Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS DEL ROL DOCENTE EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Área Psicología Educacional
Trabajo Integrador Final

Tobares Liquitay, Yamila Eleonora

San Juan, Julio, 2026



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS DEL ROL DOCENTE EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Trabajo Integrador Final
Área Psicología Educacional

Alumna: Tobares Liquitay, Yamila Eleonora
Directora de Área: Esp. Salinas, Rosana
Tutora Académica: Lic. Prof. Bailón, María Josefina

San Juan, Julio, 2026

Índice

Introducción....7

Acerca de la Institución Educativa....8

Referencias Teóricas....9

Discapacidad: Evolución Histórica....9

Definición Actual....11

Marco Legal de la Discapacidad....12

Inclusión Educativa....13

Marco Normativo de la Educación Inclusiva....15

Barreras a la Inclusión....17

Tipos de Barreras....18

El Rol del Docente en la Inclusión....20

Bienestar Docente en Contextos Inclusivos....21

Conceptos Importantes para la Organización y Regulación Áulica....23

Rutinas Escolares....23

Planificación....24

Inicio....25

Desarrollo....26

Cierre....28

Control de la Activación....28

La Atención en el Aula....31

El Sostenimiento de la Atención en el Aula....33

Conductas Disruptivas....34

Prevención y Abordaje de las Conductas Disruptivas....37

Materiales y Métodos....40

Reuniones con el Equipo de Orientación Escolar....41

Observaciones....41

Entrevistas con Docentes....42

Cuestionario....42

Taller: “Herramientas Prácticas para Aulas Diversas”....43

Primer Momento: Apertura....43

Actividad 1: Presentación. 43

Actividad 2: Relajación....44

Segundo Momento: Desarrollo....45

Actividad 1: Focalizando la Atención....45

Actividad 2: Manteniendo la Atención……..46

Actividad 3: Redireccionando la Atención....46

Actividad 4: Conociendo las Barreras....47

Actividad 5: Pausa Activa....47

Actividad 6: Berrinches vs Desbordes. 47

Tercer Momento: Cierre....48

Actividad 1: Aprender de la Experiencia....48

Actividad 2: Para Cuidar, Cuidate....48

Resultados....49

Reuniones con el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar....49

Observaciones....50
Entrevistas con Docentes....52
Cuestionario....54
Taller “Herramientas Prácticas Para Aulas Diversas”....56
Primer Momento: Apertura....56
Actividad 1: Presentación....56
Actividad 2: Relajación....57
Segundo Momento. Desarrollo....58
Actividad 1: Focalizando la Atención....58
Actividad 2: Manteniendo la Atención....59
Actividad 3: Redireccionando la Atención....60
Actividad 4: Conociendo las Barreras....60
Actividad 5: Pausa Activa....61
Actividad 6: Berrinches vs. Desbordes....62
Tercer Momento. Cierre....63
Actividad 1: Aprendiendo de la Experiencia....63
Actividad 2: Para Cuidar, Cuídate....64
Discusiones....65
Conclusiones Generales....65
Acerca de la Práctica Profesional Supervisada....73
Propuestas....74
Referencias....75
Apéndice....81

Apéndice A: Entrevista a Docentes..... 81

Apéndice B: Cuestionario..... 82

Apéndice C: Distensión Muscular..... 84

Apéndice D: Curva de la Atención..... 87

Apéndice E: Texto “Barreras”..... 88

Apéndice F: Link Pausa Activa..... 89

Apéndice G: Links “Berrinches vs Desbordes”..... 90

Apéndice H: Diapositiva: Abordaje de Berrinches / Desbordes..... 91

Apéndice I: Diapositiva final..... 92

Apéndice J: QRs “Burn out”..... 93

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final se enmarca en las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) del Área Psicología Educacional de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Cuyo, sede San Juan. Las prácticas se desarrollaron durante el último período de 2024 en una institución educativa pública de gestión privada, confesional, en los niveles inicial y primario, con una carga horaria de 150 horas distribuidas en cinco jornadas vespertinas semanales.

Este escrito presenta el recorrido formativo y las intervenciones realizadas durante las PPS, articulando teoría y práctica en el contexto educativo. En este marco, se desarrollan las actividades realizadas, observaciones áulicas, entrevistas, cuestionarios y taller; así como la descripción institucional, la delimitación de la problemática, la unidad de análisis, los objetivos de intervención, los resultados obtenidos y las conclusiones correspondientes.

En la institución donde se desarrolló la práctica, se identificó como problemática las dificultades que enfrentan los docentes de grado cuando la responsabilidad de la inclusión recae exclusivamente en ellos, sin el acompañamiento de un docente de apoyo. Este fenómeno, observado también en la experiencia profesional de la autora, fundamenta la elección de la unidad de análisis, centrada en docentes que sostienen procesos de inclusión sin intervención de profesionales de apoyo.

El objetivo general de este Trabajo Final es analizar las prácticas, conflictos y necesidades de los docentes de grado que desarrollan procesos de inclusión educativa sin la presencia de un docente de apoyo, en relación con la gestión áulica y la convivencia escolar, a fin de elaborar aportes orientados a su abordaje.

En función de ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de manejo conductual y organización del grupo en contextos inclusivos.

- Analizar las demandas y necesidades de acompañamiento respecto del Equipo de Orientación y Apoyo institucional ante la ausencia de un docente de apoyo.
- Favorecer la elaboración de aportes orientados al fortalecimiento de la gestión áulica y la convivencia escolar.

Se agradece a la Lic. Josefina Bailón, tutora académica, por su seguimiento sostenido del proceso de elaboración de este Trabajo Integrador Final, por su compromiso con la calidad académica del trabajo.

Asimismo, un profundo agradecimiento a la Esp. Rosana Salinas, coordinadora de las Prácticas Profesionales Supervisadas del Área Psicología Educacional, por su acompañamiento constante a lo largo de toda la práctica y por la confianza depositada en cada intervención.

Al Equipo de Orientación Escolar, quienes cumplieron además el rol de tutoras de campo, por su acompañamiento, su generosidad para compartir conocimientos y experiencias, y por la calidad humana y profesional con la que orientaron cada instancia de la práctica, constituyendo un aporte fundamental y profundamente enriquecedor para esta experiencia formativa.

Acerca de la Institución Educativa

La institución donde se desarrollaron las Prácticas Profesionales Supervisadas, base del presente Trabajo Integrador Final, es un establecimiento público de gestión privada ubicado en el departamento Rawson, Provincia de San Juan. Pertenece a una congregación religiosa que orienta su labor pedagógica desde una perspectiva cristiana y evangelizadora.

Cuenta con niveles inicial y primario en turno tarde, y secundario en turno mañana. Los niveles inicial y primario poseen un equipo directivo integrado por directora, vicedirectora y representante legal, y un Equipo de Orientación Escolar (EOE) compuesto por psicóloga y

psicopedagoga. El nivel secundario cuenta con su propio equipo directivo y EOE, con la misma composición, que desempeñan funciones exclusivamente en ese nivel.

La institución promueve una educación liberadora, personalizada y trascendente, centrada en la dignidad del ser humano y en el desarrollo de su capacidad para pensar, elegir y actuar responsablemente, tanto a nivel individual como comunitario. Desde esta perspectiva, el sujeto es concebido como un ser dotado de inteligencia, voluntad y libertad, capaz de asumir compromisos éticos y sociales.

En coherencia con estos principios, se caracteriza por un fuerte sentido de pertenencia y servicio a la comunidad, orientando su misión hacia sectores más necesitados, especialmente en contextos rurales. Su ideario integra la vida parroquial, la fe y la vida cotidiana, promoviendo un ambiente educativo basado en el respeto, la empatía y la solidaridad.

Referencias Teóricas

Discapacidad: Evolución Histórica

La Organización Mundial de la Salud (2001) reconoce la coexistencia de distintos modelos explicativos de la discapacidad; evidenciando una evolución conceptual que va desde enfoques de exclusión centrados en el déficit individual hacia perspectivas que integran factores contextuales y sociales.

Según Ávila et. al. (2021), el primer modelo conceptual es el denominado modelo de la prescindencia, en el cual se concebía a la persona con discapacidad como un individuo que debía ser desechado para lograr el normal funcionamiento de la sociedad. Este modelo no sólo se caracteriza por una fuerte impronta religiosa y moral, donde la discapacidad era interpretada como castigo o consecuencia de faltas, sino también por la consideración de que la persona con discapacidad no tenía nada que aportar a la comunidad.

El modelo de la prescindencia se divide en dos: inicialmente, el submodelo eugenésico, que apeló a la eliminación de la persona con discapacidad y a la sobrevivencia de los

individuos más aptos, donde el infanticidio era una práctica común. Posteriormente, durante la Edad Media, debido a la consolidación del principio de respeto por la vida, se produce un freno de las prácticas eugenésicas, configurándose el submodelo de marginación. Sin embargo, este reconocimiento por la vida no implicaba la garantía de condiciones de bienestar ni de calidad de vida para la persona con discapacidad. La indigencia y la ridiculización de las personas con discapacidad son características de este período.

Con el desarrollo y culminación de la Primera Guerra Mundial, y la gran cantidad de soldados heridos y mutilados, aparece el segundo modelo de este proceso, el modelo médico-rehabilitador, donde si bien la discapacidad es entendida como una condición puramente biológica e inherente al sujeto, comienza a manifestarse una preocupación por la inclusión social, aunque esta queda supeditada a la rehabilitación de las funciones consideradas deficitarias. Según Palacios (2008), si bien en este modelo se busca la recuperación o normalización de la persona, al situar el centro del problema exclusivamente en la diversidad funcional se produce un cierto menosprecio de las aptitudes generales de las personas con discapacidad, reforzando una mirada asistencialista.

En 1975, la Unión de Personas con Deficiencias Físicas contra la Segregación, UPIAS, por sus siglas en inglés, postula que “es la sociedad la que incapacita a las personas con deficiencias físicas. La discapacidad es algo impuesto sobre nuestras deficiencias por la forma en que estamos innecesariamente aislados y excluidos de la participación plena en la sociedad” (p. 3). En congruencia con este principio, el sociólogo Mike Oliver (1990) junto con otros movimientos teóricos británicos, mediante una crítica estructural al modelo médico-rehabilitador, redefinen la discapacidad como producto de barreras sociales, dando paso al Modelo Social. Este modelo, sostiene que el problema de la discapacidad no reside en las limitaciones individuales, sino en la forma en que la sociedad está organizada, lo que genera procesos de exclusión social. Según Maidanik (2021, citado en Hernández 2025), las

características más relevantes de este modelo son el reconocimiento de la libertad, la dignidad, la confianza, la evaluación y autoevaluación de estas personas. Este cambio de perspectiva paradigmática, implica el claro traslado del déficit de la condición de salud del individuo al contexto ambiental en el que la persona se desenvuelve.

Más tarde, en 2006, la Organización de las Naciones Unidas, aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), consolida el enfoque basado en derechos humanos, reconociendo, en su artículo primero, que la discapacidad es el resultado de la interacción de las deficiencias personales con las barreras sociales, actitudinales y ambientales del entorno. Además, impone obligaciones jurídicas concretas a los Estados para garantizar la igualdad de condiciones de participación social.

De este modo, la discapacidad deja de entenderse exclusivamente como una condición individual y pasa a concebirse como un fenómeno complejo, atravesado por factores sociales, culturales, políticos y ambientales, lo que fundamenta la necesidad de políticas públicas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la participación plena de las personas con discapacidad.

Definición Actual. Tras la transformación conceptual introducida por la aprobación de la CDPD (2006), diversos autores y organismos han desarrollado definiciones que siguen esta perspectiva.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) entiende la discapacidad como un fenómeno multidimensional, un “continuum” del funcionamiento humano que se hace visible en relación con situaciones específicas de la vida. En otras palabras, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno.

Desde una perspectiva teórica, Hernández Ruiz (2025) sostiene que la discapacidad no constituye un problema exclusivamente individual, sino que se vincula con la forma en que la

sociedad gestiona las condiciones necesarias para el desarrollo de las personas con discapacidad, brindando o no, los recursos y apoyos que posibiliten su plena participación social.

En un enfoque contemporáneo, Sarra (2026) define la discapacidad como un fenómeno multidimensional que emerge de la interacción entre las limitaciones funcionales, las barreras sociales y los factores del entorno. Esta definición amplía la comprensión tradicional al reconocer que la discapacidad debe evaluarse y abordarse desde una perspectiva contextual que articule aspectos clínicos, sociales y jurídicos.

En esencia, el concepto de discapacidad se ha ampliado, evolucionando desde ser considerado el problema de un individuo particular o de un grupo minoritario con déficits hacia una perspectiva orientada a la inclusión social, centrada en la persona y en su interacción con el entorno, el cual puede obstaculizar o facilitar su participación social. En este sentido, resulta innegable la responsabilidad colectiva en la identificación y eliminación de las barreras que limitan el pleno ejercicio de derechos y la participación en igualdad de condiciones en la vida social.

Marco Legal de la Discapacidad. Siguiendo este enfoque, los Estados han desarrollado diversas leyes orientadas a dar cumplimiento a los principios establecidos por la Convención, promoviendo la igualdad de oportunidades, la inclusión social y la eliminación de barreras, con el objetivo de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En el ámbito nacional, Argentina sancionó e incorporó esta Convención a su ordenamiento jurídico por medio de la Ley Nº 26.378 (2008), que la aprueba, y con la Ley Nº 27.044 (2014) le otorga jerarquía constitucional, lo cual significa que la Convención tiene rango equivalente al de la Constitución Nacional, constituyendo un estándar obligatorio para todos los poderes del Estado. En consonancia con este marco normativo, la Ley de Educación Nacional Nº

26.206 (2006) establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad mediante propuestas pedagógicas que favorezcan su integración en el sistema educativo.

Además, en nuestro país existen otras leyes que desarrollan, amplían y garantizan derechos de las personas con discapacidad. A nivel nacional, la Ley Nº 22.431 (1981) establece un sistema de protección integral para las personas con discapacidad, orientado a garantizar su acceso a la atención médica, la educación y la seguridad social. Por su parte, la Ley Nº 24.901 (1997) crea el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral, incluyendo el Certificado Único de Discapacidad (CUD) como instrumento para acceder a diversas prestaciones en todo el país. Asimismo, diversas leyes y decretos complementarios amplían estos derechos mediante beneficios en áreas como educación, transporte y ayudas técnicas.

En el ámbito provincial, San Juan cuenta con un marco normativo que adhiere y complementa la legislación nacional. Entre las principales normas se encuentran la Ley Nº 5023 (1982), que establece un sistema de protección integral y crea la Dirección de Protección a las Personas con Discapacidad, modificada luego por la Ley Nº 7850 (2007); la Ley Nº 240-A (2015), que organiza la prestación de servicios y políticas de inclusión en la provincia; y la Ley Nº 953-S (2014), que regula la certificación de la discapacidad y los servicios de asistencia, prevención, rehabilitación e integración social y laboral en el ámbito provincial.

En conjunto, estos instrumentos, internacionales, nacionales y provinciales conforman el marco jurídico que protege los derechos de las personas con discapacidad en Argentina, reforzando la perspectiva de derechos humanos establecida por la Convención.

Inclusión Educativa

En los últimos años, la inclusión se ha consolidado como un principio fundamental de los sistemas educativos contemporáneos, constituyéndose en una vía para garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. En este marco, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) distingue conceptualmente distintas modalidades de organización escolar anteriores al enfoque inclusivo, las cuales se describen a continuación:

- Exclusión: se produce cuando los estudiantes son privados del acceso a la educación, ya sea de forma directa, mediante la negación explícita de ingreso al sistema educativo común o indirecta, a través de requisitos de admisión que no contemplan ajustes razonables ni apoyos.
- Segregación: se produce cuando la educación de estudiantes con discapacidad se brinda en entornos separados, aislados de estudiantes sin discapacidad.
- Integración: cuando los estudiantes con discapacidad son aceptados en instituciones educativas comunes, esperando que la persona se adapte a los estándares requeridos por la institución que la recibe.

A diferencia de las modalidades mencionadas, el Comité postula que Inclusión implica un proceso de reforma sistémica de contenido, enfoques, métodos de enseñanza, estructuras y estrategias educativas con la finalidad de proporcionar a todos los estudiantes una experiencia y un entorno de aprendizaje equitativos y participativos, que respondan mejor a sus necesidades y preferencias.

López Melero (2011) y Blanco (2015) coinciden en que la educación inclusiva no se limita al acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas comunes con sus compañeros y compañeras sin discapacidad, sino que constituye una oportunidad para aprender a vivir con las diferencias, configurándose como un proceso de humanización basado en el respeto, la participación y la convivencia.

Padilla Góngora, et. al. (2022) reconocen que la educación inclusiva es un desafío ético frente a situaciones de vulnerabilidad, discriminación o segregación y a la vez una oportunidad de implementar estrategias que fortalezcan la convivencia escolar en los sistemas educativos contemporáneos, caracterizados por una creciente diversidad étnica, cultural, religiosa y social.

En consonancia con ello, García Navarro y Bermúdez López (2020) sostienen que la inclusión requiere la implicación de toda la sociedad y persigue que las instituciones eduquen desde la diversidad para superar la desigualdad, reconociendo que las diferencias forman parte constitutiva de la individualidad humana.

