

Inclusión educativa en la educación técnico-profesional: estrategias y desafíos para docentes

Educational inclusion in Technical-professional education: strategies and challenges for teachers

M. A. Carrivale, M. Santucho y E. M. González

carrivalemarcela@gmail.com santuchomelody@gmail.com gonzalezcei530@gmail.com

ORCID: 0009-0005-5044-2055 ORCID: 0009-0002-3813-6387

ORCID: 0009-0000-1979-2739

Resumen

La educación es un derecho para todas las personas, y la diversidad es una característica de la condición humana, la cual presenta una alta repercusión en el ámbito educativo. La inclusión educativa busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. Sin embargo, en las Escuelas Secundarias Técnicas, presenta varios desafíos significativos. En este estudio, el objetivo fue estudiar las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos implementados, con el fin de adaptar estas prácticas a las necesidades individuales de los estudiantes y promover la inclusión educativa. El estudio se desarrolla a partir de un enfoque metodológico mixto, combina elementos cualitativos y cuantitativos. Parte de los resultados manifiestan que los docentes emplean normas generales, que respondan al estudiante. Se observó que los docentes de las escuelas secundarias técnicas, trabajan de manera aislada, lo cual no favorece a la educación inclusiva, por lo tanto, es importante que este enfoque sea fortalecido en la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: Educación técnica profesional-inclusión-estrategias pedagógicas-formación docente- recursos didácticos

Abstract

Education is a fundamental right for all individuals, and diversity is an inherent characteristic of the human condition, significantly impacting the educational field. Inclusive education aims to ensure access to quality education for all students by removing barriers and fostering participation to achieve optimal learning outcomes. However, in Technical Secondary Schools, inclusive education presents several significant challenges.

This research study aims to analyze the teaching strategies and didactic resources implemented to adapt these practices to students' individual needs and promote inclusive education. The study follows a mixed-methods approach, integrating both qualitative and quantitative elements.

Some of the findings indicate that teachers apply general guidelines to address students' needs. However, it was observed that teachers in technical secondary schools often work in isolation, which does not favor inclusive education. Therefore, it is essential to strengthen this approach in the training of future educators.

Keywords: Technical and Vocational Education and Training- inclusion-pedagogical strategies- teacher training-didactic resources.

Introducción

La educación técnica, como modalidad dentro de la educación secundaria obligatoria, enfrenta el desafío de asegurar la continuidad y finalización de los estudios para todos los estudiantes. En este contexto, las desigualdades en el nivel secundario y su impacto en los grupos más vulnerables constituyen una preocupación central. Cabe señalar que los estudios académicos han analizado principalmente la relación entre el modelo institucional y las trayectorias educativas en el ámbito de los bachilleratos, mientras que las particularidades de las instituciones de formación profesional han recibido una menor atención en investigación (Jacinto & Martínez, 2020).

La autora Nora Gluz (2016) sostiene que cuando hablamos de inclusión escolar no solo se hace referencia al acceso de una institución educativa, sino en analizar qué tipo de escuela se ofrece y bajo qué condiciones participan los estudiantes. Es necesario pensar en intervenciones centradas en la inclusión, esto se trata de construir nuevos sentidos y prácticas que ayuden a salir de situaciones que el docente no sabe enfrentar, por tal motivo propone construir un lenguaje común, que favorezca el análisis de la realidad, y que se involucren todos los actores.

La exclusión se enmarca dentro de las nuevas condiciones sociales, esto implica en pensar un Sistema Educativo que de condiciones políticas e institucionales que configuran las barreras para la inclusión. Por tal motivo, no basta con que la escuela abra las puertas, sino que debe transformarse para reconocer y valorar la diversidad. La inclusión escolar implica un cambio profundo en las prácticas, discursos, y estructuras escolares.

Según el portal del Estado Argentino (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, s.f.), la inclusión educativa tiene como objetivo garantizar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes, asegurando la eliminación de barreras y promoviendo su participación activa en el proceso de aprendizaje. En la práctica, esto implica la existencia de instituciones escolares donde todos los estudiantes, independientemente de su condición de discapacidad, dificultades de aprendizaje, altas capacidades u otras característi-

cas (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al conocimiento en condiciones de igualdad.

En Argentina, la Ley Federal de Educación N.º 24.195 (1993) representó un primer hito en el reconocimiento de la integración educativa y las necesidades educativas especiales (N.E.E.) como una cuestión de Estado. Posteriormente, el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) reguló la integración educativa y enfatizó la importancia de identificar las N.E.E. para implementar estrategias pedagógicas adecuadas. Estas necesidades hacen referencia a los requerimientos específicos de aquellos estudiantes que precisan apoyos o recursos adicionales, no disponibles habitualmente en su entorno educativo, para facilitar su aprendizaje dentro del diseño curricular vigente.

