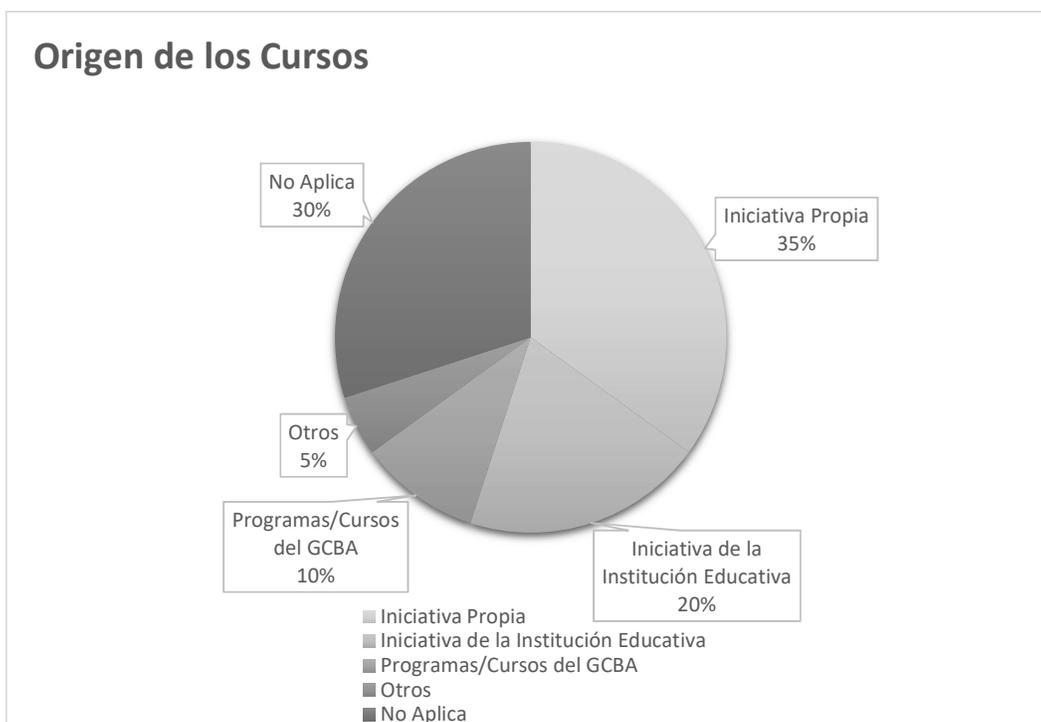
5. ¿Ha realizado cursos, seminarios o capacitaciones en Salud Mental?



Cursos en Salud Mental	f	%
Si	8	40%
No	12	60%
Total	20	100%

Por el otro lado, se puede ver que la mayoría no ha realizado cursos relacionados a salud mental.

6. De haber realizado estos cursos, ¿Cuál es el origen de los mismos?



Origen de los Cursos	f	%
Iniciativa Propia	7	35%
Iniciativa de la Institución Educativa	4	20%
Programas/Cursos del GCBA	2	10%
Otros	1	5%
No Aplica	6	30%
Total	20	100%

De los 14 docentes que respondieron que hicieron cursos de inclusión educativa, la mitad (7) lo hicieron por iniciativa propia, representando un 35% del total, mientras que 4 docentes, el 20%, los hicieron por iniciativa de alguna de las instituciones educativas a las que asisten.

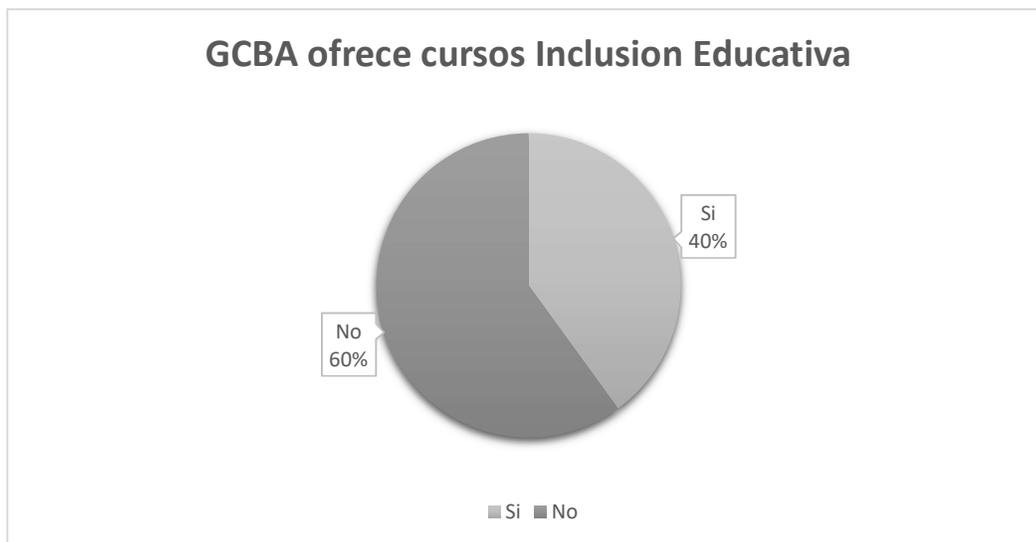
7. De haber realizado estos cursos, ¿en qué tipo de organización los hizo?



Tipo Organización de los Cursos	f	%
Institución Pública	10	50%
Intitución Privada	1	5%
Ambas	3	15%
No Aplica	6	30%
Total	20	100%

De los 14 docentes que respondieron la amplia mayoría, 10, lo hicieron en instituciones públicas, representando el 50%. Solo 1 docente lo hizo en una institución privada y 3 en ambos tipos de instituciones.

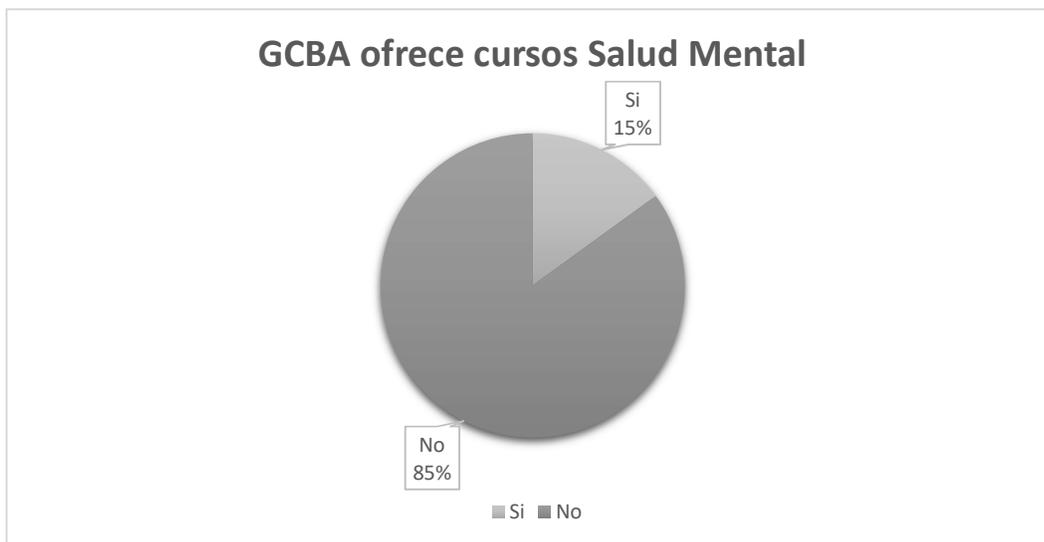
8. ¿El Ministerio de Educación del GCBA suele ofrecerles y/o exige cursos y capacitaciones en Inclusión Educativa?