En palabras de Bascón (2025), "La inclusión no es un concepto abstracto ni un objetivo lejano; es una construcción diaria que se fortalece a través de nuestras decisiones y acciones" (p. 141).

Marco Normativo de la Educación Inclusiva. En el plano internacional, el principal instrumento en materia de educación inclusiva es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por las Naciones Unidas en 2006.

En su artículo 24 se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades, estableciendo la obligación de los Estados de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

En este marco, la CDPD incorpora el concepto de ajustes razonables, entendidos como las modificaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada para garantizar el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones. Asimismo, introduce el concepto de diseño universal, referido al desarrollo de entornos, programas y servicios utilizables por todas las personas sin necesidad de adaptaciones posteriores.

Por su parte, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), a través de la Observación General N.º 4, profundiza el alcance del artículo 24 y desarrolla las

cuatro características esenciales del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Desde esta perspectiva, no sólo deben existir instituciones educativas suficientes, sino que además deben ser accesibles, pertinentes y capaces de adaptarse a la diversidad y a las necesidades cambiantes del alumnado.

En Argentina, la CDPD adquiere jerarquía normativa mediante la Ley 26.378 (2008), incorporándose al derecho interno y comprometiendo al Estado a adecuar sus políticas educativas al paradigma inclusivo. Asimismo, la Ley 26.206 de Educación Nacional establece la educación como un derecho personal y social, garantizando la igualdad, la no discriminación y la inclusión como principios rectores del sistema educativo.

En materia específica de inclusión, la Resolución CFE 311/16 constituye un instrumento central, ya que establece la corresponsabilidad institucional, promueve configuraciones de apoyo, reconoce la necesidad de ajustes razonables y orienta las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación común, conforme a los principios de igualdad de oportunidades y ejercicio pleno de derechos.

En el ámbito provincial, la Provincia de San Juan, mediante la Ley de Educación Provincial N.º 1327-H (2015), adopta el paradigma de la educación inclusiva y articula la modalidad de Educación Especial con los distintos niveles y modalidades del sistema común. De este modo, se garantiza la escolarización de estudiantes con discapacidad en todos los niveles, promoviendo oportunidades equivalentes de aprendizaje, participación y trayectoria educativa.

No obstante, pese a la amplitud del marco normativo vigente, su implementación efectiva continúa enfrentando diversos obstáculos que limitan su concreción en las prácticas educativas cotidianas.

Barreras a la Inclusión

El derecho a la educación inclusiva, consagrado en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y desarrollado en la Observación General N.º 4 (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, implica una transformación estructural del sistema educativo orientada a garantizar la participación de todos los estudiantes sin discriminación.

Desde esta perspectiva, las barreras no se sitúan en las deficiencias individuales, sino en las condiciones sociales, culturales, políticas y pedagógicas que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje. En este sentido, Ramos Hernández y Luna Solano (2025) sostienen que las barreras para la inclusión constituyen "factores de tipo contextual, social y estructural que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje" (p. 18), reconociendo que las dificultades presentes en las trayectorias educativas no son inherentes a los estudiantes, sino que emergen de la interacción entre el sujeto y su entorno.

En la misma línea, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2019) define estas barreras como "aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos" (p. 37). Asimismo, señala que esta situación afecta con frecuencia a estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje, altas capacidades o características percibidas como disruptivas, ya sean cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras.

En consecuencia, esta perspectiva entiende que la educación inclusiva requiere identificar y eliminar de manera sistemática las barreras que obstaculizan el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y el bienestar de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Tipos de Barreras. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) señala que las barreras que obstaculizan la educación inclusiva responden a múltiples factores estructurales, entre los que se destacan la falta de implementación del modelo social y de derechos humanos de la discapacidad, así como la persistencia de prácticas discriminatorias, asociadas a prejuicios y bajas expectativas hacia los estudiantes con discapacidad en contextos educativos comunes.

El Comité también identifica como obstáculos la falta de conocimiento sobre la naturaleza y los beneficios de la educación inclusiva, así como la escasa valoración de la diversidad, lo que genera temores y creencias infundadas. En este sentido, advierte la insuficiencia de políticas públicas inclusivas para garantizar plenamente el derecho a la educación, evidenciada en la limitada formación docente, la escasa participación de las familias y la ausencia de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo.

En 2011, López Melero, retomando a Ainscow (2004), sostiene que diversos factores institucionales y pedagógicos pueden restringir la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes. A partir de este planteo, identifica distintas barreras que obstaculizan la educación inclusiva, entre las que se destacan:

- Barreras políticas. El autor advierte contradicciones en las normativas que, si bien promueven la "educación para todos", habilitan prácticas como adaptaciones y recortes curriculares que pueden resultar segregadoras. Además, señala incoherencias entre el discurso que impulsa el trabajo colaborativo y las prácticas institucionales que implican la exclusión del estudiante del aula común.
- Barreras culturales. Se vinculan con la necesidad de clasificar y etiquetar al alumnado en "normal" y "especial", lo que refuerza procesos de estigmatización y segregación. En este sentido, el uso de etiquetas consolida diferencias y limita las expectativas de aprendizaje, en lugar de favorecer la inclusión.

- Barreras didácticas. Se relacionan con los procesos de enseñanza y la organización escolar. Entre ellas, se destacan:
    - La predominancia de prácticas competitivas por sobre el trabajo cooperativo, lo que impacta en el clima áulico, la convivencia y el aprendizaje.
    - Un currículum rígido, centrado en la transmisión de contenidos de libros de texto, que suele derivar en adaptaciones basadas en la reducción de objetivos, generando desigualdades en los aprendizajes.
    - Una organización espacio-temporal inflexible, que dificulta los agrupamientos heterogéneos, el apoyo dentro del aula y la adecuación a los distintos ritmos de aprendizaje.

López Melero (2011) también señala la necesidad de una reprofesionalización docente, destacando que las creencias, actitudes y percepciones del profesorado influyen en la construcción de contextos inclusivos. En este sentido, propone que el análisis del fracaso escolar se oriente hacia la revisión de los procesos de enseñanza, más que centrarse exclusivamente en las características individuales del alumnado.

En el campo empírico, las investigaciones de Gálvez Viña y Batista Sardain (2024) sobre las barreras desde la perspectiva de los actores escolares señalan que su percepción varía según el nivel educativo, predominando en secundaria factores vinculados a la formación docente y las relaciones con pares y docentes; en primaria, la preparación profesional y la organización; y en educación especial, aspectos como la formación docente, los prejuicios, los recursos y el diseño curricular.

Asimismo, entre las barreras más frecuentes se identifican la formación docente en inclusión (54 %), los recursos disponibles (48 %), los prejuicios sociales (46 %), las características familiares (43 %) y la experiencia docente (37 %).

En conjunto, los estudios evidencian que las barreras a la inclusión atraviesan distintos niveles del sistema educativo, involucrando dimensiones normativas, institucionales y relacionales.

El Rol del Docente en la Inclusión

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta el desafío de garantizar una educación que contemple la diversidad en las aulas. La incorporación de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes ha configurado escenarios educativos diversos, atravesados por múltiples variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castelli et al., 2025).

En este contexto, la implementación de la educación inclusiva plantea desafíos significativos para los docentes, que involucran tanto aspectos metodológicos como cuestiones vinculadas a las políticas educativas y a las actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado (Carrillo et al., 2024; Castillo-Acobo et al., 2022).

Dentro de los desafíos que enfrentan los docentes en contextos de áulicos inclusivos se encuentran las dificultades vinculadas con la atención del alumnado. En muchos casos, los métodos de enseñanza convencionales no logran adaptarse a la diversidad de necesidades, lo que favorece la pérdida de concentración durante las actividades. Estas dificultades se constituyen así en un obstáculo relevante para el desarrollo de las clases. No obstante, el aprendizaje también se vincula con la motivación y la disposición de los estudiantes, observándose una mayor participación cuando logran identificarse con las propuestas pedagógicas (Soroa, et.al., 2016).

En esta línea, diversos estudios señalan que la desatención del alumnado constituye un desafío frecuente para los docentes, especialmente en contextos de diversidad, donde resulta necesario implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el interés de todos los estudiantes (Rosero-Calderón et al., 2021; Sepúlveda, 2020). En este marco, los docentes se enfrentan a la necesidad de revisar y adaptar sus prácticas, incorporando

metodologías que permitan garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, incluidos aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

El rol del docente entonces, no se limita a la transmisión de contenidos. Ortega-Ruiz et al. (2015, citado en Padilla Góngora et al., 2022) destacan su papel central, en tanto asume una responsabilidad tanto en la gestión académica del aula como en la convivencia escolar. En este sentido, subrayan la necesidad de una formación adecuada que permita a los docentes afrontar problemáticas vinculadas a la convivencia, como conductas disruptivas y situaciones de malestar socioemocional que afectan a los estudiantes.

De este modo, la labor docente implica promover una mirada tolerante y respetuosa hacia la diversidad, contribuyendo a la mejora de la convivencia escolar y a la puesta en práctica de los principios de la educación inclusiva. En este sentido, los docentes deben estar preparados para erradicar estereotipos, fomentar la unidad dentro del grupo y construir una actitud más democrática que valore la diversidad, brindando apoyo pedagógico y psicológico a todos los estudiantes (Castillo-Acobo et al., 2022).

Bienestar Docente en Contextos Inclusivos. En el marco de la educación inclusiva, resulta necesario considerar la dimensión emocional del trabajo docente, ya que el agotamiento emocional afecta la salud mental, el bienestar laboral y la calidad de la educación impartida.

Castro Silva et al. (2026, retomando a Skaalvik y Skaalvik (2014), definen el bienestar docente como “la experiencia subjetiva de los docentes en relación con su calidad de vida general y satisfacción laboral, que abarca dimensiones psicológicas y emocionales, incluyendo factores como el estrés laboral, el agotamiento, la satisfacción laboral y la autoeficacia” (p. 86).

Las investigaciones de Mancilla Carpio (2025) y Cossio Ale (2025) muestran que una parte significativa de los docentes experimenta altos niveles de agotamiento emocional,

asociados principalmente a la carga administrativa, la elaboración constante de informes, las exigencias institucionales y la necesidad de responder simultáneamente a múltiples demandas.

Siguiendo el modelo de Demandas y Recursos del Trabajo, Castro Silva et al. (2026) sostienen que la salud y el bienestar dependen del equilibrio entre las demandas laborales y los recursos disponibles para afrontarlas. Desde esta perspectiva, cuando las exigencias superan los recursos personales e institucionales, aumenta el riesgo de agotamiento docente. Asimismo, los autores señalan que numerosos estudios encontraron menores niveles de bienestar en docentes que perciben elevados niveles de falta de atención, perturbaciones en el aula o problemas disciplinarios.

En los contextos inclusivos, estas exigencias suelen intensificarse debido a la atención individualizada de estudiantes con diversas necesidades, la realización de adaptaciones curriculares y la gestión de comportamientos complejos. A ello se suma la insuficiencia de procesos sistemáticos de capacitación para atender la diversidad.

En este sentido, distintos desarrollos teóricos y normativos destacan la importancia de los sistemas de apoyo institucional como factores protectores del bienestar docente. La existencia de redes de acompañamiento pedagógico, espacios de trabajo colaborativo y dispositivos de orientación profesional puede contribuir a disminuir la sobrecarga emocional y favorecer mejores condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas. Tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como la Observación General N.º 4 resaltan la relevancia de fortalecer la capacitación docente, el trabajo colaborativo y las estructuras de apoyo profesional.

En consecuencia, resulta necesario que las instituciones educativas generen espacios de escucha y reflexión que permitan abordar la afectación emocional del profesorado frente a las complejas realidades del aula (Castelli et. al., 2025).

En conjunto, las investigaciones evidencian que el agotamiento emocional docente requiere intervenciones que articulen formación especializada continua, reducción de tareas administrativas y provisión de recursos didácticos, con el fin de disminuir los niveles de estrés reportados (Mancilla Carpio et al., 2025). Además, Liepina y Martinsone (2022) proponen la implementación de estrategias de autocuidado orientadas a conservar y mejorar la salud y el bienestar docente en contextos de elevada exigencia.

Conceptos Importantes para la Organización y Regulación Áulica

En este apartado, se abordan aportes vinculados a la estructuración de rutinas escolares, el sostenimiento de la atención y el abordaje de las conductas disruptivas, consideradas como manifestaciones que inciden en el desarrollo de las prácticas educativas. A partir de ello, se sintetizan aportes teóricos que contribuyen a la construcción de un clima áulico más previsible, estructurado y propicio para el aprendizaje.

Rutinas Escolares. La rutina puede comprenderse como un patrón de acciones o conductas que se repiten de manera regular y predecible a lo largo del tiempo (Moraine & Rivas Lorenzo, 2016; Prado Borja, 2014). En el ámbito educativo, la rutina escolar constituye una organización intencional de las actividades y del tiempo, caracterizada por su función estructurante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Cubero Jiménez (2020) y Franquiz Rivas (2025), las rutinas escolares aportan beneficios cognitivos, conductuales, emocionales y sociales para todos los actores del aula. En este sentido, permiten organizar el tiempo, las actividades y el ambiente escolar, aportando seguridad y confianza al alumnado a partir de la previsibilidad que generan, lo cual favorece la disminución de la ansiedad y el estrés. Asimismo, contribuyen a la regulación de la conducta, la atención y la concentración, promoviendo el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones y las habilidades socioemocionales.

De igual modo, las rutinas escolares proporcionan estructura y estabilidad, facilitando la adaptación y las transiciones entre actividades, favoreciendo la adquisición de hábitos vinculados al espacio escolar. Además, contribuyen a la organización del tiempo y la atención, permiten diferenciar momentos de trabajo, juego y descanso, y promueven la autorregulación y el autocontrol,

La organización de la rutina escolar se estructura en distintos momentos a lo largo de la jornada, los cuales permiten ordenar la experiencia educativa y favorecer la orientación temporal del alumnado. En este sentido, la rutina no se limita a una sucesión de actividades, sino que constituye una organización del tiempo que responde tanto a las necesidades del grupo como a la planificación docente (Cubero Jiménez, 2020; Martín Romera, 2021). De este modo, las rutinas escolares configuran un eje estructurante de la dinámica áulica.

Planificación. La rutina escolar no comienza en el momento de ingreso al aula, sino en la instancia previa de planificación docente. En este sentido, las rutinas constituyen un organizador central de la práctica educativa, ya que estructuran el tiempo, orientan las acciones y otorgan un marco al proceso de enseñanza y aprendizaje.

García (2010, citado en Cubero Jiménez 2020), sostiene que la rutina escolar requiere una planificación previa que organice el tiempo en función de las actividades y de las necesidades del alumnado. Desde esta perspectiva, la jornada se estructura en distintos momentos que permiten ordenar el desarrollo cotidiano en el aula, considerando que la organización del tiempo responde a una determinada concepción pedagógica y constituye un aspecto central de la práctica educativa. Asimismo, se destaca la importancia de planificar cuidadosamente la temporalización de las actividades, dado que los niños se orientan dentro de la jornada escolar a partir de las mismas.

Según Martín Romera (2021), una rutina escolar debe mantener estabilidad para funcionar como orientadora y promotora de la autonomía, aunque también requiere flexibilidad para

adaptarse a los tiempos y ritmos del alumnado. En este sentido, el autor señala la importancia de adecuar las actividades a los distintos momentos del día, considerando también la organización de los espacios y recursos disponibles.

Asimismo, destaca la necesidad de respetar los intereses e iniciativas del alumnado y contemplar sus ritmos biológicos, incluyendo el descanso, la alimentación y la actividad. En esta línea, resulta fundamental garantizar la presencia de actividades vinculadas a la expresión y comunicación, el desarrollo de la autonomía, el movimiento, la relajación, el juego, la socialización y las experiencias al aire libre, alternando distintos tipos de agrupamientos y otorgando el tiempo necesario para cada uno de ellos.

Finalmente, Martín Romera (2021) enfatiza la importancia de prever recursos que permitan señalar el inicio y la finalización de las actividades, facilitando la comprensión de la secuencia temporal y la organización de la dinámica áulica. Asimismo, sostiene que la organización de la jornada debe adecuarse a la edad del alumnado y mantener una estructura estable, aunque contemplando la posibilidad de introducir variaciones ante situaciones excepcionales, como salidas, celebraciones o eventos institucionales.

Inicio. El inicio de la jornada escolar se vincula con las rutinas de entrada, las cuales cumplen una función de acogida e integración del alumnado al contexto escolar (Paredes, 2020; Martín Romera, 2021). Estas rutinas incluyen acciones como la llegada al aula, la organización de los objetos personales y el contacto inicial con docentes y compañeros, favoreciendo la adaptación progresiva al entorno.

En este momento, resulta fundamental generar un clima afectivo adecuado, considerando que el niño, al ingresar a la escuela, atraviesa una transición desde la rutina del hogar hacia la rutina escolar. Martín Romera (2021) señala que los niños y niñas “requieren de una acogida muy cálida, para que realicen una transición sin angustia” (p. 89). En este sentido, pueden implementarse estrategias organizativas como el ingreso escalonado al aula o la

flexibilización del orden de entrada, favoreciendo una mejor organización del espacio y disminuyendo situaciones de tensión o conflicto.