El término “necesidades educativas especiales” subraya que la especificidad recae en las necesidades educativas y no en los estudiantes. No obstante, es común la confusión conceptual que lleva a etiquetar a los niños y jóvenes como “especiales”, asociando erróneamente su identidad con su condición. En este sentido, la escuela integradora supone una evolución respecto al modelo educativo tradicional, permitiendo la inclusión de estudiantes que no se ajustan al perfil estándar y reconociendo sus N.E.E. Este enfoque contrasta con el modelo segregacionista que históricamente predominó en la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, el cual se sustentaba en un paradigma médico que promovía un trato diferencial basado en la deficiencia.

El modelo educativo integrador pone el foco en las N.E.E. de los alumnos y propone una serie de intervenciones técnicas destinadas a compensarlas, con el propósito de alcanzar los objetivos educativos. Las discrepancias entre el dispositivo escolar tradicional y el estudiante se abordan mediante la implementación de proyectos integradores, adaptaciones curriculares y flexibilidad en los tiempos de aprendizaje. Este enfoque busca desplazar la atención del déficit hacia la respuesta pedagógica que permita la inclusión y el aprendizaje significativo de cada estudiante (Albán-Vera et al., 2024).

La integración educativa puede considerarse como una transición entre el paradigma segregacionista y el paradigma inclusivo. Lo que anteriormente se percibía como un objetivo final, hoy se entien-

de como el punto de partida para la construcción de una verdadera inclusión educativa. Esta última se presenta como la capacidad del sistema educativo para atender a todos los estudiantes, sin exclusión alguna, incluyendo a alumnos con discapacidad. Para ello, es necesario reconocer y abordar las diferencias de los estudiantes, asegurando su participación y aprendizaje dentro de los servicios comunes y universales. La educación inclusiva busca que todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Borsani, 2018). La inclusión educativa, parte del reconocimiento de la diversidad del alumnado, abarcando los aspectos antes mencionados, sino promover una escuela para todos.

El Sistema Educativo Argentino tiene como modalidad, la educación especial que está destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades del sistema. Esto significa, que desde la modalidad debe acompañar, apoyar y complementar la trayectoria educativa de los alumnos con discapacidad. Favorece a la inclusión, prestando apoyo a la educación común, capacitando docentes, adaptando recursos-materiales, y garantizando los ajustes razonables.

La educación común y especial deben complementarse, garantizando trayectorias escolares innovadoras que permitan a cada estudiante cumplir con la educación obligatoria de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. En este contexto, la escuela inclusiva responde a las necesidades educativas de todos sus alumnos, valorando la diversidad como un elemento educativo fundamental. Además, respeta los diferentes ritmos y modos de aprender, ofreciendo una enseñanza diversificada.

Hoy en día, hablar de escuela inclusiva implica considerar no solo la accesibilidad, sino también los ajustes razonables, las barreras al aprendizaje y la participación, y otros conceptos que redefinen la educación (Borsani, 2018). Según la autora la accesibilidad se entiende como el grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es un principio indispensable y fundamental, ya que constituye una condición necesaria para la participación

de todas las personas, sin importar las limitaciones funcionales que puedan presentar. Esto implica un análisis detallado de las barreras que impiden o condicionan la accesibilidad. Es importante mencionar, que Borsani, especialista en Educación Inclusiva, trabajó las barreras del aprendizaje y participación, a partir del modelo social. Plantea que las barreras no están en los estudiantes, sino en contexto educativo, prácticas escolares y cultura institucional (Borsani, 2018).

Por otro lado, las barreras al aprendizaje se refieren a las dificultades que cualquier estudiante puede encontrar en su trayectoria escolar. Estas dificultades surgen de la interacción entre los aprendices y sus contextos: personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que influyen en sus vidas. Superar estas barreras exige la implementación de ajustes razonables, entendidos como cualquier cambio, ajuste o modificación que permita que un espacio, bien o servicio pueda ser utilizado de manera autónoma por cualquier persona, incluidas aquellas con discapacidad (Borsani, 2018).

De esta manera, las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades con el resto de los ciudadanos (ONU, 2006).

Las configuraciones de apoyo representan el conjunto de recursos planificados por el sistema educativo para posibilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, restricciones o dificultades. Su objetivo es eliminar las barreras que limitan a los estudiantes desarrollar una trayectoria educativa integral. Estas restricciones surgen de la interacción entre las capacidades de los sujetos y las barreras presentes en la propuesta pedagógica (Borsani, 2018).