GCBA ofrece cursos Inclusion Educativa	f	%
Si	8	40%
No	12	60%
Total	20	100%

De las respuestas se puede inferir que la mayoría no percibe que reciban del GCBA (Ministerio de Educación) activamente ofertas de cursos y capacitaciones en inclusión educativa.

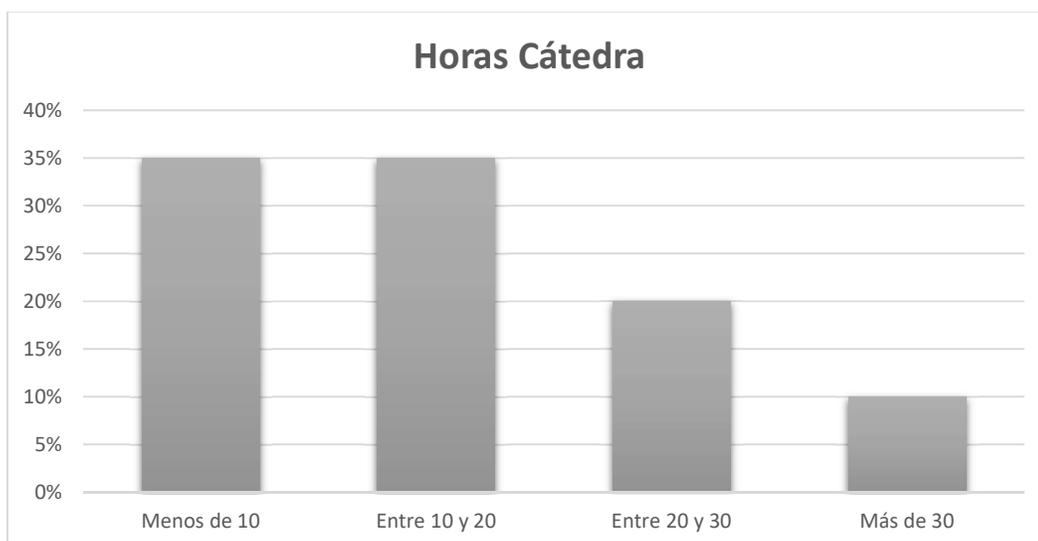
9. ¿El Ministerio de Educación del GCBA suele ofrecerles y/o exige cursos y capacitaciones sobre Salud Mental?



GCBA ofrece cursos Salud Mental	f	%
Si	3	15%
No	17	85%
Total	20	100%

Al igual que la anterior pregunta, los docentes encuestados en su gran mayoría, el 85%, opinan que no reciben por parte del Ministerio de Educación del GCBA ningún curso o capacitación en Salud Mental.

10. Horas Cátedra que posee actualmente



Horas Cátedra	f	%
Menos de 10	7	35%
Entre 10 y 20	7	35%
Entre 20 y 30	4	20%
Más de 30	2	10%
Total	20	100%

La carga horaria de los docentes entrevistados se encuentra repartida de forma tal que el 70% de ellos no supera las 20 horas catedra. Solo un 10% supera las más de 30 horas catedra.

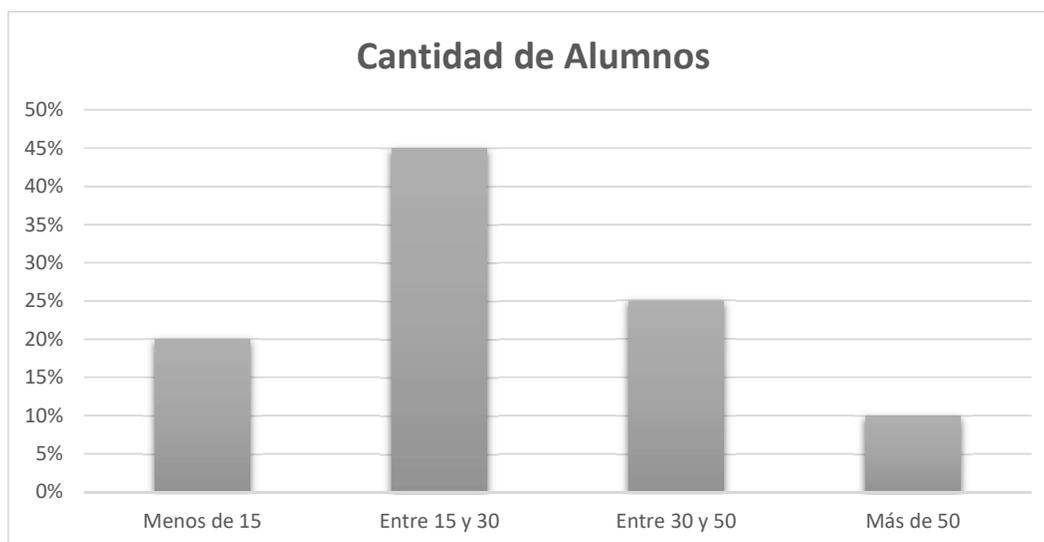
11. Instituciones Educativas en las que imparte clases



Instituciones Educativas	f	%
1	11	55%
2	5	25%
3	3	15%
Más de 3	1	5%
Total	20	100%

La mayoría de los docentes solo da clases en una institución educativa representando el 55% del total. Solo un 20% da en 3 o más instituciones educativas.