Una vez que los alumnos se encuentran ubicados en el aula, resulta pertinente propiciar un momento de transición que favorezca el pasaje hacia la disposición para el aprendizaje. Diversos autores recomiendan, en este sentido, la incorporación de técnicas de relajación que permitan disminuir la activación inicial y construir un clima áulico adecuado para el desarrollo de las actividades.

Una vez finalizadas las técnicas de relajación, resulta pertinente incorporar estrategias que permitan organizar y anticipar la jornada escolar. En este sentido, la agenda de clase posibilita estructurar las actividades del día y orientar temporalmente al alumnado respecto de la secuencia de la jornada (Paredes, 2020).

Asimismo, pueden incorporarse lineamientos de preparación para el aprendizaje, como los desarrollados por Del Río (2019) en el programa “Alistarse para aprender”. Dicho programa se basa en consignas breves y concretas, tales como “Bien sentados”, “Manos quietas” y “Ojos al frente”, orientadas a favorecer la postura corporal, la regulación motriz y la focalización de la atención. Estas indicaciones funcionan como marcadores claros del inicio de la actividad escolar y pueden complementarse con consignas vinculadas a la organización del material de trabajo.

En este sentido, resulta fundamental que las consignas sean simples, claras y comprensibles para todo el grupo, pudiendo acompañarse, cuando sea necesario, de apoyos visuales que faciliten su comprensión y ejecución.

Desarrollo. Durante este momento, es donde se despliegan las distintas actividades que estructuran la experiencia educativa. Estas incluyen tanto actividades planificadas como momentos de actividad libre y de interacción.

Los momentos de actividad libre son aquellos en los que el alumnado dispone de autonomía para elegir el tipo de actividad, los materiales, el espacio y los compañeros de juego, como ocurre en los rincones en el nivel inicial o en instancias de interacción en niveles superiores.

En segundo lugar, los momentos de actividad planificada incluyen tanto actividades diarias guiadas por el docente como propuestas específicas de enseñanza. En este marco, resulta fundamental garantizar la presencia de diversos tipos de actividades, tales como las vinculadas a la expresión y comunicación, el desarrollo de la autonomía, el movimiento, la relajación, el juego, la socialización y las experiencias al aire libre. Se destaca además, la necesidad de incorporar y alternar distintos tipos de agrupamientos, otorgando el tiempo necesario a cada uno de ellos.

Finalmente, los momentos de gestión, servicio y rutinas abarcan acciones vinculadas a la organización cotidiana, el orden del aula, la higiene y la alimentación (Martín Romera, 2021; Paredes, 2020).

Asimismo, dentro del desarrollo de la jornada se incluyen rutinas que alternan actividades de movimiento y relajación, como pausas activas, las cuales favorecen la regulación del alumnado y permiten sostener su participación en las propuestas pedagógicas a lo largo del día (Paredes, 2020).

Por otra parte, la organización de estas actividades puede apoyarse en recursos que permitan anticipar la secuencia de actividades por parte del alumnado. En esta misma línea, se destaca la importancia de emplear recursos que señalen el inicio, los cambios y la finalización de las actividades, como canciones breves, indicaciones verbales, gestos o pictogramas, ya que contribuyen a la organización de la dinámica áulica y a la comprensión del tiempo escolar. (Paredes, 2020; Martín Romera, 2021)

Cierre. El cierre de la jornada se organiza a través de rutinas de finalización vinculadas a la recogida de materiales, la organización del aula y la preparación para la salida. Estas acciones permiten concluir las actividades del día y favorecer la transición entre el espacio escolar y el familiar.

Martín (2021) destaca la importancia de sostener, durante este momento, un clima tranquilo y ordenado que permita un cierre progresivo de la jornada, contribuyendo a la organización temporal del alumnado y a la identificación del final del día escolar dentro de la secuencia habitual. Asimismo, el autor señala que las rutinas de cierre pueden constituirse como espacios de recuperación de lo trabajado, favoreciendo la reflexión, la interiorización de los aprendizajes y la anticipación de actividades futuras.

En esta línea, las rutinas de cierre incluyen también momentos de despedida e intercambio afectivo, favoreciendo una transición adecuada hacia el encuentro con las familias. Por su parte, Paredes (2020) sostiene que la rutina de recogida y salida implica la organización de materiales y pertenencias, así como la preparación del alumnado para retirarse de manera ordenada y conjunta.

Control de la Activación. Tolosa (2016) considera que “los procedimientos de control de la activación se utilizan como una estrategia para reducir el nivel emocional del sujeto cuando afronta situaciones aversivas, sin que ello implique un mecanismo de escape de la situación” (p. 163-164). El autor aclara que dicho efecto no será perdurable si sólo se aplica de forma ocasional, sino que resulta necesario incorporar este recurso como un hábito cotidiano.

En consonancia con ello, Pérez (2009) y Vaca et al. (2013), citados en Cubero Jiménez (2020) exponen que la implementación de rutinas de relajación favorece que el alumnado se encuentre más disponible e implicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una calma mental y una apertura intelectual.

Asimismo, dichas rutinas permiten entrar en contacto con el propio cuerpo, procesar situaciones y aprendizajes, y disminuir tensiones musculares y emocionales. Como resultado, se favorece la atención y la concentración ante posteriores exigencias escolares.

Las técnicas de respiración constituyen un recurso útil para la regulación de la activación fisiológica. En situaciones de mayor exaltación, es frecuente la presencia de una respiración rápida y superficial. Frente a esto, se propone la adopción de un patrón respiratorio basado en una inspiración lenta y regular. Por ello, la aplicación de esta técnica consiste en realizar una inspiración profunda, seguida de un período de retención del aire y, posteriormente, una exhalación lenta y controlada, lo que contribuye a una mejor oxigenación y a la disminución del nivel de activación (Raposo Bravo, 2022).

Villarreal (2025) postula que la respiración consciente es “una práctica que tiene efectos significativos en la regulación emocional, la conexión cuerpo-mente y la mejora de la neuroplasticidad. Esta técnica se convierte en una herramienta poderosa para reducir el estrés, mejorar la toma de decisiones y regular las emociones” (p. 88).

En este sentido, se señala que la respiración lenta y profunda puede inducir calma y relajación, facilitando la regulación emocional y permitiendo a las personas calmarse, reduciendo la posibilidad de reacciones impulsivas. A su vez, al regular la respiración, se mejora la claridad mental, ya que ayuda a despejar la mente y, al calmarla, facilita el pensamiento crítico, promoviendo respuestas más equilibradas y reflexivas.

Además, en el plano interpersonal, la práctica de la respiración en conjunto puede fomentar un ambiente de confianza y respeto, en el cual las personas, al encontrarse más calmadas, son más propensas a escuchar y comprender a los demás. De este modo, se promueve la escucha activa, la empatía y una comunicación más clara, permitiendo que los individuos puedan articular sus pensamientos y sentimientos de manera más efectiva y generando entornos más positivos, relajados y abiertos (Villarreal, 2025).

Además de las técnicas de respiración, otra estrategia de control de la activación es la relajación muscular. En los últimos años se ha sugerido el uso de la relajación muscular progresiva (RMP) de Jacobson.

La RMP es una técnica dirigida de relajación mediante la cual se divide el cuerpo en diferentes grupos musculares, sobre los cuales la persona voluntariamente aplica ciclos de tensión y distensión muscular.

Esta técnica permite reducir la tensión muscular y la sensación de ansiedad, partiendo del supuesto de que la respuesta de estrés genera una serie de pensamientos y comportamientos que provocan dicha tensión (Martínez Pizarro y Sánchez Lozano, 2023). Estas técnicas pueden ir acompañadas de luz tenue, música suave o estímulos olfativos, con el fin de favorecer la creación de un ambiente relajante.

En función de lo expuesto, diversos autores evidencian la necesidad de incorporar técnicas de control de la activación que faciliten la generación de un clima de calma y favorezcan la disposición del alumnado para el aprendizaje, promoviendo la calma, la reflexión y la concentración.

En este sentido, dichas rutinas permiten entrar en contacto con el propio cuerpo, dar el tiempo necesario para procesar y asimilar situaciones y aprendizajes, conectar distintas inteligencias y dar salida a pulsiones y tensiones musculares y emocionales. Como resultado de su aplicación, se produce una disminución de la tensión mental, lo que favorece el aumento de la atención y la concentración ante posteriores exigencias escolares.

La Atención en el Aula. Siguiendo a Labos y colaboradores (2019), la atención es la base de todas las funciones cognitivas. Los procesos atencionales facilitan, mejoran o inhiben otros procesos como: la memoria, la percepción, el lenguaje, permitiendo o no que las tareas se ejecuten de manera eficaz. Es por ello que, como afirman Moraine y Rivas (2016) "la atención recibe más dedicación de nuestros educadores, psicólogos e investigadores que cualquiera otra de las funciones ejecutivas" (p. 67).

Sin embargo, la atención es un recurso limitado, por lo que no es posible atender simultáneamente a todos los estímulos del entorno. Drake y Harris (2019) sostienen que el ser humano se encuentra constantemente expuesto a un bombardeo de información sensorial, tanto interna como externa, que excede su capacidad de procesamiento. En este sentido, la atención cumple una función selectiva, permitiendo focalizar cierta información e inhibir otras.

Diversos autores han propuesto clasificaciones de los procesos atencionales. A partir de los aportes de Arévalo Parra (2022), es posible distinguir los siguientes tipos de atención:

- Focalizada: es la habilidad de centrar la atención en un estímulo sensorial específico, incluyendo los visuales, auditivos y táctiles.
- Selectiva: refiere a la capacidad de procesar determinada información inhibiendo otra. Se trata de un proceso activo, mediatizado por los intereses de la persona.
- Sostenida: capacidad de mantener la atención durante el tiempo necesario para la ejecución de una tarea.
- Dividida: es la habilidad de compartir la atención, dirigiéndola a más de un estímulo o proceso relevante de manera simultánea.
- Alternada: implica la ejecución de tareas que requieren cambiar rápidamente de un grupo de respuestas a otro.

Por su parte, Johnson y Proctor (2015) diferencian entre atención endógena y exógena. La primera refiere a desplazamientos voluntarios del foco atencional, guiados por el control de la persona, mientras que la segunda se vincula con cambios atencionales provocados por la aparición repentina de estímulos externos.

En las instituciones educativas, es frecuente que los docentes enfrenten dificultades atencionales en los estudiantes. Moraine y Rivas Lorenzo (2016) sostienen que la educación implica dirigir la atención hacia contenidos, acciones e interacciones específicas, lo que exige al docente destinar gran parte de su intervención a favorecer la focalización atencional. En este sentido, suele existir una alta demanda de estrategias para el abordaje de estas dificultades, especialmente vinculadas a la atención sostenida, la cual presenta variaciones frecuentes en la infancia, donde los cambios atencionales ante estímulos del entorno son habituales.

Arévalo Parra (2022) plantea la existencia de dos tipos de estrategias para el control atencional, las estrategias externas, que refieren a las ayudas y al control y modificación del medio ambiente o entorno y las estrategias internas que se vinculan con la metacognición y el automonitoreo. Para mejorar el funcionamiento de la atención, es necesaria la implementación tanto de estrategias externas como la promoción del desarrollo de estrategias internas.

El autor postula que “cuando el entorno resulta un distractor, es difícil realizar cualquier actividad” (Arévalo Parra, 2022, p. 172). Por tanto, es necesario reducir los distractores, sobre todo aquellos visuales y auditivos. Una estrategia eficaz para la disminución de distractores es promover en los estudiantes el automonitoreo, es decir, ayudarlos a identificar qué es aquello que los distrae, con el fin de lograr una reducción de distractores en el aula.

Para ello, se pueden proponer actividades que impliquen el uso de la atención sostenida, como la escucha de un cuento seguida de preguntas sobre los distractores identificados, favoreciendo la planificación docente de intervenciones posteriores.

El Sostenimiento de la Atención en el Aula. Figiacone (2025), propone una "recopilación de herramientas basadas en evidencia" (p. 109), orientadas al abordaje de las dificultades atencionales en el ámbito educativo. Estos aportes permiten identificar un conjunto de condiciones pedagógicas que, según la literatura, favorecen el sostenimiento del foco atencional y la organización de la conducta en el aula.

Estas herramientas pueden organizarse en tres grandes grupos: la organización del entorno, el acompañamiento docente y la organización de la información y las instancias de evaluación.

En primer lugar, la organización del entorno y de las tareas como facilitadores de la atención. En este sentido, se destaca la importancia de estructurar las actividades de manera clara, secuenciada y ajustada a la complejidad de las demandas, evitando tanto la sobrecarga como la fragmentación excesiva. Asimismo, la posibilidad de diversificar materiales y modalidades de trabajo aparece asociada a un mayor compromiso atencional, en tanto introduce variaciones que sostienen el interés y favorecen la consolidación de los contenidos.

Por otra parte, el acompañamiento docente constituye un elemento central en la regulación atencional. Las instancias de supervisión intermedia, así como la anticipación de los tiempos de trabajo, contribuyen a orientar la conducta del estudiante y a prevenir la desorganización durante la realización de las tareas. En esta línea, también se destaca la importancia de considerar la distribución del esfuerzo cognitivo, priorizando aquellas actividades que requieren mayor demanda en los momentos de mayor disponibilidad atencional.

En relación con la organización de la información y las instancias de evaluación, en favor del sostenimiento de la atención existe la necesidad de presentar los contenidos de manera

accesible y estructurada, incorporando apoyos que orienten la atención y reduzcan la sobrecarga cognitiva. A su vez contemplando que, las dificultades atencionales que pueden incidir en otros aspectos del desempeño, como la prolijidad o la gestión del tiempo; resulta conveniente centrar la evaluación en el logro de los objetivos de aprendizaje, en lugar de centrarse exclusivamente en aspectos formales.

La atención entonces, constituye un recurso limitado, cuya intensidad disminuye con el transcurso del tiempo, lo que vuelve poco efectivo sostenerla de manera prolongada sin interrupciones. En este marco, diversos autores destacan el valor de introducir variaciones en la actividad o breves interrupciones que permitan su reactivación.

En particular, las denominadas pausas activas han sido ampliamente estudiadas en el ámbito educativo. Quizhpi y Pérez (2023) señalan que los contextos escolares contemporáneos, caracterizados por altas demandas académicas, pueden generar niveles elevados de estrés y fatiga, lo que impacta negativamente en la atención. En este sentido, plantean que la incorporación de interrupciones breves con actividad física se asocia a mejoras en la concentración, el rendimiento académico y el clima áulico, además de contribuir a la regulación del agotamiento mental.

En síntesis, la atención constituye un proceso central en el aprendizaje, cuya limitada capacidad exige la implementación de estrategias que permitan optimizar su funcionamiento en contextos educativos.

Conductas Disruptivas. Rodríguez Castroni (2025) define las conductas disruptivas como “una serie de acciones manifiestas por la persona que generan una interrupción en el contexto y/o en el desarrollo esperado de alguna actividad” (p. 30).

En el ámbito educativo, se conceptualizan como cualquier comportamiento del estudiante que interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando la labor docente y la concentración de los compañeros (Orellana-Román & Ruiz-Garzón, 2024, citado

en Arteaga Rojas et al., 2026).

Diversas investigaciones han abordado los factores que inciden en su aparición dentro del aula, entre ellas las de Silva et al. (2017) y Jurado de los Santos et al. (2020). Los autores sostienen que estas conductas presentan orígenes múltiples, vinculados tanto a factores familiares como individuales y pedagógicos.

En relación con los factores familiares, se incluyen la escasa vinculación de la familia con la institución educativa, la presencia de modelos de conducta inadecuados en el hogar, la falta de apoyo familiar, la ausencia de normas claras, la escasa comunicación, la permisividad parental y las dificultades en el establecimiento de límites.

Respecto de las características individuales del alumnado, se destacan el déficit de habilidades emocionales, la falta de hábitos y estrategias de estudio, la baja motivación e interés por el aprendizaje, los vínculos conflictivos con el docente, el autoconcepto negativo, la baja autoestima, la búsqueda constante de atención, el aburrimiento y la necesidad de estimulación frecuente.

Por último, los factores pedagógicos incluyen un currículum percibido como poco significativo y un ritmo de enseñanza no ajustado a las necesidades de los estudiantes, lo que puede generar rezago y desenganche escolar.

En función de esta multiplicidad de factores, diversos autores han propuesto clasificaciones para organizar las manifestaciones de estas conductas según su forma, función e impacto en el contexto escolar. Tomando como base la revisión sistemática de Arteaga Rojas et al. (2026) y la compilación presentada por Rodríguez Castroni (2025), se propone la siguiente tipología:

- Conductas agresivas y destructivas: nivel de gravedad alto. Incluyen autolesiones, agresiones físicas o verbales hacia otros y destrucción de objetos. Afectan gravemente el clima escolar.

- Conductas de oposición y transgresión de normas: nivel de gravedad intermedio. Refieren a comportamientos que no se ajustan a las normas y expectativas escolares, como desobediencia, desafío a la autoridad e incumplimiento deliberado de reglas y tareas.
- Conductas de interferencia con el aprendizaje: nivel de gravedad leve a moderado según frecuencia e intensidad. Dificultan o interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyen gritos, ruidos, perturbación de la dinámica áulica mediante desplazamientos sin permiso o pasividad ante las tareas. Son frecuentes y generan desgaste progresivo del clima áulico.
- Conductas de desregulación emocional: nivel de gravedad variable (medio-alto). Incluyen irritabilidad extrema, ansiedad o respuestas emocionales intensas que pueden derivar en conductas agresivas, producto de procesos de sobreestimulación que el estudiante no logra regular.
- Desconexión o evitación: nivel de gravedad bajo, pero con alto impacto individual. No siempre generan disrupción visible ni interfieren directamente en el aula, pero afectan considerablemente el rendimiento académico y social del alumno. Incluyen ensimismamiento, pasividad o rechazo al aprendizaje.