La implementación de estos dispositivos se lleva a cabo a través de tareas de capacitación, apoyo y orientación sostenida desde la educación especial en las escuelas comunes, con el fin de lograr trayectorias educativas integrales. Este proceso implica acuerdos de trabajo entre los equipos directivos y docentes de las escuelas involucradas, para establecer pautas comunes, enfoques metodológicos y prácticas pedagógicas compartidas. De este modo, los modelos de educación especial y común se encuentran en una nueva forma, superando las limitaciones previas a

partir del trabajo colaborativo, con el objetivo de construir una respuesta educativa adecuada a los tiempos actuales.

Las barreras al aprendizaje son diversas y afectan de manera desigual a distintos alumnos, especialmente a aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Existen varios tipos, se encuentran las barreras de comunicación, que dificultan el aprendizaje de estudiantes con limitaciones auditivas o del habla, las barreras de transporte y accesibilidad, que excluyen a los estudiantes con movilidad reducida debido a la falta de infraestructura adecuada, y las barreras sensoriales, que se refieren a la forma en que se presentan los contenidos y requieren la adaptación de propuestas pedagógicas para asegurar la inclusión. Además, existen barreras actitudinales, como los prejuicios y la discriminación, que limitan la participación de los estudiantes, así como barreras políticas y organizativas que surgen de la falta de conciencia y coordinación en las instituciones. Las barreras socioeconómicas también juegan un papel crucial, ya que las dificultades económicas de las familias contribuyen a la deserción escolar. Para superar las barreras, es necesario identificarlas e implementar ajustes razonables, como adaptar actividades, materiales, currículo, infraestructura y organización escolar a las necesidades específicas de cada alumno, promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

La Constitución Nacional de Argentina, en su artículo 14, reconoce el derecho fundamental a enseñar y aprender, un principio reforzado por la jerarquización constitucional de tratados internacionales de derechos humanos que incluyen disposiciones específicas sobre el derecho a la educación. En este contexto, la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006, establece que la educación y el conocimiento son bienes públicos y derechos fundamentales garantizados por el Estado. Esta ley prioriza la educación como una política de Estado, orientada a la construcción de una sociedad justa, el fortalecimiento de la soberanía nacional, la afirmación de la identidad, el ejercicio de la ciudadanía democrática y el respeto por los derechos humanos. En su artículo 79, la LEN destaca la necesidad de políticas inclusivas y estrategias pedagógicas para garantizar el acceso a la educación para los sectores más desfavorecidos, enfrentando injusticias, marginación y discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos o de

género, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad y equidad en todo el país.

En línea con estos principios, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe promulgó en 2010 el Decreto 2703, que establece las “Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional para niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”. En el caso de la Provincia de Santa Cruz, en el 2008 el Consejo Provincial de Educación establece el Acuerdo 1146/08, donde dispone lineamientos para garantizar la educación inclusiva a partir de un instrumento legal normativo. Asimismo, la Provincia de La Pampa avanza en esta dirección mediante la Resolución 404/11 del Ministerio de Cultura y Educación, que define criterios para la atención a la diversidad y promueve la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, reconociendo el derecho a una educación en igualdad de condiciones y en contextos escolares comunes. Por su parte, Río Negro ha implementado políticas enmarcadas en la Resolución 3431/17 del Consejo Provincial de Educación, que establece pautas para el acompañamiento y la adecuación curricular en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, asegurando trayectorias escolares significativas y el respeto por los ritmos y necesidades individuales de cada alumno. Estas normativas provinciales refuerzan el compromiso con una educación inclusiva, en consonancia con los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional, promoviendo una escuela abierta a la diversidad y centrada en el desarrollo integral de todos los estudiantes.

La Resolución 0808/12 del Consejo Federal de Educación reconoce la validez de la certificación de las Trayectorias Educativas Individualizadas en el Nivel Secundario para aquellos estudiantes que, debido a limitaciones en el currículo, pueden seguir su educación con asignaturas específicas y mantener el lazo social establecido. Este enfoque incluye la modalidad técnico-profesional, detallada en el artículo 41, que establece que aquellos estudiantes que no completen todas las capacidades profesionales requeridas para un título en una especialidad técnica recibirán una certificación de trayectoria, sin habilitación para el ejercicio profesional.

En la provincia de Santa Fe, la integración edu-

cativa en el Nivel Secundario busca garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollarse plenamente y participar activamente en la sociedad. Si bien esta tarea enfrenta desafíos significativos, como la necesidad de infraestructura adecuada, recursos humanos capacitados y condiciones organizativas apropiadas, se considera factible alcanzarla con éxito mediante una colaboración estrecha entre los actores involucrados, realizando ajustes y considerando las particularidades de cada estudiante. Sin embargo, las instituciones de educación técnica enfrentan la falta de recursos adecuados para implementar los ajustes necesarios en sus entornos de aprendizaje, lo que genera frustración en los estudiantes interesados en áreas prácticas y técnicas.