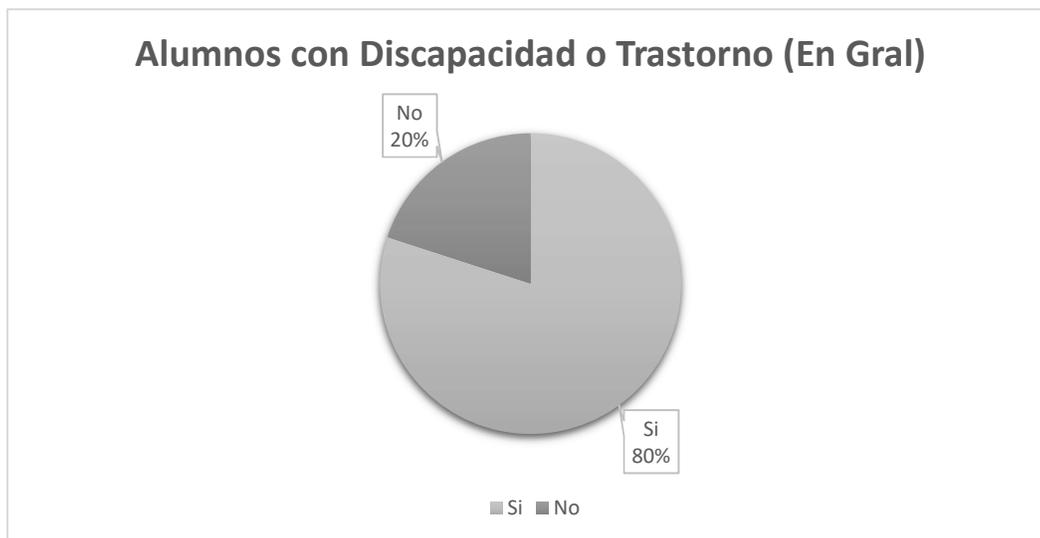
12. Cantidad de Alumnos a los que imparte clases



Cantidad de Alumnos	f	%
Menos de 15	4	20%
Entre 15 y 30	9	45%
Entre 30 y 50	5	25%
Más de 50	2	10%
Total	20	100%

La mayoría de los docentes tiene entre 15 y 30 alumnos (representa un 45%), le siguen aquellos que tienen entre 30 y 50 (un 25%) y luego los que tienen menos de 15 alumnos (20%). En general el 90% tiene menos de 50 alumnos y solo un 10% tiene más de 50 alumnos.

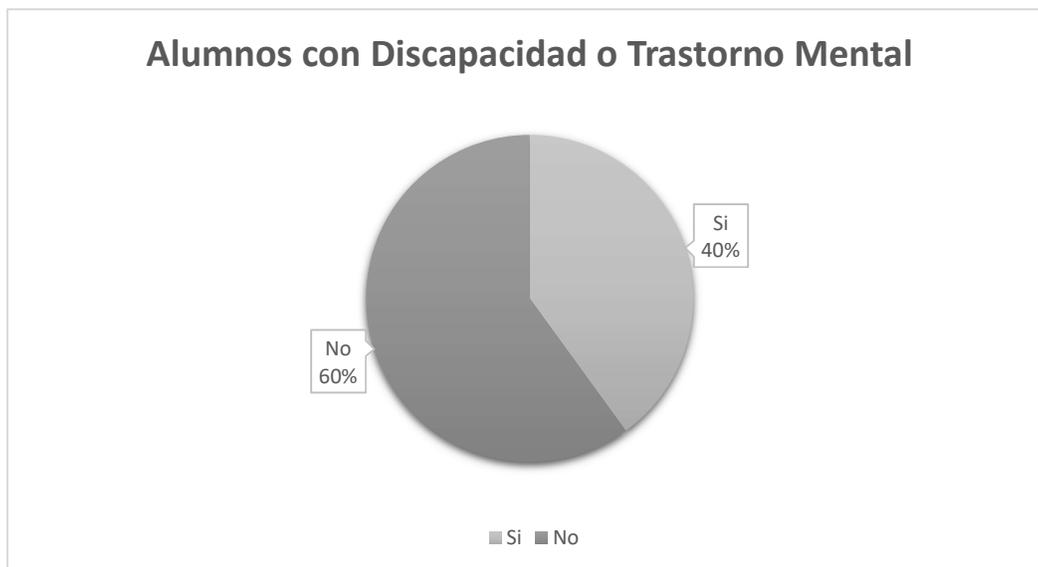
13. ¿Tiene o ha tenido alumnos con algún tipo de discapacidad o trastorno durante su carrera profesional siendo docente?



Alumnos con Discapacidad o Trastorno (En Gral)	f	%
Si	16	80%
No	4	20%
Total	20	100%

La mayoría de los docentes entrevistados ha tenido alumnos con algún tipo de discapacidad (80%).

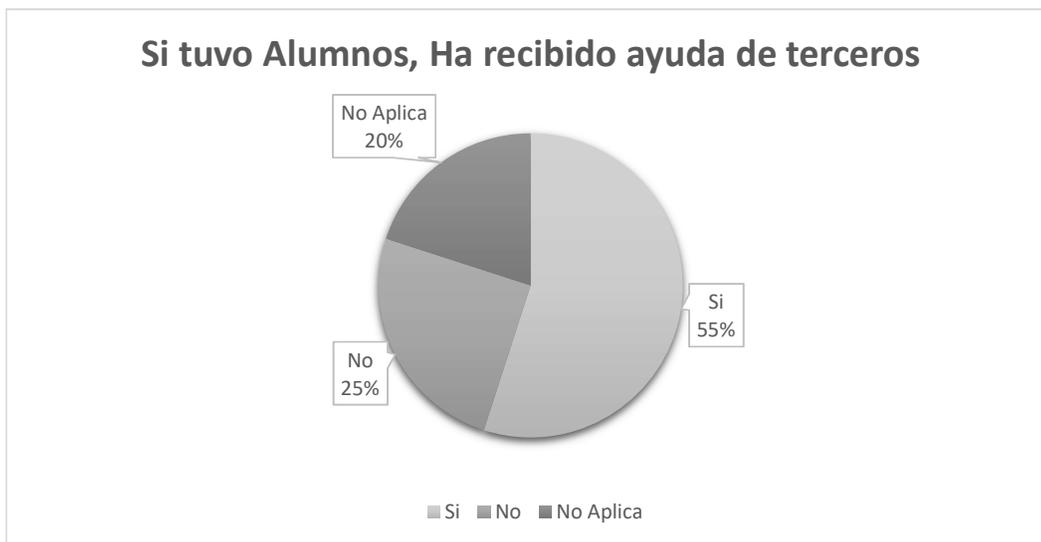
14. ¿Tiene o ha tenido alumnos con algún tipo de discapacidad o trastorno de tipo mental durante su carrera profesional siendo docente?



Alumnos con Discapacidad o Trastorno Mental	f	%
Si	8	40%
No	12	60%
Total	20	100%

A diferencia de la anterior, la mayoría de los docentes no ha tenido alumnos con discapacidad o trastorno de tipo mental.