Las dos últimas categorías suelen desconcertar a los actores del aula, ya que sus desencadenantes no son fácilmente observables al vincularse con procesos internos del estudiante. En este sentido, Arteaga Rojas et. al. (2026) señalan que “entender que estas conductas son la expresión de una necesidad no satisfecha es fundamental para diseñar intervenciones que no solo busquen suprimir el comportamiento, sino también abordar su causa raíz” (p. 678).

De este modo, aunque muchas veces las disrupciones pueden manifestarse de forma similar, identificar aquello que motiva la conducta resulta primordial para la elaboración de estrategias de abordaje. Por ejemplo, un niño que se tapa los oídos durante una explicación

puede estar manifestando tanto una conducta de oposición o desafío a la autoridad, como un intento de autorregulación frente a una posible sobreestimulación auditiva.

En función de ello, y con el propósito de orientar el abordaje, las manifestaciones conductuales pueden diferenciarse operativamente en dos formas de presentación: berrinches y desbordes.

Los berrinches se presentan cuando las conductas disruptivas de tipo agresivas-destructivas, oposicionistas-transgresoras o de interferencia con el aprendizaje se vinculan con situaciones de establecimiento de límites, demandas del entorno o búsqueda de atención, pudiendo comprenderse como respuestas de carácter negativista.

Por otro lado, los desbordes corresponden a conductas de tipo desconexión-evitación o desregulación emocional que emergen sin un desencadenante externo claramente observable, al responder a procesos internos del estudiante de tipo sensorial, emocional u orgánico que superan su capacidad de regulación.

Prevención y Abordaje de las Conductas Disruptivas. En relación con la aparición de conductas disruptivas en el contexto educativo, diversos autores describen lineamientos orientados a su comprensión, prevención y abordaje.

Martos Pérez et al. (2020) subrayan la importancia de analizar la función de la conducta, es decir, identificar qué finalidad cumple para el estudiante en una situación determinada. Este enfoque permite comprender dichas manifestaciones desde su dimensión contextual y orientar su abordaje de manera más ajustada. Asimismo, los autores destacan la necesidad de jerarquizar las conductas a intervenir, priorizando aquellas de mayor impacto y evitando abordajes simultáneos poco eficaces.

Desde un enfoque preventivo, se resalta el valor de la anticipación como organizadora de la conducta. El uso de apoyos visuales, secuencias y recursos que permitan prever las actividades contribuye a disminuir la incertidumbre y la ansiedad, favoreciendo una mayor adaptación a las demandas escolares (Martos Pérez et al., 2020). En relación con ello, Figiacone (2025) enfatiza la importancia de la organización de las tareas mediante la fragmentación de consignas y la

incorporación de instancias de seguimiento, favoreciendo la planificación y reduciendo la desregulación conductual.

En consonancia con ello, Guembe Mañer y Goñi Zubieta (2014) destacan la importancia de normas y límites claros, coherentes y sostenidos en el tiempo, así como el papel del modelado y la motivación en la regulación de la conducta. Los autores también subrayan el desarrollo de la tolerancia a la frustración como un factor protector frente a la aparición de conductas disruptivas, señalando que la exposición gradual a situaciones de demanda acompañadas de experiencias de logro favorece estrategias de afrontamiento más adaptativas.

En esta línea, Arteaga Rojas et al. (2026, retomando a Bravo et al. 2024) y Corea y Gamero (2025), enfatizan el papel de las habilidades socioemocionales en la prevención de estas conductas. La educación emocional orientada al desarrollo de la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones se presenta como un componente central en la organización conductual. Asimismo, a partir de Fallon et al. (2023) y Smith et al. (2022), destacan la relevancia del vínculo docente-estudiante, señalando que relaciones basadas en la confianza, el respeto y la empatía se asocian con una disminución significativa de conductas disruptivas y un mayor compromiso escolar.

En cuanto al abordaje de estas conductas durante su manifestación en el aula, la literatura resalta el rol del docente en la regulación de la situación. Martos Pérez et al. (2020) sostienen que la autorregulación emocional del adulto constituye un elemento central, ya que su comportamiento impacta directamente en la organización emocional del estudiante. En este sentido, mantener un tono sereno, evitar respuestas impulsivas y controlar la propia gestualidad favorece la previsibilidad del entorno y disminuye la intensificación de la conducta disruptiva.

Los mismos autores subrayan la importancia de adecuar la comunicación al nivel de procesamiento del estudiante, priorizando intervenciones verbales breves, claras y, cuando resulte necesario, acompañadas de apoyos visuales. Asimismo, señalan la necesidad de considerar las condiciones contextuales de la intervención, evitando escenarios de alta presión o sobrecarga social que dificulten la regulación del estudiante.

Finalmente, en relación con las instancias posteriores a la manifestación de conductas disruptivas, Martos Pérez et al. (2020) señalan la importancia de generar espacios de análisis que permitan

identificar factores desencadenantes, evaluar la eficacia de las intervenciones implementadas y comprender la función que la conducta cumplió en la situación. A partir de ello, destacan el valor del ensayo y la práctica sistemática para favorecer la internalización de repertorios conductuales más adaptativos.

En la misma línea, Figiacone (2025) resalta la importancia de reconocer los avances del estudiante, incluso cuando estos sean parciales, sosteniendo una perspectiva evolutiva centrada en el progreso más que en la sanción. Asimismo, enfatiza el valor de las instancias de reparación orientadas a la reflexión sobre lo ocurrido y a la reconstrucción de los vínculos o daños producidos durante la manifestación conductual.

Materiales y Métodos

Con el objetivo de cumplir con los requerimientos de las Prácticas Profesionales Supervisadas y la elaboración del Trabajo Integrador Final en el área de Psicología Educacional, se desarrollaron diversas acciones en una institución educativa pública de gestión privada ubicada en el departamento Rawson, provincia de San Juan. La práctica tuvo una carga horaria de 150 horas, distribuidas en cinco jornadas semanales en turno vespertino.

El acercamiento inicial al establecimiento se realizó a través de la Tutora de Campo, Licenciada en Psicología e integrante del Equipo de Orientación y Apoyo (EOyA), quien facilitó el contacto con directivos y docentes y acompañó el proceso de inserción institucional.

A partir de la trayectoria profesional de la autora en el ámbito de la inclusión educativa, se compartió con el EOyA y con la dirección escolar la observación de que, en la práctica, los docentes de grado suelen presentar dificultades para sostener procesos de inclusión educativa en ausencia de docentes de apoyo a la inclusión (DAI). Este planteo fue retomado y validado por las autoridades institucionales, quienes reconocieron que dicha situación también se presenta en la escuela. A partir de este intercambio, se delimitó la pertinencia de la intervención propuesta.

Las intervenciones se enmarcan en un enfoque cualitativo, ya que se exploraron conductas y dinámicas relacionales en su contexto natural, sin recurrir a la cuantificación de variables.

La intervención se orientó, en una primera instancia, a la inserción y comprensión de la cotidianidad escolar, con el propósito de conocer la mirada institucional sobre la inclusión educativa, las necesidades asociadas y los abordajes implementados. A partir de este relevamiento, se diseñó e implementó una propuesta de orientación psicoeducativa con enfoque vivencial y reflexivo, desde una perspectiva empática frente a la diversidad.

Para la recolección de información, se implementaron distintos instrumentos que permitieron obtener datos complementarios y construir una perspectiva ampliada del objeto de estudio.

Cabe mencionar que, en todas las herramientas utilizadas, especialmente en aquellas basadas en preguntas, se consideraron aspectos éticos vinculados a la confidencialidad de los datos, lo que favoreció la construcción de un vínculo de confianza con las docentes y mejoró la calidad de las respuestas.

A continuación, se describen cada una de las actividades realizadas dentro de la institución:

Reuniones con el Equipo de Orientación Escolar

Las reuniones con el Equipo de Orientación y Apoyo (EOyA) se desarrollaron como encuentros abiertos y flexibles, orientados al intercambio de información. Su propósito fue conocer la modalidad de trabajo del equipo, la perspectiva institucional sobre la inclusión y los procedimientos de seguimiento de alumnos y acompañamiento a docentes.

Se utilizó una modalidad de entrevista predominantemente abierta, con intervenciones semidirigidas mediante preguntas orientadoras. La practicante asumió un rol de observador participante, orientado a relevar los procesos de detección y acompañamiento de alumnos que requerían docente de apoyo.

Se identificaron las etapas desde la detección del caso hasta la incorporación del profesional al aula, así como las acciones de seguimiento posteriores. Asimismo, se atendió a las orientaciones brindadas a docentes, directivos y familias.

Observaciones

Se realizaron observaciones no participantes en cursos con procesos inclusivos sin la presencia de docente de apoyo. Se registraron por escrito las conductas e interacciones de alumnos y docentes.

Durante el proceso, no se emplearon escalas estandarizadas, sino puntos de observación previamente definidos, como la interacción docente-alumno, estrategias de manejo áulico, identificación de barreras y respuestas del docente ante demandas del alumno incluido.

Además, se recurrió a la observación de cuadernos y trabajos de clase para conocer las propuestas de actividades, dificultades en su ejecución, posibles adecuaciones y observaciones docentes.

Entrevistas con Docentes

Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con las docentes a cargo de los cursos en los que se desarrollaban procesos de inclusión sin la presencia de un docente de apoyo (ver Apéndice A). En total, se llevaron a cabo tres entrevistas con tres docentes diferentes de nivel inicial y primer ciclo de nivel primario.

Estas instancias tuvieron como finalidad acercarse a la experiencia cotidiana de las docentes, conocer las situaciones que atraviesan dentro del aula inclusiva, las estrategias que suelen emplear ante emergentes y las valoraciones sobre la eficacia de estas.

Además, se consultó sobre las necesidades que identifican en su trabajo docente dentro de aulas diversas y las posibles intervenciones que podría realizar el Equipo de Orientación y Apoyo de la institución para ayudar en el desempeño de su labor.

Cuestionario

El cuestionario fue elaborado mediante la herramienta Google Forms (ver Apéndice B) y distribuido entre los 25 docentes de la institución.

Las preguntas indagaron los desafíos más frecuentes en el trabajo con inclusión, previamente identificados en entrevistas iniciales, permitiendo seleccionar opciones predefinidas o agregar otras. Asimismo, se consultó sobre las estrategias implementadas, su efectividad, la experiencia en el acompañamiento de procesos inclusivos y el desempeño previo como docentes de apoyo en otras instituciones.

Taller: “Herramientas Prácticas para Aulas Diversas”

El taller se propuso como un espacio práctico-vivencial, diseñado a partir de los datos recabados mediante los instrumentos previamente descriptos. Se desarrolló en una única jornada de 2 horas, siguiendo lineamientos institucionales. Participó el cuerpo docente de nivel inicial y primario, junto a directivos y miembros del Equipo de Orientación y Apoyo (EOyA), quienes se ubicaron en semicírculo durante las actividades.

El objetivo general del taller fue propiciar un espacio práctico-vivencial que permita a los docentes reflexionar sobre la regulación conductual, el sostenimiento de la atención y las barreras en la gestión áulica en contextos inclusivos.

Entre los objetivos específicos se plantearon:

- Promover una mirada empática hacia los alumnos incluidos.
- Favorecer la vivencia de las barreras presentes en el contexto escolar.
- Reflexionar sobre estrategias para el abordaje de conductas disruptivas y el sostenimiento de la atención.
- Destacar la importancia de las rutinas como recurso organizador del aula.

El taller presentó un modelo de rutina áulica estructurado en apertura, desarrollo y cierre.

A continuación se describen las diferentes actividades realizadas en el taller:

Primer Momento: Apertura

Este momento se orientó a generar un clima de disponibilidad psíquica y corporal que favoreciera la conexión con el espacio y la participación en el taller, funcionando como transición desde los estímulos externos hacia el encuadre del encuentro.

Actividad 1: Presentación. Esta primera actividad se realizó en dos rondas. En la primera, se invitó a los asistentes a presentarse, diciendo, su nombre, una virtud y un defecto que pudieran identificar en ellos mismos, siendo la primera persona en participar la coordinadora del taller. Una vez completa la participación de todos, se inició una segunda ronda que consistió en convertir esos defectos en nuevas virtudes siguiendo el mismo orden de turnos utilizado en la ronda anterior.

Actividad 2: Relajación. Se propuso la realización de ejercicios de respiración y distensión muscular guiados por la coordinadora, basados en las "Técnicas de Control de la Activación" de Tolosa (2016, p. 149), que favorecen la regulación física y mental y predisponen a la tarea. Esta actividad tuvo como finalidad orientar la atención al momento presente, reduciendo pensamientos y tensiones corporales que pudieran actuar como distractores

Se comenzó por la Técnica de Distensión Muscular, donde la coordinadora condujo su aplicación mediante una secuencia progresiva de ejercicios orientados a distintos grupos musculares: rostro y brazos, luego cuello y tronco, y finalmente piernas (ver Apéndice C).

Si bien el autor propone la distensión de piernas en posición acostada, se incorporó una variante en posición sentada para facilitar su transferencia al contexto áulico. Por este motivo, los participantes permanecieron sentados durante toda la actividad.

Para garantizar la adecuada implementación de la propuesta, se requirió un rol de coordinación activo que asegurara la comprensión y correcta ejecución de los ejercicios. Este incluyó intervenciones como solicitar a los asistentes soltar objetos para favorecer la relajación, explicar la finalidad de la técnica, modelar los movimientos y guiar la secuencia.

Asimismo, se brindó atención individual ante dificultades, y se supervisó la tensión y distensión muscular durante cada fase, realizando correcciones puntuales.

En segunda instancia, se procedió a la Técnica de Respiración. En esta actividad se trabajó una respiración en tres tiempos: diafragmática inferior, media y torácica.

En una primera instancia, se explicó y modeló cada tipo de respiración, invitando a los asistentes a reproducirla. Luego, se promovió la lentificación e intensificación del patrón respiratorio, prolongando cada fase hasta lograr una ejecución autónoma.

El rol de la coordinadora consistió en modelar la secuencia, brindar indicaciones verbales y gestuales, realizar correcciones cuando fue necesario y acompañar la transición hacia la autonomía.

Segundo Momento: Desarrollo

Esta sección estuvo conformada por actividades diseñadas a partir de las observaciones áulicas y de las necesidades relevadas en entrevistas y cuestionarios. Las propuestas tuvieron como finalidad propiciar la vivencia y análisis de situaciones que inciden en la atención, identificar barreras del entorno educativo y brindar herramientas para el manejo conductual, la organización áulica y la prevención de desbordes.

Actividad 1: Focalizando la Atención. Se implementó el programa de entrenamiento conductual "Alistarse para aprender" (Del Rio, 2019), recomendado para su aplicación previa al inicio de actividades áulicas. Su uso en el taller buscó que los docentes vivencien cómo una secuencia breve y estructurada de indicaciones favorece la regulación corporal y atencional.

El programa se encuentra basado en lineamientos de preparación para el aprendizaje del Tratamiento Cognitivo Conductual y consiste en una secuencia de consignas breves orientadas a reducir distractores y aumentar la atención y la respuesta a la consigna. El mismo se organiza en tres órdenes simples, previamente explicadas a los participantes, quienes debían ejecutarlas de manera activa.

1. Bien sentados. Esta primera orden tuvo por finalidad optimizar la postura corporal para favorecer la atención.
2. Manos quietas. Su propósito fue promover la organización corporal. Consistió en colocar ambas manos sobre una superficie sin sostener objetos, resultando especialmente útil para quienes tienden a la autoestimulación, ya que contribuye a eliminar distractores.
3. Ojos al frente. Esta orden implica orientar y mantener la mirada en dirección al pizarrón, lugar desde el cual se iniciaría la explicación de la actividad.

En una instancia inicial, la coordinadora del taller explicó el significado y la finalidad de cada orden y, posteriormente, procedió a enunciarlas a los asistentes.

Actividad 2: Manteniendo la Atención. Una vez lograda la atención de los asistentes, se presentó la siguiente consigna: "pinten un dibujo utilizando el material brindado". Para ello, a la mitad de los docentes se les entregó la figura de un corazón sin divisiones y un marcador. A la otra mitad se les proporcionó la misma figura, pero dividida en tres partes, junto con un marcador, un lápiz y un crayón.

La finalidad de esta tarea era contrastar las vivencias de ambos grupos y medir, rapidez en la ejecución, sensación de cansancio durante la tarea y calidad del trabajo realizado. Una vez concluido esto, se procedió a explicar nociones sobre atención sostenida, usando el gráfico de la "curva de la atención". (ver Apéndice D)

Actividad 3: Redireccionando la Atención. Para iniciar la actividad, se solicitó a los asistentes leer un cartel ubicado al fondo del salón. Mientras realizaban la consigna, la coordinadora hizo explotar un globo, provocando una reacción atencional inmediata.