En un análisis más amplio del contexto nacional, las provincias de La Pampa, Santa Cruz y Río Negro presentan realidades diversas, pero igualmente desafiantes en lo que respecta a la integración educativa en el Nivel Secundario. En La Pampa, si bien se han logrado avances en la inclusión educativa, persisten obstáculos relacionados con la formación docente y la adaptación curricular, especialmente en zonas rurales (Ministerio de Educación de La Pampa, 2023). En Santa Cruz, la dispersión geográfica y las dificultades de conectividad continúan afectando la equidad en el acceso a propuestas inclusivas, lo que limita el desarrollo de trayectorias escolares continuas para estudiantes con necesidades educativas específicas (González & Vera, 2024). Por su parte, Río Negro ha implementado políticas de acompañamiento y dispositivos de apoyo para la inclusión, aunque aún enfrenta dificultades en la articulación entre niveles y modalidades, particularmente en escuelas técnicas (Dirección de Educación Secundaria de Río Negro, 2023). Estas experiencias subrayan la necesidad de políticas educativas federales que consideren las condiciones territoriales y promuevan una mayor inversión en recursos técnicos y humanos, además de fomentar redes de trabajo colaborativo entre jurisdicciones.

En este proceso educativo, el docente desempeña un papel fundamental al contar con la formación académica necesaria para impartir los contenidos curriculares correspondientes. Sin embargo, cuando se enfrenta a la inclusión de un alumno en su curso, se plantea un desafío para el cual quizás no esté completamente preparado, especialmente en el contexto de

la educación técnica, que exige un mayor esfuerzo y creatividad. A pesar de contar con la colaboración del docente de la escuela especial, quien brinda su apoyo, es el profesor en el aula el que debe tomar decisiones cruciales. A partir de este trabajo colaborativo, cada docente tiene la oportunidad de diseñar secuencias específicas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de asegurar que el alumno alcance los aprendizajes considerados “básicos” en consenso (Mas et al., s.f.).

En este marco, el docente se considera un elemento crucial para desarrollar una escuela inclusiva y de alta calidad, actuando como el principal recurso pedagógico. No es posible progresar en la transformación del modelo institucional sin abordar primero las percepciones de los profesores, ya que la herramienta más eficaz para el cambio es el propio profesorado y su colaboración (Echeita & Duk, 2018).

El objetivo del presente artículo es analizar las prácticas de enseñanza predominantes en las aulas de escuelas técnicas secundarias de diversas provincias de Argentina (Santa Fe, Santa Cruz, La Pampa y Río Negro), con el fin de identificar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para promover la adquisición de conocimientos y la inclusión educativa. Se exploraron las metodologías y los recursos utilizados en el contexto de la Educación Técnico-Productiva (ETP), destacando cómo los docentes integran diversas herramientas y enfoques para garantizar el acceso equitativo a la educación. Este análisis busca arrojar luz sobre las dinámicas de inclusión dentro del ámbito técnico-educativo, reconociendo la diversidad de estrategias y recursos aplicados en las aulas, y contribuyendo al desarrollo de propuestas pedagógicas más inclusivas y efectivas.

Desarrollo

Metodología

La investigación presentada corresponde a un proyecto de diseño exploratorio-descriptivo, con un enfoque metodológico mixto que integra elementos cualitativos y cuantitativos. Como instrumento de recolección de datos, se utiliza la entrevista semi-estructurada. Durante 2024 se realizan entrevistas a docentes de escuelas técnicas secundarias de diversas provincias (Santa Fe, Santa Cruz, La Pampa y Río Negro) con el objetivo de conocer su nivel de conocimiento sobre las estrategias

de enseñanza que promueven la inclusión y su experiencia en la práctica docente. En cuanto a los docentes participantes, se seleccionan en primer lugar, aquellos que accedan a ser parte de esta investigación y, segundo, con una experiencia mínima de dos años en la enseñanza de la educación técnica. Esta condición se establece con la finalidad de asegurar que los participantes tengan una trayectoria mínima en el quehacer específico de esta modalidad educativa. Los participantes son invitados a explicar o aclarar únicamente aquellos aspectos relevantes para el propósito del estudio. Las entrevistas se basan en un conjunto de preguntas predefinidas, pero se permite que los docentes respondan de forma abierta, evitando la selección de respuestas cerradas, lo que facilita la expresión de apreciaciones transversales (Lopezosa et al., 2022). En cuanto al análisis cuantitativo, se utiliza la información recogida, cuyos datos se procesan mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes de los entrevistados.