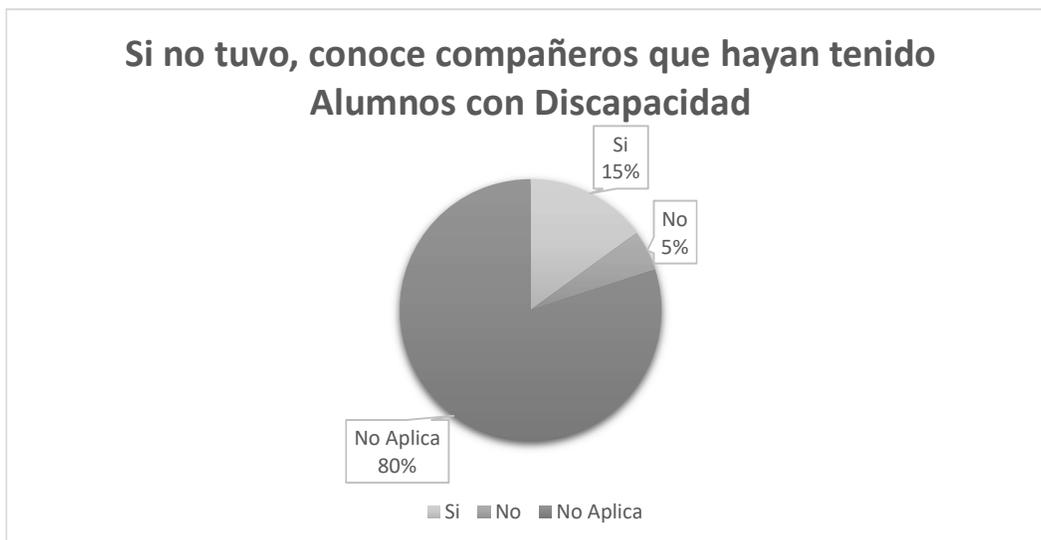
15. De haber tenido, ¿ha recibido ayuda de algún tercero durante sus clases?
(Acompañantes, Tutores, Psicopedagogos, Maestros integradores, etc.).



Si tuvo Alumnos, Ha recibido ayuda de terceros	f	%
Si	11	55%
No	5	25%
No Aplica	4	20%
Total	20	100%

En aquellos que sí tuvieron alumnos con discapacidades o trastornos de algún tipo (que representan el 80%), la mayoría ha recibido ayuda de terceros (el 55% del total) mientras que solo el 25% ha respondido que no recibieron ayuda.

16. De no haber tenido, ¿conoce o sabe de algún otro compañero que haya tenido en sus aulas alumnos con necesidades educativas especiales?



Si no tuvo, conoce compañeros que hayan tenido Alumnos con Discapacidad	f	%
Si	3	15%
No	1	5%
No Aplica	16	80%
Total	20	100%

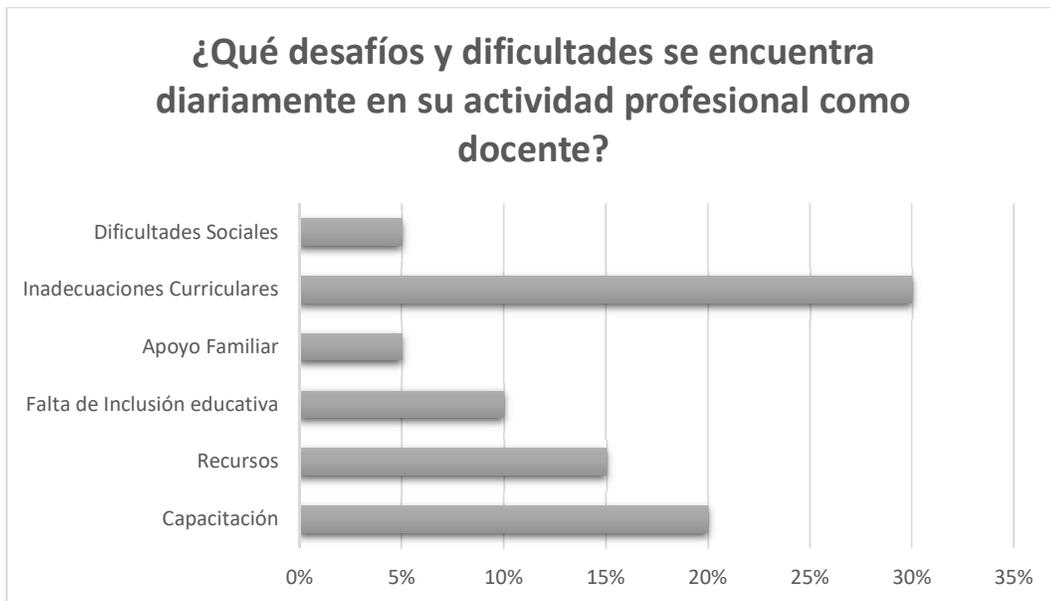
Cuando se les pregunta si en el caso de no haber tenido alumnos con discapacidad o trastornos si conocen a compañeros docentes que sí hayan tenido, de los 4 docentes (el 20% del total) que habían respondido que no, la mayoría de ellos (3 de 4) respondió que sí conocen.

17. ¿Qué desafíos y dificultades se encuentra diariamente en su actividad profesional como docente?

Estas son las respuestas de los docentes que se intenta agrupar en categorías por similitud:

¿Qué desafíos y dificultades se encuentra diariamente en su actividad profesional como docente?	Capacitación	Recursos	Falta de Inclusión educativa	Apoyo Familiar	Inadecuaciones Curriculares	Dificultades Sociales
Adecuar el aula para ser inclusiva.			1			
Desafíos: alumnos con diferentes problemáticas. Dificultades: no contar con los recursos necesarios para que los resultados del trayecto escolar sea más rico.		1				
La falta de capacitación docente (oferta educativa) en salud mental e inclusión	1					
Las diferentes problemáticas son por distintos motivos: discapacidad, problemáticas de asistencia.					1	1
Interpretación de textos						
Falta de Inclusión			1			
Adaptaciones curriculares para alumnos especiales					1	
No considero un problema a la inclusión por eso me capacitó permanentemente Cuento con mucha ayuda de los EOE						
Comprensión de textos						
Falta de recursos adecuados.		1				
Escasez de tiempo para atender a todos.						
Desmotivación de los estudiantes.						
Falta de apoyo familiar.				1		
Falta de capacitación en inclusión.	1					
Desconocimiento sobre salud mental.	1					
Superar barreras de comunicación.					1	
Comportamientos disruptivos en el aula.					1	
Diversidad de habilidades y necesidades.					1	
Falta de Capacitación y de Recursos.	1	1				
Falta de Adaptación de la Curricula					1	
Total	4	3	2	1	6	1
	20%	15%	10%	5%	30%	5%

En ese sentido podemos armar también un gráfico de la siguiente forma:



Un 30% de los docentes, es decir 6 de ellos, han respondido que tienen dificultades relacionadas a inadecuaciones curriculares:

- Falta de Adaptación Curricular
- No Adaptación Curricular para alumnos especiales
- Problemáticas relacionadas a discapacidades
- Comportamientos disruptivos en aula
- No poder superar barreras de comunicación

En segundo lugar, un 20% de los docentes, es decir 4 de ellos, han respondido que la mayor dificultad está relacionada con la falta de capacitación docente:

- La falta de capacitación docente (oferta educativa) en salud mental e inclusión
- Falta de capacitación en inclusión.
- Desconocimiento sobre salud mental.
- Falta de Capacitación y de Recursos.