Luego, se contó hasta cinco y se leyó en voz alta el contenido del cartel, que incluía la siguiente cita de Johnson y Proctor (2015): "La atención endógena refiere a desplazamientos voluntarios del foco atencional, guiados bajo control de la persona. La atención exógena alude a cambios atencionales frente a la presencia repentina de estímulos externos" (p. 17).

A partir de ello, se brindó una breve explicación para diferenciar ambos tipos de atención y se trabajó el redireccionamiento del foco atencional, favoreciendo el pasaje de la atención exógena a sostenida, con apoyo de la curva de la atención.

Actividad 4: Conociendo las Barreras. Esta actividad se diseñó a partir de observaciones áulicas y tuvo como objetivo que los docentes vivencien barreras frecuentes en el aprendizaje. Para ello, se realizó un dictado basado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley N.º 26.378, 2008, (ver Apéndice E), incorporando consignas que implicaban variaciones en las condiciones de ejecución. Para ello, se organizaron previamente el espacio y los materiales, introduciendo obstáculos como hojas con relieve y la ubicación de los útiles debajo de los asientos.

Participaron 24 docentes, distribuidos en dos grupos: uno de 12 sin consignas adicionales y otro subdividido en tres grupos de 4, con instrucciones específicas. Todos utilizaron hojas rayadas de bloc N.º 3. El grupo experimental recibió, además de una consigna general individual, indicaciones particulares: escribir con la mano no hábil, buscar los lápices debajo del asiento al cambiar de color y escribir sin evitar el relieve de las hojas.

La coordinadora mantuvo un ritmo de dictado medio-alto, indicando los cambios de color. Finalizada la actividad, se propició un espacio de intercambio grupal para reflexionar sobre las barreras que inciden en el aprendizaje y la participación.

Actividad 5: Pausa Activa. El objetivo de esta actividad, fue distender a los presentes, cambiando el foco de atención a fin de reactivar el proceso atencional. Se proyectó a los asistentes un video con una coreografía (ver Apéndice F). Se invitó a los docentes a ponerse de pie e imitar los movimientos vistos, acompañados por la coordinadora. Una vez completado el descanso, los participantes, volvieron a ocupar sus lugares, a la espera de la siguiente actividad.

Actividad 6: Berrinches vs Desbordes. Para esta actividad, se proyectaron cuatro videos de niños en distintas situaciones (ver Apéndice G), solicitando a los asistentes identificar si se trataba de berrinches o desbordes.

Previamente, se realizó una breve explicación: el berrinche se presenta como respuesta a una situación exógena, mientras que el desborde responde a causas endógenas. Tras cada video, los participantes expresaron sus respuestas de forma espontánea, pudiendo solicitar su reproducción nuevamente.

Una vez clasificados los casos, se revisaron los videos para contrastar las respuestas. Finalmente, se brindaron criterios para su identificación, así como orientaciones para su abordaje y prevención (ver Apéndice H).

Tercer Momento: Cierre

Este momento se orientó a integrar las experiencias vividas, favoreciendo la elaboración grupal. Se ofrecieron recursos vinculados a la prevención del desgaste laboral, promoviendo un cierre que facilite la proyección y el sostenimiento de las estrategias trabajadas.

Actividad 1: Aprender de la Experiencia. Todos los asistentes conformaron un solo grupo. Se pusieron de pie alrededor de una mesa y se le entregó un marcador, que tenía atadas la misma cantidad de cintas que participantes; cada uno debía tomar una de ellas. La consigna consistió en escribir el nombre del colegio en una cartulina blanca.

Una vez cumplido el objetivo de la tarea, los asistentes volvieron a sus lugares y se realizó una puesta en común, donde se lo animó a relatar su vivencia de la actividad e ir poniéndole nombre a cada situación experimentada.

Actividad 2: Para Cuidar, Cuidate. Una vez finalizadas todas las actividades del taller, se repartió a los presentes dulces con una tarjeta, que contenían dos códigos QR . Estos QRs dirigían a breves videos sobre el Burnout y cómo prevenirlo. (ver Apéndice I)

Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos de recolección de datos y taller implementados en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Los mismos se describen a continuación.

Reuniones con el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar

Las reuniones con el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar (EOyA) se orientaron a conocer su modalidad de trabajo, particularmente en relación con los dispositivos de acompañamiento y seguimiento en los procesos de inclusión educativa. Los encuentros incluyeron instancias de intercambio que permitieron aproximarse a las prácticas habituales del equipo frente a las demandas docentes.

Durante las reuniones, el EOyA describió el circuito institucional que se activa ante la detección de dificultades en el aula, el cual se inicia a partir de la demanda docente. Esta se canaliza mediante entrevistas, intercambios verbales y registros escritos. A partir de ello, un integrante del equipo realiza observaciones áulicas utilizando fichas específicas para registrar conductas, interacciones, niveles de participación y desempeño del alumno.

El equipo explicó que, desde el ingreso del alumno a la institución, se confecciona un legajo individual que permite sostener un seguimiento continuo a lo largo del ciclo lectivo. En estos legajos se archivan informes escolares, registros del EOyA, informes de profesionales externos y certificaciones pertinentes, los cuales se revisan y actualizan periódicamente.

En relación con el trabajo específico con docentes que cuentan con alumnos incluidos, el EOyA destacó que se realizan instancias de orientación y acompañamiento destinadas a brindar pautas para la organización áulica, el manejo conductual y la implementación de adecuaciones necesarias. Estas intervenciones se desarrollan tanto a partir de reuniones formales como consultas frecuentes realizadas por las docentes, quienes recurren al equipo ante situaciones de dificultad o desborde en el aula.

Asimismo, tanto psicóloga como psicopedagoga señalaron que, cuando se considera necesario, se convoca a las familias para comunicar lo observado y consensuar acciones a seguir, entre ellas derivación a profesionales externos. En estos casos, el equipo mantiene un seguimiento posterior mediante reuniones interdisciplinarias y la solicitud de informes, sosteniendo un acompañamiento continuo tanto al alumno como a la docente a cargo.

Finalmente, se relevó que el equipo, cumplen un rol central de mediación y asesoramiento frente a situaciones de conflicto y en la orientación a docentes y directivos respecto del marco normativo vigente en inclusión y discapacidad, constituyéndose como un soporte institucional clave para el sostenimiento de las prácticas inclusivas.

Observaciones

Durante las observaciones no participantes se registraron diversas conductas y dinámicas que caracterizan el funcionamiento cotidiano de las aulas de sala de 5 y primer grado.

En relación con los alumnos incluidos, se registraron dificultades atencionales persistentes, escasa tolerancia a la frustración y episodios de desregulación conductual como berrinches, gritos, llanto, deambulación o salidas del aula, que interferían con la continuidad de las actividades.

En todos los casos, las docentes optaron por ubicarlos físicamente cerca del pizarrón o del escritorio, lo que permitió un seguimiento más próximo de su comportamiento, aunque dichas ubicaciones no impidieron que continuaran distrayéndose, perdiendo interés en la actividad propuesta o buscando interacción con los pares, lo cual generó nuevas interrupciones en la clase.

También se observó un alto nivel de dependencia hacia la figura docente por parte de todo el grupo. Los alumnos recurrían de manera constante a la docente para resolver diversas situaciones, realizar consultas o solicitar ayuda, incluso cuando las consignas ya habían sido explicadas. Esta dinámica generaba interrupciones frecuentes durante las explicaciones, lo

que, a su vez, contribuía a la dispersión del grupo en general, mientras se atendía la demanda particular.

En paralelo, se identificaron barreras contextuales. En primer grado, el uso de bolsas de tamaño único para guardar los materiales dificultaba su manipulación, generando solicitudes frecuentes de ayuda por parte de los alumnos. Asimismo, la falta de útiles escolares provocaba interrupciones en la tarea y demandaba intervenciones constantes de la docente.

En sala de 5, se observaron dificultades atencionales vinculadas a la sobrecarga de estímulos visuales en el pizarrón, lo que generaba demoras en la ejecución de las actividades, reiteración de consignas y mayor acompañamiento individual por parte de la docente.

Por otro lado, se registraron lapsos prolongados de espera previos al inicio de algunas actividades, durante los cuales el grupo permanecía sin una consigna clara. Esto derivaba en conversaciones paralelas, desplazamientos dentro del aula y aumento del nivel de ruido. Ante estas situaciones, las docentes intervenían mediante llamados de atención en voz alta, logrando restablecer el orden de manera transitoria, tras lo cual la dinámica de desorganización tendía a reiterarse.

Además, se observaron los cuadernos de los alumnos incluidos. En primer grado, se identificó un uso frecuente de anotaciones en tinta roja por parte de las docentes, destinadas tanto a señalar tareas incompletas como a reforzar producciones finalizadas. En sala de 5, estas intervenciones también estuvieron presentes, aunque con menor frecuencia, predominando en su lugar las devoluciones verbales acompañadas de manifestaciones de afecto.

En todos los casos, las producciones se presentaban desprolijas y con bajo nivel de finalización. También, se observó en algunas tareas la presencia de adecuaciones vinculadas a la reducción de contenido, evidenciadas en consignas acotadas o en la selección parcial de los ejercicios propuestos.

Entrevistas con Docentes

Las entrevistas con docentes permitieron relevar sus experiencias en aulas con diversidad y los desafíos asociados a la inclusión. Participaron tres docentes (una de sala de 5 y dos de primer grado), todas con antecedentes en procesos de inclusión, tanto en la institución como en otros ámbitos educativos. Se destacó que una de ellas había desempeñado previamente el rol de Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI).

Respecto a sus trayectorias las docentes expresan haber trabajado con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, síndrome de Down, retraso madurativo, entre otros cuadros clínicos, incluso haberse encontrado con estudiantes sin un diagnóstico orientativo. Dos de ellas señalaron que, en experiencias anteriores o en otras instituciones, habían contado con la presencia de un Docente de Apoyo a la Inclusión, figura que actualmente no está disponible en los grupos que acompañan.

En relación con las dificultades cotidianas, docentes de nivel inicial y de primer grado describieron problemáticas similares. Se señalaron manifestaciones emocionales y conductuales como llanto, gritos, deambulación, intentos de abandonar el aula y conductas impulsivas, que afectaban la organización grupal. Asimismo, se identificaron dificultades en la atención, la permanencia en las actividades, el interés por las tareas y la interacción con pares, lo que incrementaba la demanda de mediación pedagógica y requería ajustes frecuentes en las propuestas y en las formas de evaluación. Todas coincidieron en que estas situaciones impactan directamente en la dinámica del aula, dificultando sostener simultáneamente la atención sobre el alumno incluido y el resto del grupo.

Un aspecto señalado de manera unánime por las docentes fue el rol de las familias en el proceso inclusivo. En todos los casos, la comunicación con los tutores fue descripta como poco fluida, con tendencia a minimizar o no reconocer las dificultades de los alumnos e incluso a responder con malestar ante las devoluciones escolares. Según las entrevistadas,

esta situación limita el acompañamiento familiar a las intervenciones propuestas y genera un desgaste en el vínculo entre docentes y tutores.

Frente a estas situaciones, las docentes señalaron el uso de diversas estrategias para sostener el funcionamiento áulico. Entre ellas, mencionaron intervenciones inmediatas como llamados de atención y puesta de límites, así como recursos organizativos y pedagógicos, tales como la asignación de roles (por ejemplo, “ayudante”), cambios de ubicación, incorporación de apoyos visuales y adecuaciones en consignas, tiempos, materiales y formas de evaluación. Además, destacaron la importancia de contar con el acompañamiento del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar para la consulta de casos específicos. Una de las docentes señaló que esta posibilidad resulta más accesible en instituciones privadas, mientras que en el ámbito público su ausencia dificulta los procesos de inclusión.

No obstante, las docentes señalaron que estas estrategias no siempre resultan suficientes o requieren ajustes permanentes debido a la variabilidad emocional de los niños, expresada por ellas con la frase “tienen sus días”. Esta fluctuación genera, según relataron, incertidumbre respecto del clima de trabajo cotidiano y demanda elevados niveles de flexibilidad.

También comentaron que en los días que calificaron como “particularmente difíciles”, se vuelve especialmente evidente la necesidad de contar con un DAI, ya que la ausencia de ese apoyo incrementa la sobrecarga docente y obliga a reorganizar o incluso recortar la planificación, destinando una atención prioritaria a los emergentes del aula en detrimento del acompañamiento del resto del grupo. En este sentido, señalaron que el acceso a estos apoyos no siempre resulta posible, especialmente cuando se gestionan en el ámbito público, donde la obtención de un diagnóstico o del Certificado Único de Discapacidad (CUD) depende de los tiempos administrativos del sistema de salud y de los organismos estatales, los cuales suelen ser prolongados y en muchas ocasiones resultan incompatibles con las demandas cotidianas del aula.

En el plano emocional y profesional, todas las docentes manifestaron sentimientos de frustración, preocupación y agotamiento, especialmente ante la dificultad de atender simultáneamente las necesidades del alumno con requerimientos específicos y las demandas del grupo en general. Además, señalaron que esta situación se acompaña de estrés y una sensación de desborde, atribuida a la falta de formación específica, a la insuficiencia de recursos para sostener el proceso inclusivo y, en algunos casos, al escaso acompañamiento familiar. A pesar de ello, expresaron su intención de brindar una respuesta pedagógica adecuada, buscando incluso una de ellas, formación específica para atender estos casos.

Finalmente, en relación con las necesidades identificadas, todas las docentes coincidieron en la importancia de contar con una presencia más sistemática del Equipo de Orientación y Apoyo dentro del aula. Consideran que ello permitiría fortalecer el acompañamiento cotidiano, las intervenciones de carácter preventivo y la detección temprana de situaciones que den cuenta de posibles necesidades educativas específicas. Una de ellas, destacó además la necesidad de que dicho equipo pueda intervenir no solo con el alumno incluido, sino también con el grupo en general que acompaña al alumno.

Dos de las docentes remarcaron la importancia de que la institución adopte una postura más firme frente a las familias, como, por ejemplo, promover con mayor énfasis la gestión oportuna de un DAI y la consulta con profesionales externos, ya que, según manifestaron, la falta de estos apoyos dificulta la implementación de prácticas inclusivas y aumenta significativamente la sobrecarga docente.

Cuestionario

A partir de las respuestas del cuestionario, se identificó la participación de seis docentes. La mayoría se desempeña en primer grado y en nivel inicial, mientras que una docente trabaja en quinto grado. Asimismo, una de las encuestadas refiere desempeñarse en múltiples cursos

(desde sala de 4 hasta sexto grado), lo que implica contacto con una amplia diversidad de grupos.

En relación con la experiencia previa, todas las docentes, salvo la de quinto grado han trabajado con estudiantes incluidos en algún momento de su trayectoria. Además, la mitad de las encuestadas se han desempeñado como DAI.

En las respuestas del cuestionario, las dificultades mencionadas fueron: atención dispersa constituyendo la dificultad más frecuente, registrada de manera transversal en los niveles relevados, tanto en nivel inicial como en primaria. Le siguen los berrinches y la puesta de límites, especialmente presentes en sala de 4 y sala de 5. La desorganización áulica y la necesidad de adecuaciones aparecen con una presencia similar, siendo mayormente reportadas por docentes del primer ciclo de primaria. La dificultad para mantenerse sentado se menciona con mayor recurrencia en salas de 4 y 5. Con una frecuencia levemente inferior, se encuentran la relación con los pares, la sensibilidad sensorial, el manejo de emociones y las dificultades en la comunicación con las familias en todos los niveles educativos encuestados.

En las respuestas, se identificaron estrategias diferenciadas según el nivel educativo y la función docente.

En nivel inicial (sala de 4 y sala de 5), las docentes refirieron el uso de apoyos visuales, la organización de la jornada mediante imágenes, el establecimiento de límites claros y sostenidos en el tiempo, así como estrategias de mediación en las actividades y contención corporal, siempre en articulación con los profesionales del Equipo de Orientación.

Las docentes a cargo de primer grado señalaron como principales herramientas el trabajo articulado con el Equipo de Orientación Escolar, la implementación de adecuaciones de contenido y el sostenimiento de normas áulicas claras, destacando la importancia del apoyo familiar para lograr avances a corto plazo.

La docente de quinto grado manifestó trabajar específicamente sobre la regulación conductual, priorizando el abordaje del silencio y realizando cambios de ubicación dentro del aula.

Por su parte, la docente de área especial, con intervención en todos los niveles educativos, describió la utilización de cuadernillos adaptados, carpetas didácticas, juguetes, instrumentos musicales, música, coreografías y modificaciones en la disposición del aula, señalando que estas estrategias requieren ser variadas de manera constante para sostener su efectividad. También, destacó que los mejores resultados se obtienen cuando estas intervenciones se realizan de forma coherente y articulada con el Equipo de Orientación Escolar.

En conjunto, las respuestas evidencian que, si bien las estrategias varían según el nivel, existe un denominador común en la necesidad de adecuaciones, organización del entorno, pautas claras y trabajo articulado con el Equipo de Orientación Escolar.

Taller "Herramientas Prácticas Para Aulas Diversas"

Primer Momento: Apertura

Actividad 1: Presentación. La actividad inicial del taller, orientada a favorecer la apertura y la disposición a la participación, estuvo dividida en dos rondas.

En este apartado, se explorarán las respuestas de los asistentes tanto en la identificación de virtudes y defectos como en la conversión de éstos últimos en cualidades positivas. Los aportes se transcriben de forma textual, tal como fueron expresados por los participantes del taller.

En una primera instancia, las participantes mencionaron virtudes como: creativa, responsable, amistosa, sociable, paciente y buena compañera. Asimismo, se identificaron rasgos inicialmente percibidos como negativos, tales como: insegura o indecisa, enojona, perfeccionista o exigente consigo misma, desconfiada, ansiosa, estructurada y transparente.

En una segunda instancia, estos rasgos fueron retomados para explorar sus posibles aspectos positivos. En este sentido, quienes se definían como inseguras o indecisas señalaron que esto las llevaba a revisar sus decisiones con mayor detenimiento; las que se consideraban enojonas lo vincularon con la posibilidad de impulsar cambios; las perfeccionistas o exigentes consigo mismas lo asociaron con el compromiso; las desconfiadas, con el establecimiento de límites; las ansiosas, con la proactividad; las estructuradas, con la organización; y quienes se definieron como transparentes, con una comunicación más directa y honesta.

Actividad 2: Relajación. Durante la instancia de relajación, mediante técnicas de distensión muscular y respiración guiada, se registraron diversas respuestas corporales y niveles de predisposición en los participantes. Cabe destacar que previo al taller, se había producido una discusión entre docentes y directivos que generó un clima de tensión generalizada. En este contexto, la actividad permitió observar cambios en la disposición grupal, que se detallan a continuación.

- Técnica de Distensión Muscular. En la técnica de distensión muscular, al involucrar directamente el cuerpo, se observó una resistencia inicial en los participantes, evidenciada en gestos, en la tendencia a sostener objetos personales y en la escasa disposición para realizar los movimientos propuestos. No obstante, a partir de la intervención de la coordinadora del taller, quien modeló los ejercicios y brindó apoyo individual, esta resistencia disminuyó progresivamente, favoreciendo una mayor participación y la correcta ejecución de los movimientos de tensión-distensión.

Al finalizar la serie de ejercicios, se indagó de forma general cómo se sentían los participantes. Las respuestas verbales fueron positivas, expresando sentirse relajados y distendidos. Asimismo, se observó un cambio en la gestualidad y corporalidad, con expresiones más relajadas y sonrientes, y cuerpos distendidos y en reposo, lo que evidenció una disminución de la tensión inicial.

- Técnica de Respiración. Al anunciar esta segunda técnica, los docentes mostraron gran predisposición, instintivamente mejoraron su postura en las sillas para sentarse erguidos y atender a las instrucciones dadas, logrando efectuar la respiración de tres tiempos.

Se observaron cambios progresivos en el ritmo respiratorio del grupo, volviéndose más lento y profundo, sosteniendo el ritmo aún cuando se terminaron las indicaciones verbales y gestuales por parte de quien coordinaba. Finalizada la técnica de respiración, se advirtió serenidad en la gestualidad, hombros descendidos, miradas tranquilas y silencio.

Segundo Momento. Desarrollo

Actividad 1: Focalizando la Atención. Se analizaron las respuestas del grupo ante las órdenes simples del programa "Alistarse para aprender", orientadas a la regulación postural y atencional.

Los participantes, previamente relajados, respondieron de manera adecuada a las tres indicaciones propuestas, pudiendo ejecutarlas sin dificultad.

La consigna de "bien sentados" generó una respuesta particularmente visible, ya que luego de la actividad anterior los docentes se encontraban distendidos en sus sillas. Al recibir la indicación, se observó un ajuste en la postura corporal, que requirió unos segundos. Los docentes se acomodaron en las sillas, elevaron el tronco y flexionaron sus piernas, colocando la planta de los pies sobre el piso.

La orden de "manos quietas" se ejecutó de forma más rápida que la anterior. Los presentes colocaron ambas manos sobre sus piernas. Esta conducta favoreció la organización corporal del grupo.

Por último, la orden de "ojos al frente" fue acatada de manera casi simultánea por todos los presentes, lo cual evidenció un ajuste voluntario del foco atencional, con un perceptible cambio en la orientación de la mirada y la concentración dirigida hacia quien conducía la actividad.

En conjunto, la secuencia de órdenes permitió observar que los docentes pudieron regular su postura, evitar el uso de objetos distractores en sus manos y orientar el foco atencional hacia la tarea.

Actividad 2: Manteniendo la Atención. Se propuso una consigna de pintura con requisitos diferenciados: un grupo trabajó con una figura simple y un único material, y otro con la misma figura segmentada y mayor variedad de recursos. El objetivo fue observar diferencias en la ejecución en términos de tiempo, cansancio y calidad.

En relación con el tiempo, la mayoría del segundo grupo finalizó antes que el primero. No obstante, dentro de este último, quienes utilizaron estrategias no convencionales (patrones o formas para rellenar) completaron la tarea con mayor rapidez.

En cuanto a la ejecución del trabajo, se observó que varios docentes del primer grupo mostraron producciones con trazos menos uniformes, menor prolijidad o una disminución en la precisión a medida que avanzaba la tarea. En contraste, el segundo grupo logró mantener un nivel estable de prolijidad y completitud durante toda la actividad, al igual que aquellos docentes del primer grupo que optaron por colorear el dibujo mediante pequeñas formas o patrones, quienes sostuvieron una ejecución constante en todo el ejercicio.

Como hallazgo, todos los docentes refirieron la actividad como relajante, sin registrar cansancio. Sin embargo, en la instancia reflexiva, algunos del primer grupo señalaron que la tarea “podría resultar un poco larga para los niños” y reconocieron haber acelerado la ejecución, afectando la calidad. Mientras que el segundo grupo y quienes incorporaron mayor variabilidad no percibieron la tarea como extensa.

Finalmente, la puesta en común, apoyada en la curva de la atención, permitió vincular la experiencia con situaciones áulicas.

Actividad 3: Redireccionando la Atención. En esta actividad orientada a la redirección de la atención, se observó la transición entre atención endógena y exógena a partir de la introducción de un distractor repentino.

Inicialmente, ante la consigna de leer un cartel ubicado al fondo del salón, los participantes dirigieron voluntariamente su atención hacia el estímulo, adoptando distintas estrategias (levantarse o focalizar desde sus lugares).

Posteriormente, ante la explosión de un globo, se registró una respuesta inmediata y generalizada de reorientación atencional, evidenciada en el giro corporal, la inmovilidad momentánea y, en algunos casos, expresiones de sobresalto.

Luego de esto, se animó a los docentes a identificar cuál de los tipos de atención descriptos correspondían a cada momento vivido durante la actividad. Fácilmente pudieron identificar que en el momento en que intentaban realizar la lectura propuesta, mantuvieron una atención endógena, mientras que al escuchar el sonido del globo cambiaron a una atención exógena, retomando endógena al momento que se les requirió su participación.

Una vez que comprendieron esto, los docentes comenzaron a dialogar entre sí sobre métodos para lograr reproducir lo vivido en el taller en sus aulas.

Actividad 4: Conociendo las Barreras. La actividad recreó situaciones del entorno educativo mediante variaciones en materiales y consignas no compartidas entre participantes, generando diversas reacciones.

Durante la tarea, algunos docentes expresaron dificultades en voz alta, señalando diferencias con sus compañeros, incomodidad con el uso de la mano no hábil y problemas de prolijidad. Estas intervenciones generaron desconcierto en otros participantes, quienes no comprendían su origen.

En cuanto al desempeño, el grupo que utilizó la mano no hábil presentó dificultades leves, principalmente en la velocidad y calidad. Quienes debían buscar los materiales debajo del

asiento mostraron mayor demora y frustración, solicitando reiteraciones. El grupo con hojas con relieve evidenció enojo ante la rotura del papel, llegando en algunos casos a evitar la consigna. Por su parte, el grupo sin dificultades adicionales manifestó sorpresa frente a las reacciones de los demás.

Tras la revelación de las consignas, se generaron intercambios entre los participantes que requirieron la intervención de la coordinadora para restablecer el encuadre.

A continuación, se retomó el concepto de barreras, invitando a los docentes a identificarlas en el aula. En este punto surgió una confusión, ya que muchos las ubicaban en el alumno (por ejemplo, falta de comprensión lectora, dificultades atencionales o cuestiones vinculadas a la educación familiar). Frente a esto, fue necesario redefinir el concepto y vincularlo con la experiencia realizada, destacando que las barreras no se encuentran en el estudiante, sino en las condiciones del entorno.

A partir de esta instancia, los asistentes reflexionaron sobre la dificultad para identificar barreras en su propia práctica, en parte debido al carácter vivencial de la actividad. En el análisis grupal, se destacó la importancia de realizar una observación situada que contemple tanto las características del alumno como las condiciones del contexto, atendiendo a aquellos elementos que pueden obstaculizar o facilitar el desarrollo de las tareas.

Actividad 5: Pausa Activa. La propuesta consistió en la reproducción de una coreografía mediante un video corto, invitando a los docentes a imitar los movimientos.

La mayoría participó de forma espontánea, sin objeciones, generando un clima distendido con risas e intercambios breves. Un pequeño grupo se retiró momentáneamente para ir al baño o tomar agua, retomando luego la actividad sin interferencias.

Tras la pausa, se observó una reactivación del foco atencional, evidenciada en mayor disposición, aumento de la energía grupal y una actitud corporal más orientada a la tarea.

Actividad 6: Berrinches vs. Desbordes. Esta actividad fue orientada a diferenciar ambas manifestaciones a partir de la visualización de cuatro videos, se registraron los criterios utilizados por los docentes en sus clasificaciones y las reflexiones emergentes.

- Video 1**:** Se registraron opiniones divididas entre berrinche y desborde. Finalmente, se consensuó la clasificación como desborde. No obstante, la justificación fue incorrecta, al atribuirle a un malestar físico en lugar de una situación de sobreestimulación auditiva.
- Video 2: La mayoría identificó rápidamente un berrinche, fundamentando su respuesta en la situación contextual inferida. Si bien la clasificación fue correcta, la causa real no se correspondía con dicha inferencia.
- Video 3: Generó mayor confusión y requirió repetición. Aunque predominó la clasificación como desborde, no se alcanzó consenso ni una justificación clara. Posteriormente, se develó que la conducta correspondía a un berrinche por la quita del teléfono celular.
- Video 4: La clasificación fue mayormente homogénea, siendo identificado como berrinche, principalmente en función de la edad del niño. Sin embargo, esta categorización fue incorrecta, tratándose de un desborde en un niño con TEA, desencadenado por la alteración de una secuencia previamente organizada.

En la instancia reflexiva, los docentes concluyeron en que las manifestaciones conductuales de ambas categorías eran sumamente similares y que no era posible saber con certeza si el niño manifiesta un berrinche o desborde desconociendo el contexto en el cual se producen las conductas.

Durante la explicación sobre las modalidades de abordaje de estos episodios, las docentes se mostraron atentas y participativas. Además realizaron aportes provenientes de su práctica cotidiana, especialmente en relación con conductas agresivas.

Una docente, con formación específica en el abordaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), hizo referencia al uso de la contención física, señalando la resistencia inicial del niño hasta alcanzar progresivamente la autorregulación.

Por su parte, otra docente relató una situación en la que, al intentar contener a un niño durante un desborde, este parecía no escucharla, reconociendo que en esos momentos las estrategias verbales resultan insuficientes.

Tercer Momento. Cierre

Actividad 1: Aprendiendo de la Experiencia. La actividad se desarrolló de forma grupal con el propósito de realizar una producción conjunta. La consigna consistió en escribir el nombre del colegio en una cartulina utilizando un marcador sostenido por múltiples cintas.

En una primera instancia, varias participantes intentaron coordinar la tarea mediante indicaciones sobre la dirección del movimiento del marcador. Ante las dificultades que esto generó, el grupo reorganizó su dinámica, detuvo momentáneamente la actividad y acordó estrategias para continuar.

Una vez logrado el consenso, retomaron la tarea ajustando posiciones y regulando la tensión de las cintas, completando la consigna en un breve período de tiempo.

En la puesta en común, se solicitó definir la experiencia en una palabra, emergiendo: tolerancia, paciencia, comunicación, escucha, flexibilidad, organización y trabajo en equipo.

Estas palabras fueron sistematizadas en una diapositiva final titulada “Herramientas para trabajar con la diversidad en el aula” (ver Apéndice J). Su visualización generó respuestas emocionales positivas, especialmente en docentes con experiencia en inclusión, evidenciadas en expresiones de satisfacción, intercambio entre pares y manifestaciones de afecto que daban cuenta de la resonancia de la actividad con su práctica cotidiana.

Actividad 2: Para Cuidar, Cuídate. En esta última actividad, se entregaron a los participantes dulces acompañados de una tarjeta con dos códigos QR, los cuales enlazaban a breves videos informativos sobre el burnout docente y recomendaciones para su prevención.

Esta propuesta se vinculó con lo observado en las instancias previas, donde se identificaron signos de cansancio, sobrecarga emocional y dificultades para sostener prácticas de autocuidado.

Al momento de recibir los materiales, las reacciones del grupo fueron mayormente positivas. Se observaron sonrisas, comentarios de sorpresa y gestos de gratitud hacia quien coordina el taller. Durante la visualización de los contenidos desde los teléfonos móviles, se notó un interés genuino por los recursos ofrecidos.

Discusión

En el presente capítulo se desarrollan las conclusiones derivadas del proceso de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), a partir del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo en articulación con los aportes teóricos abordados. Se presentan también, propuestas orientadas a la Universidad Católica de Cuyo, al Área Psicología Educacional y una reflexión final sobre los aportes de las PPS a la formación profesional.

Conclusiones Generales

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas del análisis realizado, recuperando los principales hallazgos vinculados a las prácticas docentes en contextos de inclusión educativa, particularmente en aquellos procesos en los que no se cuenta con la presencia de un docente de apoyo. Se consideran además, las condiciones institucionales que inciden en el desarrollo y sostenimiento de dichas prácticas.

En primer lugar, se recuperan los principales aportes teóricos desarrollados a lo largo de este trabajo, a partir de los cuales se sintetiza una definición de educación inclusiva. La educación inclusiva puede definirse como una oportunidad para un proceso de humanización basado en el respeto y la convivencia, en el marco de entornos educativos equitativos y participativos donde las diferencias son reconocidas como parte constitutiva de la individualidad humana. Implica una reforma sistémica que requiere el compromiso de toda la sociedad y se construye cotidianamente a partir de decisiones y acciones concretas.

En este marco, uno de los principales hallazgos del presente trabajo consiste en la identificación de múltiples barreras que atraviesan los procesos de inclusión educativa. En este sentido, los resultados obtenidos permiten reafirmar los postulados del modelo social de la discapacidad. En 1975, la Unión de Personas con Deficiencias Físicas contra la Segregación (UPIAS) sostuvo que la discapacidad no reside únicamente en las limitaciones individuales, sino en las condiciones sociales que producen exclusión. Desde una perspectiva

contemporánea, Sarra (2026) amplía esta mirada al plantear que la discapacidad surge de la interacción entre la persona y un entorno que puede resultar limitante o excluyente. De este modo, las dificultades en la participación no pueden comprenderse únicamente desde características individuales, sino también desde las condiciones contextuales que obstaculizan el acceso, la participación y el aprendizaje.

Los resultados obtenidos evidenciaron que las barreras presentes en los procesos inclusivos atraviesan diversas dimensiones (políticas, didácticas, formativas, relacionales y contextuales) condicionando el desarrollo de las prácticas educativas. Esta perspectiva se vio reflejada tanto en las observaciones áulicas como en las entrevistas y actividades desarrolladas durante el taller docente. Particularmente, la actividad "Conociendo las Barreras" permitió vivenciar cómo determinadas condiciones del entorno, tales como la organización de la actividad, las consignas o los materiales utilizados, pueden generar desigualdad en el desempeño y la participación. Esta experiencia favoreció la reflexión docente respecto de la tendencia inicial a localizar las dificultades exclusivamente en el alumno, invisibilizando las barreras presentes en el contexto.

En relación con las barreras políticas, López Merelo (2011) plantea que estas se vinculan con las condiciones estructurales e institucionales que limitan el acceso a recursos y apoyos. El análisis realizado permite reconocer esta problemática tanto en las diferencias señaladas entre instituciones públicas y privadas respecto de la disponibilidad de recursos, como en la ausencia de Equipos de Orientación Escolar dentro de algunas instituciones. Del mismo modo, se identificó la lentitud de los procesos administrativos vinculados al diagnóstico y a la obtención de dispositivos como el Certificado Único de Discapacidad (CUD), dificultando el acceso oportuno a recursos y profesionales de apoyo a la inclusión.

Respecto de las barreras didácticas, las observaciones y cuestionarios evidenciaron una predominancia de estrategias centradas en la reducción de contenidos y en intervenciones

individuales, junto con dificultades para sostener la atención grupal y organizar propuestas accesibles para todo el alumnado. Asimismo, se identificaron situaciones de sobrecarga visual en el pizarrón y dificultades vinculadas a la organización del espacio y de los materiales. Algunos de estos aspectos pudieron ser experimentados por los propios docentes durante el taller, donde la necesidad de recurrir a distintas formas de mediación como explicaciones verbales, modelado y acompañamiento individualizado, permitió comprender la importancia de diversificar estrategias para favorecer la participación de todo el grupo.

En consonancia con los aportes de Gálvez Viña y Batista Sardain (2024), también se identificaron barreras relacionadas con los recursos y el contexto escolar. Entre ellas, se observaron situaciones como la falta de útiles, la ausencia de apoyos específicos, el uso de materiales poco adecuados y la organización física del aula que dificultaba el desarrollo de las actividades. Estos aspectos permiten advertir que muchas de las dificultades atribuidas al alumnado responden, en realidad, a condiciones contextuales que limitan las posibilidades de participación efectiva.

Si bien la inclusión educativa suele centrarse en las necesidades del alumno, los resultados obtenidos evidencian que su implementación depende, en gran medida, del trabajo docente. En este sentido, los docentes se constituyen como actores fundamentales para el sostenimiento de prácticas inclusivas. Sin embargo, las entrevistas y talleres realizados pusieron de manifiesto importantes dificultades vinculadas a la formación profesional. Tanto López Merelo (2011) como Gálvez Viña y Batista Sardain (2024) señalan la existencia de barreras formativas asociadas a la falta de capacitación específica y de herramientas para abordar situaciones complejas en el aula. Estas problemáticas también se reflejaron en el presente trabajo, donde los docentes manifestaron sentirse insuficientemente preparados para identificar barreras contextuales y desarrollar estrategias inclusivas sostenidas.

Asimismo, se identificaron dificultades vinculadas a las relaciones interpersonales y al vínculo con las familias. Las entrevistas y cuestionarios reflejaron obstáculos en la comunicación familia–escuela, resistencias frente a determinadas devoluciones institucionales y escaso acompañamiento familiar en algunos casos. Estas situaciones generan tensiones y desgaste en el vínculo docente–familia, al mismo tiempo que complejizan la construcción de intervenciones articuladas. En concordancia con ello, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) sostiene que tanto la insuficiente formación docente como la limitada participación familiar constituyen obstáculos centrales para el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas.

Las barreras anteriormente desarrolladas no sólo condicionan las trayectorias educativas del alumnado, sino que también producen efectos significativos sobre las prácticas pedagógicas y el bienestar docente. En este sentido, otro de los ejes centrales identificados en este trabajo refiere al impacto que dichas barreras generan en la labor y el bienestar docente. Los aportes de Padilla et al. (2022), Mancilla Carpio (2025) y Cossio (2025) señalan que la falta de recursos, apoyos y formación específica no solo condiciona las prácticas pedagógicas, sino que también produce consecuencias en el bienestar emocional y laboral del profesorado. En articulación con ello, las entrevistas realizadas permitieron reconocer experiencias de agotamiento, frustración, preocupación y sensación de desborde frente a las exigencias cotidianas del trabajo áulico.

Particularmente, docentes de nivel inicial y primer grado describieron en entrevistas, situaciones asociadas a manifestaciones emocionales y conductuales (llanto, gritos, deambulación, intentos de abandonar el aula y conductas impulsivas) que afectan la dinámica grupal y demandan intervenciones permanentes. Se señalaron también, dificultades relacionadas con la atención, la permanencia en las actividades, el interés y la interacción con pares, incrementando la necesidad de mediación pedagógica constante y de ajustes continuos

en las propuestas y evaluaciones. Estos aspectos se vieron reforzados por los resultados del cuestionario, donde la atención dispersa apareció como una de las dificultades de mayor prevalencia.

Dentro de las dinámicas desarrolladas durante el taller, se reprodujeron dificultades similares a las observadas en las aulas y las descriptas por los docentes, especialmente en relación con la atención sostenida, la regulación emocional y la disposición grupal hacia las actividades. En este sentido, la organización del taller en momentos de inicio, desarrollo y cierre permitió recuperar la lógica de las rutinas escolares planteadas en el marco teórico, favoreciendo la anticipación de las actividades, la orientación temporal y la regulación progresiva del grupo.

Las actividades de apertura, centradas en ejercicios de respiración guiada y relajación, funcionaron como instancia de transición hacia la tarea, permitiendo observar modificaciones progresivas en el clima grupal y en la disposición emocional de los participantes. Pese a una resistencia inicial y a un clima institucional previamente tensionado, se evidenció una disminución de la tensión corporal, una mayor predisposición a la escucha y una actitud grupal más receptiva. Estos resultados coinciden con los aportes de Tolosa (2016), Villarreal (2025) y Cubero Jiménez (2020), quienes destacan la importancia de las técnicas de relajación para favorecer la regulación emocional y disminuir el estrés.

De manera similar, la incorporación de una pausa activa durante el momento de desarrollo permitió observar mejoras en la atención y en la participación grupal. La reproducción de una coreografía guiada generó un clima más distendido, acompañado de mayor espontaneidad, risas e intercambio entre los participantes. Posteriormente, se observó una reactivación del foco atencional y una disposición corporal más orientada hacia la tarea, en concordancia con lo planteado por Quizhpi y Pérez (2023), quienes sostienen que las interrupciones breves con actividad física favorecen la atención, el rendimiento y el clima áulico.

Estos resultados permiten advertir que las estrategias de organización temporal, regulación y anticipación no sólo favorecen los procesos atencionales, sino que también contribuyen a disminuir situaciones de tensión y desorganización dentro del aula.

Las observaciones áulicas también permitieron identificar otras conductas disruptivas vinculadas a la desorganización del aula como dificultades en la puesta de límites, desregulación emocional y sensibilidad sensorial. Las reflexiones surgidas durante el taller evidenciaron que la falta de herramientas formativas para abordar estas situaciones impacta directamente en el docente, produciendo sentimientos de frustración y desconcierto. En este contexto, resulta fundamental comprender que las exigencias propias de los escenarios educativos inclusivos pueden derivar en sobrecarga emocional y desgaste profesional, sin que ello implique falta de compromiso o capacidad por parte del docente.

No obstante, también se evidenció un fuerte compromiso profesional, expresado por parte de las docentes entrevistadas, en la búsqueda constante de estrategias pedagógicas y en el interés por acceder a instancias de formación continua para mejorar las respuestas educativas.

En este marco, resulta pertinente retomar a Mancilla Carpio et al. (2025), quien destaca la importancia de los sistemas de apoyo institucional para el sostenimiento de prácticas inclusivas. El análisis de entrevistas permite afirmar que el bienestar docente no depende únicamente de recursos individuales, sino también de las condiciones institucionales que acompañan o limitan el ejercicio de la tarea educativa. Desde esta perspectiva, las estrategias de relajación y regulación implementadas durante el taller se constituyeron como herramientas potenciales de cuidado y bienestar laboral en contextos de alta demanda emocional.

Frente a este escenario, los resultados obtenidos evidencian la necesidad de contar con dispositivos institucionales de acompañamiento que permitan sostener la tarea docente y construir respuestas colectivas frente a la complejidad de los procesos inclusivos.

En articulación con ello, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) emergió como un dispositivo institucional central para el acompañamiento de las prácticas inclusivas. El trabajo desarrollado permite reconocer que el EOE no solo interviene directamente con el alumnado, sino que también cumple funciones de orientación, asesoramiento y acompañamiento hacia docentes y directivos, configurándose como un sostén institucional fundamental frente a la ausencia de apoyos específicos. Asimismo, se evidenció su importancia en la articulación entre docentes, familias y profesionales externos, promoviendo intervenciones más integrales y sostenidas.

De este modo, el EOE desarrolla funciones preventivas, comunicativas y de mediación, orientando tanto en la resolución de conflictos como en la aplicación del marco normativo vigente. En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la existencia de apoyos institucionales mejora las condiciones de intervención y constituye un factor clave para disminuir la sobrecarga docente y fortalecer las prácticas inclusivas.

En relación con los objetivos planteados, el trabajo permitió identificar que, ante la ausencia de un docente de apoyo, emergen múltiples demandas dirigidas al EOE, especialmente en torno al abordaje de conductas disruptivas y la implementación de ajustes razonables. En respuesta a estas necesidades, el taller desarrollado constituyó un espacio de reflexión e intercambio orientado al fortalecimiento de la gestión áulica.

En conjunto, estas experiencias permiten destacar la relevancia de las rutinas escolares como herramientas organizadoras de la dinámica áulica y facilitadoras de los procesos inclusivos. La estructuración del tiempo, la anticipación de actividades y la incorporación de estrategias de regulación y movimiento no sólo favorecen la participación y la atención del alumnado, sino que también contribuyen a la construcción de entornos educativos más previsibles y sostenedores para docentes y estudiantes.

En síntesis, el presente trabajo permite concluir que las prácticas inclusivas no pueden sostenerse únicamente a partir del compromiso individual del docente, sino que requieren de condiciones institucionales que acompañen, orienten y respalden su implementación. La ausencia de apoyos específicos, junto con las barreras formativas, didácticas y relacionales identificadas, impacta tanto en la calidad de las prácticas pedagógicas como en el bienestar docente. Por ello, resulta indispensable promover dispositivos institucionales de acompañamiento que incluyan instancias de formación contínua, estrategias pedagógicas y espacios de trabajo articulado que permitan construir respuestas colectivas frente a la diversidad.

Del mismo modo, se vuelve fundamental fortalecer propuestas orientadas al bienestar socioemocional docente, tal como se evidenció en la actividad de cierre sobre prevención del Burnout, que promovió un espacio de reflexión sobre el autocuidado y destacó la importancia de integrar prácticas de cuidado emocional en el ámbito institucional.

En este entramado institucional, el acompañamiento profesional adquiere un lugar central para la orientación y sostenimiento de las prácticas inclusivas. En este contexto, el Psicólogo Educacional, como integrante del Equipo de Orientación Escolar, se configura como un actor central en el acompañamiento institucional de los procesos inclusivos, ampliando su intervención no solo hacia el trabajo directo con el alumnado, sino también hacia estrategias de asesoramiento, orientación y acompañamiento docente, en articulación con directivos y familias.

En definitiva, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva implica no solo reconocer y atender la diversidad del alumnado, sino también construir condiciones institucionales que sostengan y acompañen la tarea docente en el desarrollo de prácticas educativas más accesibles, integrales y equitativas.

Acerca de la Práctica Profesional Supervisada

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) constituyeron una instancia fundamental en la formación profesional, en tanto posibilitaron el pasaje de los contenidos teóricos a su articulación con situaciones reales del ámbito educativo. La inserción en la institución permitió no sólo conocer el funcionamiento del Equipo de Orientación Escolar (EOE) desde su interior, sino también comprender la complejidad de las intervenciones en contextos atravesados por múltiples demandas.

En este sentido, la participación en observaciones áulicas, entrevistas, reuniones interdisciplinarias, seguimiento de casos y la planificación e implementación de talleres con alumnos y docentes favorecieron la construcción de una mirada más integral sobre los procesos educativos. Estas experiencias permitieron reconocer la incidencia de factores institucionales, familiares y contextuales en las trayectorias escolares, al tiempo que fortalecieron habilidades vinculadas al diseño de intervenciones, la coordinación de grupos y el abordaje de emergentes. Asimismo, posibilitaron poner en práctica herramientas teóricas y ajustar las intervenciones en función de las respuestas del contexto, favoreciendo una posición más flexible y reflexiva frente al ejercicio profesional.

Por otra parte, el trabajo articulado con el EOE permitió ampliar la comprensión del rol del psicólogo educacional, quien no sólo realiza intervenciones directas con el alumnado, sino que también participa en el acompañamiento y asesoramiento a los distintos actores de la comunidad educativa, así como en tareas técnico-administrativas (revisión y armado de legajos, actas, elaboración de instrumentos de evaluación y seguimiento, etc.).

En términos formativos, las prácticas favorecieron el reconocimiento tanto de recursos personales, como la capacidad de observación, escucha, planificación y trabajo en equipo, como de aspectos a continuar fortaleciendo, particularmente en lo referido a la delimitación

del encuadre y la regulación de la autoexigencia durante la participación e implementación de intervenciones.

En síntesis, las PPS permitieron consolidar una comprensión más profunda del rol profesional, favoreciendo el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio en el ámbito educativo y aportando a la construcción de una identidad profesional crítica, reflexiva y comprometida con las problemáticas actuales del campo.

Propuestas

Se propone a la Universidad Católica de Cuyo fortalecer las instancias de formación que articulen de manera más estrecha los desarrollos teóricos con las situaciones concretas de la práctica profesional. En este sentido, se sugiere promover espacios de reflexión, análisis de casos y observaciones en campo guiadas por el docente, que acerquen a los estudiantes a la complejidad de los escenarios reales.

Respecto al Área Psicología Educacional, se propone la elaboración de una guía orientadora para el desarrollo del Trabajo de Integración Final, que sistematice su estructura, los componentes esperados y los contenidos de cada capítulo. Esta herramienta, complementaria a la reunión inicial entre practicante y tutor, podría facilitar la organización del proceso y promover una mayor autonomía en su elaboración.

En relación con la institución donde se desarrollaron las PPS, se propone generar espacios de intercambio y reflexión entre los distintos actores institucionales para fortalecer las prácticas inclusivas y construir estrategias de intervención conjuntas. Asimismo, se sugiere continuar consolidando el perfil inclusivo institucional mediante la incorporación de herramientas para la organización de la dinámica áulica como rutinas estructuradas, estrategias de regulación atencional, pausas activas y recursos para el abordaje de conductas disruptiva y promover acciones orientadas a la prevención del desgaste docente, a través de espacios de escucha, acompañamiento y contención emocional.

Referencias

Arévalo Parra, J. M. (2022). *Neuropsicología escolar*. Editorial El Manual Moderno. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/219483

Arteaga Rojas, M. O. M., Nieto Rivas, E. A., Cotrina Vásquez, L. E., Nieto Rivas, A. J., Meneses Jiménez, J. Á., & Ninozca Flores Ledesma, K. (2026). Estrategias proactivas en la gestión de conductas disruptivas: revisión sistemática. *Revista Tribunal, 6*(14), 675–689. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.352

Avila, X. F., Núñez, E. F. D., & Colchado, M. M. C. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones, 9*(SPE1), e898. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898

Bascón Jiménez, M. (2025). *Manifiesto por la inclusión: Neurodiversidad y discapacidad, un desafío social*. Narcea. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/285065

Blanco, R. (2015). *Educación inclusiva: De la integración a la ciudadanía*. Paidós.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM / OEI.

Castelli, B., Fernandes, S., & Filador, S. (2025). *Inclusión y bienestar emocional: Propuestas para educadores*. Bonum. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/284308/

Castillo Cortez, O. A., Cheza Castro, A. A., Figueroa Sacón, F. F., Revelo Gordón, V. E., & Rosas Páez, N. A. (2024). Influencia de las pausas activas en la concentración y rendimiento matemático de estudiantes con TDAH. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 4259. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2922

Castro Silva, J., Peixoto, F., Galhoz, A., & Gaitas, S. (2026). Job demands and resources as predictors of well-being in Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education, 49*(1), 84–107. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288552

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación General N.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. Disponible en: OHCHR – Observación General N.º 4

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Disponible en: Naciones Unidas – Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Cossío-Ale de Preciado, A. M. (2025). Estrategias de afrontamiento y bienestar docente frente al desgaste laboral. *Maestro y Sociedad, 22*(2), 1243–1259. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6927

Cubero Jiménez, M. (2020). *Rutinas de aula como estrategia metodológica en el segundo ciclo de educación infantil* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42779

Del Río, R. (2019). *Tratamiento cognitivo conductual (TCC): Preparación para el aprendizaje*.

Drake, M., & Harris, P. (2019). Evaluación de la atención. En E. Labos, A. Slachevsky, T. Torralva, T. Fuentes & P. Manes (Eds.), *Tratado de neuropsicología clínica* (Cap. 16, pp. 301–302). Akadia.

Figiacone, S. (2025). *TDAH: Mapa de ruta para padres, docentes y profesionales*. Bonum. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/284307

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*.Unicef. https://www.unicef.org/lac/media/7391/file

Galvez Viña, O. & Batista Sardain, P. (2023). Barreras y facilitadores de la inclusión educativa percibidas por docentes y directivos escolares. *Revistas uh vol. 12, número*

especial 1. *Revista Electrónica Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*

García Navarro, X., & Bermúdez López, I. L. (2020). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Editorial Universo Sur. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/131895/

Hernández Ruiz, K. N. (2025). *Teoría interamericana de la discapacidad*. Grupo Editorial Ibáñez. https://elibro.net/es/lc/uccuyo/titulos/290100/

Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Á., & Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria. *Contextos Educativos, 25*, 219–236. https://doi.org/10.18172/con.3827

Ley 22.431 de 1981. Sistema de protección integral de las personas con discapacidad. 16 de marzo de 1981. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Disponible en: Argentina.gob.ar – Ley 22.431

Ley 24.901 de 1997. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. 2 de diciembre de 1997. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Disponible en: Argentina.gob.ar – Ley 24.901

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Disponible en: Argentina.gob.ar – Ley 26.206

Ley 26.378 de 2008. Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 21 de mayo de 2008. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Disponible en: Argentina.gob.ar – Ley 26.378

Ley 27.044 de 2014. Otórgase jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 11 de diciembre de 2014. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Disponible en: Argentina.gob.ar – Ley 27.044

Ley 5023 de 1982. Sistema de protección integral de las personas con discapacidad. Provincia de San Juan. Disponible en: Argentina.gob.ar – Ley 5023 San Juan

Ley 953-S de 2014. Régimen de protección integral de las personas con discapacidad. Provincia de San Juan. Disponible en: Digesto Jurídico de San Juan – Ley 953-S

Ley 1327-H de 2015. Ley Provincial de Educación. Provincia de San Juan. Disponible en: Ministerio de Educación de San Juan – Ley 1327-H

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva. *Innovación Educativa, (21)*, 37–54.

Mancilla Carpio, M., et al. (2025). El agotamiento emocional en docentes. *Revista Social Fronteriza, 5*(6), 976. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)976

Martín Romera, A. (2021). La planificación del tiempo y las rutinas. En *Material docente de Didáctica de la Educación Infantil*. http://hdl.handle.net/10481/67768

Martínez Pizarro, S., & Sánchez Lozano, J. (2023). Relajación muscular progresiva de Jacobson en pacientes con ansiedad: revisión de la literatura. *Garnata 91 Revista de Enfermería, 26*, e2630gt. http://www.ciberindex.com/p/gt/e2630gt

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*.

Moraine, P., & Rivas Lorenzo, S. (2016). *Las funciones ejecutivas del estudiante*. Narcea. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/46145

Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability.* Paper presented at the Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians, People with Established Locomotor Disabilities in Hospitals, Londres. https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. https://www.who.int/es/publications/i/item/9241545429

Padilla Góngora, D., Carrión Martínez, J. J., & Mercader Rubio, I. (2022). *Responsabilidad social para la inclusión*. Dykinson. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/22759

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad*. CINCA.

Quizhpi Quinde, C. O., & Pérez Portelles, R. E. (2023). Impacto de las pausas activas. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte, 1*(2), 31–48. https://doi.org/10.70262/rced.v1i2.2023.55

Ramos Hernández, L. R., & Luna Solano, M. E. (2025). *¿A dónde van? La pertinencia de la Licenciatura en Inclusión Educativa*. Licenciatura en Inclusión Educativa del BINE.

Resolución CFE 311/16 de 2016. Educación inclusiva. 13 de diciembre de 2016. Consejo Federal de Educación. Disponible en: Argentina.gob.ar – Resolución CFE 311/16

Rocha, M. (2022). *La convivencia como base de la inclusión escolar*. Homo Sapiens. https://elibro.net/es/ereader/uccuyo/218330

Rodríguez Castroni, A. (2025). *Programa de intervención* [Tesis de licenciatura, Universidad Monteávila]. http://repositoriodigital.uma.edu.ve:8080/jspui/handle/123456789/1522

Sarra, M. V. (2026). Disability, legal definition and its assessment. *BioLaw Journal, (3S)*, 223–231. https://doi.org/10.15168/2284-4503-3910

Silva, A. M. P. M., Negreiros, F., & Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school. *International Journal of Research in Education and Science, 3*(1), 1–10. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126690.pdf

Tolosa, D. O. (2016). *Manual práctico de técnicas y estrategias de modificación de conducta para acompañantes terapéuticos*. Akadia.

UPIAS. (1975). Fundamental principles of disability. Union of the Physically Impaired Against Segregation & The Disability Alliance. https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf

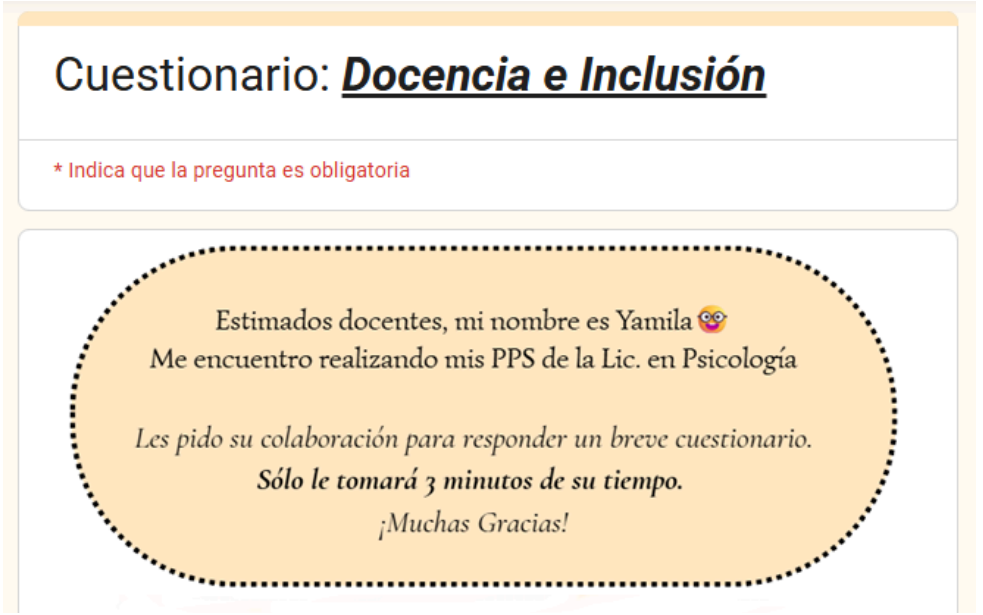
Villarreal, I. N. (2025). *La respiración consciente y sus efectos en la regulación emocional, la conexión cuerpo-mente y la neuroplasticidad*. En *ADR Magazine: Edición especial 1.º Congreso Internacional en Técnicas y Herramientas Aplicables a la Mediación y al Derecho Colaborativo* (p. 88). Universidad Loyola. Repositorio Universidad Loyola

Apéndice

Apéndice A: Entrevista a Docentes

1. ¿Ha tenido experiencias previas en el trabajo con inclusión dentro del aula?
2. ¿Qué dificultades o desafíos ha encontrado en dichas experiencias?
3. ¿Qué estrategias, herramientas o recursos ha implementado para abordarlos?
4. ¿Cómo evalúa la efectividad de esas estrategias en la práctica cotidiana?
5. ¿Cómo atraviesa usted, en lo personal y lo profesional, el trabajo en aulas inclusivas?
6. ¿Qué acompañamientos considera necesarios por parte del Equipo de Orientación y Apoyo para acompañar su trabajo en el aula?

Apéndice B: Cuestionario

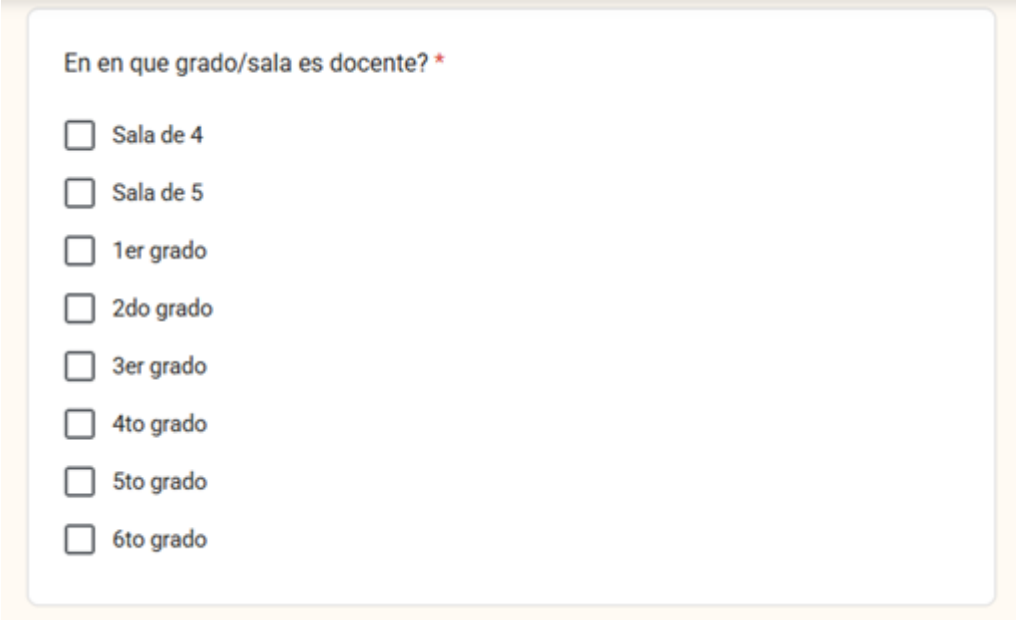


Cuestionario: ***Docencia e Inclusión***

* Indica que la pregunta es obligatoria

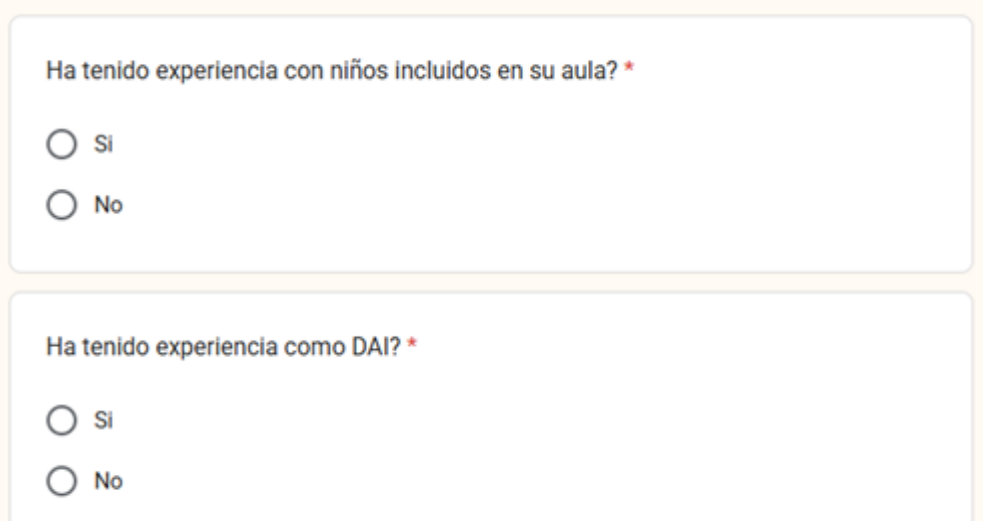
Estimados docentes, mi nombre es Yamila
Me encuentro realizando mis PPS de la Lic. en Psicología

Les pido su colaboración para responder un breve cuestionario.
Sólo le tomará 3 minutos de su tiempo.
¡Muchas Gracias!



En en que grado/sala es docente? *

- [ ] Sala de 4
- [ ] Sala de 5
- [ ] 1er grado
- [ ] 2do grado
- [ ] 3er grado
- [ ] 4to grado
- [ ] 5to grado
- [ ] 6to grado



Ha tenido experiencia con niños incluidos en su aula? *

- ◯ Si
- ◯ No

Ha tenido experiencia como DAI? *

- ◯ Si
- ◯ No

Cuáles son los desafíos con los que se ha encontrado en su labor? *

- [ ] Atención dispersa
- [ ] Berrinches
- [ ] Puesta de límites
- [ ] Necesidad de adecuaciones
- [ ] Desorganización áulica
- [ ] Relación con los pares
- [ ] Dificultad para mantenerse sentado
- [ ] Sensibilidad sensorial
- [ ] Manejo de emociones
- [ ] Comunicación con Padres
- [ ] Otro: _____

¿Qué herramientas ha implementado para abordar dichos desafíos? *

Tu respuesta

¿Qué resultados obtuvo? *

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

Apéndice C: Distensión Muscular

➢ **1ª Sesión: Relajación del brazo dominante y relajación de cara 1ª parte**



Figura 16. El sujeto deberá apretar fuerte el puño y abrir la mano volviendo a posición de reposo.



Figura 19. Deberá doblar el brazo por el codo tensando los músculos del bíceps y volver a posición de reposo.

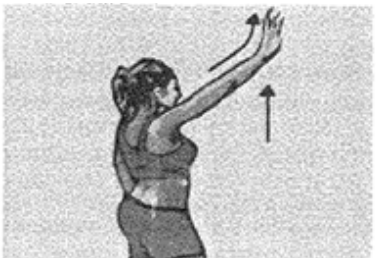


Figura 21. Deberá estirar hacia adelante y hacia arriba el brazo, extendiéndolo a fin de tensar el hombro. Luego volverá a la posición de reposo.

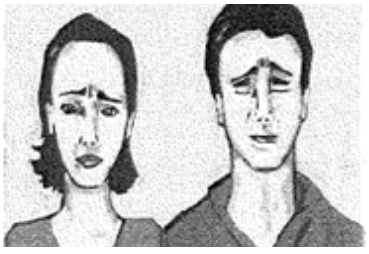


Figura 23. Aquí se tensionará la frente frunciendo el entrecejo (tratando de aproximar las cejas) y dejará caer las cejas hacia los lados y hacia abajo.

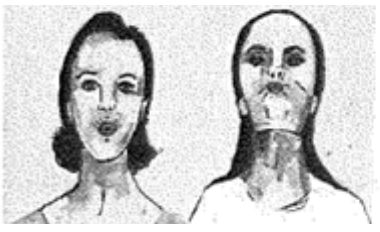


Figura 27. Aquí se juntarán los labios y, apretados fuertemente, dirigirlos hacia fuera de la boca... Dejar que los labios vuelvan a su posición de reposo.

- **2ª Sesión: Relajación del cuello, tronco y piernas - 1ª parte**
  a. **Ejercicios para el cuello:**

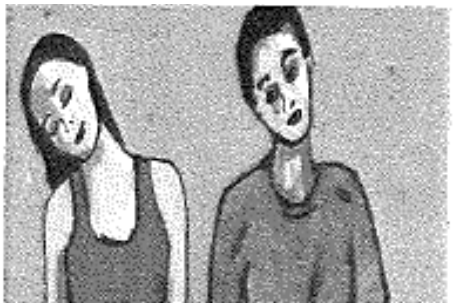


Figura 31. Aquí se inclinará la cabeza hacia la derecha haciendo que la oreja se acerque al hombro... volver la cabeza a la posición de reposo.



Figura 32. Aquí se inclinará la cabeza hacia la izquierda haciendo que la oreja se acerque al hombro... volver la cabeza a la posición de reposo.

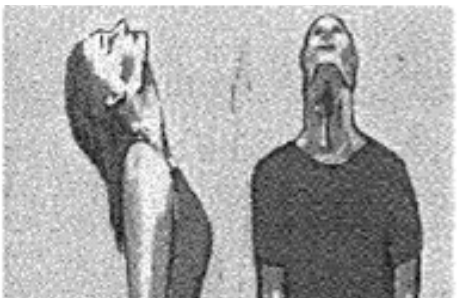


Figura 33. Inclinar la cabeza hacia atrás haciendo que la nuca se aproxime a la espalda... volver la cabeza a la posición de reposo.

b. **Ejercicios para el tronco:**



Figura 35. Se levantarán los hombros tratando de aproximarlos a las orejas (como para "encogerse de hombros"). Luego dejar que los hombros caigan a la postura inicial (1).



Figura 36. Se deberán echar los hombros hacia atrás como si fueran a juntarse por detrás de la espalda... dejar que los hombros caigan hacia adelante y hacia abajo (1).

c. Ejercicios para piernas:

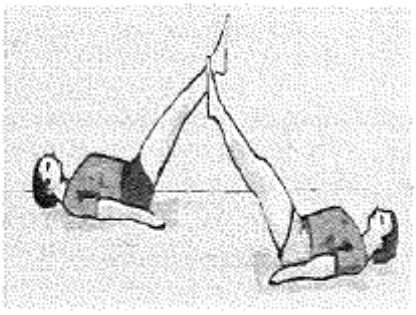


Figura 44. Se deberá tensar los músculos de la parte anterior de los muslos estirando las piernas... dejar que vuelvan las piernas a la postura inicial de reposo.

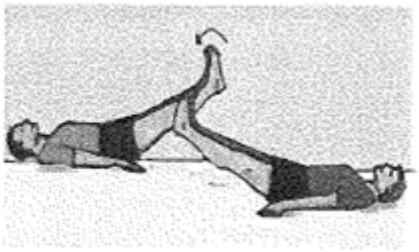


Figura 46. Se deberá tensar la parte anterior de las pantorrillas doblando los tobillos de forma que la punta de los pies se aproxime a las rodillas... dejar que vuelvan los pies a la postura inicial de reposo.

Apéndice D: Curva de la Atención





Apéndice E: Texto “Barreras”

BARRERAS

Las barreras son todo aquello **perteneciente al medio que impide a la persona su participación plena y efectiva en sociedad.**

Las barreras pueden provocar sentimientos de **ansiedad, angustia, frustración y perjudicar la autoestima.**

Las barreras se esconden en los ámbitos de la vida cotidiana de las personas: escuela, trabajo, hogar y vía pública.

Apéndice F: Link Pausa Activa

https://drive.google.com/file/d/1jNz6YHwiQGrAMcyP_f91NniXIs4vFTuv/view?usp=sharing

Apéndice G: Links “Berrinches vs Desbordes”

1. https://drive.google.com/file/d/14l-rUdm6tHhkTMKTXqRkSJEe7b5VneLe/view?usp=sharing
2. https://drive.google.com/file/d/18Tf-EOXFRwP15Xez-PDBuf2oIsYpIwqN/view?usp=sharing
3. https://drive.google.com/file/d/1x9e_o2k9xStHSRBM2x8SkzsaRZRoDbZb/view?usp=drive_link
4. https://drive.google.com/file/d/1HFC7A8xpgjfsh7xQhzs52iZQyJRSVraS/view?usp=drive_link

Apéndice H: Diapositiva: Abordaje de Berrinches / Desbordes



Apéndice I: Diapositiva final



Apéndice J: QRs “Burn out”