Del análisis de las entrevistas se recuperan dimensiones clave como las barreras para el aprendizaje que los docentes identifican en sus contextos escolares y los ajustes razonables que implementan en sus prácticas pedagógicas. Estas dimensiones emergen tanto de manera explícita como implícita en los relatos, y permiten comprender cómo los y las docentes perciben, enfrentan y abordan los desafíos de la enseñanza inclusiva en escuelas técnicas.

Resultados y discusión

En este estudio participaron 20 docentes de escuelas secundarias de educación técnica de las provincias de Santa Fe (65%), Santa Cruz (25%), La Pampa (5%) y Río Negro (5%). La edad de los participantes osciló entre 24 y 54 años, y su antigüedad en la docencia varió de 5 a 25 años (Tabla N°1).

Tabla N°1

Frecuencia y porcentajes de docentes participantes

Provincia	Localidad	Frecuencia	%
Santa fe	Rosario	4	20
	Rufino	3	15
	Santa fe	3	15
	Recreo	1	5
	Estanislao López	2	10
La Pampa	25 de mayo	1	5
Santa Cruz	Río gallegos	5	25
Río Negro	Villa regina	1	5

Nota: Los porcentajes fueron calculados en base

al número total de respuestas. (Elaboración propia, 2024)

Cabe aclarar que el presente trabajo no se propone analizar en profundidad la realidad de cada una de las jurisdicciones involucradas, dado que el número de entrevistados por provincia resulta insuficiente para establecer conclusiones representativas a nivel local. Por tal motivo, los hallazgos de este estudio reflejan la realidad de la inclusión educativa en las escuelas técnicas secundarias de Argentina, evidenciando la diversidad de estrategias y recursos utilizados por los docentes en sus prácticas pedagógicas. De las entrevistas se desprende que el 65% de los docentes han tenido estudiantes en proceso de inclusión en sus aulas, y que han debido realizar ajustes razonables en mayor o menor medida. El 69% de estos docentes no recibió ningún tipo de apoyo externo, ya sea de un Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) o del gabinete psicopedagógico de la institución, lo que sugiere un grado significativo de autogestión en la implementación de estrategias inclusivas. Estos datos son consistentes con los estudios de De Dominici et al. (2022), quienes también encontraron que muchos docentes de secundaria en Córdoba trabajan de manera aislada en la inclusión, sin el respaldo necesario por parte de sus equipos directivos o colegas. Esto revela un desafío estructural dentro del sistema educativo, donde la inclusión se percibe como una responsabilidad individual del docente en el aula, en lugar de una práctica institucionalizada y sostenida colectivamente.

Los docentes involucrados en este estudio reportaron que se encuentran con barreras sensoriales, actitudinales y de comunicación (Tabla N°2) al implementar estrategias inclusivas, lo que concuerda con lo planteado por Antón (2008) sobre la falta de formación específica en inclusión en la educación técnica. La diversidad de disciplinas y la fragmentación del trabajo docente dificultan la implementación de estrategias inclusivas transversales.

Tabla N°2

Respuestas sobre ajustes razonables y barreras utilizadas por docentes de la ETP

FORMATO	BARRERAS	AJUSTES
MATERIAS	-Sensorial. -Actitudinal. -Comunicación.	"Para dibujo técnico trabajamos con regla T reemplazado por tablero con la regla guía horizontal. Y otra cosa, el lápiz negro se lo hice cambiar a una medida H para que no marcara tanto porque borraba mucho. Tampoco los hago sentar conmigo, sino ponerlos en grupo de alumnos con mayores facilidades, y así trabajan mejor". (Docente 15, Santa fe, comunicación personal, 5 de julio de 2024)
	-Sensorial.	"Las estrategias didácticas utilizadas son adaptadas en conjunto con la DAI....las más exitosas tienen que ver con el trabajo de contenidos utilizando medios tecnológicos" (Docente 10, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024)
TALLER	-Sensorial.	"en taller de metalmecánica en lugar de trabajar con hierro trabajo con maderas y teflón, que son materiales más blandos y fáciles de desbastar, para acompañar esta adaptación imprimí en la impresora 3D figuras y cuerpos geométricos para que los reconozca y calque en hojas de papel." (Docente 15, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024)
	-Sensorial.	"alumnos con problemas motrices se adaptó el espacio con tarimas, o trabajar con madera en vez de trabajar con hierro y hacer un juego." (Docente 14, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024)
	-Sensorial. -Accesibilidad.	"material audiovisual, videos, explicación más pausada, explicativos con audio. Examen oral individual por si se equivoca no sienta frustrado" (Docente 18, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024)
	-Sensorial. -Accesibilidad. -Comunicación.	"alumno con problema de motricidad utilizó un imán para colocar piezas metálicas, para que pueda trabajar con una sola mano. Alumno analfabeto, le enseñó con una piola el concepto de mitad y cuarto, etc" (Docente 14, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024)