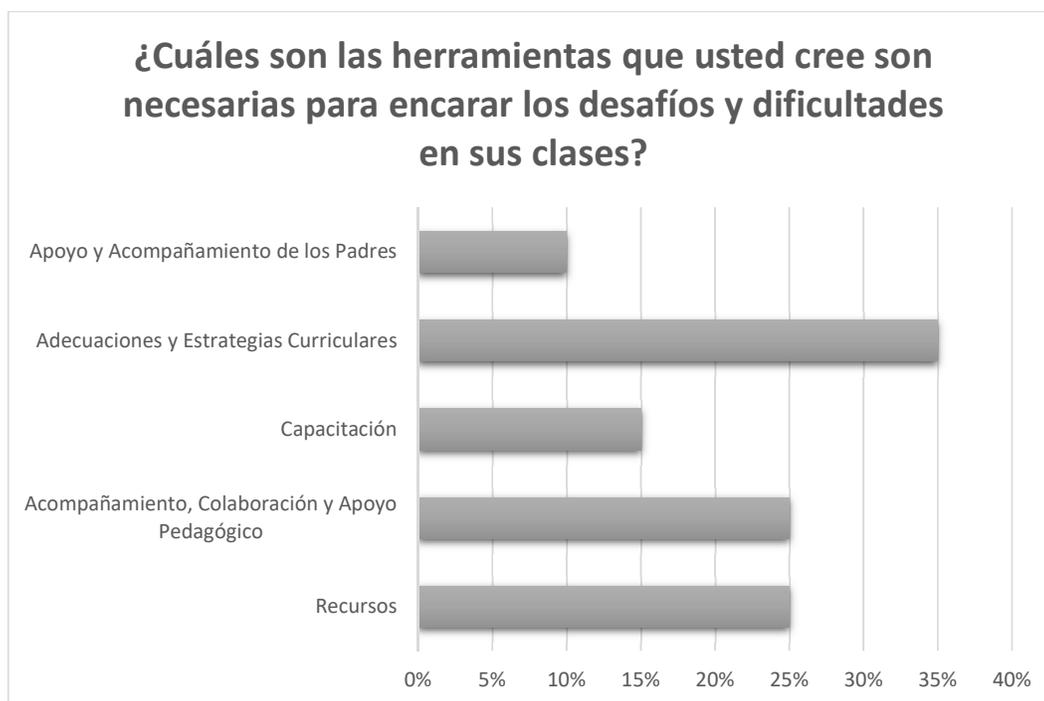
Otras respuestas se relacionan a la falta de recursos (15%), a la falta de inclusión educativa (10%), Apoyo de los Padres (5%) y problemáticas de los alumnos (5%).

18. ¿Cuáles son las herramientas que usted cree son necesarias para encarar los desafíos y dificultades en sus clases?

Estas son las respuestas de los docentes que se intenta agrupar en categorías por similitud:

¿Cuáles son las herramientas que usted cree son necesarias para encarar los desafíos y dificultades en sus clases?	Recursos	Acompañamiento, Colaboración y Apoyo Pedagógico	Capacitación	Adecuaciones y Estrategias Curriculares	Apoyo y Acompañamiento de los Padres
Recursos para cada alumno de forma igualitaria	1				
Tener a disposición, al margen de una buena capacitación, rrhh disponibles, como por ejemplo: acompañantes, maestros psicopedagogos, integradores, con una carga horaria acorde al estudiante		1	1		
Incorporación de Recursos	1				
Más lectura, aplicando estrategias				1	
Capacitación			1		
Compromiso de los padres					1
Paciencia. Responsabilidad. Adecuación. Mirada situada y singular de cada estudiante y su contexto.				1	
Mapas conceptuales.debates	1				
Estrategias de enseñanza diferenciadas				1	
Mayor apoyo psicopedagógico.		1			
Colaboración entre docentes.		1			
Apoyo psicopedagógico.		1			
Trabajo en equipo con los padres.					1
Flexibilidad curricular				1	
Mayor capacitación			1		
Flexibilidad en los programas y el apoyo de los psicopedagogos		1		1	
Adaptar la didáctica y las estrategias				1	
Uso de tecnología educativa	1				
El uso de recursos tecnológicos y ser abierto y flexible en la curricula	1			1	
Total	5	5	3	7	2
	25%	25%	15%	35%	10%

En ese sentido podemos armar también un gráfico de la siguiente forma:



Un 35% de los docentes considera que como herramientas necesarias para poder encarar los desafíos o las dificultades en sus clases es la utilización de adecuaciones y estrategias curriculares, por ejemplo, se han citado:

- Emplear mayor lectura
- Enfocarse en la mirada singular de cada estudiante y su contexto
- Utilizar estrategias de enseñanza diferenciadas
- Ofrecer una mayor flexibilidad curricular
- Aplicar flexibilidad en los programas
- Adaptar las didácticas y las estrategias
- Ser Abiertos y Flexibles en la currícula

Un 25% de los docentes considera en cambio que como herramientas es importante el acompañamiento y la colaboración entre docentes y el apoyo pedagógico. Los docentes han citado:

- Tener a disposición rrhh con una carga horaria acorde (acompañantes, maestros psicopedagogos, maestros integradores, etc)
- Mayor apoyo psicopedagogo (x3)
- Colaboración entre docentes

Otro 25% de los docentes considera que el acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos es una herramienta importante:

- Recursos para cada alumno de forma igualitaria
- Incorporación de recursos
- Utilización de debates y mapas conceptuales
- Uso de tecnología educativa
- Uso de recursos tecnológicos

Otras respuestas se relacionan a la capacitación docente (15%) y al apoyo y acompañamiento de los padres (10%).