Nota: Respuestas más significativas de los docentes entrevistados (elaboración propia, 2024)

Muchas de las estrategias mencionadas por los docentes entrevistados, utilizadas con alumnos en proceso de inclusión, se relacionan con la implementación de ajustes razonables en la realización de actividades. Entre ellas, se destaca la ubicación estratégica del estudiante en el aula para favorecer su participación. Un docente expresa: "No los hago sentar conmigo, sino que los pongo en grupos con alumnos que tienen mayores facilidades, y así trabajan mejor" (Docente 13, La Pampa, comunicación personal, 18 de junio de 2024). Además, varios docentes indican que emplean recursos audiovisuales, como audios y videos, para presentar los contenidos, así como alternativas de evaluación oral para reducir la ansiedad y el estrés en los estudiantes: "Examen oral individual para que, si se equivoca, no se sienta frustrado" (Docente 14, Rio negro, comunicación personal, 12 de junio de 2024).

En los entornos formativos y talleres, los ajustes razonables se centran principalmente en la adaptación de materiales, lo que representa una oportunidad significativa para los alumnos. Un docente ejemplifica: "En un taller de metalmecánica, en lugar de trabajar con hierro, utilizamos madera y teflón, materiales más blandos y fáciles de desbastar. Para complementar esta adaptación, imprimí en la impresora 3D figuras y cuerpos geométricos, facilitando su reconocimiento y reproducción en hojas de papel" (Docente 10, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024). Otro caso refiere modificaciones en dibujo técnico: "Reemplacé la regla T por un tablero con regla guía horizontal y sustituí el lápiz negro por una medida H para evitar que las marcas fueran demasiado intensas, ya que el estudiante borraba con frecuencia" (Docente 7, Santa Cruz, comunicación personal, 10 de junio de 2024).

Asimismo, se presentan casos específicos, como el de un alumno con dificultades motrices que utilizó un imán para manipular piezas metálicas con una sola mano o el de un estudiante analfabeto al que se le enseñaron conceptos matemáticos básicos mediante el uso de una cuerda: "Le enseñé con una cuerda el concepto de mitad y cuarto, entre otros" (Docente 2, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024).

En relación con los ajustes curriculares, los participantes de este estudio, no han realizado modificaciones significativas, salvo aquellos que contaron con el acompañamiento de la Dirección de Apoyo a la Inclusión (DAI). No obstante, en los talleres se han efectuado adecuaciones en la infraestructura y los espacios. Un ejemplo de ello es la adaptación de ambientes para estudiantes con dificultades motrices: "Para alumnos con problemas motrices, se adaptó el espacio con tarimas" (Docente 14, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024).

Las diversas normativas influyen en las formas en que se desarrolla la educación técnica, dando lugar a distintas configuraciones organizacionales e institucionales. En este proceso, la dimensión curricular adquiere un papel central, ya que incide directamente en la estructura del rol docente y en la organización del trabajo en el ámbito educativo (Terigi, 2007).

A pesar de estos esfuerzos, no se evidencian ajustes en la comunicación e información, ni en la organización de la jornada escolar. Además, los docentes de la población en estudio, manifiestan un trabajo individualizado, con escasa colaboración del equipo directivo y de sus colegas, salvo en casos excepcionales. Este hallazgo coincide con lo señalado por De Dominici et al. (2022), quienes, en un estudio realizado en la ciudad de Córdoba, advierten sobre la soledad con la que los docentes enfrentan los procesos de inclusión.

Diversos investigadores destacan que la dimensión afectiva es crucial en los procesos de aprendizaje, y que el docente desempeña un papel fundamental en la construcción del clima emocional del aula. La identidad profesional del docente y los mensajes emocionales que transmite influyen en la dinámica del aula y en el aprendizaje de los estudiantes (Esteve, 2006). En este sentido, algunos docentes de la población en estudio resaltan la importancia de

conocer en profundidad a sus estudiantes para identificar sus fortalezas y dificultades, promoviendo un ambiente propicio para el diálogo: “Es clave conocer al estudiante en profundidad, dialogar con sus docentes de primaria y, a partir de ahí, planificar estrategias para que aprenda de la mejor manera posible” (Docente 1, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024). En este sentido, otro docente señala: “Buscamos estrategias para que el alumno se sienta cómodo en la escuela y pueda desarrollarse de la mejor manera junto con su acompañante” (Docente 2, Santa fe, comunicación personal, 18 de junio de 2024).

Estas respuestas evidencian la diversificación de estrategias docentes para abordar los contenidos desde múltiples enfoques. Según Borsani (2018), la accesibilidad no debe limitarse al lenguaje escrito o verbal, sino que puede adoptar formatos gráficos, visuales o auditivos. Planificar desde esta perspectiva implica considerar al grupo como una comunidad de aprendizaje en la que cada estudiante progresa a su propio ritmo, combinando lo colectivo con lo individual.

Se observa que los docentes mantienen un vínculo estrecho con la tradición de la educación técnica, marcada por la división entre teoría y práctica. Sin embargo, en todos los casos, las políticas de inclusión escolar han generado un impacto en su labor. De manera progresiva, aunque sin una articulación institucional clara, los docentes comienzan a reconocer que las escuelas pueden incidir en las trayectorias escolares mediante la implementación de recursos específicos para aquellos estudiantes que lo necesiten. En esta labor encontramos que se encuentran obligados a “inventar” nuevas formas de trabajo para superar la falta de recursos destinados al acompañamiento de los estudiantes.

En muchos docentes entrevistados se evidencia que persiste la idea de que la “inclusión educativa” se limita a la elaboración y notificación de un informe, lo que, en algunos casos, se relaciona con la negación del certificado de finalización del nivel secundario, evidenciando desafíos en los procesos de promoción, acreditación y evaluación. Asimismo, se han identificado dudas respecto a la educabilidad de estos estudiantes, frecuentemente considerados responsabilidad exclusiva de la maestra integradora o del acompañante terapéutico.

La resolución de estas dificultades depende, en gran medida, de la iniciativa y voluntad de los actores involucrados, o bien del acceso a asistencia externa. Sin embargo, las instituciones educativas enfrentan limitaciones económicas que les impiden disponer de los recursos y apoyos necesarios para garantizar una inclusión efectiva.

En Argentina, la educación secundaria técnica representa una etapa que complementa la educación básica, abarcando seis años académicos desde los 12 hasta los 18 años. En este nivel, los docentes provienen de diversas disciplinas y trayectorias formativas, lo que genera desafíos para el trabajo interdisciplinario y colaborativo. En este contexto, la actitud del docente resulta un factor clave para el éxito de las políticas inclusivas (Antón, 2008). Sin embargo, la literatura muestra que, si bien la mayoría de los docentes manifiestan apoyo a la inclusión, su nivel de compromiso disminuye cuando deben involucrarse activamente en el proceso. En este sentido, Avramidis y Kalyva (2007) evidencian que, aunque los docentes expresan actitudes positivas hacia la inclusión, muchos prefieren contar con el apoyo de un docente de educación especial en el aula o que los estudiantes con necesidades específicas continúen recibiendo asistencia en espacios diferenciados.

Conclusiones

Las escuelas de educación técnica secundaria de la población en estudio, enfrentan desafíos específicos en términos de inclusión, pero también muestra experiencias innovadoras y prácticas docentes que pueden servir como modelos para futuras iniciativas. Es necesario avanzar hacia un enfoque más colaborativo e institucionalizado, donde la inclusión no sea percibida como una carga individual del docente, sino como una política transversal con formación docente continua, recursos accesibles y un trabajo articulado entre equipos directivos, gabinetes psicopedagógicos y docentes especializados.

A partir del análisis realizado, surgen algunos interrogantes: ¿cómo interpreta estos procesos educativos un sistema que no destina recursos para la implementación de políticas inclusivas? ¿Qué espera el sistema del docente respecto a la inclusión? ¿Cómo mitigan la soledad pedagógica las escuelas al implementar estas políticas?, Pezreya (2015) sostiene que aún persisten prácticas educativas que asocian la enseñanza de personas con discapacidad con enfoques excluyentes. Estas prácticas no solo refuerzan la derivación de estudiantes a instituciones de educación especial, sino que también respaldan la necesidad de apoyos dentro de la escuela común.

En este contexto, los límites de las intervenciones continúan siendo imprecisos, mientras las trayectorias educativas de estos estudiantes transcurren en un marco de incertidumbre y desigualdad.

Una escuela inclusiva debe ser apoyada y gestionada por docentes motivados en una pedagogía de la ternura responsable, capaces de trabajar en equipo y valorar las diversas capacidades de cada estudiante, fomentando el aprendizaje conjunto. Afirmamos que las aulas inclusivas deben caracterizarse por el trabajo colaborativo e interdisciplinario, con configuraciones de apoyo adecuadas para facilitar aprendizajes significativos y participativos para todos los estudiantes. Sin embargo, en este estudio se ha observado que los docentes de las escuelas secundarias técnicas trabajan de manera aislada, lo cual no favorece una educación inclusiva.