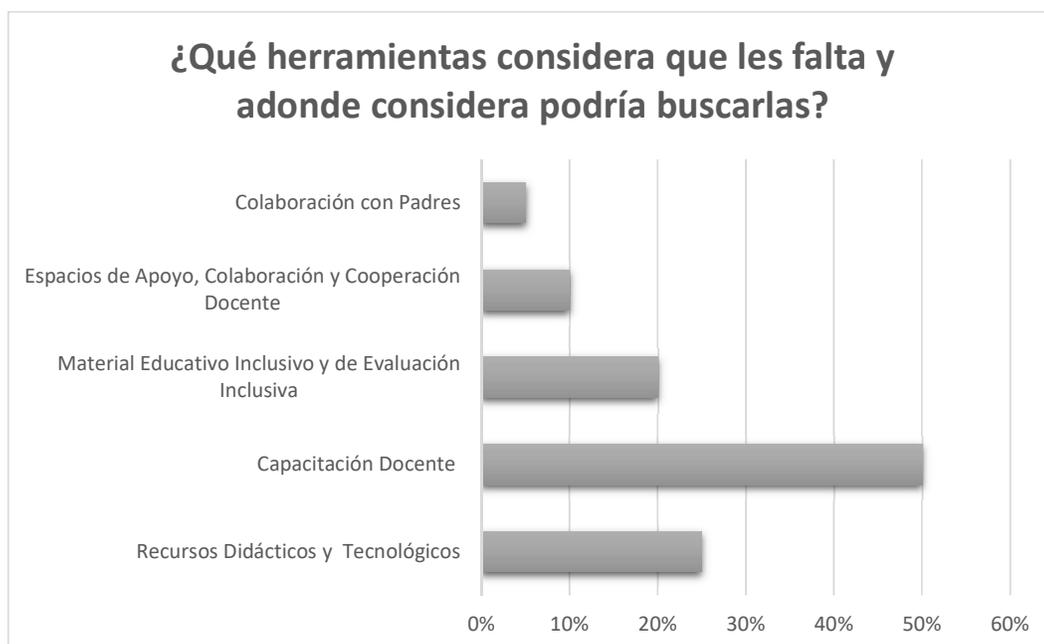
19. ¿Qué herramientas considera que les falta y adonde considera podría buscarlas?

Estas son las respuestas de los docentes que se intenta agrupar en categorías por similitud:

¿Qué herramientas considera que les falta y adonde considera podría buscarlas?	Recursos Didácticos y Tecnológicos	Capacitación Docente	Material Educativo Inclusivo y de Evaluación Inclusiva	Espacios de Apoyo, Colaboración y Cooperación Docente	Colaboración con Padres
Más Computadoras, útiles escolares, bibliografías.	1				
Capacitación Docente, maestros de apoyo, integradores. Debería proveerlos el Min de Educación de CABA		1			
Mejor Capacitación, Estructuras y más recursos	1	1			
Lectura con ayuda de cuadros y videos	1				
En las capacitaciones		1			
Reuniones con padres					1
Capacitaciones obligatorias a todos los docentes.		1			
En el mismo profesorado deberían hablar sobre inclusión en general		1			
Materiales educativos adaptados, acceso a Bibliotecas y/o a editoriales especializadas			1		
Poseer conocimiento sobre estrategias pedagógicas innovadoras, accediendo y participando de seminarios, conferencias, cursos.		1			
Tener espacios de intercambio y colaboración entre docentes, probablemente en Redes profesionales o grupos de estudio, profesorados				1	
Tener acceso a recursos para la atención de necesidades específicas			1		
Tener un mayor conocimiento sobre la legislación educativa inclusiva		1			
Capacitación en inclusión educativa, buscando ofertas en Centros de formación y otras instituciones educativas		1			
Apoyo psicológico para los docentes buscando ayuda en Servicios de salud mental o en asociaciones profesionales				1	
Con acceso a material educativo inclusivo y de evaluación			1		

Herramientas de evaluación inclusiva, buscando esa información en asociaciones docentes			1		
Mayor capacitación en inclusión y acceso a recursos de tecnología accesible	1	1			
Mayor capacitación y recursos pedagógicos y tecnológicos	1	1			
Total	5	10	4	2	1
	25%	50%	20%	10%	5%

En ese sentido podemos armar también un gráfico de la siguiente forma:



El 50% de los docentes considera que las herramientas que les falta pueden conseguirlas o encontrarlas en la capacitación docente:

- Capacitación docente, maestros de apoyo e integradores provistos por el Min de Educación de CABA
- Mejor capacitación (x2) y estructuras
- Capacitaciones obligatorias a todos los docentes
- En los profesorados hablar sobre la inclusión en general
- Tener conocimientos sobre estrategias pedagógicas innovadoras participando de Seminarios o Conferencias
- Mayor conocimiento sobre la legislación educativa inclusiva

- Capacitaciones (Específicas) en Inclusión Educativa, buscando cursos en centros de formación y otras instituciones educativas.

Otro 25% de los docentes considera que las herramientas pueden conseguirlas de los recursos didácticos y tecnológicos:

- Mas computadoras, útiles, bibliografías
- Más recursos
- Lecturas con ayuda de cuadros y videos
- Acceso a recursos de tecnología accesible
- Más recursos pedagógicos y tecnológicos

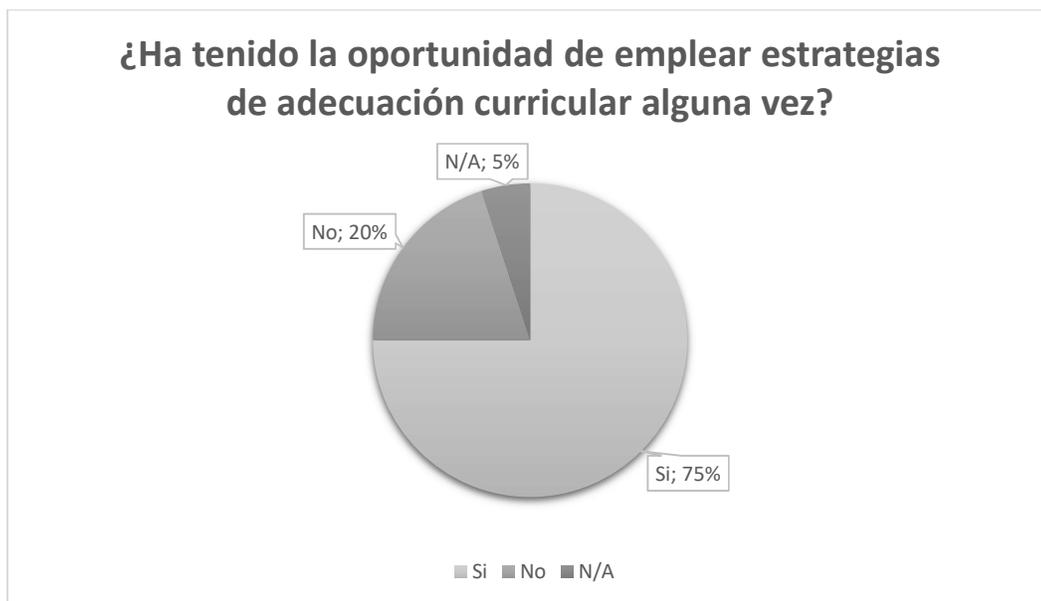
Otras respuestas se relacionan con la utilización de Material Educativo inclusivo y Evaluaciones Inclusivas (20%), Espacios de Apoyo, Colaboración y Cooperación Docente (10%) y Colaboración con Padres (5%).

20. ¿Ha tenido la oportunidad de emplear estrategias de adecuación curricular alguna vez?

En este caso las respuestas se agruparon en 2 categorías básicas Si y No (1 solo no respondió):

¿Ha tenido la oportunidad de emplear estrategias de adecuación curricular alguna vez?	Si	No
Si, un caso de alumno con dislexia.	1	
Si, utilización de las TIC en estudiantes con discapacidad auditiva.	1	
No		1
Si, en pandemia	1	
No		1
Contenidos ESI	1	
Si	1	
Mapas análisis de bibliografías y cortos	1	
Si	1	
Si, en alguno caso con alumno con discapacidad	1	
En escasas ocaciones	1	
En algunas situaciones específicas	1	
No		1
No		1
En alguna ocasión con estudiantes con dificultades de aprendizaje	1	
Pocas veces	1	
En proyectos de inclusión	1	
Si	1	
Si	1	
Total	15	4
	75%	20%

Se pudo crear el siguiente gráfico:



La amplia mayoría de los docentes (75%) ha empleado alguna vez estrategias de adecuación curricular, un 20% no lo ha hecho.

En algunos casos pudieron especificar las razones:

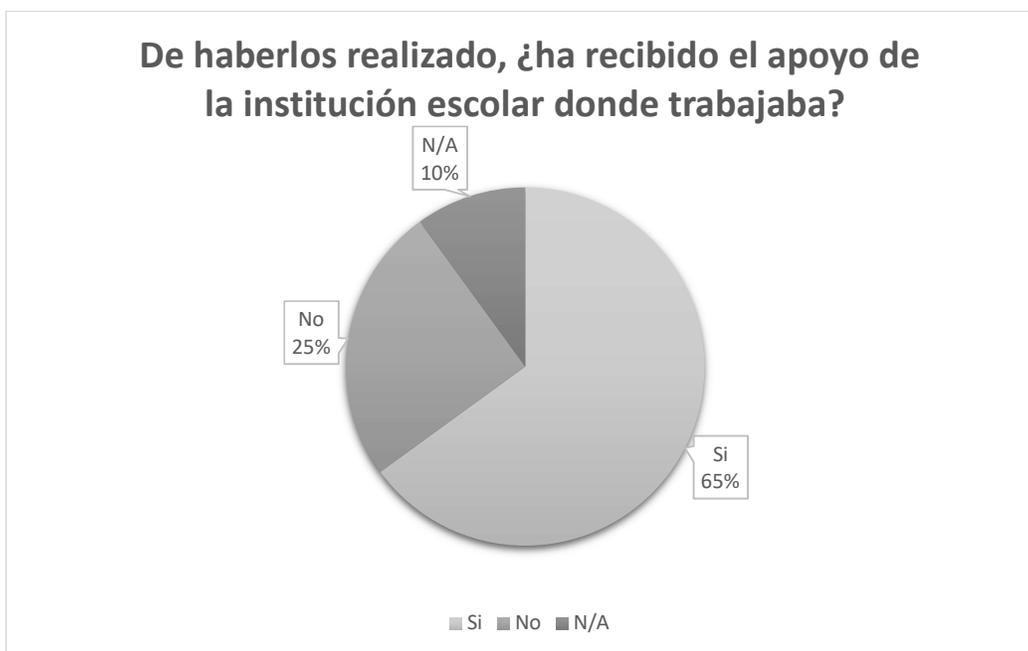
- Alumno(s) con dislexia
- Utilización de TIC para alumnos con discapacidad auditiva
- Para contenidos de la ESI
- Utilización de mapas (conceptuales), análisis de bibliografías, cortometrajes
- Alumno(s) con dificultad de aprendizaje

21. De haberlos realizado, ¿ha recibido el apoyo de la institución escolar donde trabajaba?

También con esta pregunta las respuestas se agruparon en 2 categorías (2 no respondieron):

De haberlos realizado, ¿ha recibido el apoyo de la institución escolar donde trabajaba?	Si	No
Si, pero no en todas las oportunidades. Hay escuelas que tienen gabinetes y ayudan.	1	
No		1
Normalmente sí.	1	
No		1
Si	1	
Si	1	
A veces.cada docente maneja su clase en forma personal	1	
Si, he recibido apoyo	1	
Si	1	
Siempre	1	
Si, cuando la situación era compleja	1	
No		1
No		1
Si, recibí el apoyo de la escuela a través del gabinete psicopedagógico	1	
Con reservas	1	
No		1
Si, por lo general si, sobretodo cuando los padres solicitan	1	
A veces, según el caso y su complejidad	1	
Total	13	5
	65%	25%

Se pudo crear el siguiente gráfico:



De las respuestas obtenidas, 13 docentes afirman haber recibido el apoyo de la institución escolar representando el 65% del total. Analizando sus respuestas de forma detallada nos encontramos con:

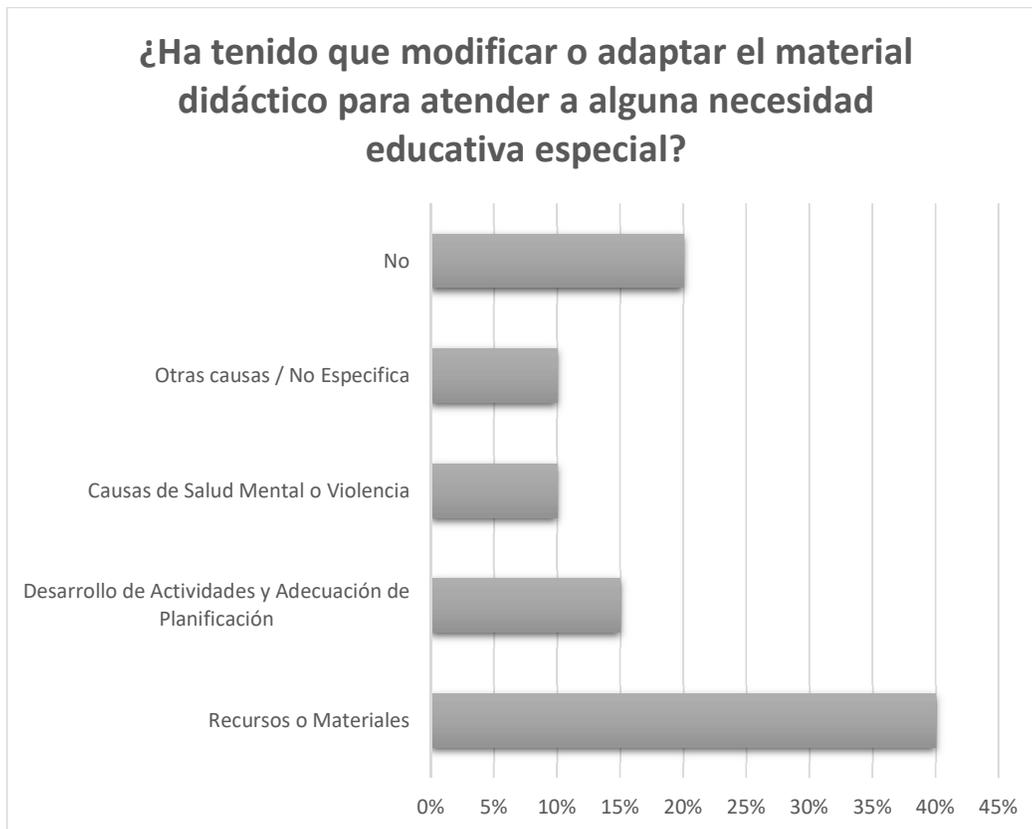
- Si, aunque no en todas las oportunidades
- Normalmente si
- Cuando la situación era compleja
- A través del gabinete psicopedagogo
- Cuando los padres lo solicitan
- Según el caso y complejidad

22. ¿Ha tenido que modificar o adaptar el material didáctico para atender a alguna necesidad educativa especial?

De las respuestas recibidas, se pudieron agrupar en las siguientes categorías:

¿Ha tenido que modificar o adaptar el material didáctico para atender a alguna necesidad educativa especial?	Recursos o Materiales	Desarrollo de Actividades y Adecuación de Planificación	Causas de Salud Mental o Violencia	Otras causas / No Especifica	No
Si, modificar material pero no contenidos mínimos.	1				
Si, adecuación de la planificación		1			
Si				1	
No					1
Si, casos de violencia			1		
Si				1	
Si temas propios de salud mental			1		
Según las necesidades de los alumnos, tuve que emplear menos lecturas de texto y mas presentaciones visuales	1				
Si, tuve que emplear mas gráficos y material audiovisual	1				
Algunas veces, he adaptado libros de texto.	1				
No					1
No					1
No					1
Sí, he desarrollado actividades prácticas alternativas.		1			
Sí, he creado materiales personalizados.	1				
Sí, modifiqué la actividad y el formato de presentación	1	1			
Sí, he empleado recursos audiovisuales.	1				
En ocasiones, he utilizado recursos multimedia.	1				
Total	8	3	2	2	4
	40%	15%	10%	10%	20%

Esto permitió crear el siguiente gráfico:



Se puede ver de las respuestas que un 40% de los que adaptaron el material didáctico lo hizo modificando recursos o materiales:

- Modificación del material, pero no de contenidos mínimos
- Menos lecturas de texto y más presentaciones visuales
- Mas gráficos y materiales/recursos audiovisuales (x2)
- Adaptación de libros de textos
- Creación de materiales personalizados
- Formato de la presentación
- Empleo de recursos multimedia

Otro 15% dice haber modificado material didáctico en función de la actividad o planificación:

- Adecuación de la planificación
- Desarrollo de Actividades Prácticas Alternativas
- Modificación de las actividades

Otras respuestas se relacionan con la modificación del material didáctico a causa de casos de salud mental o violencia (10%) y por otras causas no especificadas (10%). Un 20% respondió que No.

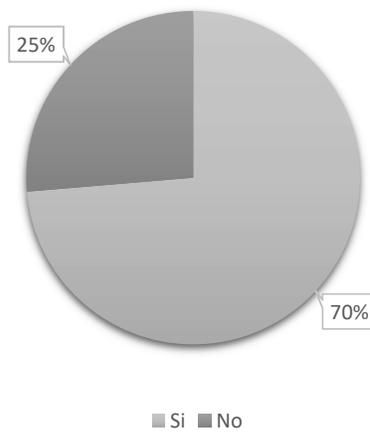
23. ¿Ha tenido que modificar o adaptar la forma o instrumento de evaluación para poder atender a alguna necesidad educativa especial?

De las respuestas recibidas, se pudieron agrupar en 2 categorías (solo 1 no respondió):

¿Ha tenido que modificar o adaptar la forma o instrumento de evaluación para poder atender a alguna necesidad educativa especial?	Si	No
Sí, muchos no rinden bien el escrito pero sí el oral.	1	
No		1
Si	1	
Si, por la interpretación de texto	1	
No		1
Si, adecuación de evaluaciones para alumnos especiales	1	
Si	1	
Si basado en exposiciones. Participación en clase. Trabajo grupal	1	
Sí, he utilizado evaluaciones orales en lugar de escritas.	1	
Sí, he utilizado evaluaciones orales con apoyo de imágenes.	1	
En situaciones particulares, he implementado evaluaciones por proyectos.	1	
Sí, he empleado evaluaciones visuales o gráficas.	1	
No		1
No		1
He adaptado evaluaciones para permitir el uso de ayudas visuales.	1	
He realizado adaptaciones en los tiempos de evaluación.	1	
No		1
He utilizado rúbricas adaptadas para evaluar progresos.	1	
Sí, he utilizado pruebas con opciones de respuesta múltiple y con apoyo de imágenes.	1	
Total	14	5
	70%	25%

Con esto se pudo crear el siguiente gráfico:

¿Ha tenido que modificar o adaptar la forma o instrumento de evaluación para poder atender a alguna necesidad educativa especial?



Un 70% de los docentes encuestados ha tenido que adaptar la forma de evaluar en algún momento. Podemos destacar las siguientes respuestas:

- Preferencia al Examen Oral (a muchos no les va bien en el examen escrito) (x3)
 - Debido a falencias en la interpretación de textos
 - Con Apoyo de Imágenes
- Adecuaciones de Evaluaciones para alumnos especiales
- Evaluaciones basadas en exposiciones, trabajos grupales y la participación en clase
- Evaluaciones por proyectos
- Evaluaciones Visuales o Gráficas
- Evaluaciones con el uso permitido de ayudas visuales
- Adaptaciones en los tiempos de evaluación
- Utilización de rúbricas adaptadas a evaluar progreso
- Evaluaciones de opción múltiple y con apoyo de imágenes

Por el otro lado un 25% de los docentes afirma no haber tenido oportunidad de adaptar los instrumentos de evaluación.