Es imprescindible que la educación inclusiva forme parte integral de la formación de los futuros

docentes, lo que requiere un esfuerzo conjunto y responsable. No puede limitarse a un seminario opcional o a una cátedra impartida al final de la carrera. Aprender a trabajar desde una diversificación curricular debe incorporarse en la formación desde el primer año, considerando que los futuros docentes ingresarán directamente a aulas caracterizadas por la diversidad, con todos los desafíos que ello conlleva.

Por lo tanto, los hallazgos y conocimientos adquiridos en esta investigación serán compartidos con el profesorado de educación técnica secundaria a través de talleres y seminarios organizados por la UGR para los estudiantes en formación. Esta instancia de capacitación es fundamental para enriquecer, actualizar y fortalecer la formación docente en procesos de inclusión, brindando herramientas teóricas y prácticas que permitan responder de manera efectiva a la diversidad en el aula y promover una educación más equitativa y colaborativa.

Se espera que los resultados de esta investigación lleguen tanto a los docentes de las aulas como a los de los talleres en escuelas secundarias técnicas, con especial énfasis en aquellos que se están formando. Asimismo, se busca que la formación docente continúe incorporando estas problemáticas en sus disciplinas, impulsando cambios sustanciales que contribuyan a un futuro educativo más inclusivo y equitativo.

Referencias

- Albán-Vera, K. M., Álvarez-Guzmán, J. A., & Guerra-Iglesias, S. (2024). Las adaptaciones curriculares en el desarrollo de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Journal Scientific MQR Investigar*, 8(4), 107–129.
- Anton, P. (2008). Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en “Educación Inclusiva” [Ponencia]. V Congreso de Universidades y Educación Especial, Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias, Barcelona, España.
- Argentina. (2005). Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2016). Ley N.º 27.306 de abordaje integral de las dificultades específicas del aprendizaje. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers’ attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367–389.
- Borsani, M. J. (2018). De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho. *Homo Sapiens*. Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución 311/16 sobre promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- De Dominici, G. M., Flores, C. E., & Gutiérrez, P. A. (2022). Derribando barreras: Educación inclusiva en nivel secundario [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba].
- De Ibarrola, M. (1992). Nuevos cometidos de la educación técnica y profesional de nivel medio: Lineamientos y estrategias. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (27).
- Dirección de Educación Secundaria de Río Negro. (2023). Informe anual de gestión educativa 2022–2023. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIEE). (2015). Anuario estadístico educativo 2015. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Echeita, G., Duk, C., Calderon, I, Skliar, C. (2018). Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. *Dykinson e-book*. (IX), 200-220.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*. Universidad de Salamanca.
- Gluz, N. (2016). Políticas y prácticas en torno a inclusión escolar. ¿Por qué es tan difícil la democratización de la educación? Editorial Mandioca
- González, M., & Vera, L. (2024). Educación secundaria en contextos de aislamiento: Desafíos en Santa Cruz. *Revista de Educación Patagónica*, 12(1), 45–62.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). (2016). La educación técnico profesional en cifras. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETP_Argentina2016-2016-06-28.pdf
- Jacinto, C., & Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003–2016. En N. Montes & D. Pinkasz (Eds.), *Estados de arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173–236). UNGS/FLACSO.
- López, M. T. (2007). La integración escolar en la Argentina: Retos y propuestas para un sistema educativo inclusivo. Paidós.
- Lopezosa, C., Codina, L., & Freixa Font, P. (2022). ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: Guía de uso para un análisis cualitativo eficaz.
- Mas, M. M., Gómez, M. V., & Sadonio, V. (s.f.). Problemáticas en la integración en el nivel medio. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. https://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_matematica%202014/pdf/Eje%204_EM%20prof%20mat/Ponencia%2056_Gomez_Mas_Sadonio.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s.f.). Educación inclusiva. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/autoevaluacion/educacion-inclusiva>
- Ministerio de Educación de La Pampa. (2023). Inclusión educativa en el nivel medio: Avances y desafíos. Gobierno

de La Pampa.

Sola, L. R. (2010). *Prácticas inclusivas en el aula: Estrategias para el abordaje de la diversidad*. Ediciones Novedades Educativas.

Tedesco, J. C. (2006). *La educación y sus derechos: Un análisis de las políticas educativas en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

ISSN: 2362-3349

Carrivale et al. (2025). *Inclusión educativa en la educación técnico-profesional: estrategias y desafíos para docentes. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(20) 165-175.*

Recibido: 9 de marzo de 2025

Aprobado: 2 de junio de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR