LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

FACULTAD DE HUMANIDADES

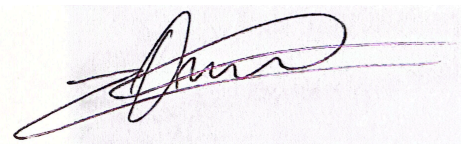
Creencias docentes sobre la neurodiversidad y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario: un estudio descriptivo en CABA y el primer cordón del Conurbano Bonaerense

TRABAJO FINAL DE CARRERA

Alumna: Ornella Bambozzi

Tutora: Valeria Arostegui

ID: 000 - 17 - 4160



Ornella Bambozzi

Agradecimientos

A mi familia, por acompañarme en cada etapa de este recorrido, por el sostén cotidiano y por confiar en mí a lo largo de todos estos años de carrera.

A mis compañeras y futuras colegas, por hacer del camino universitario un espacio de encuentro, aprendizaje compartido y contención. Esta tesina también lleva algo de cada una.

A mis amigas de la infancia, por seguir estando, por la historia compartida y por todo lo que una amistad que atraviesa el tiempo es capaz de dar.

A mi tutora, por guiar este proceso con dedicación, paciencia y mirada crítica. Su acompañamiento fue fundamental para darle forma a este trabajo.

A mi terapeuta, por brindarme las herramientas para transitar este proceso con mayor conciencia y recursos propios.

A los docentes y personal de la UB, por construir día a día los espacios en los que aprendí a pensar, preguntar y crecer como futura profesional.

A los dos colegios en los que trabajé durante estos últimos años: a cada directivo, colega, familia y, especialmente, a cada niño y niña con quienes compartí el día a día. Sin esas experiencias, esta tesina no hubiera sido posible. Gracias por abrirme las puertas, por confiar y por enseñarme tanto.

Y sobre todo, una mención especial a Ana Paula, mi coordinadora, quien me acompañó durante los últimos dos años en la institución educativa y colaboró de manera fundamental, no sólo con su mirada y disposición, sino también de forma directa en la realización de esta tesina

Índice

Agradecimientos 2
Índice 3
Resumen 5
1. **Introducción** 6
1.1 Presentación del tema 6
1.2 Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación 6
1.3 Relevancia Temática y Justificación 7
2. **Objetivos** 8
2.1 General 8
2.2 Específicos 8
3. **Antecedentes** 8
4. **Estado del Arte** 12
5. **Marco Teórico** 16
6. **Desarrollo Metodológico** 20
6.1 Hipótesis o supuestos 20
6.2 Tipo de investigación 20
6.3 Diseño 20
6.4 Muestra 21
6.4.1 Criterios de inclusión 21
6.4.2 Criterios de exclusión 21
6.5 Procedimientos e instrumentos 21
6.6 Alcances y límites del estudio 21
6.7 Consideraciones éticas 23
7. **Capítulo I: Creencias docentes y neurodiversidad** 24
Tabla 1. Caracterización general de la muestra 25
Figura 1. Formación específica 26
Figura 2. Trabajo con estudiantes con diagnóstico/discapacidad 27
7.1 De la concepción deficitaria a la perspectiva afirmativa 27
Figura 3. Diferencias de aprendizaje como parte de la diversidad humana 29
Figura 4. Neurodiversidad como forma de variación humana 30
Figura 5. Escuela adaptada a las formas de aprender 30
Figura 6. Expectativas y prácticas pedagógicas 32
7.2 La estructura cognitiva de las creencias docentes sobre la neurodiversidad 32
Figura 7. Conocimiento del término neurodiversidad 34
Tabla 2. Rangos de conocimiento 34
7.3 El diagnóstico como activador de esquemas cognitivos 36
Figura 8. Diagnóstico como ayuda para comprender necesidades educativas 38
Figura 9. Diagnóstico y expectativas negativas 38
Figura 10. Diagnóstico preciso como condición indispensable para incluir 39
Figura 11. Diagnóstico como límite para el aprendizaje 39
7.4 Las atribuciones causales frente a la dificultad de aprendizaje 40
Figura 12. Atribución de dificultades a características individuales 41
Figura 13. Atribución de dificultades a características familiares 42
Figura 14. Atribución de dificultades a características socioculturales 42
Figura 15. Atribución de dificultades a características económicas 43
7.5 La responsabilidad pedagógica: entre el aula y los apoyos externos 44

Tabla 3. Factores asociados a experiencias de inclusión exitosas 45
Tabla 4. Influencia de las creencias y expectativas docentes en las experiencias de inclusión 48
8. **Capítulo II: Barreras y factores de protección** 49
8.1 Barreras actitudinales: cuando las creencias operan como obstáculo 50
Figura 16. Formación específica en inclusión o neurodiversidad 51
8.2 La lógica de derivación como teoría en uso institucionalizada 52
Figura 17. Carga laboral y tiempo disponible en el aula 54
Tabla 5. Obstáculos identificados en experiencias de inclusión difíciles 55
8.3 Factores de protección: condiciones que facilitan la inclusión 56
Figura 18. Disponibilidad de recursos materiales 59
Figura 19. Disponibilidad de recursos humanos 59
Figura 20. Flexibilidad del currículum 60
Figura 21. Flexibilidad del sistema de evaluación 61
Figura 22. Articulación con equipos de apoyo 62
Figura 23. Trabajo con las familias 62
9. **Conclusión** 65
Bibliografía 68
Anexos 74

Resumen

La presente tesina analiza la influencia de las creencias de docentes de aula de nivel primario sobre la neurodiversidad en sus prácticas de inclusión educativa. El problema que la origina es la persistencia de una brecha entre los marcos normativos y conceptuales que promueven una educación inclusiva y las decisiones pedagógicas concretas que los docentes sostienen frente a la diferencia neurológica. Esta brecha ha sido escasamente documentada en el contexto argentino y, en particular, en el nivel primario. El objetivo general es describir dicha brecha, a partir del supuesto de que una concepción deficitaria de la diferencia tiende a reproducir lógicas de exclusión o simplificación pedagógica, mientras que una concepción de la neurodiversidad como variación legítima favorece entornos de aprendizaje más flexibles, sin que esa relación sea lineal, sino mediada por las condiciones institucionales en las que cada docente enseña. Se adoptó un enfoque mixto, de diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-exploratorio, sobre una muestra no probabilística de 31 docentes de aula de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el primer cordón del Conurbano Bonaerense, a quienes se administró un cuestionario de autorreporte de elaboración propia estructurado en cinco bloques.

Los datos muestran que una adhesión declarada mayoritariamente afirmativa hacia el modelo social de la discapacidad convive con decisiones concretas de sesgo deficitario frente a la dificultad persistente, y que el diagnóstico opera de manera ambivalente: es valorado como orientador de la práctica y, al mismo tiempo, reconocido como fuente potencial de expectativas condicionadas negativamente. Las atribuciones causales se reparten entre factores individuales y contextuales, y la responsabilidad pedagógica se distribuye de manera desigual entre el aula, los apoyos externos, la familia y los directivos, con la familia como actor más citado.

El análisis de las barreras y los factores de protección permitió identificar que la ausencia de formación específica, la sobrecarga laboral y la lógica de derivación institucionalizada operan como obstáculos recurrentes, mientras que la formación sostenida, la flexibilidad curricular y evaluativa, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, el trabajo colaborativo con las familias y la orientación afirmativa hacia la neurodiversidad funcionan como factores de protección que se potencian cuando se combinan. La jerarquía entre familia, apoyos externos y directivos en la responsabilidad pedagógica constituye el hallazgo más sólido de este estudio, sostenido de manera convergente en dos bloques del instrumento.

Palabras clave: *neurodiversidad, creencias docentes, inclusión educativa, nivel primario, prácticas pedagógicas, barreras y factores de protección.*

1. Introducción

1.1 Presentación del tema

En las últimas décadas, la educación inclusiva dejó de entenderse como el simple acceso físico de los estudiantes con discapacidad al aula común para comprenderse como un proceso orientado a garantizar su participación plena y equitativa en el sistema educativo, reconociendo la diversidad como un rasgo constitutivo de las comunidades escolares y no como una excepción que deba corregirse (Ainscow, 2015, 2021; Slee, 2018). En paralelo a este desplazamiento, y en parte nutrido por él, emergió hacia fines de la década de 1990 el paradigma de la neurodiversidad, que propone comprender las diferencias en el funcionamiento neurológico (la atención, la memoria, el aprendizaje) como variaciones naturales de la condición humana, y no exclusivamente como déficits o trastornos que deban normalizarse (Singer, 1999; Armstrong, 2012).

Este trabajo se sitúa en la intersección entre ambos procesos, explorando cómo las creencias docentes sobre la neurodiversidad —desde una concepción deficitaria centrada en el déficit individual hasta una perspectiva afirmativa que la reconoce como variación legítima— inciden en la práctica cotidiana de aula.

El nivel primario constituye el escenario empírico elegido no sólo porque es allí donde históricamente se consolidaron los primeros dispositivos de clasificación y derivación escolar (Dubrovsky, 2005; Skrtic, 1991), sino porque es también la etapa en la que, como se desarrolla en el apartado 1.3, se sientan las bases del autoconcepto académico y la identidad del estudiante como aprendiz.

El estudio parte, además, de una distinción conceptual que atraviesa todo el desarrollo posterior: la que separa la teoría explicitada de un docente —lo que declara creer cuando se le pregunta— de la teoría en uso que efectivamente gobierna sus decisiones de aula, distinción que puede o no ser coherente entre sí (Argyris y Schön, 1974).

Explorar esa posible brecha, en docentes de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el primer cordón del Conurbano Bonaerense, es el propósito que orienta las páginas de esta investigación.

1.2 Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación

Los marcos normativos que rigen el sistema educativo argentino reconocen explícitamente el derecho a una educación inclusiva: la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) establece la inclusión como principio orientador del sistema, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), adoptada por las Naciones Unidas, refuerza ese principio desde una perspectiva de derechos humanos. Sin embargo, diversos estudios advirtieron tempranamente que estos marcos conviven, en la práctica cotidiana de las aulas, con la persistencia de lógicas clasificatorias y segregadoras que evidencian una brecha significativa entre lo normado y lo efectivamente implementado (Skliar, 2005; Winzer, 2009). Esa brecha no puede explicarse únicamente por la falta de normativa ni por la ausencia de discurso inclusivo —ambos disponibles y

relativamente consolidados—, sino que remite a un nivel más profundo y menos explorado: el de las creencias docentes que median entre lo que el marco normativo prescribe y lo que efectivamente ocurre en cada decisión de aula.

Esta mediación resulta especialmente crítica en el nivel primario, donde se concentró históricamente la expansión de circuitos diferenciados de escolarización especial (Dubrovsky, 2005) y donde, en consecuencia, la tensión entre una lógica de derivación heredada y los marcos normativos contemporáneos de inclusión se vuelve más directamente observable en las decisiones pedagógicas cotidianas. Que un docente declare adherir al paradigma de la neurodiversidad no garantiza, por sí solo, que sostenga prácticas consistentes con esa adhesión: la propia distinción entre teoría explicitada y teoría en uso (Argyris y Schön, 1974) anticipa que ambos planos pueden divergir sin que medie una intención deliberada. El problema que este estudio se propone examinar es, en ese sentido, doble: por un lado, cómo se estructuran las creencias docentes sobre la neurodiversidad —desde una concepción deficitaria hasta una perspectiva afirmativa—; por otro, en qué medida esas creencias se traducen, o no, en prácticas concretas de inclusión, y qué condiciones institucionales median esa traducción.

Esta problemática resulta, además, escasamente documentada de manera situada: si bien la investigación internacional sobre creencias docentes e inclusión ha experimentado una expansión significativa en las últimas dos décadas (Ainscow, 2015, 2021; Cook, 2024; Hornby, 2015), la evidencia empírica específica sobre el contexto argentino —y en particular sobre el nivel primario— continúa siendo limitada, tal como documentan los propios informes locales sobre barreras a la inclusión (ACIJ, 2022a, 2022b). De esta problematización se desprende la pregunta que orienta el presente trabajo: ¿de qué manera influyen las creencias que los docentes de aula de nivel primario sostienen sobre la neurodiversidad en sus prácticas de inclusión educativa?

1.3 Relevancia Temática y Justificación

La relevancia de este estudio puede plantearse en diferentes planos complementarios. En el plano teórico, el trabajo articula dos marcos que rara vez se integran en la investigación sobre inclusión educativa: la estructura cognitiva de las creencias descrita por Beck (1967) —creencias nucleares, supuestos intermedios y pensamientos automáticos— y la distinción organizacional entre teoría explicitada y teoría en uso propuesta por Argyris y Schön (1974). Esta articulación permite examinar no solo qué creen los docentes sobre la neurodiversidad, sino por qué esas creencias pueden no traducirse linealmente en la práctica, aportando un marco analítico que combina el nivel individual-cognitivo con las condiciones institucionales que median su implementación.

En el plano práctico, comprender esta relación tiene consecuencias directas para el diseño de políticas de formación docente. Si, como sugiere la literatura revisada, la ausencia de formación específica consolida creencias deficitarias al no ofrecer marcos conceptuales alternativos (Cook, 2024), y si esas creencias inciden a su vez en las expectativas y en las decisiones pedagógicas concretas frente a la dificultad de aprendizaje (Rosenthal y Jacobson, 1968; Lauchlan y Boyle, 2007), entonces intervenir únicamente sobre el discurso o la normativa, sin atender a la estructura de creencias que sostiene la práctica docente, difícilmente modifique de manera sostenida las lógicas de

exclusión que aún persisten en las aulas. Identificar además qué factores institucionales —formación, recursos, flexibilidad curricular, trabajo colaborativo— funcionan como protectores frente a esas lógicas ofrece, en ese sentido, información directamente aplicable al diseño de intervenciones.

En el plano social, el estudio se inscribe en el compromiso más amplio de la investigación educativa con la construcción de entornos de aprendizaje más justos para los estudiantes neurodivergentes, en consonancia con el paradigma de derechos que orienta tanto la legislación educativa argentina (Ley de Educación Nacional N.º 26.206, 2006) como los marcos internacionales de referencia (Naciones Unidas [ONU], 2006).

A estos tres planos de relevancia se suma la justificación del recorte muestral y geográfico del estudio: la elección del nivel primario y del contexto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el primer cordón del Conurbano Bonaerense responde a una doble vacancia que este trabajo busca atender. Por un lado, la infancia constituye una etapa de particular sensibilidad para la configuración del autoconcepto académico y de las trayectorias escolares posteriores (Shavelson *et al*., 1976), lo que vuelve especialmente relevante comprender cómo operan allí las creencias docentes. Por otro lado, y pese a la expansión internacional de la investigación sobre neurodiversidad e inclusión, la evidencia empírica situada en el sistema educativo argentino continúa siendo escasa (ACIJ, 2022a, 2022b), de modo que este estudio se propone aportar evidencia específica sobre un campo que, en el contexto local, permanece todavía escasamente explorado.

2. Objetivos

2.1 General

Describir la influencia de las creencias de docentes de aula de nivel primario sobre la neurodiversidad en sus prácticas de inclusión educativa.

2.2 Específicos

1. Explorar las creencias sobre la neurodiversidad que sostienen los profesionales de la educación a nivel primario.
2. Identificar las barreras que se presentan para llevar a cabo intervenciones de inclusión de la neurodiversidad en la educación del nivel primario.
3. Detectar factores de protección que facilitan la implementación exitosa de prácticas inclusivas con estudiantes neurodivergentes.

3. Antecedentes

El camino hacia la comprensión contemporánea de la neurodiversidad y la educación inclusiva se ha construido sobre transformaciones profundas en la concepción de la diferencia humana, la inteligencia y el rol de la educación. Estas transformaciones no han sido lineales ni homogéneas, sino que expresan tensiones epistemológicas, políticas y sociales que aún atraviesan

las prácticas escolares contemporáneas. Reconstruir este recorrido permite comprender cómo se han sedimentado históricamente creencias que continúan influyendo en los modos de pensar la educabilidad y la exclusión escolar, y que constituyen el sustrato sobre el cual se erige el problema que orienta el presente estudio (Stiker, 1999; Oliver, 1990).

A lo largo de la historia, las concepciones acerca de la diferencia delimitaron quiénes eran considerados sujetos educables y quiénes quedaban al margen del aprendizaje. Desde la Grecia clásica hasta la Modernidad, los ideales de perfección física y racional configuraron criterios de normalidad que excluyeron sistemáticamente a quienes no se ajustaban a dichos parámetros (Barnes *et al*., 1999; Garland, 1995; Metzler, 2013; Snyder y Mitchell, 2006).

En la Antigua Grecia, la diferencia corporal o intelectual fue interpretada como una amenaza al ideal cívico: se sostenía que los niños nacidos con deficiencias debían ser abandonados, en tanto su existencia se consideraba incompatible con el orden y la utilidad que debía guardar la polis (Garland, 1995; Stiker, 1999). Roma, por su parte, contempló prácticas similares de exclusión radical frente a la diferencia, llegando en algunos casos a legitimar la eliminación de recién nacidos considerados física o mentalmente incompatibles con el ideal de ciudadano (Stiker, 1999).

Durante la Edad Media, esta lógica fue reorganizada bajo un nuevo principio interpretativo de carácter religioso: la discapacidad podía leerse tanto como castigo divino como expresión de la gracia de Dios, lo que colocó a las personas con discapacidad en una posición ambigua, oscilando entre el rechazo social y la caridad institucionalizada propia de hospicios y órdenes religiosas (Metzler, 2013; Stiker, 1999). Estas representaciones sobre la educabilidad se sedimentaron en instituciones y prácticas mucho antes de que existiera una psicología educacional o una política de inclusión que las problematizara (Skrtic, 1991).

Con el advenimiento de la Modernidad, la razón se consolidó como principio organizador del orden social, lo que profundizó progresivamente la medicalización de la diferencia humana. El desarrollo de las ciencias naturales y, más tarde, de la psicología como disciplina científica autónoma, dio lugar a los primeros dispositivos sistemáticos de clasificación y medición de las capacidades humanas.

En este marco, Binet y Simon (1905) desarrollaron en Francia la primera escala de inteligencia, concebida originalmente con el propósito de identificar a los niños que requerían una enseñanza diferenciada dentro del sistema escolar; esta herramienta, pensada como un instrumento pedagógico, terminó sentando las bases institucionales para la normalización y jerarquización de la diferencia en el ámbito educativo (Foucault, 1975/1976; Skrtic, 1991). Este hito marcó el inicio de una larga tradición de clasificación escolar que asoció, de manera persistente, la diferencia cognitiva con el déficit y con la incapacidad de aprender en entornos comunes.

Durante buena parte del siglo XX, esta tradición se consolidó bajo la forma del modelo médico-rehabilitador, que entendía la diferencia neurológica o cognitiva como un déficit individual susceptible de corrección o compensación: el problema residía en el sujeto, y la respuesta institucional considerada apropiada era la segregación en dispositivos especializados.

En Argentina, este modelo encontró expresión concreta en la expansión sostenida de instituciones y escuelas especiales destinadas a estudiantes con discapacidad, lo que contribuyó a

consolidar circuitos diferenciados de escolarización y reforzó la idea, ampliamente naturalizada entre los actores del sistema, de que ciertos niños no podían —ni debían— aprender junto a sus pares (Dubrovsky, 2005). Esta organización del sistema educativo fue sostenida y reproducida, en buena medida, por los propios docentes de educación común, quienes interiorizaron la idea de que la enseñanza de los estudiantes considerados "diferentes" era responsabilidad exclusiva de especialistas: las creencias docentes sobre la educabilidad quedaron así marcadas por una lógica de derivación, según la cual la respuesta esperable frente a la diferencia era la remisión hacia un dispositivo especializado externo al aula (Skrtic, 1991; Winzer, 2009).

En paralelo, el sistema educativo del siglo XX también produjo y reprodujo otro patrón explicativo del fracaso escolar: la atribución de las dificultades de aprendizaje a características de la familia, la cultura o el entorno socioeconómico del estudiante. Esta tradición, conceptualizada por Valencia (1997) como *deficit thinking*, sostenía que el problema no residía en la escuela sino en las condiciones de vida, los valores culturales o el capital educativo del hogar de origen. Bourdieu y Passeron (1970/1977) mostraron, desde la sociología, que la escuela no opera en un vacío social sino que tiende a reproducir las desigualdades de clase a través de mecanismos simbólicos que presentan como naturales diferencias que son, en realidad, producto de condiciones materiales y culturales desiguales. Lejos de ser un residuo del pasado, investigaciones históricas y sociológicas mostraron que este modo de explicar el fracaso escolar se instaló con fuerza en las representaciones de los docentes durante la segunda mitad del siglo XX, funcionando como un mecanismo que desplazaba la responsabilidad pedagógica hacia factores externos al aula (Valencia, 1997). Al igual que el modelo médico-rehabilitador, el pensamiento deficitario operó como una estructura que naturalizó la desigualdad educativa en lugar de problematizarla, y cuya persistencia en las prácticas escolares contemporáneas constituye un antecedente directo para comprender los patrones de atribución que este estudio se propone relevar.

Hacia fines del siglo XX, estas lógicas comenzaron a ser desafiadas por el paradigma social de la discapacidad, que desplazó el foco del déficit individual hacia las barreras contextuales, institucionales y culturales productoras de exclusión (Oliver, 1990; UPIAS, 1976). Este desplazamiento no surgió de manera aislada: ya desde mediados de siglo, la psicología del desarrollo venía cuestionando que las capacidades de un niño pudieran explicarse sólo por sus características individuales, atendiendo en cambio al papel del entorno y de la interacción social en el aprendizaje.

Desde este enfoque, la discapacidad deja de entenderse como una propiedad inherente al sujeto y pasa a comprenderse como el resultado de una interacción entre las características de la persona y un entorno que no ha sido diseñado para contemplar la diversidad humana. Este giro conceptual tuvo consecuencias directas en el campo educativo: si el problema no reside en el estudiante sino en la organización de la enseñanza, la respuesta institucional no puede seguir siendo la segregación, sino la transformación del entorno escolar.

En el plano internacional, este desplazamiento se tradujo en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que estableció el principio de educación inclusiva como marco rector para los sistemas educativos a escala mundial, sosteniendo que todos los niños, independientemente de sus

características, tienen derecho a ser educados en escuelas comunes. Años más tarde, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas [ONU], 2006) reforzó este principio desde una perspectiva explícita de derechos humanos, obligando a los Estados firmantes a garantizar sistemas de educación inclusivos en todos los niveles de enseñanza.

En Argentina, estos compromisos encontraron expresión normativa en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), que reconoció la inclusión como principio orientador del sistema educativo y estableció a la modalidad de educación especial como complementaria —y no sustitutiva— de la educación común. Sin embargo, diversos estudios advirtieron desde temprano la persistencia de lógicas clasificatorias y segregadoras en las prácticas escolares cotidianas, lo que evidenció una brecha significativa entre los marcos normativos y su implementación efectiva en las aulas (Skliar, 2005; Winzer, 2009).

En paralelo al desarrollo del paradigma inclusivo, y en parte nutrido por él, emergió hacia fines de la década de 1990 el concepto de neurodiversidad. La socióloga australiana Judy Singer acuñó el término hacia 1998 para referirse a la variación natural en el funcionamiento neurológico humano, argumentando que condiciones como el autismo no debían concebirse exclusivamente como trastornos, sino como formas legítimas de ser y de procesar el mundo (Singer, 1999). Cabe señalar que, si bien a Singer se le atribuye usualmente la acuñación del término, el concepto fue desarrollado de manera colectiva por comunidades de personas autistas que venían cuestionando los marcos patologizantes con los que históricamente se las había descrito (Botha *et al*., 2024). Con el tiempo, la noción se extendió para incluir otras condiciones, como el TDAH, la dislexia, la discalculia y el síndrome de Tourette, entre otras (Armstrong, 2012; Botha *et al*., 2024). La neurodiversidad se articuló así con el modelo social de la discapacidad: si el problema no está en el cerebro "diferente" sino en un entorno diseñado para un único perfil neurológico, la respuesta educativa no debería orientarse a normalizar al estudiante sino a diversificar las formas de enseñar, aprender y evaluar. Este desplazamiento conceptual tuvo —y sigue teniendo— implicancias directas para las creencias docentes, en tanto interpela de manera frontal la concepción del déficit que estructuró históricamente la práctica pedagógica. Un aspecto que merece atención específica en el contexto argentino es que los planes de estudio de los institutos de formación docente incorporaron de manera desigual y tardía contenidos vinculados a la educación inclusiva, y la perspectiva de la neurodiversidad en particular tuvo una presencia escasa en la formación de grado de los docentes de nivel primario (Dubrovsky, 2005). Esta ausencia formativa constituye un antecedente relevante para comprender por qué las creencias docentes sobre la diferencia neurológica pueden resultar resistentes al cambio y divergir significativamente de los marcos normativos vigentes.

En este recorrido histórico, el nivel primario ocupa un lugar particular que merece ser señalado. Fue precisamente en este nivel donde se consolidaron históricamente los primeros dispositivos sistemáticos de clasificación escolar —a partir de las escalas de Binet y Simon (1905)— y donde la lógica de derivación hacia circuitos especializados se instituyó como práctica normalizada, en tanto fue también en los primeros años de escolarización donde el sistema educativo argentino concentró históricamente la expansión de los circuitos diferenciados de escolarización especial (Dubrovsky, 2005; Skrtic, 1991). Por este motivo, el nivel primario no constituye únicamente el

contexto empírico de este estudio, sino el espacio donde la sedimentación histórica de las lógicas de clasificación y derivación aquí reconstruida operó con mayor fuerza, y donde, en consecuencia, la tensión entre esas lógicas heredadas y los marcos normativos contemporáneos de inclusión resulta hoy más directamente observable en las decisiones pedagógicas cotidianas.

Lo desarrollado hasta aquí muestra que los modos de comprender la diferencia no se reemplazan de manera lineal, sino que coexisten y se superponen en las prácticas escolares cotidianas. La sedimentación histórica de lógicas de exclusión, medicalización y pensamiento deficitario configura el sustrato sobre el cual se construyen las creencias docentes actuales sobre la neurodiversidad, y es precisamente en esa intersección —entre la historia larga de la diferencia y las decisiones pedagógicas concretas del presente— donde se inscribe el problema que este estudio se propone examinar.

4. Estado del Arte

Durante las últimas dos décadas, la investigación sobre inclusión educativa y neurodiversidad experimentó una expansión significativa, consolidándose como un campo interdisciplinario en el que convergen aportes de la pedagogía, la psicología cognitiva y las neurociencias. La producción académica reciente describe un desplazamiento sostenido desde enfoques centrados en la corrección del déficit hacia un paradigma de derechos, equidad y justicia social que concibe la diversidad como un rasgo constitutivo —y no excepcional— de las comunidades educativas (Ainscow, 2015, 2021; Slee, 2018). Comprender el estado actual de este campo implica recorrer tres núcleos temáticos estrechamente articulados: la evolución del concepto de inclusión y su vínculo con la neurodiversidad, el papel de las creencias docentes en la implementación de prácticas inclusivas, y las tensiones específicas que este proceso adquiere en la infancia y en el nivel primario como contexto privilegiado de análisis.

Respecto del primer núcleo, la inclusión educativa dejó de definirse exclusivamente en términos de acceso físico al aula común para ser entendida como participación académica, social y cultural en condiciones de equidad, lo que implicó revisar críticamente las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas que estructuran la experiencia escolar (Florian, 2015; Tomlinson, 2014). En este marco, el paradigma de la neurodiversidad adquirió creciente relevancia durante la segunda mitad de la década de 2010: diversos autores propusieron comprender condiciones como el autismo, el TDAH o la dislexia como variaciones legítimas del funcionamiento humano, desplazando el foco desde el déficit individual hacia las condiciones contextuales que facilitan u obstaculizan la participación educativa (Botha *et al*., 2024; Chapman, 2019; Kapp, 2020; Pellicano y den Houting, 2022).

Dawson (2022) fue más allá al plantear que la neurodiversidad no constituye únicamente una categoría clínica o pedagógica sino un imperativo de equidad: si la diversidad neurológica es una expresión de la diversidad humana en sentido amplio, entonces garantizar entornos educativos que la contemplen no es una concesión sino una obligación de justicia. Esta perspectiva desplaza el

debate desde la perspectiva de incluir o excluir (no incluir) hacía la pregunta de cómo incluir genuinamente, lo que tiene consecuencias directas para las prácticas pedagógicas cotidianas.

Pellicano y den Houting (2022) argumentaron en esta misma línea que la investigación en el campo debería reorientarse desde la búsqueda de correcciones individuales hacia el desarrollo de entornos que sostengan la participación genuina de las personas neurodivergentes, señalando que esta reorientación tiene implicancias directas para el diseño de la enseñanza en todos los niveles educativos. En coherencia con esta perspectiva, Rajotte *et al*. (2024) propusieron el concepto de escuela neuroinclusiva, según el cual la respuesta educativa a la neurodiversidad no debería organizarse en torno a intervenciones individualizadas sobre el estudiante sino en torno a la transformación de las condiciones estructurales de la escuela, incluyendo los modos de enseñar, de evaluar y de organizar los espacios de aprendizaje.

Sin embargo, Cook (2024) advirtió que la expansión del discurso sobre neurodiversidad en las escuelas no ha sido acompañada de manera proporcional por transformaciones en las prácticas pedagógicas reales, identificando una brecha persistente entre las conceptualizaciones de neurodiversidad que circulan en el discurso educativo y las barreras concretas que enfrentan los docentes para implementar una pedagogía genuinamente inclusiva. Entre esas barreras, Cook (2024) señaló la falta de formación específica, las concepciones deficitarias arraigadas sobre la diferencia neurológica y la ausencia de condiciones institucionales que sostengan el cambio pedagógico. Esta observación es consistente con los hallazgos de estudios internacionales y latinoamericanos que documentan la persistencia de formas de inclusión parcial, en las que la presencia física de estudiantes neurodivergentes en aulas comunes no siempre se traduce en participación genuina ni en aprendizajes significativos (Arnaiz, 2019; Hornby, 2015). Hornby (2015) señaló que la implementación efectiva de prácticas inclusivas requiere condiciones que los sistemas educativos raramente garantizan de manera consistente, entre ellas la formación docente específica, el trabajo colaborativo entre profesionales y la disponibilidad de apoyos institucionales. En Argentina, los informes de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ, 2022a, 2022b) documentaron la persistencia de estas barreras estructurales en el contexto local, identificando como obstáculos recurrentes la falta de formación docente, la escasez de recursos institucionales y la ausencia de apoyos especializados accesibles, particularmente en escuelas de gestión estatal del Conurbano Bonaerense.

El segundo núcleo temático refiere al papel de las creencias docentes en la implementación de políticas inclusivas, que constituye el eje central del presente estudio. La literatura contemporánea coincide en que estas creencias no operan como un dato neutro, sino que intervienen activamente en cómo los lineamientos normativos se traducen — o no — en decisiones concretas dentro del aula, concepto cuyo desarrollo teórico se retoma en profundidad en el marco teórico de este trabajo. Desde una perspectiva empírica reciente, Navarro-Mateu *et al.* (2019) incorporaron una dimensión novedosa al examinar el rol de la empatía y la orientación hacia la dominancia social en las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, encontrando que los docentes con mayor capacidad empática y menor orientación hacia jerarquías sociales rígidas muestran actitudes significativamente más favorables hacia la inclusión, lo que sugiere que las variables de personalidad y orientación valórica

inciden en las creencias pedagógicas de maneras que la formación formal no necesariamente compensa.

Grummt (2024) señaló que los modos en que se comprende la neurodiversidad en las escuelas están atravesados por determinantes históricos, institucionales y culturales que condicionan las posibilidades de cambio en las prácticas docentes, subrayando la necesidad de estudios situados que den cuenta de estas condiciones en contextos específicos. Esta centralidad de las concepciones docentes sobre la neurodiversidad, ya señalada al inicio de este apartado, se profundiza en la literatura específica sobre creencias y actitudes. Un hallazgo transversal en esta literatura refiere al efecto de las etiquetas diagnósticas sobre las expectativas docentes: cuando los diagnósticos son interpretados desde marcos deficitarios, tienden a condicionar negativamente las expectativas hacia los estudiantes y a limitar sus oportunidades de aprendizaje (Lauchlan y Boyle, 2007; Rubie-Davies, 2015).

Esta dinámica se sostiene empíricamente en investigaciones sobre expectativas docentes (Rubie-Davies, 2015), y resulta especialmente relevante cuando se trata de estudiantes en etapas tempranas del desarrollo.

La literatura especializada distingue, en este sentido, entre dos tipos de barreras para la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002; Hornby, 2015): las barreras actitudinales o cognitivas, vinculadas a las creencias y expectativas que los docentes sostienen sobre la neurodiversidad, y las barreras estructurales u organizacionales, referidas a las condiciones institucionales —tiempo, recursos, formación, apoyos disponibles— que posibilitan o restringen la traducción de esas creencias en prácticas concretas."

Dentro de esta segunda dimensión, un área de investigación reciente se ha concentrado en la distribución de la responsabilidad pedagógica entre el docente de aula y los apoyos externos. Rytivaara, Pulkkinen y Palmu (2023), en un estudio sobre equipos de co-enseñanza, mostraron que el conocimiento que cada docente construye sobre sus estudiantes depende en gran medida de cómo se distribuyen los roles dentro del equipo, y que una distribución poco clara de responsabilidades puede derivar en que ningún miembro del equipo asuma una comprensión integral del estudiante.

Turan y Bayar (2017) examinaron las percepciones de docentes de nivel primario sobre el modelo de co-enseñanza y encontraron que, si bien los docentes reconocen sus beneficios potenciales para la inclusión, persisten tensiones respecto de quién retiene la autoridad pedagógica final sobre el grupo y sobre los procesos de evaluación. En una línea complementaria, Anaby *et al*. (2020) compararon los roles reales y los roles ideales del personal escolar en el apoyo a estudiantes con necesidades especiales, y hallaron una brecha significativa entre ambos: los docentes de aula tienden a percibir que la responsabilidad de la inclusión recae desproporcionadamente en apoyos externos —acompañantes, equipos de orientación, profesionales terapéuticos— antes que en su propia práctica pedagógica, incluso cuando reconocen que un modelo más colaborativo y distribuido sería preferible. Esta tensión entre la responsabilidad declarada y la responsabilidad efectivamente asumida por el docente de aula resulta especialmente relevante para comprender por qué, en muchos contextos escolares, persisten lógicas de derivación que reproducen la separación histórica

entre la enseñanza común y los apoyos especializados, en lugar de avanzar hacia modelos verdaderamente colaborativos de inclusión.

El tercer núcleo se refiere a las tensiones específicas que la inclusión adquiere en la infancia y en el nivel primario. La investigación sobre inclusión y neurodiversidad ha dado prioridad creciente a los primeros años de escolaridad como ventana de intervención: las decisiones pedagógicas tomadas en el nivel primario son más difíciles de revertir que las tomadas en etapas posteriores, en tanto instalan tempranamente circuitos de derivación o de inclusión que tienden a sostenerse a lo largo de toda la trayectoria escolar (Skrtic, 1991; Terigi, 2009). Esta particularidad del desarrollo infantil otorga una dimensión adicional de responsabilidad a las prácticas pedagógicas del nivel primario: la forma en que un docente interpreta y responde a una dificultad de aprendizaje en esta etapa no solo incide en el rendimiento inmediato del estudiante sino que puede condicionar de manera duradera su relación con el conocimiento y con la institución escolar. Soldovieri (2024), en una investigación específicamente orientada a docentes de primaria, analizó cómo los educadores que sostienen una perspectiva afirmativa de la neurodiversidad —es decir, que la conciben como variación legítima y no como déficit— facilitan prácticas de aula cualitativamente diferentes, caracterizadas por mayor flexibilidad en las estrategias de enseñanza, mayor atención a las fortalezas individuales de los estudiantes y mayor disposición a revisar las condiciones del entorno antes que las características del niño.

Este hallazgo es especialmente significativo porque sitúa el nivel primario como un espacio donde las creencias docentes tienen un impacto particularmente alto, dado que operan sobre sujetos en plena construcción de su identidad escolar. Bailey y Petty (2025) señalaron, en esta misma dirección, que los marcos pedagógicos inclusivos para estudiantes neurodivergentes son más efectivos cuando se integran de manera sistemática en la dinámica cotidiana del aula, en lugar de implementarse como adaptaciones puntuales o excepcionales, lo que implica que el cambio en las prácticas docentes requiere necesariamente un cambio previo en las creencias que las sostienen.

En síntesis, el estado actual del conocimiento en este campo muestra con consistencia que las creencias docentes sobre la neurodiversidad cumplen un rol decisivo en la implementación cotidiana de orientaciones inclusivas, mediando entre los marcos normativos y las decisiones pedagógicas del aula (Ainscow, 2021; Cook, 2024; Grummt, 2024; Hornby, 2015; Navarro-Mateu *et al*., 2019; Rubie-Davies, 2015). Cuando la neurodiversidad es concebida principalmente en términos de déficit, tienden a predominar prácticas restrictivas y expectativas reducidas; cuando se la entiende como variabilidad legítima, se favorecen entornos más flexibles y sensibles a la singularidad de cada estudiante. No obstante, en el contexto argentino —y particularmente en el nivel primario— la evidencia empírica disponible sobre esta relación continúa siendo limitada. El presente estudio se inscribe en esa vacancia, aportando evidencia situada sobre cómo los esquemas cognitivos docentes se traducen en prácticas inclusivas cotidianas en escuelas de CABA y el primer cordón del Conurbano Bonaerense, contribuyendo así al desarrollo de un campo que, pese a su expansión internacional, permanece escasamente explorado en el contexto local.

5. Marco Teórico

La inclusión educativa se define como un proceso orientado a garantizar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes en el sistema educativo, reconociendo la diversidad como un rasgo constitutivo de las comunidades escolares (Ainscow, 2015; Florian, 2015). Este enfoque se inscribe en un paradigma de derechos que desplaza las perspectivas centradas en el déficit individual hacia el análisis de las barreras institucionales, culturales y pedagógicas que condicionan el acceso, la permanencia y el aprendizaje. La inclusión no se limita al acceso físico, sino que implica la participación activa en experiencias educativas significativas, lo que requiere revisar tanto las prácticas de enseñanza como las condiciones organizacionales del sistema educativo (Slee, 2018; Tomlinson, 2014), lo que la literatura del campo distingue, precisamente, como la diferencia entre integración —la sola ubicación del estudiante en el aula común— e inclusión —su participación efectiva en las propuestas pedagógicas— (Ainscow, 2015; Florian, 2015).

En este marco, el paradigma de la neurodiversidad propone comprender las diferencias neurológicas como variaciones naturales del funcionamiento humano, en lugar de concebirlas exclusivamente como déficits o trastornos (Armstrong, 2012; Dwyer, 2022; Singer, 1999). Desde esta perspectiva, la tarea educativa implica diseñar entornos que se ajusten a la diversidad de los estudiantes, en lugar de exigir la adaptación de los sujetos a un modelo homogéneo de aprendizaje, idea que Armstrong (2012) conceptualizó a través de la noción de "nicho educativo": así como un ecosistema saludable requiere diversidad de hábitats para sostener diferentes formas de vida, una escuela inclusiva requeriría diversidad de propuestas pedagógicas para sostener diferentes formas de aprender. Esta analogía es pertinente para comprender por qué la neurodiversidad no se resuelve con adaptaciones puntuales para casos excepcionales, sino con una transformación de las condiciones generales de enseñanza.

La idea de que el aprendizaje no puede explicarse como una propiedad fija o exclusivamente interna del sujeto tiene, además, una raíz propia dentro de la psicología del desarrollo, anterior incluso a la formulación del modelo social de la discapacidad. Vygotsky (1978) sostuvo que los procesos psicológicos superiores no se desarrollan de manera espontánea ni aislada, sino que se constituyen en la interacción social, mediados por el lenguaje, los instrumentos culturales y la presencia de otros más capaces. Su noción de Zona de Desarrollo Próximo —la distancia entre lo que un niño puede resolver de manera autónoma y lo que puede lograr con la guía de un adulto o un par más experimentado— desplazó la pregunta sobre el aprendizaje desde "qué puede hacer el niño solo" hacia "qué puede hacer el niño en interacción con un entorno que lo sostenga". Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el presente estudio porque introduce, desde el campo específico de la Psicología, una idea que el modelo social de la discapacidad retomará décadas más tarde desde una perspectiva sociológica y de derechos: que la capacidad de aprender no reside únicamente en el individuo, sino en la calidad de la mediación que el entorno —y, en el caso escolar, el docente— es capaz de ofrecer. En este sentido, el concepto vigotskiano de mediación anticipa una de las tensiones centrales que este trabajo se propone explorar: en qué medida los docentes conciben su propio rol como mediadores del aprendizaje de estudiantes neurodivergentes, o bien delegan esa función en dispositivos externos al aula.

El paradigma de la neurodiversidad encuentra su sustento conceptual más amplio en el modelo social de la discapacidad, que sitúa el origen de las dificultades no en las características individuales del sujeto sino en la interacción entre dichas características y las barreras del entorno (Barnes *et al.*, 1999; Oliver, 1990). Esta distinción tiene consecuencias directas para pensar el rol del docente: si la dificultad de un estudiante se explica exclusivamente por sus características individuales, la respuesta pedagógica tiende a orientarse hacia la corrección o compensación del déficit; si, en cambio, se reconoce que la dificultad emerge de la interacción entre el estudiante y un entorno que no contempla su forma de aprender, la respuesta pedagógica se desplaza hacia la transformación de ese entorno.

El modelo social no niega que existan diferencias neurológicas reales entre las personas, sino que cuestiona que esas diferencias deban traducirse necesariamente en desventaja educativa; la desventaja, sostiene este modelo, es producto de un diseño escolar pensado para un perfil único de estudiante, y no una consecuencia inevitable de la diferencia en sí misma (Oliver, 1990). Esta distinción conceptual resulta central para el presente estudio, en tanto permite diferenciar empíricamente entre docentes cuyas creencias ubican el origen de las dificultades en el estudiante y docentes cuyas creencias lo ubican en la interacción entre el estudiante y las condiciones de enseñanza.

Para comprender cómo estas concepciones generales sobre la diferencia se traducen en decisiones concretas de aula, es necesario examinar la estructura cognitiva de las creencias docentes. Desde la psicología cognitiva, las creencias se definen como proposiciones subjetivas que los individuos consideran verdaderas y que orientan su percepción, interpretación y acción (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992). Pajares (1992) estableció en un trabajo clásico del campo que estas creencias no operan de manera aislada, sino que se organizan en sistemas relativamente estables, con núcleos centrales más resistentes al cambio y elementos periféricos más flexibles (Rokeach, 1968). Esta organización explica por qué ciertas interpretaciones sobre la neurodiversidad persisten en los docentes incluso cuando son confrontadas con información o normativa que las contradice: no se trata de opiniones aisladas sino de estructuras con distinto grado de profundidad y estabilidad (Munby, 1982; Pajares, 1992).

En este trabajo se retoma la teoría cognitiva desarrollada por Beck (1967) —distinta de sus aplicaciones clínicas en el marco de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC)— como marco analítico que permite identificar y describir esa estructura. Beck (1967) postuló que los esquemas cognitivos son estructuras mentales profundas que organizan la información, orientan la atención y guían la interpretación de las experiencias, y distinguió tres niveles dentro de esta estructura. Las creencias nucleares constituyen el nivel más profundo y estable, operando como verdades absolutas que estructuran la interpretación de la realidad: en el caso de un docente, una creencia nuclear podría ser *los niños aprenden todos de la misma manera o, en sentido inverso, cada niño tiene su propio modo de aprender y eso es válido*. A partir de estas creencias nucleares se derivan las creencias intermedias, conformadas por reglas, normas y supuestos que orientan la acción concreta —por ejemplo: *si un alumno no sigue el ritmo del grupo, debe ser derivado a un especialista*—. Finalmente, los pensamientos automáticos emergen de manera inmediata frente a situaciones específicas del

aula, reflejando la activación de estos niveles más profundos sin que medie una reflexión consciente, como podría ser el pensamiento espontáneo: *este alumno no va a poder* frente a una primera dificultad observada. Esta estructura jerárquica permite comprender tanto la estabilidad de ciertas interpretaciones docentes como su resistencia al cambio frente a políticas o capacitaciones puntuales (Beck, 1967; Pajares, 1992).

Vinculadas a esta estructura, las distorsiones cognitivas se comprenden como patrones sistemáticos de pensamiento que implican interpretaciones sesgadas o inexactas de la realidad (Beck, 1967; Ellis, 1991). Entre las principales se encuentran la sobregeneralización, que lleva a extraer una conclusión amplia a partir de un caso aislado —por ejemplo, inferir que un estudiante con diagnóstico "no va a poder seguir la currícula" a partir de una sola dificultad puntual—; la abstracción selectiva, que implica centrar la atención en un aspecto negativo de la situación ignorando otros elementos relevantes; la inferencia arbitraria, que supone llegar a una conclusión sin evidencia suficiente que la sostenga; y el pensamiento dicotómico, que organiza la realidad en categorías extremas y excluyentes, como pensar que un estudiante *puede* o *no puede* aprender sin contemplar gradientes intermedios.

Estas distorsiones no son exclusivas del ámbito clínico: en el contexto escolar, pueden operar como mecanismos que sostienen y refuerzan concepciones deficitarias sobre la neurodiversidad, incidiendo en las expectativas que el docente construye sobre cada estudiante.

Esta relación entre creencias y expectativas constituye un cuarto eje central para este estudio. El ya clásico experimento de Rosenthal y Jacobson (1968), conocido como efecto Pygmalion, demostró que las expectativas que los docentes construyen sobre sus estudiantes inciden de manera directa y mensurable en los logros académicos de estos, generando profecías autocumplidas tanto positivas como negativas: un estudiante del que se espera poco tiende a recibir menos oportunidades de desafío cognitivo, retroalimentación de menor calidad y, en consecuencia, rinde por debajo de su capacidad real.

Lauchlan y Boyle (2007) articularon este hallazgo con el campo específico de la educación inclusiva al señalar el llamado efecto de etiquetado: si bien los diagnósticos pueden facilitar el acceso a apoyos educativos necesarios, también pueden activar esquemas cognitivos deficitarios en el docente, condicionando sus expectativas y limitando las oportunidades de aprendizaje que efectivamente ofrece al estudiante.

Avramidis y Norwich (2002) profundizaron en esta dinámica al mostrar que las actitudes docentes hacia la inclusión no son homogéneas sino que varían según el tipo y grado de dificultad del estudiante, lo que sugiere que las expectativas no se construyen de manera general sino en relación con representaciones específicas sobre cada condición. En este sentido, las creencias nucleares y los pensamientos automáticos descritos desde esta teoría cognitiva no permanecen en el plano cognitivo sino que se traducen en comportamientos docentes concretos —el tipo de consigna que se ofrece, el nivel de exigencia que se sostiene, la decisión de adaptar o derivar— con consecuencias directas sobre la trayectoria escolar del estudiante.

Estas consecuencias adquieren una relevancia particular cuando se trata de estudiantes en la infancia y, específicamente, en el nivel primario, etapa en la que se circunscribe el presente

estudio. La noción vygotskiana de mediación, desarrollada más arriba, adquiere aquí una densidad particular: es precisamente en los primeros años de escolaridad donde el aprendizaje depende de manera más intensa de la guía de un adulto más capaz —en los términos de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978)—, lo que vuelve el modo en que el docente interpreta la diferencia de un estudiante neurodivergente un factor determinante y no meramente incidental. A diferencia de etapas educativas posteriores, en las que el estudiante ya cuenta con una trayectoria escolar previa que matiza el impacto de una experiencia puntual, en el nivel primario las experiencias pedagógicas tempranas operan sobre una identidad escolar en plena construcción, lo que las vuelve particularmente influyentes y duraderas. Esto significa que una creencia docente deficitaria sostenida durante los primeros años de escolaridad no solo afecta el aprendizaje inmediato de un contenido específico, sino que puede incidir en la forma en que ese niño se percibirá a sí mismo como estudiante durante el resto de su trayectoria educativa.

Por este motivo, el nivel primario constituye un contexto especialmente pertinente para estudiar cómo los esquemas cognitivos docentes sobre la neurodiversidad —sus creencias nucleares, sus supuestos intermedios y sus pensamientos automáticos— se traducen en prácticas concretas de inclusión o exclusión pedagógica.

Un último eje conceptual resulta necesario para comprender por qué una creencia favorable hacia la neurodiversidad no se traduce de manera automática en una práctica pedagógica consistente con ella.

Argyris y Schön (1974) propusieron, desde el campo de la Psicología Organizacional, una distinción que resulta especialmente productiva para este estudio: la diferencia entre la teoría explicitada (*espoused theory*), es decir, lo que un individuo declara creer o sostener cuando se le pregunta por sus principios de acción, y la teoría en uso (*theory-in-use*), que es la que efectivamente gobierna su comportamiento concreto y que puede o no ser coherente con lo que esa persona declara.

Los autores observaron que ambas teorías frecuentemente divergen sin que el individuo sea consciente de ello, no por hipocresía sino porque la teoría en uso está condicionada por variables contextuales —el tiempo disponible, los recursos, las presiones institucionales— que rara vez se hacen explícitas en el momento de declarar una creencia.

Aplicada al campo docente, esta distinción permite comprender que un maestro puede sostener genuinamente, a nivel de creencia nuclear, que la neurodiversidad constituye una variación legítima del aprendizaje, y al mismo tiempo desplegar en su aula prácticas que se asemejan más a una lógica de derivación o simplificación pedagógica, no porque su creencia sea falsa sino porque su traducción en práctica está mediada por condiciones materiales e institucionales que exceden la esfera cognitiva individual.

Esta mediación resulta consistente con la persistencia histórica de la lógica de derivación hacia especialistas externos, descrita en los antecedentes de este trabajo, en tanto dicha lógica puede operar como una teoría en uso sedimentada institucionalmente, incluso en docentes cuya teoría explicitada se alinea plenamente con los principios de la educación inclusiva.

Por este motivo, el presente estudio no asume que las creencias docentes determinan de manera lineal las prácticas de aula, sino que indaga ambas dimensiones —las creencias declaradas y los factores que inciden en su implementación efectiva— reconociendo la brecha que la literatura organizacional ha documentado entre ambos planos.

6. Desarrollo Metodológico

6.1 Hipótesis o supuestos

A partir de los objetivos propuestos y del encuadre conceptual, esta investigación sostiene el siguiente supuesto de trabajo: las creencias que los docentes de aula de nivel primario mantienen sobre la neurodiversidad condicionan sus prácticas de inclusión educativa, de modo que una concepción deficitaria de la diferencia neurológica tiende a reproducir lógicas de exclusión o simplificación pedagógica, mientras que una concepción de la neurodiversidad como variación legítima del funcionamiento humano favorece la implementación de entornos de aprendizaje más flexibles e inclusivos.

Esta relación, sin embargo, no se asume como lineal ni mecánica: se espera que la traducción de las creencias en prácticas concretas esté mediada por las condiciones institucionales y contextuales en las que cada docente desarrolla su tarea —disponibilidad de tiempo, recursos y apoyos—, de modo que incluso docentes con concepciones favorables hacia la neurodiversidad puedan reportar barreras estructurales que condicionan su implementación efectiva.

6.2 Tipo de investigación

La presente investigación adopta un enfoque mixto con predominio cuantitativo y un componente cualitativo complementario.

En cuanto al alcance, es de tipo descriptivo-exploratorio: busca identificar y caracterizar patrones en las creencias docentes sin establecer relaciones causales entre variables, lo que requeriría diseños experimentales o longitudinales que exceden los alcances de una tesina de grado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Selltiz *et al.*, 1980). El componente cuantitativo permite identificar tendencias y patrones a partir de estadísticas descriptivas, mientras que el componente cualitativo posibilita acceder a los sentidos, interpretaciones y atribuciones que los docentes construyeron en torno a su práctica pedagógica (Taylor y Bogdan, 1987).

6.3 Diseño

Se adoptó un diseño no experimental, dado que no se manipuló ninguna variable ni se intervino sobre las condiciones en las que los participantes desarrollan su práctica: el estudio se limitó a observar y describir las creencias docentes tal como se presentan en su contexto natural (Kerlinger y Lee, 2002). Asimismo, el diseño es transversal, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, permitiendo obtener un mapeo del estado actual de las

creencias de los docentes sin re-evaluar a los mismos participantes en un momento posterior, sin seguimiento longitudinal de los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

6.4 Muestra

Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, dado que la selección de participantes respondió a criterios de accesibilidad y viabilidad para la investigación. La población objeto de estudio estuvo constituida por docentes de aula en ejercicio activo o con experiencia previa en escuelas primarias de educación general —tanto de gestión estatal como privada— de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el primer cordón del Conurbano Bonaerense. La muestra quedó conformada por 31 docentes, tomándose como unidad de análisis a cada docente de aula de nivel primario y sus creencias en torno a la neurodiversidad y las prácticas de inclusión educativa.

El foco en docentes de aula —excluyendo docentes de educación especial y otros actores institucionales— responde al interés por analizar las creencias sobre la neurodiversidad en el contexto donde las tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas pedagógicas son más directamente observables, en tanto son estos docentes quienes traducen cotidianamente los marcos normativos en decisiones de aula concretas (Shulman, 1986; Tardif, 2004). En este sentido, la investigación no reside exclusivamente en el tamaño de la muestra, sino en la profundidad de su recolección y análisis para una comprensión situada de la temática estudiada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

6.4.1 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión establecidos para la presente investigación fueron los siguientes:

1. Ser docente de aula de nivel primario de educación, en ejercicio activo o con experiencia previa en dicho nivel.
2. Desempeñarse o haberse desempeñado en escuelas de gestión estatal, privada o en ambas modalidades, ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y/o el primer cordón del Conurbano Bonaerense.
3. Manifestar consentimiento voluntario e informado para participar en el estudio, con posibilidad de retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificación.

6.4.2 Criterios de exclusión

No formaron parte del estudio los participantes que no cumplían con los criterios de inclusión mencionados. De manera específica, quedaron excluidos:

1. Docentes de otros niveles educativos (inicial, secundario o superior), dado que el interés central radica en analizar las creencias sobre la neurodiversidad en el contexto específico del nivel primario.
2. Docentes pertenecientes a la modalidad de educación especial, en tanto sus prácticas se inscriben en un marco institucional y pedagógico diferente.

3. Otros actores institucionales tales como directivos, equipos de orientación escolar, profesionales externos y familias, cuyas funciones y perspectivas difieren de las del docente de aula.
4. Quienes no completaron el consentimiento informado o no finalizaron el cuestionario en su totalidad.

6.5 Procedimientos e instrumentos

Para la recolección de los datos, se diseñó un cuestionario de autorreporte de elaboración propia (*ad hoc*), estructurado en cinco bloques: datos laborales y formativos, creencias sobre neurodiversidad, expectativas y prácticas pedagógicas, factores que inciden en la inclusión, y experiencias y reflexión docente. La construcción del instrumento siguió criterios orientados a garantizar la validez de contenido y consistencia interna (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Morales Vallejo, 2012).

El cuestionario combina ítems de escala Likert de cinco puntos, preguntas cerradas y preguntas abiertas de fundamentación, con una duración estimada de respuesta entre 10 y 15 minutos. El instrumento se distribuyó en formato digital para ser respondido de forma independiente por los participantes, lo cual facilitó el acceso a personas distribuidas en distintas zonas geográficas del área delimitada. La difusión se realizó a través de redes de contacto de la investigadora y de plataformas de comunicación docente.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron estadísticas descriptivas —frecuencias, porcentajes y distribuciones— que permitieron identificar tendencias y patrones en las creencias declaradas.

Las respuestas cualitativas correspondientes al Bloque 5 fueron abordadas mediante análisis temático, orientado a identificar patrones de sentido recurrentes en los discursos docentes en torno a la neurodiversidad, las barreras para la inclusión y los factores que la facilitan. La triangulación entre ambos tipos de datos permite enriquecer la interpretación de los hallazgos.

6.6 Alcances y límites del estudio

En términos teóricos, el estudio adopta la teoría cognitiva de Beck (1967) como marco analítico principal, priorizando la comprensión de las creencias docentes como estructuras cognitivas —creencias nucleares, supuestos intermedios y pensamientos automáticos— que organizan la interpretación de la práctica pedagógica (Beck, 1967; Pajares, 1992). Esta elección implica no profundizar en otras perspectivas que abordan las creencias desde dimensiones colectivas o socioculturales, como la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1961), en tanto dichos enfoques, si bien relevantes para el campo, no constituyen el eje analítico central del presente trabajo. Esta decisión no supone desconocer la dimensión social de las creencias docentes —que el propio marco teórico reconoce al retomar los aportes de Vygotsky (1978) y de Argyris y Schön (1974)— sino delimitar el nivel de análisis privilegiado, situándolo en la estructura cognitiva individual como entrada analítica hacia la comprensión de las prácticas de inclusión.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, el diseño adoptado presenta una serie de condicionantes que deben considerarse en la interpretación de los hallazgos.

En primer lugar, el instrumento de autorreporte puede verse influenciado por la deseabilidad social, generando posibles discrepancias entre el discurso declarado y la práctica real —tensión que el propio marco teórico anticipa a partir de la distinción entre teoría explicitada y teoría en uso propuesta por Argyris y Schön (1974)—. Esta limitación es, en rigor, más profunda que un sesgo de deseabilidad social: dado que el instrumento releva exclusivamente el discurso declarado del docente, solo puede acceder a su teoría explicitada, nunca a la teoría en uso —que es, según Argyris y Schön (1974), precisamente donde podría anidar la divergencia entre lo que un docente cree sostener y lo que efectivamente hace en el aula. Este condicionante fue atendido mediante un diseño cuidadoso del instrumento, el análisis de patrones de respuesta y la inclusión de preguntas abiertas de fundamentación que permiten contrastar las respuestas cerradas con los relatos de experiencia de las participantes. Del mismo modo, las distorsiones cognitivas descriptas en el marco teórico (sobregeneralización, abstracción selectiva, inferencia arbitraria, pensamiento dicotómico) no se midieron como variables cuantitativas independientes; funcionan en este trabajo como lente interpretativa para el análisis temático de las respuestas abiertas del Bloque 5, no como categorías con puntaje propio.

En segundo lugar, el diseño muestral no probabilístico por conveniencia implica que los hallazgos no pueden generalizarse estadísticamente a la población docente en sentido amplio, debiendo comprenderse como situados y contextualmente dependientes, privilegiando su transferibilidad analítica por sobre la generalización estadística (Lincoln y Guba, 1985; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, la relevancia del estudio no reside en la representatividad estadística de los 31 docentes participantes, sino en la profundidad y el detalle con que se relevaron sus creencias, lo que resulta coherente con el enfoque mixto y el alcance descriptivo-exploratorio adoptados. En tercer lugar, el alcance descriptivo-exploratorio del estudio no contempla el análisis de correlaciones entre variables, por lo que no es posible establecer relaciones estadísticas entre, por ejemplo, el nivel de formación docente y el tipo de creencias sostenidas, o entre los años de experiencia y las prácticas de inclusión reportadas. Este tipo de análisis requeriría muestras más amplias y diseños orientados específicamente a la inferencia estadística, lo que excede los alcances del presente trabajo pero abre una línea de indagación pertinente para estudios futuros.

En cuarto lugar, las respuestas relevadas deben interpretarse en clave de actualidad: reflejan el momento puntual en que se administró el cuestionario a cada docente, y no una medición estable ni evolutiva de sus creencias y prácticas a lo largo del tiempo. En particular, este estudio no contempla el efecto que la pandemia de COVID-19 y la consecuente incorporación acelerada de tecnología en las aulas pudieron haber tenido sobre las creencias y prácticas docentes relevadas, factores que exceden el alcance temporal y analítico de este diseño transversal y que quedan, en consecuencia, como una línea de indagación posible para estudios futuros.

6.7 Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos,. En primer lugar, se garantiza el consentimiento informado de todos los participantes: cada cuestionario fue precedido por una presentación clara del propósito del estudio, la institución académica de pertenencia, la identidad de la investigadora y los datos de contacto, así como la explicitación del carácter voluntario, anónimo y confidencial de la participación. Se informó expresamente la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificación y consecuencia de ningún tipo.

La participación fue enteramente voluntaria y no aplicó ningún tipo de compensación material ni perjuicio para los participantes. Los datos fueron tratados de manera anónima y confidencial, utilizando exclusivamente con fines académicos. No se recolectaron datos identificatorios que permitieran vincular las respuestas a personas concretas. El almacenamiento y procesamiento de los datos se realizó bajo criterios de seguridad y resguardo de la información, en cumplimiento de las normativas vigentes en materia de protección de datos. Desde una perspectiva ética más amplia, el estudio procura contribuir al reconocimiento de las creencias docentes como un factor clave en la construcción de entornos educativos más justos e inclusivos, en consonancia con el paradigma de derechos que orienta la legislación educativa argentina (Ley de Educación Nacional N.º 26.206, 2006) y los compromisos asumidos en el marco de la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas [ONU], 2006).

7. Capítulo I: Creencias docentes y neurodiversidad

El objetivo general de la presente tesina es describir la influencia de las creencias de docentes de aula de nivel primario sobre la neurodiversidad en sus prácticas de inclusión educativa. De los tres objetivos específicos que se desprenden de él, este capítulo se organiza en torno al primero: explorar las creencias sobre la neurodiversidad que sostienen los profesionales de la educación a nivel primario. El supuesto de trabajo planteado en 6.1 anticipa, además, el sentido de esa exploración: que una concepción deficitaria de la diferencia neurológica tiende a reproducir lógicas de exclusión o simplificación pedagógica, mientras que una concepción de la neurodiversidad como variación legítima favorece entornos de aprendizaje más flexibles, sin que esa relación sea lineal ni mecánica, sino mediada por las condiciones institucionales en las que cada docente enseña. Los marcos conceptuales desarrollados en el marco teórico permiten ahora examinar de manera situada cómo estas creencias se expresan en el contexto específico del docente de nivel primario: no se trata de repetir esos marcos sino de aplicarlos, mostrando cómo adquieren una forma concreta y reconocible en las aulas de CABA y el primer cordón del Conurbano Bonaerense, el escenario empírico de este estudio, y poniendo a prueba la primera mitad del supuesto de trabajo —la relación entre creencia y práctica—, mientras que la mediación institucional se deja para el Capítulo II. El desarrollo se organiza en cinco ejes articulados: la distinción entre una concepción deficitaria y una perspectiva afirmativa de la neurodiversidad; la estructura cognitiva de las creencias docentes y el papel mediador de la autoeficacia percibida; el diagnóstico como activador de esquemas que

condicionan expectativas y prácticas; las atribuciones causales que los docentes construyen frente a la dificultad de aprendizaje; y la distribución, o derivación, de la responsabilidad pedagógica entre el aula y los apoyos externos.

Antes de desarrollar estos cinco ejes, conviene precisar quiénes responden el instrumento. La muestra estuvo compuesta por 31 docentes de aula de nivel primario de CABA y el primer cordón del Conurbano Bonaerense. Conviene tener presente este número a lo largo de todo el capítulo: cada porcentaje citado corresponde a una fracción de apenas 31 respuestas, por lo que las cifras deben leerse como tendencias descriptivas de este grupo y no como generalización estadística (6.2, 6.6). El 93,5% (n = 29) declaró haber trabajado con estudiantes con diagnóstico o discapacidad (Figura 2), lo que permite ubicar las respuestas que siguen en docentes que, mayoritariamente, cuentan con experiencia directa frente a situaciones de inclusión educativa, y no en una valoración hipotética del fenómeno. En cuanto a la formación específica, el 38,7% (n = 12) indicó no contar con formación en inclusión o neurodiversidad, mientras que el resto señaló trayectorias diversas —formación autodidacta, cursos de corta o mediana duración, formación anual, terciaria o posgrado universitario— concentradas mayoritariamente en formatos breves y no formales (Figura 1). Esta distribución permite contextualizar los ejes que siguen, dado que las creencias, expectativas y valoraciones sobre la inclusión se construyen desde trayectorias formativas heterogéneas.

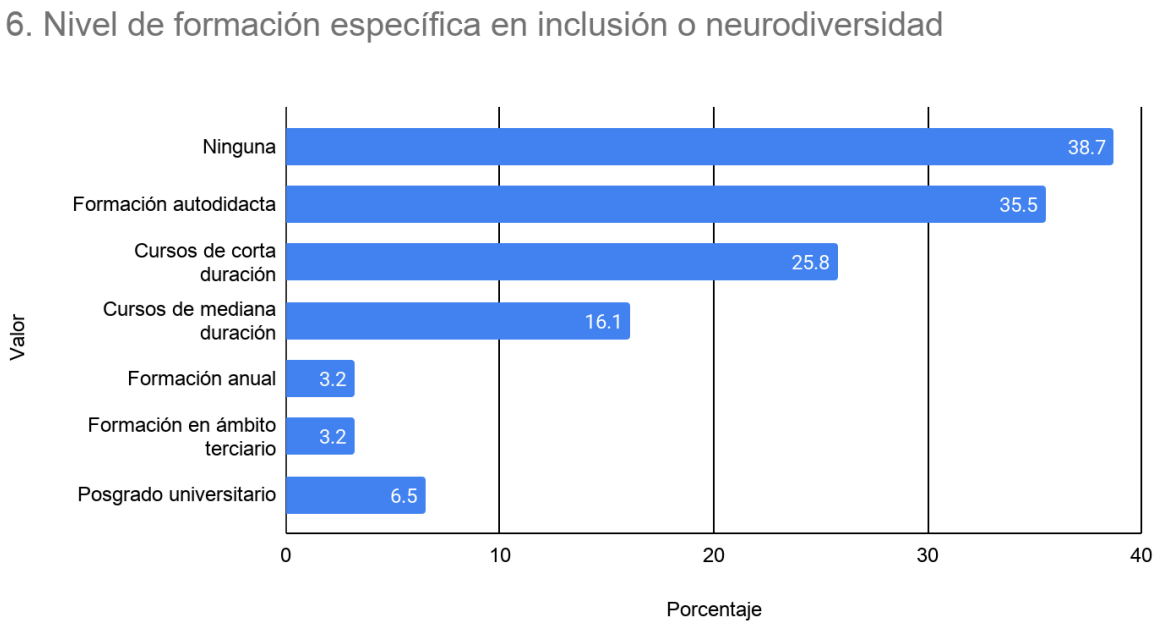
Tabla 1. Caracterización general de la muestra

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Situación docente	Actualmente en ejercicio	22	71,0%
Situación docente	Con experiencia previa, no actualmente	9	29,0%
Tipo de institución	Gestión estatal	14	45,2%
Tipo de institución	Gestión privada	12	38,7%
Tipo de institución	Ambas modalidades	5	16,1%
Ámbito geográfico	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	13	41,9%
Ámbito geográfico	Conurbano bonaerense	12	38,7%
Ámbito geográfico	Ambos	6	19,4%
Trabajo con estudiantes con diagnóstico o discapacidad	Si	29	93,5%

Trabajo con estudiantes con diagnóstico o discapacidad	No	2	6,5%
Formación específica	Ninguna	12	38,7%
Formación específica	Formación autodidacta	4	12,9%
Formación específica	Cursos de corta duración	6	19,4%
Formación específica	Cursos de mediana duración	5	16,1%
Formación específica	Formación anual	1	3,2%
Formación específica	Formación terciaria	1	3,2%
Formación específica	Posgrado universitario	2	6,5%

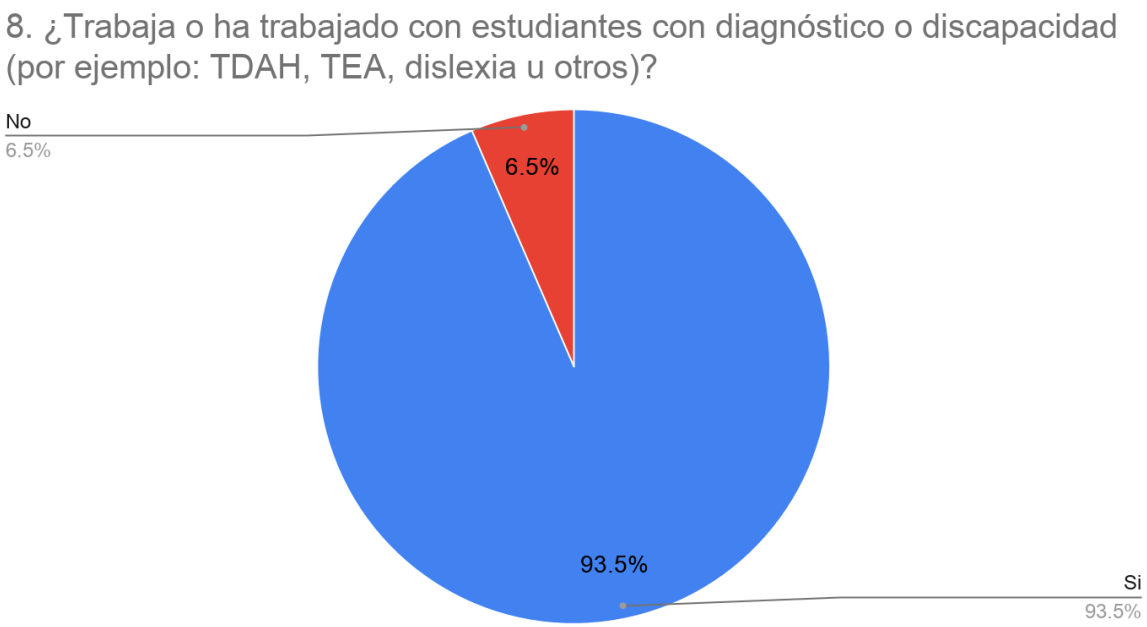
Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Formación específica



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Trabajo con estudiantes con diagnóstico/discapacidad



Fuente: elaboración propia.

7.1 De la concepción deficitaria a la perspectiva afirmativa

Cuando un docente de nivel primario se enfrenta a un estudiante que no aprende al ritmo esperado, no lo hace desde una posición neutral, sino desde un conjunto de supuestos previos sobre qué es aprender, qué es la diferencia y quién es responsable de resolverla (Beck, 1967; Pajares, 1992). Esos supuestos pueden organizarse en torno a dos orientaciones que la literatura contemporánea ha conceptualizado con creciente precisión: la concepción deficitaria y la perspectiva afirmativa de la neurodiversidad, distinción que funciona como el eje organizador de todo este capítulo.

La concepción deficitaria entiende las diferencias neurológicas —el TDAH, el TEA, la dislexia, la discalculia— como problemas que residen en el estudiante y que deben ser corregidos, compensados o derivados a un especialista. Desde esta perspectiva, la respuesta pedagógica esperable frente a la diferencia es la adaptación descendente: reducir la exigencia, simplificar las consignas, separar al estudiante del grupo o remitirlo a un dispositivo externo al aula. Esta orientación no debe interpretarse como indiferencia pedagógica: las creencias docentes se forman tempranamente y se consolidan a través de la experiencia repetida, con anterioridad y con mayor fuerza que la formación formal, lo que explica su persistencia independientemente del compromiso del docente (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Suele ser, más bien, el resultado de una formación que no proveyó marcos conceptuales alternativos y de una lógica institucional que naturalizó la derivación como respuesta legítima frente a la diferencia (Cook, 2024; Dubrovsky, 2005), atravesada por determinantes históricos e institucionales que condicionan las posibilidades de cambio incluso en docentes con buena disposición hacia la inclusión (Grummt, 2024). Esta orientación se manifiesta

también en marcadores más sutiles que la sola derivación: expectativas de logro reducidas de antemano (*con lo que tiene, ya es mucho que llegue a...*), la asignación sistemática de tareas de menor complejidad sin haber evaluado si el estudiante podría sostener la exigencia estándar, o la lectura de una conducta disruptiva como confirmación adicional del déficit antes que como información sobre la propuesta pedagógica (Lauchlan y Boyle, 2007; Rubie-Davies, 2015).

La perspectiva afirmativa, en cambio, concibe la neurodiversidad como una variación legítima del funcionamiento humano que no requiere corrección sino acomodación del entorno. Desde esta orientación, la respuesta pedagógica no se dirige al estudiante para normalizarlo sino al diseño de la enseñanza para diversificarlo: cada forma de funcionamiento neurológico tiene fortalezas específicas que un entorno pedagógico rígido tiende a invisibilizar, y la tarea del docente consiste en identificar y activar esas fortalezas antes que en compensar déficits (Armstrong, 2012). Esto no niega que existan diferencias neurológicas reales ni que algunos estudiantes requieran apoyos específicos: lo que cuestiona es que esas diferencias deban traducirse necesariamente en menor exigencia, menor participación o exclusión del aula (Oliver, 1990).

Esto no equivale, sin embargo, a sostener que todos los estudiantes deban perseguir siempre objetivos de aprendizaje idénticos: para un estudiante con necesidades de apoyo significativas, una adecuación curricular que ajuste genuinamente esos objetivos puede constituir, en sí misma, una respuesta afirmativa. Lo que distingue a una orientación de otra no es, entonces, si los objetivos se mantienen o se modifican, sino si esa decisión responde a una evaluación fundada de lo que ese estudiante en particular necesita, o si opera como una reducción anticipada y generalizada de la exigencia frente a cualquier señal de dificultad.

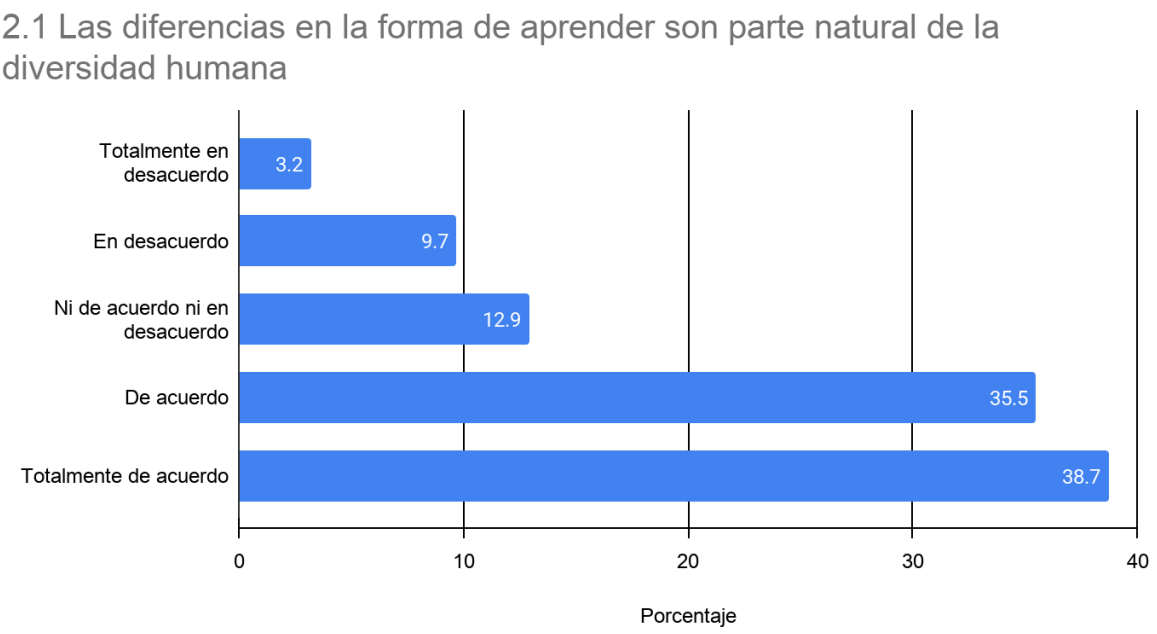
Como ya se señaló en los antecedentes, esta perspectiva no es únicamente una posición académica sino también una demanda concreta de las propias comunidades neurodivergentes (Botha *et al*., 2024), lo que le otorga una legitimidad que excede el debate teórico. Esta orientación se traduce, a su vez, en marcadores observables distintos: mantener el mismo objetivo de aprendizaje ajustando el camino para alcanzarlo, interpretar una conducta disruptiva como una señal sobre la propuesta pedagógica antes que sobre el estudiante, y sostener expectativas de logro equivalentes a las del resto del grupo aun cuando el ritmo o el formato de trabajo se modifiquen (Bailey y Petty, 2025; Rajotte *et al*., 2024).

El ejemplo que sigue es hipotético y se ofrece únicamente con fines ilustrativos, para mostrar cómo la distinción recién descripta podría expresarse en una situación de aula; no corresponde a una observación registrada en el marco de este estudio. Considérese, a modo ilustrativo, una situación habitual en una escuela primaria del primer cordón del Conurbano Bonaerense: un niño de ocho años, con características asociadas al TDAH, se levanta reiteradamente de su lugar durante una clase de lengua. Desde una concepción deficitaria, esa conducta tiende a leerse en términos de déficit individual —el niño no puede sostener la atención— y esa lectura activa con rapidez una secuencia institucional conocida: derivar al equipo de orientación, reducir lo que se le exige y esperar a que un especialista resuelva el problema. Desde una perspectiva afirmativa, la misma conducta puede leerse como una señal de que la propuesta pedagógica necesita ajustarse: la docente prueba consignas más breves con apoyo visual, habilita un margen de movimiento controlado dentro del aula

y reorganiza los agrupamientos para que el estudiante no dependa de sostener la quietud durante períodos prolongados. La dificultad del estudiante no cambia entre una lectura y otra: lo que cambia es qué hace el entorno escolar con ella.

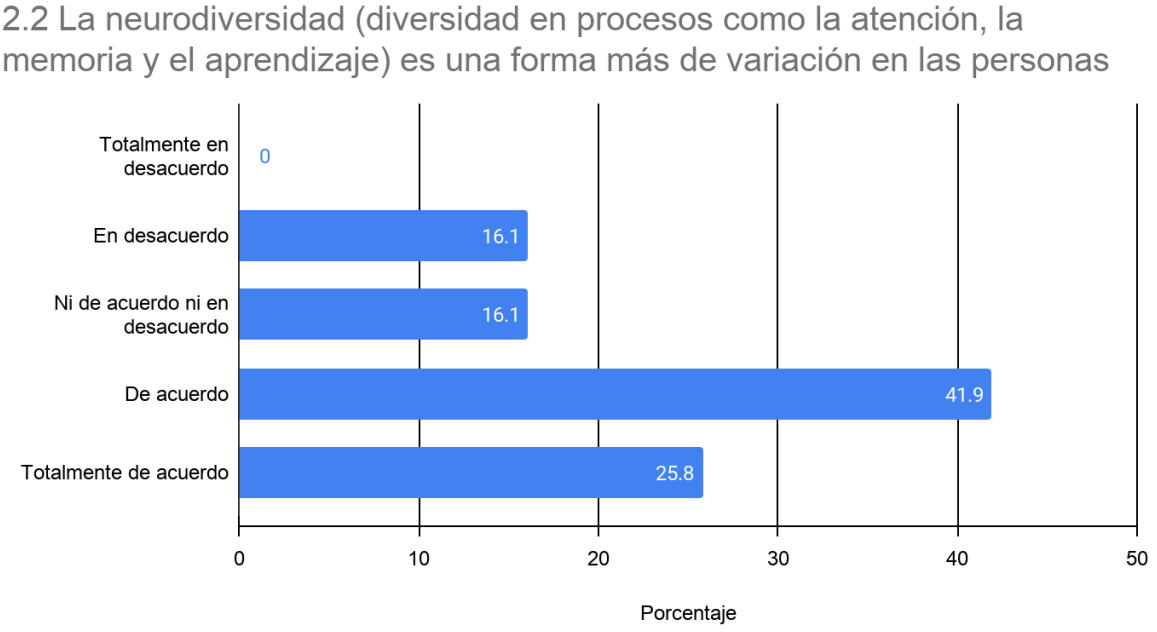
La muestra de este estudio se orienta mayoritariamente hacia la perspectiva afirmativa cuando se la interroga en el plano de las creencias declaradas: el 74,2% (n = 23) de las docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las diferencias en la forma de aprender son parte natural de la diversidad humana (Figura 3), el 67,7% (n = 21) acuerda con que la neurodiversidad es una forma más de variación en las personas (Figura 4), y el 67,7% (n = 21) sostiene que la escuela debería adaptarse a las formas de aprender de los estudiantes antes que exigir que todos aprendan del mismo modo (Figura 5). Esta adhesión declarada al modelo social de la diferencia, sin embargo, no debe leerse todavía como perspectiva afirmativa en el sentido pleno que este capítulo le da al término, por dos motivos. En primer lugar, como ya se declaró en 6.6, el instrumento de autorreporte puede verse influenciado por la deseabilidad social: en un contexto donde el discurso inclusivo tiene fuerte respaldo normativo y cultural, es esperable que los ítems formulados en términos generales y abstractos —como estos tres— capten adhesión declarada con mayor facilidad que los ítems que piden una decisión pedagógica concreta ante una dificultad puntual, que se analizan a continuación. Sobre si esa adhesión varía según la edad o la generación de cada docente, esta relación es descriptiva y no correlacional (6.6); cabe señalar, como dato de contexto, que la muestra se compone mayoritariamente de docentes de trayectoria larga (32,3% (n = 10) mayores de 55 años en ejercicio activo; 25,8% (n = 8) con 21 a 30 años de experiencia en el aula), sin ninguna respuesta en la franja de 36 a 45 años, lo que se plantea como pregunta abierta para un diseño que incluya un análisis por cohorte etaria. En segundo lugar, la concepción deficitaria y la afirmativa no se distinguen únicamente por la creencia general que un docente declara sostener, sino por la respuesta pedagógica concreta que esa creencia habilita o restringe frente a una dificultad puntual.

Figura 3. Diferencias de aprendizaje como parte de la diversidad humana



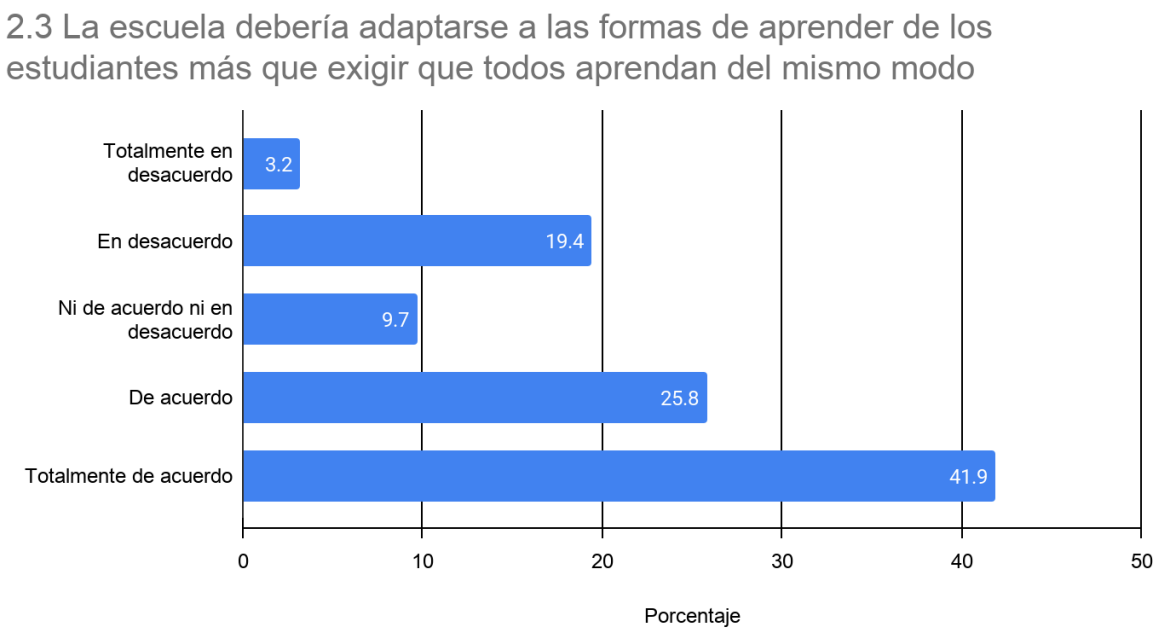
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Neurodiversidad como forma de variación humana



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Escuela adaptada a las formas de aprender



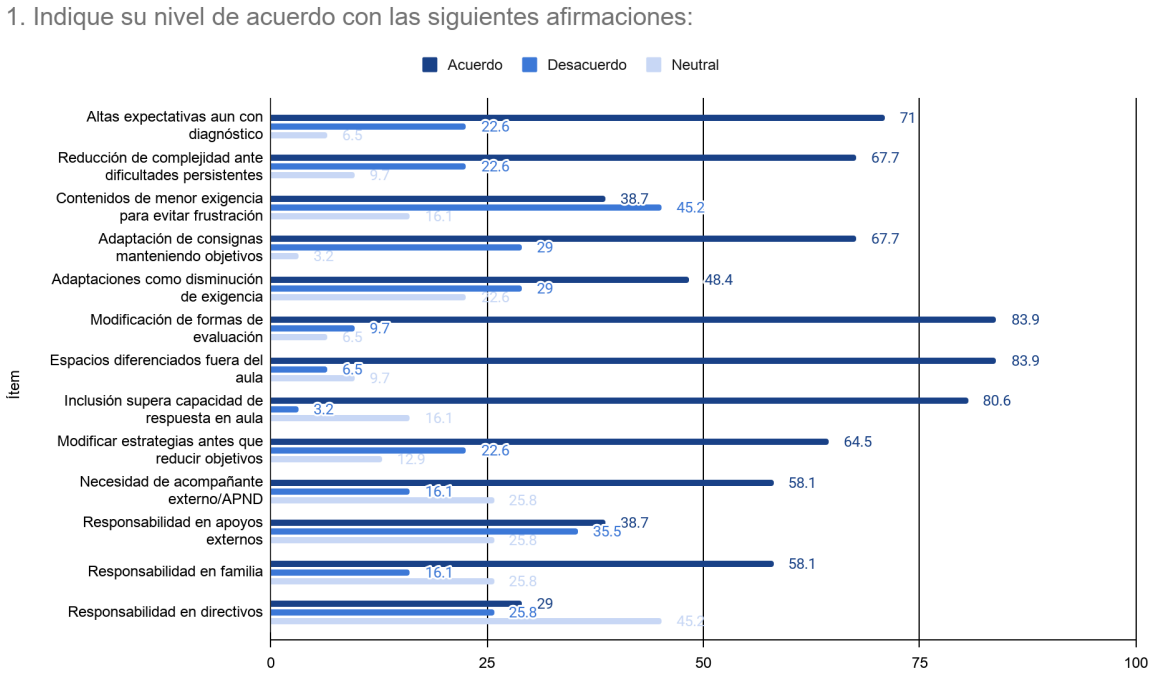
Fuente: elaboración propia.

Es en ese segundo plano —el de la decisión concreta, no la creencia general— donde la orientación deficitaria reaparece con más fuerza de lo que el acuerdo abstracto anterior sugiere. Esta adaptación descendente aparece, en efecto, en una porción no menor de la muestra: el 67,7% (n = 21) acuerda con reducir la complejidad de las actividades ante dificultades persistentes y el 83,9% (n = 26) considera que, para ciertos diagnósticos, el aprendizaje puede darse de manera más efectiva en espacios diferenciados fuera del aula (Figura 6). Conviven, entonces, altas expectativas declaradas —el 71,0% (n = 22) sostiene expectativas de aprendizaje elevadas incluso ante un diagnóstico— con una disposición igualmente alta a resolver la dificultad persistente derivando o simplificando antes que sosteniendo la exigencia dentro del aula común.

Esta misma tensión se sostiene, no obstante, con matices que conviene precisar. El 67,7% (n = 21) de las docentes declara adaptar las consignas manteniendo los mismos objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes —el marcador observable de la perspectiva afirmativa que este apartado definió más arriba—, y el 64,5% (n = 20) dice modificar las estrategias didácticas que emplea antes que reducir los objetivos, lo que sugiere que buena parte de la muestra intenta primero ajustar el cómo antes que resignar el qué, incluso dentro de la tendencia deficitaria ya señalada. Esta tensión no se distribuye entre dos subgrupos separados de la muestra, sino que convive dentro de las mismas docentes. Un cruce a nivel individual entre ambos ítems muestra que el 45,2% (n = 14) de la muestra acuerda simultáneamente con reducir la complejidad de las actividades ante dificultades persistentes y con adaptar las consignas manteniendo los mismos objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes. Este dato es más elocuente que la comparación de los porcentajes marginales citada más arriba, porque muestra que la coexistencia entre una orientación

deficitaria y una afirmativa —el argumento central de este apartado— no opera como una división entre docentes "afirmativas" y docentes "deficitarias", sino como una tensión interna que casi la mitad de la muestra sostiene simultáneamente frente a la misma situación de aula. La adaptación curricular entendida directamente como una disminución de la exigencia académica es, de hecho, el ítem de todo el bloque con mayor dispersión de respuestas —48,4% (n = 15) de acuerdo, con 22,6% (n = 7) en posición neutral—, lo que indica que la muestra no comparte una lectura única sobre qué significa, en la práctica, adaptar sin rebajar (Figura 6).

Figura 6. Expectativas y prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia.

El 38,7% (n = 12) que acuerda con ofrecer contenidos de menor exigencia para evitar la frustración —el dato de menor adhesión entre los ítems que habilitan una respuesta deficitaria— merece un párrafo propio, porque su lectura no es simétrica a la de los demás ítems del bloque. Mientras que reducir la complejidad ante una dificultad persistente (67,7%) o modificar la evaluación (83,9%) se apoyan en una justificación centrada en el desempeño observado del estudiante, ofrecer menor exigencia para evitar la frustración se apoya en una justificación centrada en el estado emocional del estudiante, sin que medie necesariamente una dificultad de aprendizaje constatada. Que la muestra rechace mayoritariamente esta segunda justificación sugiere que la orientación deficitaria, tal como se expresa en esta muestra, no es indiscriminada: hay un límite implícito entre simplificar porque el desempeño lo amerita y simplificar para evitar un malestar, y la mayoría de las docentes no está dispuesta a cruzar ese límite solo por la segunda razón. Esta distinción matiza el argumento central del capítulo: la adaptación descendente que aquí se documenta no responde a

una lógica de mínimo esfuerzo generalizada, sino a criterios que las propias docentes distinguen entre sí, aun cuando el instrumento no permite reconstruir con precisión dónde traza cada una esa frontera.

7.2 La estructura cognitiva de las creencias docentes sobre la neurodiversidad

Este apartado contrasta la estructura de niveles cognitivos propuesta por Beck (1967) con el modo en que las propias docentes describen su conocimiento y sus creencias sobre la neurodiversidad.

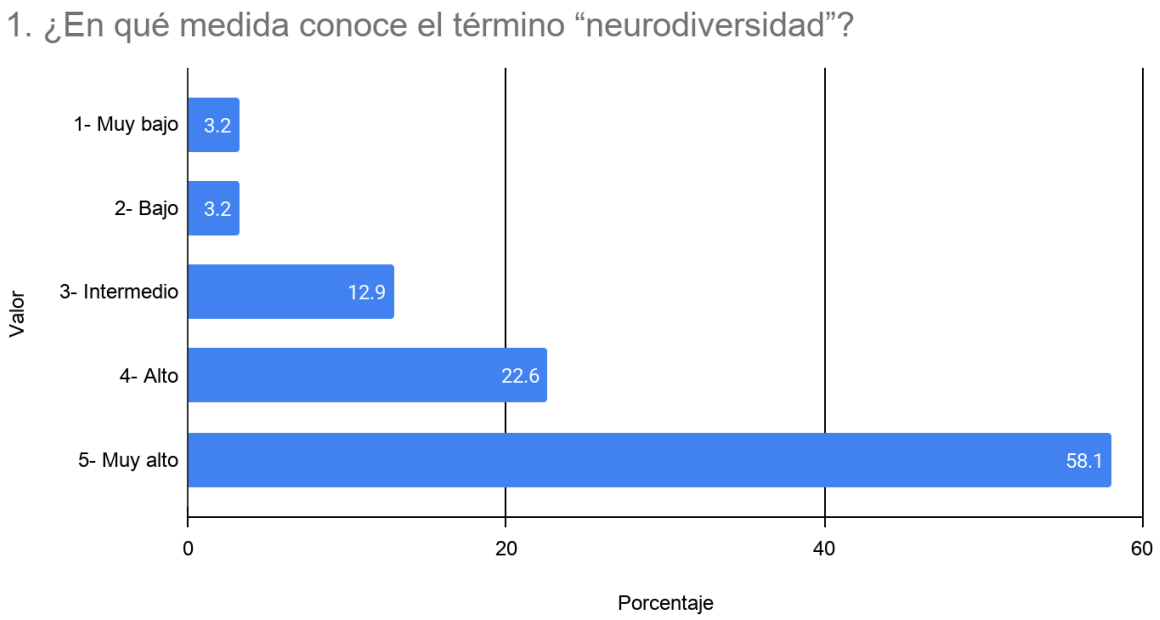
La estructura de tres niveles descripta por Beck en el marco teórico —creencias nucleares, supuestos intermedios y pensamientos automáticos— adquiere una expresión reconocible cuando se la aplica específicamente a las concepciones docentes sobre neurodiversidad. Una creencia nuclear del tipo los niños que aprenden diferente necesitan un especialista, no un docente de aula genera supuestos intermedios muy precisos —si adapto la consigna, le estoy rebajando el nivel; si el diagnóstico todavía no llegó, no puedo hacer demasiado— que se activan en pensamientos automáticos inmediatos frente a situaciones específicas (Beck, 1967; Pajares, 1992). La creencia nuclear afirmativa genera, frente a esas mismas situaciones, supuestos intermedios y pensamientos automáticos de signo opuesto. Estas creencias nucleares y los pensamientos automáticos que de ellas se desprenden no permanecen en el plano cognitivo sino que se traducen en comportamientos docentes concretos —el tipo de consigna que se ofrece, el nivel de exigencia que se sostiene, la decisión de adaptar o derivar— con consecuencias directas sobre la trayectoria escolar del estudiante.

Es necesario distinguir, en este punto, entre el conocimiento declarado del concepto de neurodiversidad y la creencia efectivamente sostenida frente a la diferencia. Fives y Buehl (2012) advirtieron que las creencias y el conocimiento, aunque relacionados, constituyen constructos distintos: el conocimiento remite a proposiciones que pueden evaluarse como verdaderas o falsas según criterios compartidos, mientras que la creencia implica un compromiso personal con esa proposición que orienta la acción, independientemente de su estatus epistémico. Los mismos autores agregaron que las creencias tienden a ser más resistentes al cambio que el conocimiento propiamente dicho, precisamente porque no dependen de la evaluación de evidencia sino de ese compromiso personal: un docente puede recibir, en una capacitación, información que contradice su creencia nuclear sin que eso la modifique, mientras que esa misma información sí podría ampliar su conocimiento conceptual sobre el tema. Esta asimetría explica por qué la formación puntual actúa sobre el conocimiento con mayor facilidad que sobre la creencia nuclear.

Aplicada a este estudio, la distinción implica que un docente puede manejar con fluidez el vocabulario contemporáneo sobre neurodiversidad —conocer el término, distinguir TDAH de TEA, citar el modelo social de la discapacidad— sin que ese conocimiento haya modificado su creencia nuclear sobre la diferencia; y, en sentido inverso, puede sostener una orientación genuinamente afirmativa en su práctica cotidiana sin manejar la terminología académica que la nombra. La familiaridad conceptual, en suma, no es un indicador directo de la orientación docente. La muestra de este estudio declara, en el plano del conocimiento, un nivel elevado de familiaridad con el término: el

58,1% (n = 18) se ubica en el valor más alto de la escala y el 22,6% (n = 7) en el segundo nivel más alto, concentrando entre ambos el 80,7% (n = 25) de las respuestas (Figura 7), lo que, recodificado en rangos, arroja que el 80,6% (n = 25) de la muestra declara un conocimiento alto del término, frente a apenas 6,5% (n = 2) de conocimiento bajo o nulo (Tabla 2). Esta familiaridad conceptual generalizada es, en los términos recién señalados, apenas la mitad del fenómeno: indica que la muestra maneja el vocabulario contemporáneo sobre neurodiversidad, no que sus creencias nucleares se hayan modificado en consecuencia — distinción que los datos de 7.1 ya permiten sostener empíricamente, dado que la adhesión declarada al modelo social no se tradujo de manera lineal en la decisión pedagógica concreta.

Figura 7. Conocimiento del término neurodiversidad



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Rangos de conocimiento

Segmento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo o nulo conocimiento	2	6,5%
Conocimiento intermedio	4	12,9%
Alto conocimiento declarado	25	80,6%

Fuente: elaboración propia.

Esta distinción entre conocimiento y creencia se profundiza si se considera la dimensión histórica desarrollada en los antecedentes de este trabajo. Cabe pensar que el recorrido que va del modelo médico-rehabilitador al modelo social y, más recientemente, al paradigma de la neurodiversidad no es solo una historia de las ideas, sino también, para cada docente en particular, una historia situada en el momento en que se formó. Un docente titulado hace treinta años probablemente construyó su creencia nuclear bajo el paradigma médico-rehabilitador entonces dominante, mientras que uno titulado recientemente pudo tener un contacto más temprano —aunque, según se expuso en los Antecedentes, todavía desigual y tardío (Dubrovsky, 2005)— con marcos más afines a la neurodiversidad.

Existe, además, una variable que podría mediar entre la creencia nuclear y la disposición a sostener prácticas inclusivas: la autoeficacia percibida, definida por Bandura (1977, 1997) como el juicio de una persona sobre su propia capacidad para ejecutar una acción. Aplicada al trabajo docente, Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) señalaron que este juicio no opera como un rasgo general y estable, sino que se reconstruye en relación con tareas y contextos de enseñanza concretos, lo que explica por qué un mismo docente puede percibirse capaz frente a unas dificultades de aula y no frente a otras. En el campo específico de la educación inclusiva, esta dimensión fue operacionalizada a través de escalas como la *TEIP* (Teacher Efficacy for Inclusive Practice; Sharma, Loreman y Forlin, 2012). Un docente puede sostener una creencia nuclear afirmativa y aun así no desplegar prácticas consistentes con ella si no se percibe capaz de sostenerlas en su aula. Esta relación resulta consistente, además, con evidencia empírica específica del campo: Soodak y Podell (1993) encontraron que los docentes con mayor autoeficacia personal y docente eran significativamente más proclives a sostener dentro del aula común a un estudiante con dificultades de aprendizaje o de conducta, en lugar de recomendar su derivación hacia la educación especial. Este hallazgo permite pensar la autoeficacia no solo como una variable que module la traducción de la creencia en práctica, sino como un factor que incide directamente sobre una de las decisiones pedagógicas más críticas de este trabajo —retomada en 7.5—: la decisión de derivar o de sostener la responsabilidad pedagógica dentro del aula. Un cruce descriptivo entre ambos ítems del instrumento —viable, nuevamente, porque corresponden a la misma respuesta individual— ofrece una aproximación exploratoria a esta relación en la propia muestra: entre las docentes que declaran que las exigencias de la inclusión superan su capacidad de respuesta en el aula (80,6%; n = 25), el nivel de acuerdo promedio con que la responsabilidad de la inclusión recae principalmente en apoyos externos es más alto (3,24 sobre 5) que entre quienes no reportan esa brecha (2,50 sobre 5; n = 6). La dirección de esta diferencia es consistente con el hallazgo de Soodak y Podell (1993): a menor autoeficacia percibida, mayor disposición a trasladar la responsabilidad pedagógica fuera del aula. Con apenas 6 casos en el segundo grupo, esta comparación no puede leerse como una relación robusta, sino como una primera aproximación descriptiva que un diseño con escala TEIP podría precisar en investigaciones futuras.

En consonancia con el criterio ya explicitado en 6.6, la autoeficacia percibida no se midió en este estudio como escala independiente (p. ej. TEIP), sino que opera aquí como categoría interpretativa para leer un dato ya relevado: el 80,6% (n = 25) de las docentes manifiesta que las

exigencias de la inclusión superan, en ocasiones, su capacidad de respuesta en el aula (Bloque 3). Leído en clave de autoeficacia percibida, este dato sugiere que la brecha entre creencia declarada y práctica sostenida —descripta en 7.1— no depende únicamente de la orientación deficitaria o afirmativa que el docente sostiene, sino también del juicio que hace sobre su propia capacidad de sostenerla en las condiciones reales de su aula.

Finalmente, las distorsiones cognitivas —sobregeneralización, abstracción selectiva, inferencia arbitraria, pensamiento dicotómico— refuerzan las orientaciones deficitarias cuando el docente carece de marcos alternativos y de condiciones institucionales que sostengan una lectura más flexible de la diferencia (Beck, 1967; Cook, 2024). En este sentido, los marcos pedagógicos inclusivos resultan más efectivos cuando se integran de manera sistemática en la dinámica cotidiana del aula que cuando se aplican como adaptaciones puntuales (Bailey y Petty, 2025): una adaptación puntual puede convivir con una creencia nuclear deficitaria sin modificarla, mientras que una transformación sistemática tiende a expresarla y reforzarla.

Estas consecuencias adquieren una relevancia particular en el nivel primario, etapa en la que se circunscribe el presente estudio: la imagen que el niño construye sobre sí mismo como aprendiz no es un dato fijo, sino el resultado acumulado de cómo fue tratado, año tras año, frente a sus dificultades (Shavelson *et al*., 1976). Esta dinámica puede leerse con mayor precisión a partir de la distinción que propuso Terigi (2009) entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales: la trayectoria teórica es la que el sistema educativo diseña y espera —ingreso a tiempo, un grado por año, aprendizajes en los tiempos previstos—, mientras que la trayectoria real es la que cada estudiante efectivamente recorre, y que con frecuencia se aparta de ese diseño sin que el sistema esté siempre preparado para absorber esa variabilidad de otro modo que no sea derivándola hacia un circuito paralelo. Un estudiante neurodivergente interpretado desde una concepción deficitaria es, en estos términos, un caso de desacople entre trayectoria teórica y trayectoria real que el sistema tiende a resolver apartándolo del circuito común; interpretado desde una perspectiva afirmativa, ese mismo desacople se aborda ajustando las condiciones de la trayectoria teórica para que pueda sostenerlo dentro del aula común. Soldovieri (2024), en una investigación específicamente orientada a docentes de nivel primario, documentó en esta segunda orientación prácticas concretas —consignas más flexibles, atención a las fortalezas individuales, revisión del entorno antes que del niño— que operan exactamente en esa dirección: mantener al estudiante dentro de la trayectoria común en lugar de derivarlo a una paralela. Esta cuestión adquiere una dimensión adicional en escuelas de contextos socioeconómicos más vulnerables, frecuentes en el primer cordón del Conurbano Bonaerense, donde la escolarización enfrenta condiciones estructurales específicas (Redondo, 2004).

Esta arquitectura cognitiva, sin embargo, no siempre se activa de la misma manera frente a cualquier estudiante: el diagnóstico constituye uno de sus disparadores más potentes y, como se desarrolla a continuación, más ambivalentes.

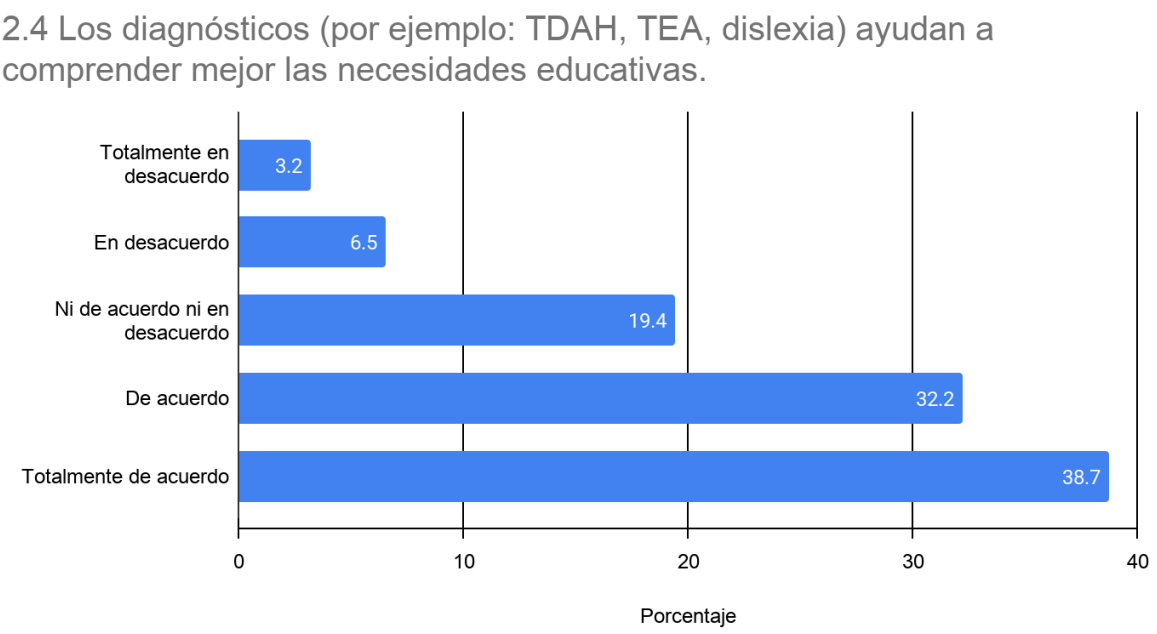
7.3 El diagnóstico como activador de esquemas cognitivos

Este apartado pone a prueba, con los datos del Bloque 2, la doble función que la literatura atribuye al diagnóstico: como orientación pedagógica y como activador de expectativas reducidas.

El diagnóstico ocupa un lugar ambivalente en la relación entre creencias docentes y prácticas de inclusión: puede orientar al docente hacia respuestas pedagógicas ajustadas, o activar esquemas deficitarios que restringen las expectativas y las oportunidades de aprendizaje que efectivamente ofrece —lo que Lauchlan y Boyle (2007) llamaron efecto de etiquetado. Cuando un docente recibe la información de que un estudiante tiene diagnóstico de TDAH, TEA o dislexia, esa información llega a un sistema de creencias preexistente que la procesa desde sus propios supuestos (Beck, 1967; Pajares, 1992). Si las creencias nucleares ubican la diferencia en el registro del déficit, el diagnóstico activa pensamientos como no va a poder seguir el nivel del grupo, una inferencia arbitraria en términos de esta teoría cognitiva que concluye sobre el potencial del estudiante solo a partir de la etiqueta (Beck, 1967; Lauchlan y Boyle, 2007). Cabe señalar, además, que el instrumento trató al diagnóstico como categoría homogénea, sin diferenciar entre TDAH, TEA, dislexia u otras condiciones. Esta decisión simplifica una realidad que al menos una docente identificó espontáneamente como problemática: la aplicación de una adecuación generalizada *para los chicos que cuentan con diagnóstico sin diferenciar los mismos* puede terminar reproduciendo, a otra escala, la misma lógica homogeneizante que el paradigma de la neurodiversidad cuestiona. Precisar si el efecto de etiquetado opera de manera diferente según el tipo de diagnóstico queda como pregunta abierta para un instrumento futuro.

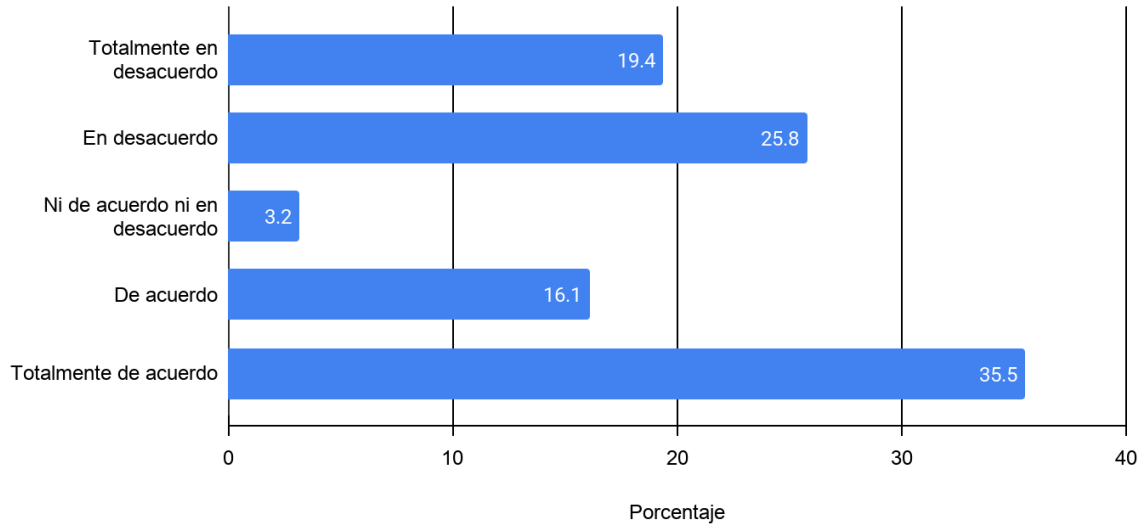
El 71,0% (n = 22) de las docentes considera que el diagnóstico ayuda a comprender mejor las necesidades educativas del estudiante (Figura 8), una lectura que puede orientar la intervención pedagógica hacia ajustes razonables. Sin embargo, esa misma ayuda convive con sus riesgos: el 51,6% (n = 16) reconoce explícitamente que los diagnósticos pueden condicionar negativamente las expectativas hacia los estudiantes (Figura 9), es decir, más de la mitad de la muestra advierte por sí misma el riesgo del efecto de etiquetado que describe la literatura. Frente a si un diagnóstico preciso es condición indispensable para iniciar un proceso de inclusión exitoso, la distribución aparece dividida —51,6% (n = 16) de acuerdo, 38,8% (n = 12) en desacuerdo (Figura 10)—, lo que sugiere que la muestra no comparte un consenso único sobre cuánto debe pesar la etiqueta diagnóstica en la decisión de intervenir. Esta ambivalencia se completa con el 61,3% (n = 19) que acuerda con que algunos diagnósticos implican límites significativos para el aprendizaje dentro del sistema escolar (Figura 11).

Figura 8. Diagnóstico como ayuda para comprender necesidades educativas



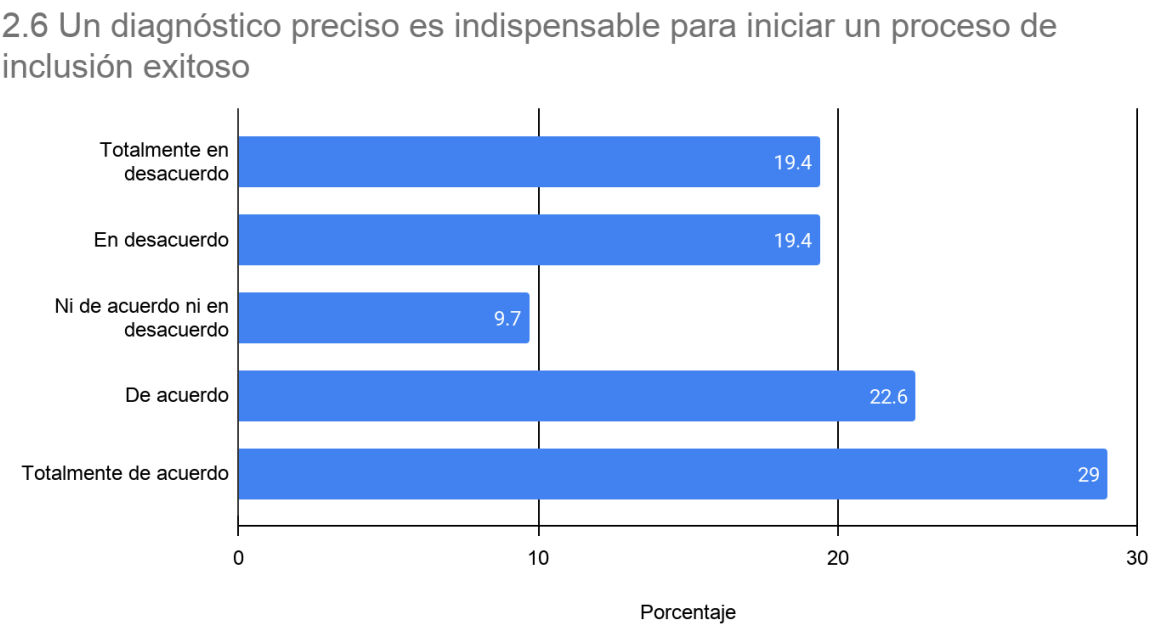
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Diagnóstico y expectativas negativas



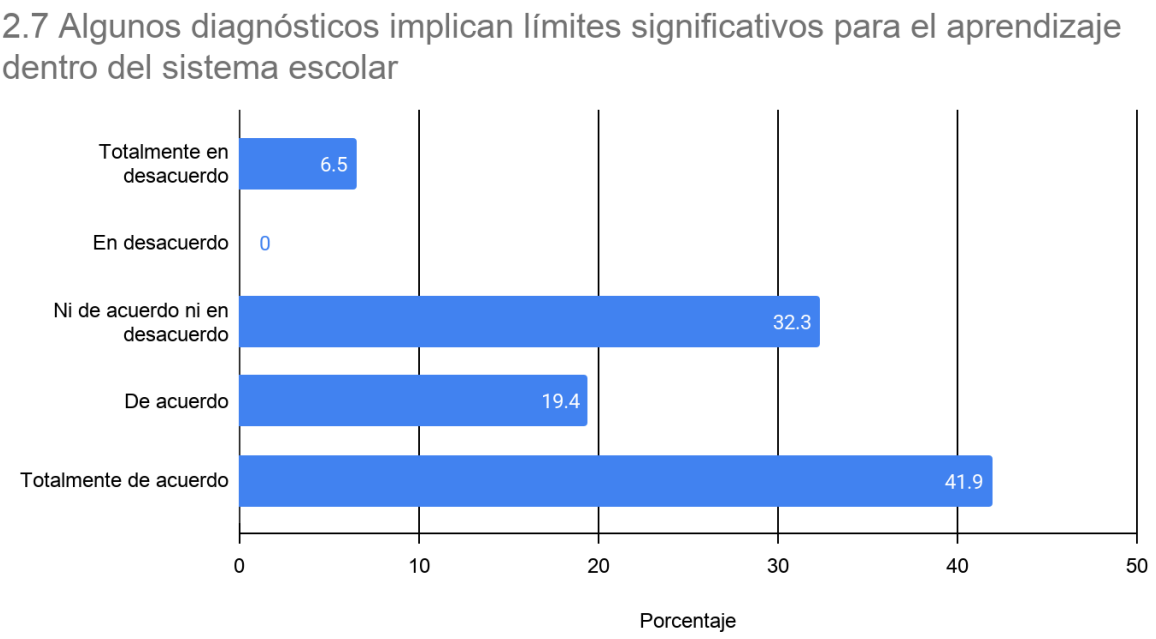
Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Diagnóstico preciso como condición indispensable para incluir



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Diagnóstico como límite para el aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

El análisis centrado en el diagnóstico no agota la complejidad de las aulas argentinas: en muchos contextos escolares de CABA y el Conurbano Bonaerense, los docentes trabajan cotidianamente con estudiantes que presentan características neurodivergentes sin contar con un diagnóstico formal, ya sea por demoras en los procesos de evaluación, por dificultades de acceso a profesionales especializados o por decisiones familiares (ACIJ, 2022a, 2022b). Esta situación encuentra correlato directo en las respuestas abiertas del Bloque 5: dos docentes señalan espontáneamente, sin que la pregunta lo requiriera, que las experiencias más difíciles fueron precisamente aquellas en las que no había diagnóstico definido, momento en el que resultaba más complicado identificar qué estrategias implementar (P16). Que esta mención aparezca de manera espontánea en preguntas que no la solicitaban directamente refuerza, antes que debilita, la lectura de que la ausencia de etiqueta diagnóstica constituye una fuente de incertidumbre pedagógica reconocida por las propias docentes, y no solo un fenómeno documentado externamente por la literatura.

Esta dificultad puede entenderse en al menos dos planos, que no se excluyen entre sí. En el plano cognitivo, el diagnóstico funciona, como se planteó más arriba, como activador de un esquema: aun cuando ese esquema pueda ser reduccionista o etiquetante, ofrece al docente un punto de partida interpretativo desde el cual decidir una estrategia. Sin diagnóstico, el docente no cuenta ni con ese esquema —aunque sea imperfecto— ni con uno alternativo igual de accesible, lo que probablemente explique por qué la incertidumbre pedagógica se describe como mayor, y no menor, en su ausencia. En el plano institucional, el diagnóstico formal suele operar además como una llave administrativa: habilita al docente a solicitar formalmente una maestra integradora, adaptaciones curriculares reconocidas por el sistema o la intervención de un equipo de orientación, mecanismos de acceso a los que, sin diagnóstico, la docente no puede recurrir del mismo modo (ACIJ, 2022a, 2022b). Ambos planos permiten releer con más profundidad el dato ya citado: que la muestra se encuentre dividida casi por la mitad respecto de si un diagnóstico preciso es condición indispensable para iniciar la inclusión es consistente con una situación en la que el diagnóstico ofrece certeza cognitiva y acceso institucional, pero al mismo costo de la etiqueta que este mismo apartado señaló como riesgo.

Determinar por qué ocurre una dificultad, sin embargo, es apenas la mitad del proceso interpretativo del docente: la otra mitad consiste en decidir qué tipo de causa es esa dificultad, pregunta que la teoría atribucional permite precisar con mayor rigor.

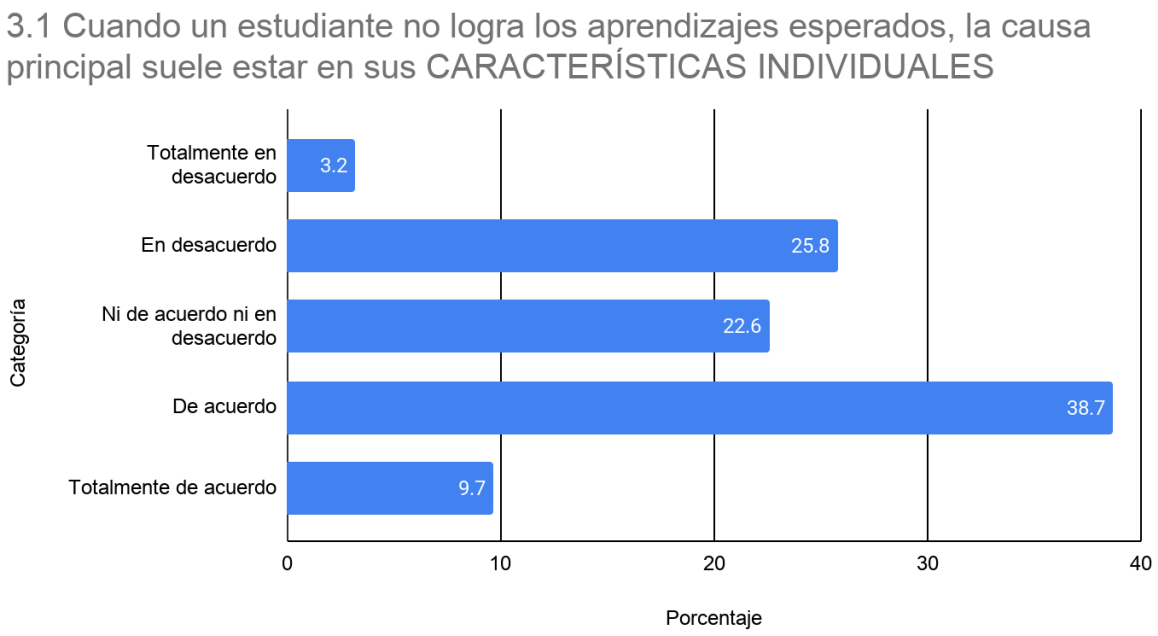
7.4 Las atribuciones causales frente a la dificultad de aprendizaje

Este apartado contrasta la teoría atribucional de Weiner (1985, 1986) con los cuatro ítems del Bloque 2 que relevan a qué atribuyen las docentes las dificultades de aprendizaje.

Cuando un docente interpreta por qué un estudiante no logra los aprendizajes esperados, realiza además una atribución causal específica sobre el origen de esa dificultad. La teoría atribucional de Weiner (1985, 1986) permite precisar esa atribución a partir de su dimensión de locus: si la causa de una dificultad se ubica en el estudiante o fuera de él.

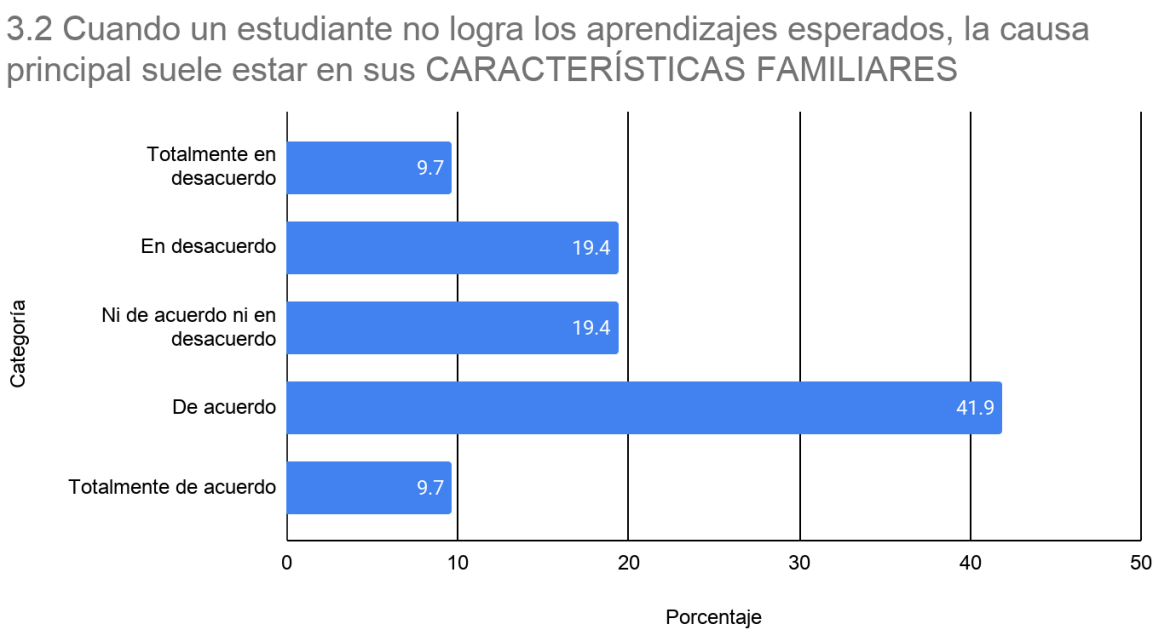
Los cuatro ítems del Bloque 2 dedicados a las atribuciones causales permiten situar empíricamente esta dimensión de locus. El 48,4% (n = 15) de las docentes atribuye las dificultades de aprendizaje a características individuales del estudiante (Figura 12); el 51,6% (n = 16) las atribuye a características familiares (Figura 13); el 51,6% (n = 16) a características socioculturales (Figura 14); y el 41,9% (n = 13) a características económicas, la distribución más repartida de las cuatro (Figura 15). En conjunto, estos datos muestran que la muestra no concentra sus atribuciones en un único locus: las explicaciones externas al estudiante reúnen, sumadas, más adhesión que la atribución puramente individual, lo que en principio sería consistente con una lectura menos centrada en el déficit del estudiante.

Figura 12. Atribución de dificultades a características individuales



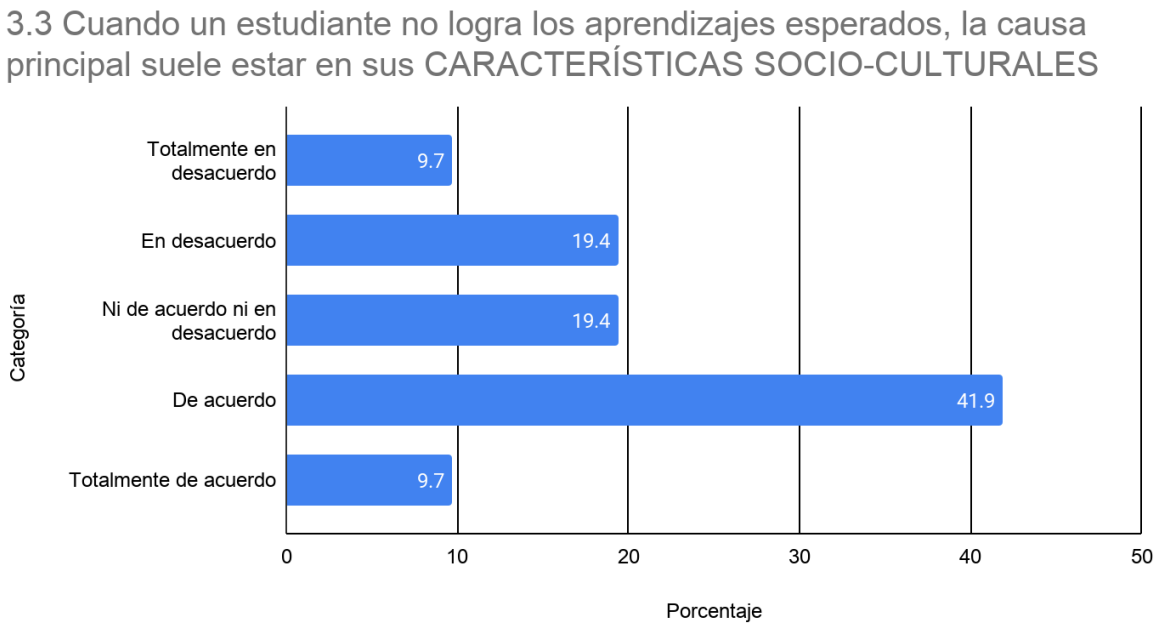
Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Atribución de dificultades a características familiares



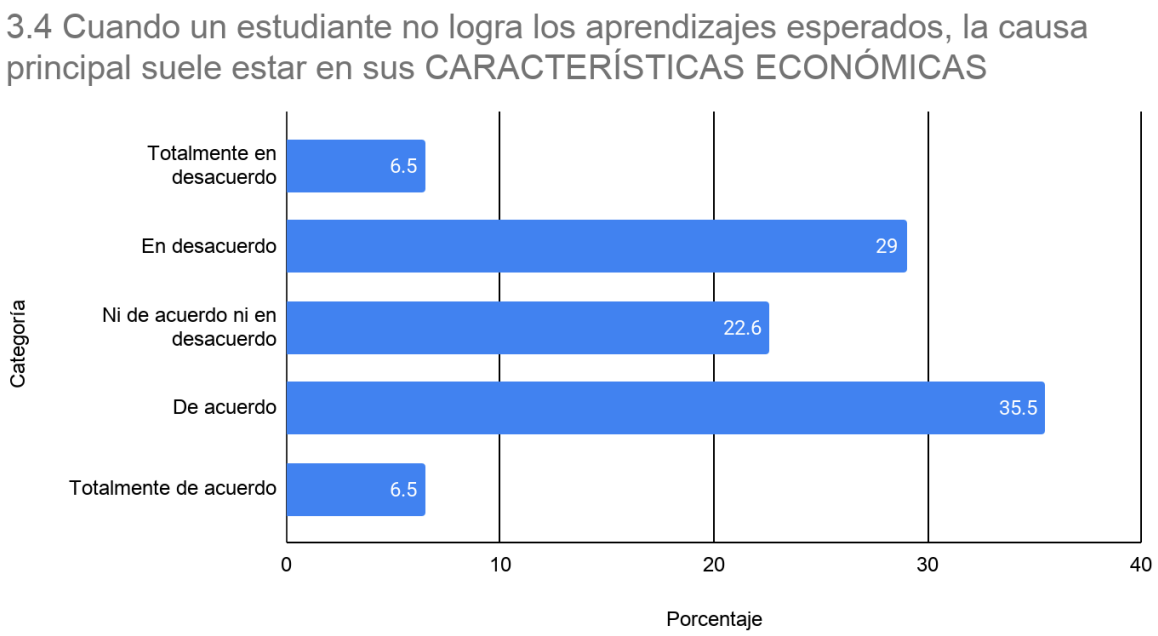
Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Atribución de dificultades a características socioculturales



Fuente: elaboración propia.

Figura 15. Atribución de dificultades a características económicas



Fuente: elaboración propia.

El modelo de Weiner no se agota en la dimensión de locus: el propio Weiner (1985) sostuvo que la dimensión de controlabilidad es la que más directamente predice la respuesta afectiva y motivacional frente a una dificultad, no la de locus. Atribuir una dificultad a una causa que se percibe como incontrolable —ya sea interna (una condición neurológica que el docente no puede modificar) o externa (una situación familiar sobre la que no tiene injerencia)— tiende a producir, en los propios términos de Weiner (1985), una respuesta afectiva de resignación antes que de intervención pedagógica activa; percibir la causa como controlable, en cambio, habilita la búsqueda de estrategias incluso cuando su origen es externo. Esta distinción entre estabilidad y controlabilidad, además de la de locus, matiza entonces si una misma atribución externa habilita una intervención pedagógica o refuerza una lógica de resignación y derivación. Este estudio, sin embargo, releva con precisión únicamente la dimensión de locus a través de los cuatro ítems citados: la estabilidad y la controlabilidad percibidas no se midieron como variables independientes del instrumento. Las respuestas abiertas del Bloque 5 no ofrecen, además, una base consistente para una lectura exploratoria de estas dos dimensiones: la única mención que describe explícitamente una condición familiar lo hace en términos de inestabilidad —*trabajo inestable* (P16)—, en el sentido contrario al que una lectura exploratoria habría anticipado. Se declara, en consecuencia, como un límite claro del instrumento y no como un hallazgo exploratorio: precisar empíricamente estabilidad y controlabilidad requeriría un diseño específico orientado a relevar ambas dimensiones de manera directa, lo que queda como pregunta abierta para investigaciones futuras.

Estas atribuciones, sin embargo, no solo orientan cómo se explica una dificultad: orientan también, de manera más o menos consciente, a quién se le asigna la tarea de resolverla.

7.5 La responsabilidad pedagógica: entre el aula y los apoyos externos

Este apartado pone a prueba, con los datos del Bloque 3 sobre responsabilidad y las respuestas abiertas del Bloque 5, en qué medida la derivación hacia apoyos externos resume realmente cómo las docentes distribuyen la responsabilidad pedagógica.

Un aspecto particular de las creencias docentes remite no a cómo se explica la dificultad de un estudiante sino a quién se considera responsable de resolverla: la derivación hacia un especialista externo no es solo una respuesta pedagógica sino, antes que eso, una atribución de responsabilidad que traslada el problema —y su resolución— fuera del aula. En el contexto educativo argentino, esta lógica adopta formas institucionales específicas: la maestra integradora o de apoyo a la inclusión (MI/MAI), el acompañante terapéutico o APND, y el equipo de orientación escolar.

Los tres ítems de responsabilidad del Bloque 3 permiten situar empíricamente este gradiente. El 58,1% (n = 18) de las docentes considera necesaria la presencia de un acompañante externo (APND) para que la inclusión sea posible; el 38,7% (n = 12) atribuye la responsabilidad principalmente a apoyos externos; el 58,1% (n = 18) la atribuye principalmente a la familia; y solo el 29,0% (n = 9) la atribuye a los directivos, ítem en el que predomina una posición neutral (45,2%; n = 14). La atribución de responsabilidad a la familia —más alta que la atribución a apoyos externos o a directivos— es un dato que la teoría no anticipa explícitamente: Anaby *et al*. (2020) documentaron que los docentes de aula perciben que la responsabilidad recae desproporcionadamente en apoyos externos, pero no midieron el peso relativo de la familia frente a otros actores, por lo que este hallazgo podría constituir un aporte específico de este estudio al campo, más que una simple confirmación de lo ya documentado.

Una posible explicación de este peso diferencial es que, a diferencia de un adolescente, un niño de nivel primario depende de un adulto para la mayor parte de las decisiones que organizan su vida cotidiana, lo que puede llevar a las docentes a ubicar a la familia, y no solo a los apoyos profesionales, como el actor natural de referencia frente a una dificultad. Se trata, de todos modos, de una lectura posible a partir de los datos y no de una relación que este estudio haya medido directamente.

Presentar la derivación como el único punto de llegada frente a la responsabilidad pedagógica, sin embargo, simplifica lo que, en la práctica cotidiana, funciona más como un gradiente de involucramiento docente que como una decisión binaria entre sostener o derivar. Ese gradiente incluye acciones intermedias: una consulta puntual al equipo de orientación sin transferencia formal del caso, el ajuste de la consigna o de la evaluación sin necesidad de un diagnóstico previo, la comunicación con la familia como primer paso antes de cualquier derivación, o el acompañamiento temporal reforzado por parte del propio docente mientras se evalúa si la dificultad requiere apoyo especializado. Las respuestas cualitativas de la pregunta 15 del Bloque 5 —experiencias de inclusión consideradas exitosas— ilustran precisamente ese punto intermedio del gradiente: la categoría más citada por las docentes no fue ni la derivación total ni la resolución exclusivamente individual, sino el trabajo articulado entre docente, familia y equipos de apoyo (Tabla 3), lo que sugiere que, en las experiencias que las propias docentes narran como exitosas, la responsabilidad pedagógica no se sostiene ni se delega por completo, sino que se comparte.

La investigación sobre co-enseñanza confirma esta dinámica: una distribución poco clara de roles puede derivar en que ningún docente asuma una comprensión integral del estudiante (Rytivaara *et al*., 2023), y aunque los docentes reconocen los beneficios de trabajar en equipo, persisten tensiones sobre quién retiene la autoridad pedagógica final (Turan y Bayar, 2017). Que la responsabilidad se comparta, sin embargo, no depende únicamente de la disposición de la docente a compartirla: requiere que la escuela cuente con espacios reales de diálogo entre los distintos agentes involucrados —docente de aula, equipo de orientación, familia, directivos— y no solo con la posibilidad formal de derivar un caso. La escuela como organización no siempre está estructurada para sostener ese tipo de diálogo continuo: suele funcionar, antes bien, a partir de roles y espacios compartimentados, donde cada actor interviene de manera sucesiva y no necesariamente coordinada. En qué medida esa estructura organizacional facilita o dificulta el gradiente de involucramiento aquí descripto es una pregunta que excede este capítulo centrado en las creencias, y se retoma en el Capítulo II al analizar las condiciones institucionales del nivel primario.

Un cruce descriptivo entre situación laboral y las respuestas del Bloque 2 y el Bloque 3 —viable porque ambas preguntas corresponden a la misma respuesta individual— matiza esta lectura. Entre quienes cuentan con experiencia previa pero no ejercen actualmente (29,0%; n = 9), la totalidad adhiere a que las diferencias en la forma de aprender son parte natural de la diversidad humana (100%, frente al 63,6% n = 14 de quienes están en ejercicio activo), pero la práctica declarada es bastante menos afirmativa: solo el 22,2% (n = 2) de este grupo dice adaptar las consignas manteniendo los mismos objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes, frente al 86,4% (n = 19) de quienes están en ejercicio activo (71,0%; n = 22). La misma distancia aparece en la distribución de responsabilidad: el grupo sin ejercicio actual atribuye menos responsabilidad tanto a la familia (33,3% n = 3 frente a 68,2% n = 15) como a los apoyos externos (11,1% n = 1 frente a 50,0% n = 11). El primer grupo cuenta con apenas 9 casos (lectura exploratoria); aun así, el patrón —creencia afirmativa más extendida en el discurso, práctica declarada menos afirmativa— reproduce dentro de este subgrupo la misma brecha entre creencia y práctica que es el argumento central de este capítulo, y sugiere que esa brecha no es exclusiva de quienes están actualmente en el aula.

Tabla 3. Factores asociados a experiencias de inclusión exitosas

Categoría emergente	Factores identificados	Fragmento textual representativo
Apoyos humanos y acompañamiento externo	Acompañante externa, maestra de apoyo, gabinete pedagógico, psicóloga o profesionales externos	*"Junto con la maestra de apoyo se logró una inclusión exitosa"* *"El apoyo externo facilitó mucho el trabajo dentro del aula y ayudó a sostener el orden general del grupo"* *"Acompañante externa para*

		alumnos con autismo”
Trabajo articulado con familia y equipos	Acuerdo entre docente, familia, equipos de apoyo y escuela	*“Cuando el docente, familia y equipo trabajan en común acuerdo bajo una misma mirada”* *“También ayudó que la familia estuviera comprometida y mantuviera comunicación constante con la escuela”*
Adecuaciones y flexibilidad pedagógica	Adaptación de actividades, consignas, tiempos, evaluación y apoyos visuales	*“Adaptando algunas actividades y escuchando sus necesidades”* *“se trabajó con anticipación de consignas, apoyos visuales, rutinas claras y espacios de pausa cuando lo necesitaba”* *“planificación flexible, el uso de andamiajes (guías, ejemplos), la evaluación formativa y un clima de respeto y escucha activa”*
Seguimiento individualizado	Registro de avances, intervención personalizada y atención a necesidades particulares	*“La existencia de espacios y personas disponibles para ayudar de manera más individual”* *“La existencia de pedagoga que puede llevar un registro más individual y conoce como hacer las adaptaciones de manera efectiva para ellos”*
Clima de aula e integración grupal	Participación sin estigmatización, trabajo cooperativo y pertenecía al grupo	*“No generar una distancia entre él y otros niños. Es uno más de la clase, sin generarle un cuerpo de cristal”* *“un clima de trabajo en equipo, planificación inclusiva y respeto y empatía en el curso”*

Fuente: elaboración propia.

Esta brecha entre lo declarado y lo actuado puede leerse, en los términos de Argyris y Schön (1974), como una nueva expresión de la distancia entre teoría explicitada y teoría en uso: no se trata de una falla individual, sino de una lógica organizacional que el propio sistema produjo y sigue reproduciendo (Hornby, 2015; Skrtic, 1991).

Los cinco ejes desarrollados en este capítulo no deben leerse como categorías paralelas sino como capas sucesivas de un mismo fenómeno: una orientación general hacia la neurodiversidad —deficitaria o afirmativa— que se expresa en una arquitectura cognitiva de niveles diferenciados (Beck, 1967; Pajares, 1992), que el diagnóstico activa de manera ambivalente, que se traduce en atribuciones causales específicas frente a cada dificultad (Weiner, 1985, 1986), y que determina, en última instancia, en qué punto del gradiente entre sostener la responsabilidad dentro del aula y delegarla hacia afuera se ubica la respuesta de cada docente frente a una dificultad concreta. Los datos relevados permiten trazar ese recorrido de manera empírica y no solo conceptual: una orientación declarada mayoritariamente afirmativa en el plano de la creencia general (74,2% (n = 23), 67,7% (n = 21) y 67,7% (n = 21) de adhesión al modelo social, Figuras 3, 4 y 5) que, sin embargo, convive con decisiones concretas de sesgo deficitario frente a la dificultad persistente (67,7% (n = 21) y 83,9% (n = 26) de adaptación descendente, Figura 6); una familiaridad conceptual generalizada con el término (80,6% (n = 25), Figura 7 y Tabla 2) que no equivale, según Fives y Buehl (2012), a un cambio en la creencia nuclear; un diagnóstico que el 71,0% (n = 22) valora como orientador y que, al mismo tiempo, más de la mitad de la muestra (51,6%; n = 16) reconoce como potencial fuente de expectativas condicionadas negativamente; atribuciones causales repartidas entre lo individual y lo contextual; y una responsabilidad pedagógica que se distribuye de manera desigual entre apoyos externos, familia y directivos, con la familia como actor más citado —un matiz que este estudio aporta y que la literatura revisada no había precisado con este nivel de detalle.

Esta arquitectura no opera en abstracto: adquiere una relevancia particular en el nivel primario, donde compromete no solo el aprendizaje inmediato de un contenido sino la trayectoria escolar completa del estudiante y la imagen que este construye de sí mismo como aprendiz (Shavelson *et al*., 1976; Soldovieri, 2024; Terigi, 2009), con una intensidad adicional en los contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica que caracterizan a buena parte del Conurbano Bonaerense (Redondo, 2004). Sin embargo, esta estructura cognitiva no se sostiene ni se transforma en el vacío: como se señaló en distintos momentos de este capítulo, la traducción de una creencia —afirmativa o deficitaria— en una práctica de aula efectiva depende de condiciones que exceden la esfera individual del docente: el tiempo disponible, los recursos materiales y humanos, la flexibilidad institucional, el trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo. Es precisamente esa articulación entre la estructura cognitiva aquí analizada y las condiciones institucionales que la sostienen o la erosionan lo que el capítulo siguiente examina en profundidad, integrando de la misma manera los datos del Bloque 4 y de la pregunta 16 del Bloque 5.

Este recorrido permite cerrar, al menos parcialmente, la hipótesis de trabajo planteada en 6.1: que las creencias docentes sobre neurodiversidad condicionan sus prácticas de inclusión, sin

que esa relación sea lineal ni mecánica, sino mediada por las condiciones institucionales y contextuales en las que cada docente enseña. Los datos de este capítulo confirman la primera mitad de esa hipótesis con claridad: la orientación declarada mayoritariamente afirmativa (7.1) convive con decisiones concretas de sesgo deficitario ante la dificultad persistente, lo que confirma que la relación entre creencia y práctica no es lineal, tal como la hipótesis anticipaba. Lo que este capítulo no puede cerrar todavía es la segunda mitad: la mediación institucional que explicaría esa brecha —tiempo, recursos, flexibilidad, apoyos— es precisamente el objeto del Capítulo II, que retoma esta misma hipótesis desde el lado de las condiciones que la sostienen o la erosionan.

Cabe señalar, por último, que la mayoría de las docentes reconoce explícitamente, en la pregunta 17 del Bloque 5, que sus propias creencias y expectativas influyen en la manera en que interpretan las situaciones de inclusión y en las decisiones pedagógicas que adoptan. Este reconocimiento cualitativo constituye el correlato directo, en la propia voz de las participantes, de la arquitectura cognitiva descrita a lo largo de este capítulo: no se trata de una inferencia teórica externa a los datos, sino de algo que las docentes formulan ellas mismas al reflexionar sobre su práctica.

Tabla 4. Influencia de las creencias y expectativas docentes en las experiencias de inclusión

Categoría emergente	Factores identificados	Fragmento textual representativo
Reconocimiento de influencia de creencias	La mayoría reconoce que sus creencias orientan la observación, interpretación y acción docente	*“Siempre, moldean nuestro accionar”* *“Desde ya, nos condiciona nuestro pensamiento, análisis, observación y mucho más”* *“Siempre creo que la imagen mental que tenemos respecto a algo condiciona nuestra acción e interpretación de la situación”*
Expectativas que pueden limitar estrategias	Algunas respuestas reconocen que ciertas expectativas previas condicionaron sus decisiones pedagógicas	*“En algunos casos, expectativas iniciales sobre el desempeño de ciertos estudiantes limitaron la diversidad de estrategias propuestas”* *“Puede hacer que no pienes otras alternativa o factores que favorezcan, al igual que puede costar encontrar la dificultad*

		del alumno” *“Frente al cansancio o la sobrecarga, tendía a reducir la exigencia para evitar frustraciones tanto en el alumno como en mi misma”*
Necesidades de revisar la mirada docente	Reconocimiento de la necesidad de repensar prejuicios o supuestos previos frente a la inclusión	*“Con el tiempo entendí que la inclusión no significa que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que cada alumno pueda participar desde sus posibilidades reales”* *“Me hizo revisar prejuicios e ideas previas sobre lo que ‘debería; lograr un alumno en determinada edad oea escolar”* *“Con el tiempo comprendí que, además de lo pedagógico, influyen fuertemente los contextos familiares, sociales y emocionales del estudiante”*

Fuente: elaboración propia.

8. Capítulo II: Barreras y factores de protección

Si el capítulo anterior permitió comprender cómo se organizan internamente las creencias docentes sobre neurodiversidad, este capítulo se pregunta por las condiciones que las refuerzan o las transforman en el contexto específico del nivel primario.

El argumento que este capítulo sostiene es que la orientación afirmativa identificada en el Capítulo I no se traduce en prácticas inclusivas por sí sola: se realiza o se neutraliza según las condiciones institucionales en las que cada docente enseña. El dato que ofrece la evidencia más sólida de todo este estudio para sostener ese argumento surge, de hecho, de este mismo capítulo: la responsabilidad pedagógica que las docentes atribuyen a la familia por sobre los apoyos externos y los directivos, un patrón que se repite en dos secciones independientes del cuestionario y que la literatura revisada no había precisado con este nivel de detalle.

La distinción entre barreras actitudinales y barreras estructurales, mencionada en el estado del arte como categoría analítica, se convierte aquí en la columna vertebral del análisis: permite diferenciar los obstáculos que operan en el plano cognitivo y valórico de aquellos que operan en el plano institucional y organizacional, sin perder de vista que ambos se articulan y se refuerzan

mutuamente en la práctica cotidiana. A partir de esa distinción, el capítulo desarrolla tres ejes: las barreras actitudinales como obstáculo para la inclusión, la lógica de derivación como forma institucionalizada de teoría en uso, y los factores de protección que facilitan prácticas inclusivas genuinas, entre los cuales se presta particular atención a la organización material y humana del aula y a la flexibilidad de la propuesta pedagógica.

8.1 Barreras actitudinales: cuando las creencias operan como obstáculo

Este apartado contrasta la noción teórica de barrera actitudinal con los datos del Bloque 1 y el Bloque 4 sobre formación docente, y con las respuestas abiertas del Bloque 5.

Las barreras actitudinales refieren al conjunto de creencias, expectativas y orientaciones cognitivas que dificultan la implementación de prácticas inclusivas, incluso cuando el marco normativo y los recursos institucionales las habilitarían. Tal como estableció Hornby (2015), estas barreras no operan de manera aislada sino en interacción con las condiciones estructurales del sistema educativo. Sin embargo, tienen una especificidad propia que Avramidis y Norwich (2002) ya habían señalado en su revisión clásica del campo: a diferencia de las barreras materiales o de recursos, las barreras actitudinales no se resuelven simplemente ampliando la disponibilidad de recursos, sino transformando los marcos conceptuales desde los que el docente interpreta la diferencia. Entre las barreras materiales o de recursos más documentadas por la literatura se cuentan la disponibilidad de tiempo institucional para la planificación conjunta, el acceso a materiales didácticos adaptados y la estabilidad de los apoyos humanos asignados a cada escuela (Hornby, 2015; ACIJ, 2022a, 2022b). Esta distinción entre barreras actitudinales y materiales es la que el capítulo retoma en 8.3, al analizar los factores de protección.

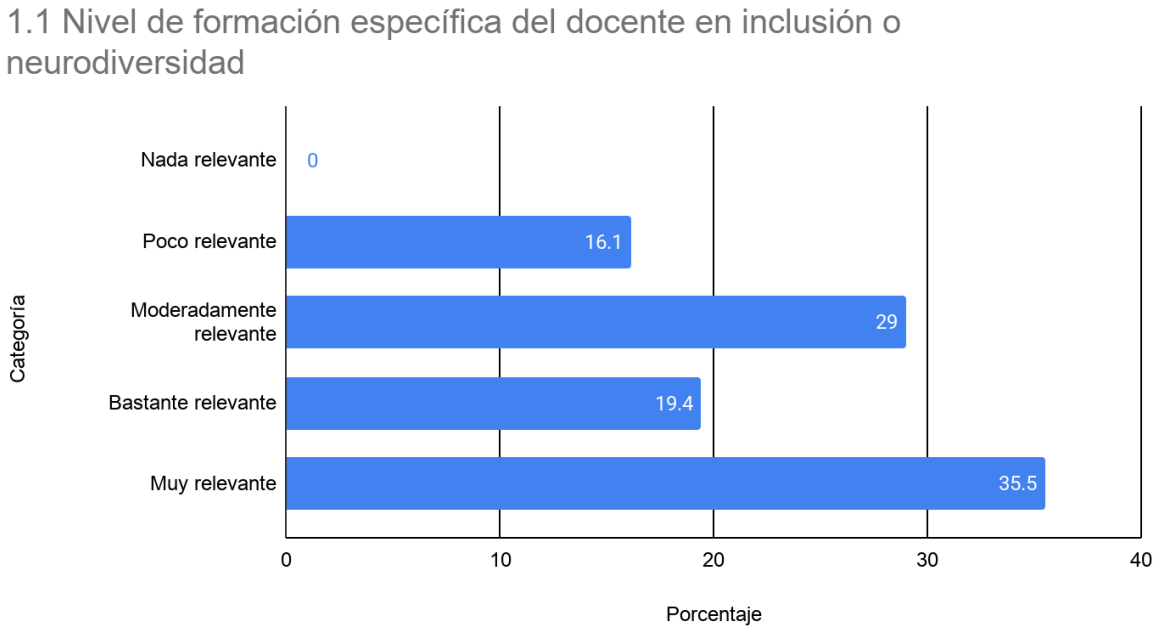
En el nivel primario, la barrera actitudinal más documentada es la orientación deficitaria desarrollada en el Capítulo I (7.1); lo que este capítulo añade no es volver a describirla, sino preguntarse por las condiciones que la consolidan o la debilitan con el paso del tiempo. Una de las más relevantes es la formación docente específica: Cook (2024) planteó que su ausencia consolida creencias deficitarias porque, sin marcos conceptuales alternativos, las estructuras cognitivas previas permanecen estables. Esta ausencia no es solo una hipótesis teórica: los informes de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia documentaron su persistencia concreta en escuelas de gestión estatal del Conurbano Bonaerense, señalando la falta de formación docente específica como uno de los obstáculos recurrentes para la inclusión (ACIJ, 2022a, 2022b). Esta observación tiene una implicancia directa para comprender por qué la orientación deficitaria puede coexistir con una disposición genuina hacia la inclusión: no se trata necesariamente de resistencia sino de ausencia de marcos que habiliten una interpretación diferente.

Los datos de la muestra sitúan esta condición con precisión: el 38,7% (n = 12) de las docentes no cuenta con ninguna formación específica en inclusión o neurodiversidad (Tabla 1, Capítulo I), y cuando se les pregunta directamente por la relevancia de esa formación para la inclusión, el 54,9% (n = 17) la ubica en los dos niveles más altos de la escala (Figura 16). Este contraste no está anticipado por la literatura revisada, que documenta la ausencia de formación como barrera (Cook, 2024; ACIJ, 2022a, 2022b) pero no releva si los propios docentes la reconocen como

tal; constituye, en ese sentido, una lectura propia de este estudio. Esto es consistente con lo ya señalado en el capítulo anterior sobre los determinantes históricos e institucionales que condicionan las posibilidades de cambio (Grummt, 2024), y explica por qué la formación puntual —un curso de corta duración, una jornada institucional— raramente modifica orientaciones que se consolidaron a lo largo de años de práctica (Pajares, 1992; Richardson, 1996; ver 7.1): requiere algo más que transmitir información, requiere generar experiencias que interpelen las estructuras cognitivas profundas desde las que esa información será procesada.

Un cruce descriptivo entre nivel de formación y creencias sobre neurodiversidad —viable por la misma razón— permite precisar además en qué medida esa ausencia de formación se asocia con la orientación deficitaria descripta en el Capítulo I. Entre las docentes que declaran algún tipo de formación específica (61,3%; n = 19), el 84,2% (n = 16) acuerda con que la escuela debería adaptarse a las formas de aprender de los estudiantes, frente al 41,7% (n = 5) de quienes no cuentan con formación (38,7%; n = 12); una diferencia de magnitud similar aparece en la adhesión a la neurodiversidad como forma de variación humana (78,9% n = 15 frente a 50,0% n = 6) y en la práctica declarada de adaptar consignas manteniendo los mismos objetivos para todos los estudiantes (78,9% n = 15 frente a 50,0% n = 6). La diferencia es demasiado amplia para atribuirla al azar en un n=31, aunque el diseño descriptivo-exploratorio de este estudio no permite establecer si la formación produce la creencia afirmativa o si son las docentes con una orientación ya más afirmativa quienes buscan más formación; lo que el cruce sí permite afirmar es que, en esta muestra, ambas variables se mueven juntas.

Figura 16. Formación específica en inclusión o neurodiversidad



Fuente: elaboración propia.

Una segunda barrera actitudinal relevante es la que se expresa en el plano de las expectativas. Tal como se desarrolló en el capítulo anterior a partir de Rosenthal y Jacobson (1968) y Rubie-Davies (2015), las expectativas que el docente construye sobre un estudiante neurodivergente inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje que le ofrece. Lo que corresponde señalar aquí es que esas expectativas no son solo el resultado de creencias individuales sino también de representaciones sociales más amplias sobre qué estudiantes son incluibles y cuáles no, representaciones que circulan en las instituciones y que el docente incorpora a través de su socialización profesional (Grummt, 2024). En este sentido, las barreras actitudinales no son solo un fenómeno individual sino también institucional y cultural, lo que las hace especialmente resistentes a las intervenciones que operan únicamente sobre el plano individual. En el nivel primario, esta dimensión institucional y cultural de las expectativas adquiere una relevancia particular: a diferencia del secundario, donde la circulación de un estudiante entre varios docentes a lo largo de la semana puede diluir el efecto de una expectativa particular, en el nivel primario un único docente de aula concentra la mayor parte de la jornada escolar y, con ella, buena parte de las interpretaciones que el estudiante recibe sobre sus propias dificultades, de modo que una representación institucional negativa sobre un estudiante tiene menos oportunidades de ser contrarrestada por otras miradas adultas dentro del mismo año escolar. Es, en parte, esta concentración de la influencia interpretativa en una sola figura adulta la que justificó, en el diseño metodológico de este estudio (apartado 6.4.2), delimitar la muestra exclusivamente a docentes de aula de nivel primario.

Estas barreras actitudinales constituyen, además, el trasfondo conceptual desde el cual pueden interpretarse las dificultades conductuales o emocionales que con frecuencia emergen en el vínculo entre un docente y un estudiante neurodivergente. Tal como se desarrolló en 7.2 a partir de Soodak y Podell (1993), la decisión de sostener a un estudiante en el aula común o de derivarlo se explica en buena medida por el nivel de autoeficacia del docente, y no únicamente por la gravedad del comportamiento observado. En las respuestas abiertas de la pregunta 16, las menciones a conductas disruptivas o agresividad rara vez aparecen aisladas: suelen acompañarse de referencias a falta de tiempo o de apoyo estable (Tabla 5). Este estudio no realizó un análisis sistemático de co-ocurrencia entre categorías de respuesta abierta, por lo que esta observación se plantea como lectura exploratoria, no como hallazgo codificado.

8.2 La lógica de derivación como teoría en uso institucionalizada

Este apartado pone en diálogo el concepto de teoría en uso de Argyris y Schön (1974), desarrollado en el Marco Teórico, con los datos sobre expectativas declaradas y prácticas efectivamente sostenidas (Bloque 3).

Los datos de este estudio muestran una brecha concreta entre ambos planos: el 71,0% (n = 22) de las docentes declara sostener altas expectativas de aprendizaje incluso con diagnóstico (Figura 6), mientras que el 58,1% (n = 18) considera necesaria la presencia de un acompañante externo para que la inclusión sea posible y el 67,7% (n = 21) acuerda con reducir la complejidad de las actividades ante dificultades persistentes (misma figura). La primera cifra describe lo que las docentes dicen creer sobre lo que un estudiante puede lograr; las dos siguientes, lo que

efectivamente hacen frente a la dificultad persistente. Entre las barreras que articulan la dimensión cognitiva individual y la dimensión institucional, esta lógica de derivación ocupa un lugar central.

Esta brecha puede leerse, siguiendo a Argyris y Schön (1974), como la distancia entre la teoría explicitada de un docente —lo que declara creer— y su teoría en uso —lo que efectivamente hace—: frente a una estudiante con dislexia que no sigue el ritmo de lectura del grupo, un docente puede sostener genuinamente que todos los niños pueden aprender en el aula común y, aun así, derivarla a la maestra integradora y reducir la exigencia mientras dura la evaluación psicopedagógica, no por contradicción consciente, sino porque su teoría en uso responde al sentido común institucional antes que a la creencia declarada (ejemplo hipotético, sin correspondencia con una observación registrada en este estudio). Este dato cumple aquí una función distinta a la que tuvo al ilustrar la brecha entre creencia declarada y decisión concreta en el Capítulo I: muestra que la teoría en uso no se limita a delegar la responsabilidad en un tercero, sino que también se expresa dentro del propio aula, en la forma de la actividad que el docente decide sostener.

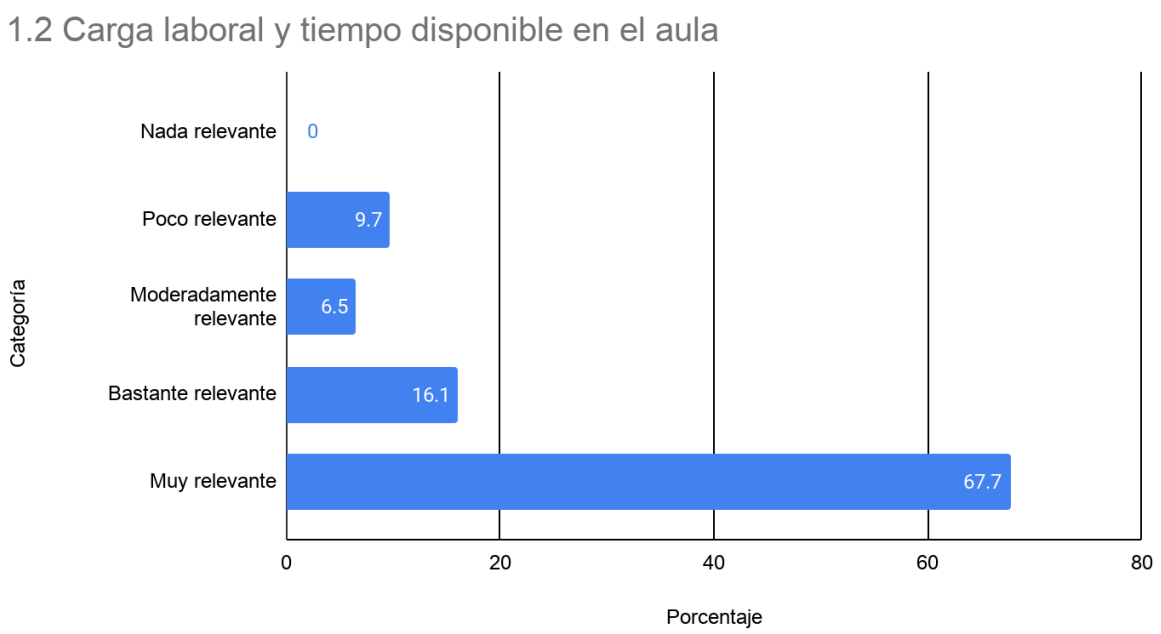
Esta brecha, ya documentada a partir de Anaby *et al*. (2020) y Rytivaara *et al*. (2023), no es irracional: refleja una organización institucional que históricamente distribuyó la responsabilidad pedagógica de manera segmentada, asignando la enseñanza común al docente de aula y la atención a la diferencia a especialistas externos, y que se reproduce de facto incluso en sistemas que formalmente adhieren a modelos de co-enseñanza. Esta segmentación no es exclusiva del sistema educativo argentino, pero encuentra en él una expresión particular: la expansión histórica de circuitos de escolarización especial consolidó la idea de que ciertos estudiantes debían aprender en dispositivos separados (Dubrovsky, 2005), una lógica que Skliar (2005) cuestionó al proponer poner en tela de juicio la normalidad escolar —y no la anormalidad del estudiante— como el verdadero objeto de revisión pedagógica.

Skrtic (1991) profundizó esta lectura al caracterizar a la escuela como una burocracia profesional: una organización que estandariza las competencias de sus miembros —los docentes— antes que sus procesos de trabajo y que, por diseño, resuelve la variabilidad que no encaja en esa estandarización derivándola hacia estructuras paralelas (equipos de apoyo, servicios especializados) en lugar de modificar el núcleo de la enseñanza común (Skrtic, 1991). Desde esta perspectiva, la derivación no es un desvío del funcionamiento esperado del sistema sino una consecuencia directa de su diseño, lo que explica por qué las reformas centradas exclusivamente en sensibilizar o capacitar a los docentes rara vez la modifican de manera sostenida: mientras la estructura organizacional de base no se transforme, la derivación seguirá siendo, en términos de Skrtic (1991), la respuesta funcional que el diseño institucional privilegia.

Lo que hace especialmente persistente a esta lógica, más allá de su origen organizacional, es que opera además como una solución funcional frente a las condiciones concretas del aula. Gerber y Semmel (1984), en un trabajo clásico sobre el proceso de derivación, propusieron el concepto de tolerancia instruccional para describir la capacidad variable de cada docente para sostener a un estudiante con dificultades dentro de su aula antes de recurrir a la derivación; según estos autores, esa tolerancia no depende solo de las características del estudiante sino de las condiciones bajo las cuales el docente enseña —entre ellas, la cantidad de estudiantes a cargo y la

disponibilidad de apoyo—. Trasladado al contexto de este estudio, esto permite sostener que, ante la sobrecarga laboral, la cantidad de estudiantes por aula y la escasez de apoyos estables, derivar sea la respuesta que le permite al docente continuar con la dinámica grupal sin detener el ritmo de la clase. La carga laboral y el tiempo disponible en el aula es, entre los ocho factores del Bloque 4, el que concentra la valoración más alta (83,8% (n = 26) en los niveles superiores de la escala —es decir, sumando a quienes marcaron los dos puntajes más altos, 4 y 5—, Figura 17), y la falta de tiempo y la sobrecarga laboral son también, en las respuestas abiertas de la P16, la categoría de obstáculo más citada (Tabla 5).

Figura 17. Carga laboral y tiempo disponible en el aula



Fuente: elaboración propia.

La misma lógica de co-enseñanza referida en 7.5 (Rytivaara *et al*., 2023; Turan y Bayar, 2017) ayuda a leer, desde la carga de trabajo antes que desde la distribución de roles, por qué sostener a un estudiante dentro del aula común exige una infraestructura que exceda al docente individual.

Esta tensión en torno a la autoridad pedagógica compartida se refleja también en los obstáculos que las propias docentes identifican en sus experiencias de inclusión más difíciles, sistematizados en la Tabla 5.

Tabla 5. Obstáculos identificados en experiencias de inclusión difíciles

Categoría emergente	Obstáculo identificó	Respuestas
Tiempo y sobrecarga laboral	Falta de tiempo para atender	*“falta de tiempo”*

	necesidades individuales	*“gran carga laboral, falta de recursos y tiempo”* *“El tiempo, la cantidad de chicos en un aula, la necesidad de seguir con el cronograma y deber cumplir con los objetivos para cada grado”*
Cantidad de estudiantes por aula	Dificultad para acompañar casos individuales en aulas numerosas	*“muchos alumnos”* *“aulas numerosas”* *“Las aulas tienen muchos alumnos y ademas tenes mas grados que atender”*
Falta de apoyos humanos	Ausencia o inestabilidad de acompañantes, maestros de apoyo o equipos	*“cambio continuo de acompañantes”* *“No siempre había otra persona disponible para acompañarlo”*
Falta de recursos materiales	Escasez de materiales o herramientas para adaptar actividades	*“falta de recursos”* *“escasos recursos de apoyo y poca coordinación con el equipo docente”*
Dificultades familiares	Bajo acompañamiento o dificultades de articulación con la familia	*“falta de acompañamiento familiar”* *“La familia atravesaba una situación económica crítica… lo que generaba ausencias frecuentes y poca continuidad en el acompañamiento escolar”*
Rigidez institucional o curricular	Exigencias del sistema, tiempos escolares y objetivos curriculares	*“cumplimientos del sistema educativo”* *“seguir con el currículo”* *“La necesidad de cumplir con la agenda*
Dificultades conductuales o emocionales	Conductas disruptivas, agresividad, frustración o	*“alumno con agresividad”* *“un alumno con importantes*

	aislamiento	*dificultades conductuales y emocionales”*

Fuente: elaboración propia.

8.3 Factores de protección: condiciones que facilitan la inclusión

Este apartado contrasta los cinco factores de protección que identifica la literatura con los datos del Bloque 4 y con las categorías emergentes de las respuestas abiertas del Bloque 5.

Frente a las barreras descritas en los subapartados anteriores, la literatura identifica un conjunto de factores que, cuando están presentes, facilitan la implementación de prácticas inclusivas genuinas (Ainscow, 2021; Hornby, 2015). Estos factores no operan de manera aislada sino en interacción: su efecto protector se potencia cuando se combinan y se debilita cuando alguno de ellos está ausente. El análisis que sigue los organiza en torno a cinco dimensiones que la literatura reconoce como condicionantes de las prácticas inclusivas (Cook, 2024; Hornby, 2015; Rajotte *et al*., 2024): la formación específica en neurodiversidad, la organización material y humana del aula, la flexibilidad curricular y evaluativa, el trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo, y la perspectiva afirmativa como orientación cognitiva del docente.

La formación específica es el factor protector más directamente vinculado a las barreras actitudinales desarrolladas en 8.1: cuando el docente dispone de marcos conceptuales que le permiten interpretar la diferencia como variación legítima antes que como déficit, sus creencias intermedias tienden a organizarse desde una orientación más flexible (Cook, 2024; Forlin, 2010; Hornby, 2015). Pero no toda formación produce ese efecto de la misma manera: Guskey (2002) mostró que la secuencia habitual de la capacitación docente —formar, esperar el cambio de creencia, esperar luego el cambio de práctica— suele fallar, y propuso en cambio que el cambio de práctica frecuentemente antecede al cambio de creencia, lo cual dialoga de manera productiva con el propio marco de Beck y Pajares de este trabajo. Lave y Wenger (1991) explican, en la misma línea, por qué el conocimiento profesional se transforma de manera más sostenida cuando se construye en el contexto mismo de la práctica que cuando se transmite de forma descontextualizada. Este marco conjunto permite leer con más precisión un dato específico del instrumento: dentro de la propia muestra, la formación recibida por quienes sí la tienen se concentra en trayectorias breves y no formales —formación autodidacta o cursos de corta duración (Tabla 1, Capítulo I)—, antes que en formatos sostenidos en el tiempo. Esta aplicación conjunta de Guskey y de Lave y Wenger a un dato tan específico del instrumento no está desarrollada de este modo en la bibliografía revisada y constituye una lectura propia de este trabajo.

Un segundo factor es la organización material y humana del aula. La disposición espacial del aula —agrupamientos flexibles frente a filas fijas, proximidad del docente a los estudiantes que requieren más apoyo, disponibilidad de espacios alternativos dentro o fuera del aula— determina en buena medida si una adaptación pedagógica pensada para un estudiante puede sostenerse sin desatender al resto del grupo, tal como sostiene Tomlinson (2014) al señalar que la organización flexible del espacio y de los agrupamientos constituye una condición estructural —y no un detalle

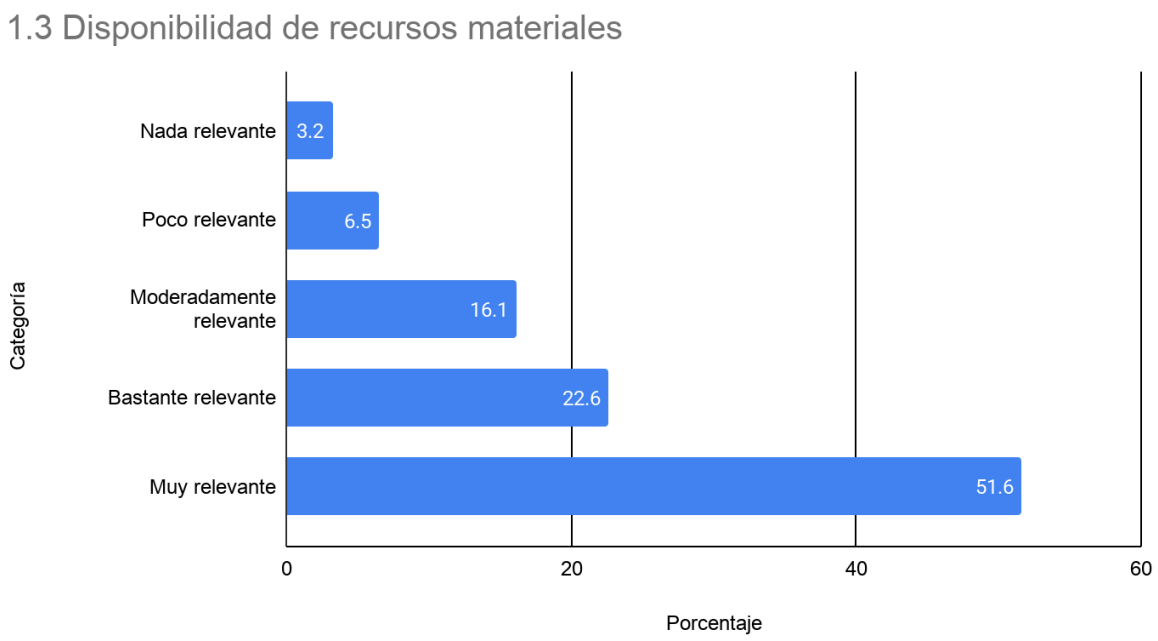
accesorio— de la enseñanza diferenciada. La cantidad de estudiantes por aula opera en el mismo sentido: la investigación observacional de Blatchford, Bassett y Brown (2011), realizada sobre 686 estudiantes en 49 escuelas, mostró que a medida que aumenta el tamaño del grupo disminuye la atención individual que cada estudiante recibe del docente y aumenta el tiempo que los estudiantes de menor rendimiento pasan desconectados de la tarea. La investigación sobre modelos de co-enseñanza, ya referida en 8.2 (Rytivaara *et al*., 2023; Turan y Bayar, 2017), aporta evidencia específica sobre una tercera variable: la presencia de un segundo adulto en el aula —sea un docente cotitular, un acompañante o un miembro del equipo de apoyo trabajando dentro del aula común y no fuera de ella— no garantiza por sí sola una práctica más inclusiva, pero amplía sustancialmente el repertorio de respuestas posibles frente a una dificultad puntual, en tanto permite sostener la atención al grupo y a un estudiante en particular de manera simultánea en lugar de secuencial. Esta distinción es importante: no es lo mismo que ese segundo adulto trabaje dentro del aula, compartiendo la planificación y las decisiones pedagógicas cotidianas, que el que lo haga en un espacio separado —lo cual remite, antes que a la organización material del aula, a la lógica de derivación descripta en 8.2. La presencia de un segundo adulto en el aula no es, sin embargo, una condición suficiente por sí misma: su efecto protector depende de la calidad del vínculo pedagógico que ese apoyo sostiene con el estudiante, y no solo de su disponibilidad horaria. Una de las docentes de la muestra ilustra este límite con un ejemplo elocuente: relata haber observado, durante varias semanas, a un maestro de apoyo entregarle su celular con juegos a un niño con síndrome de Down *para que se quede callado y quieto*, al punto de que el sonido del dispositivo interrumpía la atención del resto del grupo. La propia docente distingue, a partir de esta experiencia, entre integrar y incluir: *probablemente termine integrando al alumno sin incluirlo […] que el alumno esté presente en el aula pero sin participar realmente de las propuestas*, una distinción que no forma parte del vocabulario técnico de este capítulo pero que sus propios datos reclaman incorporar. Este testimonio matiza el argumento central de este apartado: contar con un acompañante dentro del aula amplía el repertorio de respuestas posibles frente a una dificultad, como se señaló más arriba, pero no garantiza por sí solo una práctica inclusiva si ese acompañamiento se limita a mantener al estudiante callado y contenido antes que a sostener su participación genuina en la propuesta pedagógica.

Considérese, a modo ilustrativo, un ejemplo hipotético que no corresponde a una observación registrada en el marco de este estudio: un estudiante con TEA en una escuela primaria del Conurbano que necesita anticipación y rutinas estables para regular su ansiedad frente a los cambios. En un aula de treinta estudiantes, con una acompañante presente pero compartida entre varios grados y sin horas asignadas para planificar junto al docente titular, y con un cronograma que se modifica con frecuencia por necesidades organizativas de la institución, sostener esa anticipación resulta materialmente difícil incluso para un docente con una perspectiva afirmativa consolidada: no es la ausencia total de un segundo adulto lo que dificulta la tarea, sino la falta de tiempo compartido de planificación entre ambos. En un aula con menor cantidad de estudiantes, con una acompañante que dispone de horas de planificación conjunta con el docente y con margen para anticipar cambios en la rutina con antelación, esa misma necesidad se convierte en una condición de enseñanza

manejable antes que en un obstáculo insalvable. La diferencia, nuevamente, no está en el estudiante: está en la organización material y humana del aula que este apartado describe.

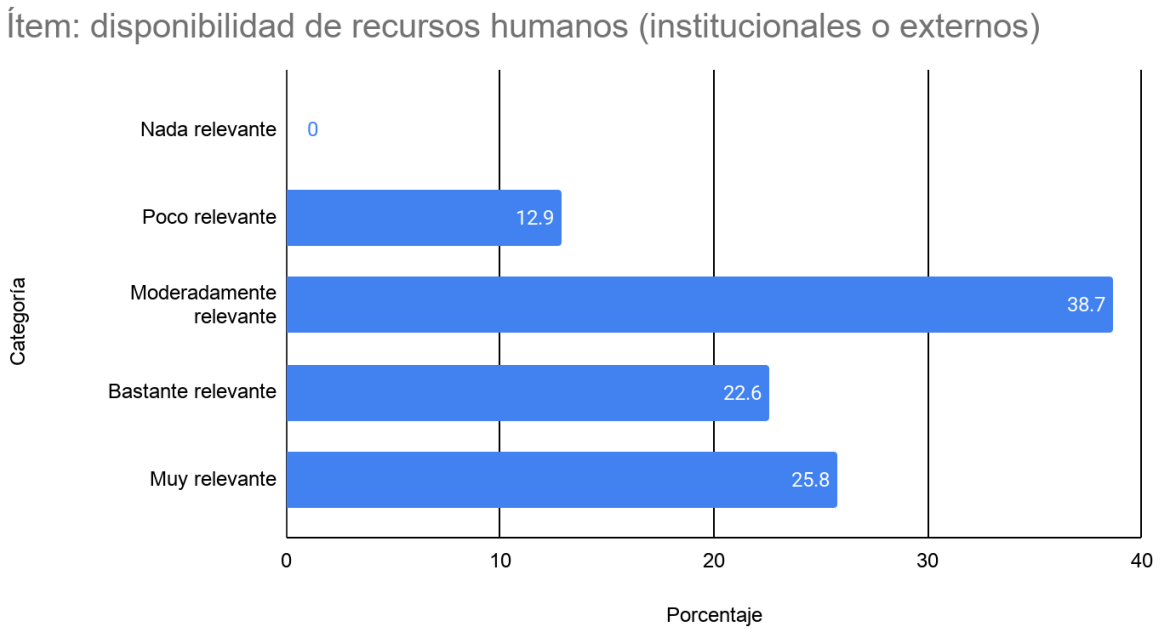
Los datos de este estudio permiten situar, aunque solo parcialmente, esta dimensión: la disponibilidad de recursos materiales es valorada como relevante por el 74,2% (n = 23) de las docentes (Figura 18), mientras que la disponibilidad de recursos humanos institucionales o externos presenta la distribución más repartida de las ocho dimensiones del Bloque 4 (48,4% (n = 15) en los niveles superiores, Figura 19), consistente con la falta de apoyos estables que las docentes describen en la P16 (Tabla 5). El instrumento, sin embargo, no incluyó un ítem cuantitativo específico sobre la cantidad de estudiantes por aula ni sobre la presencia o ausencia de un segundo adulto trabajando dentro de ella —las dos variables que, según Blatchford *et al*. (2011) y la literatura sobre co-enseñanza recién citada, más directamente definen esta dimensión—; solo aparecen por vía indirecta, en menciones espontáneas de la P16 *(muchos alumnos, aulas numerosas*, Tabla 5). El ejemplo hipotético del párrafo anterior ilustra conceptualmente esta distinción, pero no debe leerse como un dato medido en la muestra: es, en ese sentido, un límite del instrumento que corresponde declarar como tal, y no como un matiz resuelto por los datos disponibles.

Figura 18. Disponibilidad de recursos materiales



Fuente: elaboración propia.

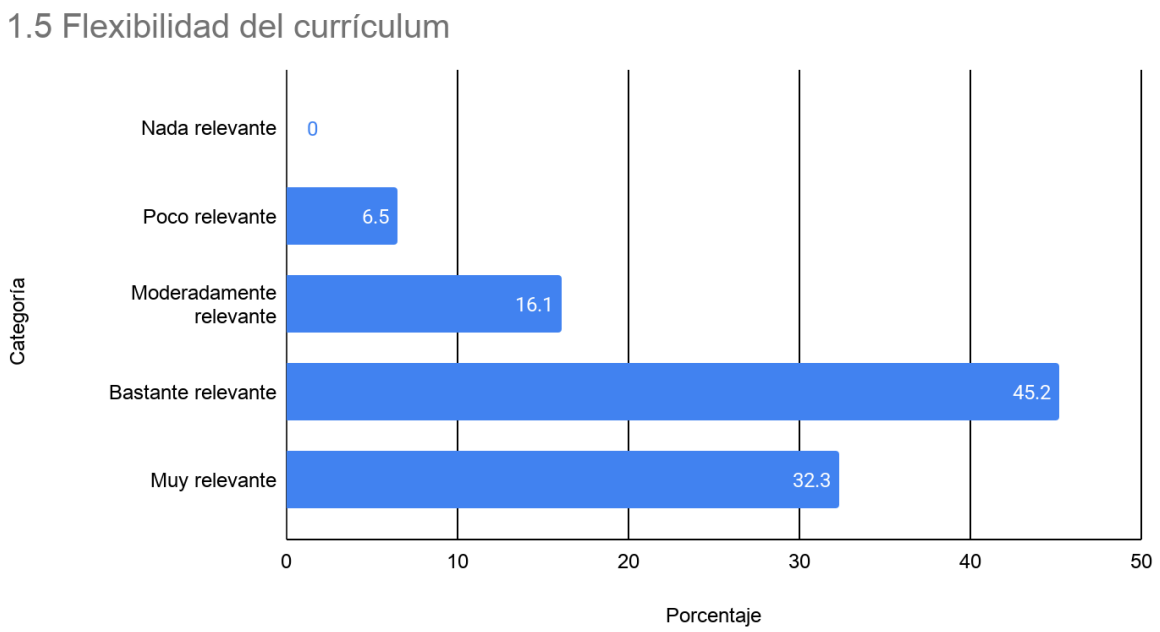
Figura 19. Disponibilidad de recursos humanos



Fuente: elaboración propia.

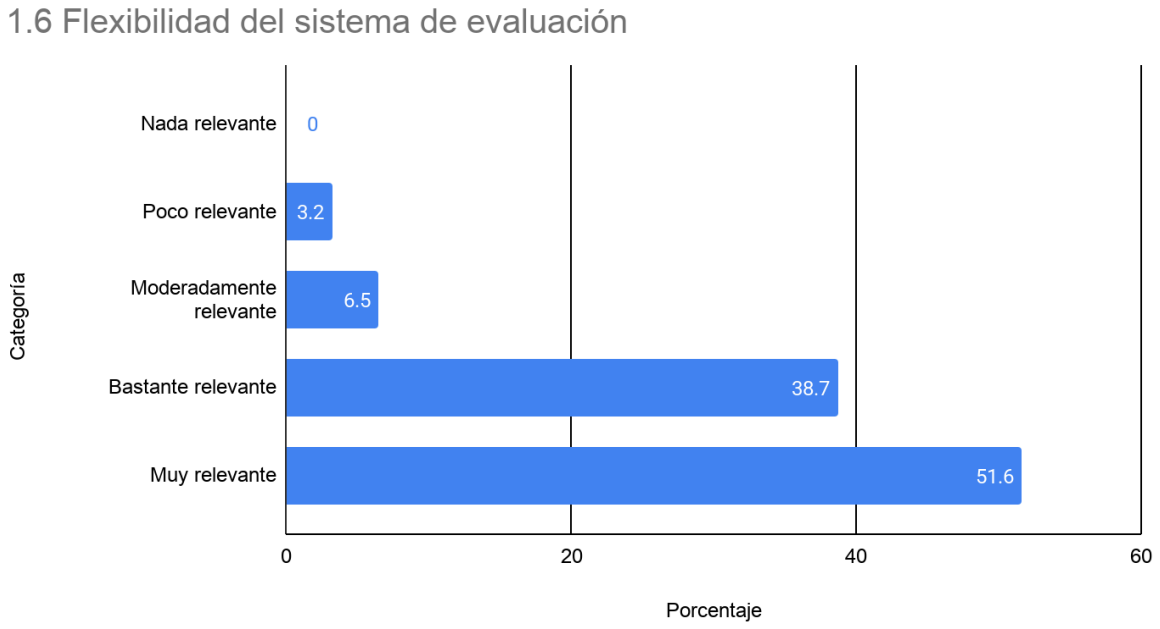
Un tercer factor es la flexibilidad curricular y evaluativa. La flexibilidad del currículum es valorada positivamente por el 77,4% (n = 24) de la muestra en los niveles superiores de la escala (Figura 20), superada por la flexibilidad del sistema de evaluación, que concentra la valoración más alta de todo el Bloque 4 (90,3% (n = 28) en los niveles superiores, Figura 21). El marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose y Meyer, 2002) ofrece un anclaje conceptual más preciso que la noción de flexibilidad en abstracto para leer estos porcentajes: no se trata de una adaptación excepcional para un estudiante puntual, sino de un diseño curricular y evaluativo pensado desde el inicio para variar sin necesidad de excepción. Esta valoración dialoga, además, con un dato ya citado en el Capítulo I: el 83,9% (n = 26) declara modificar efectivamente sus formas de evaluación cuando trabaja con estudiantes con diagnóstico (Figura 6, 7.1) — la flexibilidad valorada en abstracto y la flexibilidad implementada en la práctica muestran, aquí, porcentajes muy próximos.

Figura 20. Flexibilidad del currículum



Fuente: elaboración propia.

Figura 21. Flexibilidad del sistema de evaluación

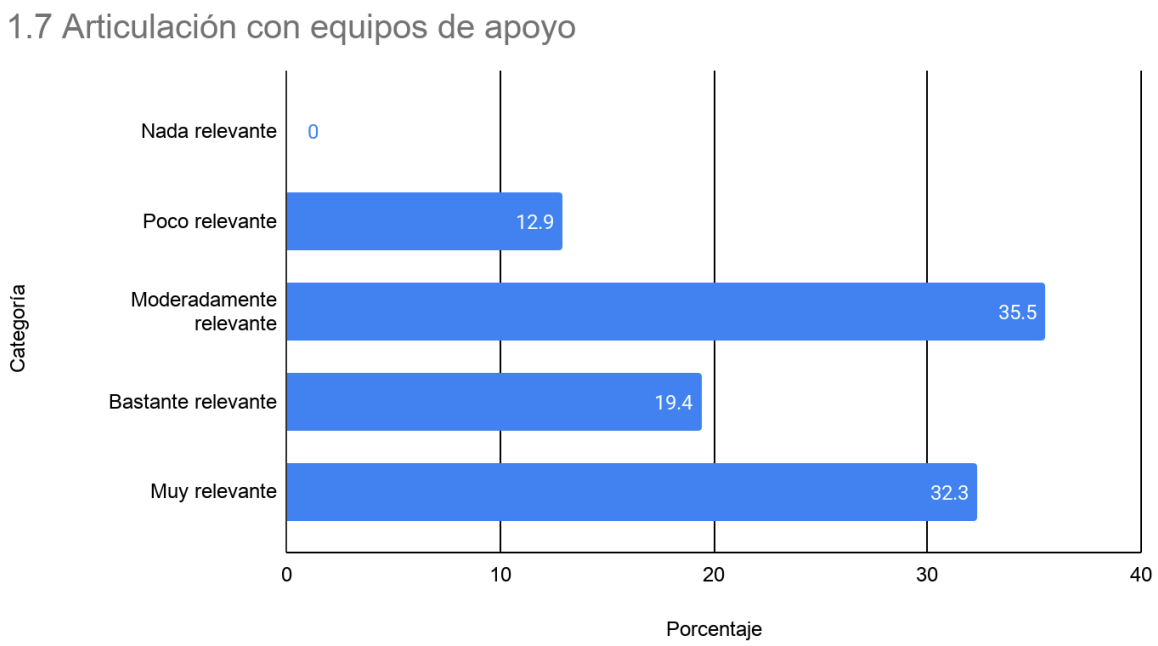


Fuente: elaboración propia.

Un cuarto factor es el trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo. Dunst y Dempsey (2007), desde el modelo de *partnerships* familia-profesional, sostienen que la calidad de

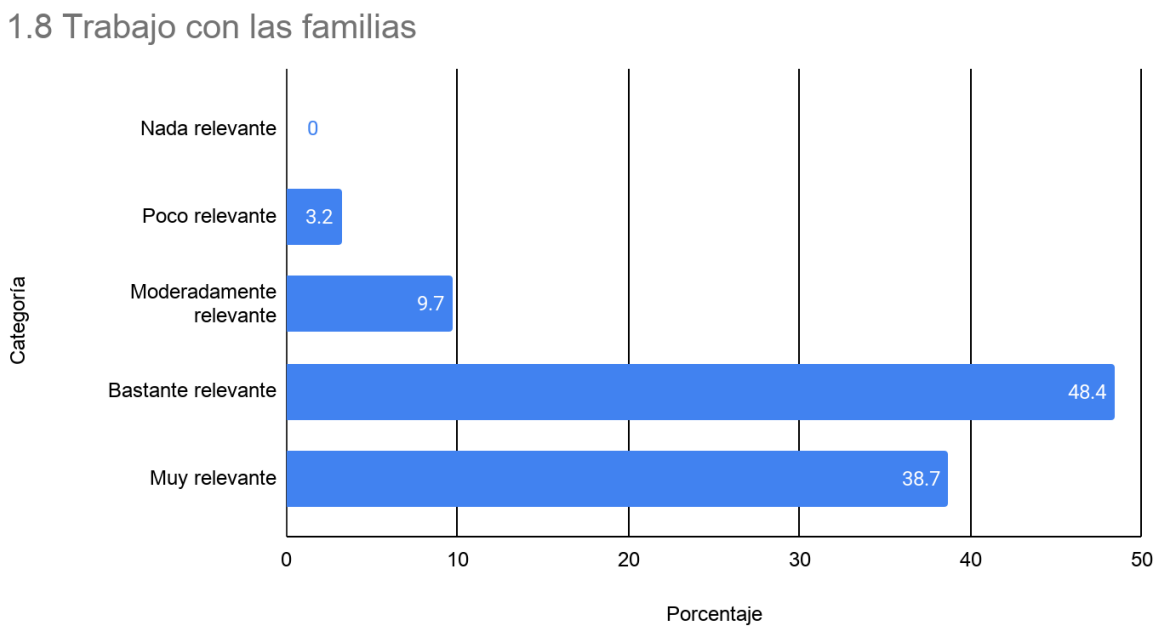
esta articulación —y no solo su existencia formal— es lo que determina su efecto protector. El trabajo con las familias es el segundo factor mejor valorado de todo el Bloque 4 (87,1% (n = 27) en los niveles superiores, Figura 23); la articulación con equipos de apoyo presenta, en cambio, una valoración más distribuida (51,6% (n = 16), Figura 22).

Figura 22. Articulación con equipos de apoyo



Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Trabajo con las familias



Fuente: elaboración propia.

Esta jerarquía —familia por encima de los equipos de apoyo institucionales— es, junto con el hallazgo de la formación, el aporte más sólido de este capítulo, y conviene decirlo de manera explícita: la misma jerarquía ya había aparecido, con una escala y una pregunta completamente distintas, en el Bloque 3 (7.5), donde la muestra atribuye más responsabilidad por la inclusión a la familia (58,1%; n = 18) que a los apoyos externos (38,7%; n = 12) o a los directivos (29,0%; n = 9). Que dos secciones independientes del cuestionario —una sobre responsabilidad percibida, otra sobre relevancia del factor— converjan en la misma jerarquía reduce la probabilidad de que se trate de un artefacto derivado de cómo estaba redactado un ítem puntual, y constituye un argumento metodológicamente más robusto que si el dato apareciera en una sola sección. Esta triangulación entre bloques no está anticipada por Anaby *et al*. (2020) —quienes documentan la derivación hacia apoyos externos, pero no el peso relativo de la familia frente a otros actores— y es, en ese sentido, un dato que merece destacarse. En las respuestas abiertas del Bloque 5, el trabajo articulado con familia y equipos y las dificultades familiares reaparecen, en sentido inverso, como categorías recurrentes de éxito y de obstáculo respectivamente (Tabla 3, Capítulo I; Tabla 5).

Cabe señalar, además, que la gestión estatal y la gestión privada no constituyen, en el sistema educativo argentino, modalidades equivalentes en términos de financiamiento y asignación de recursos (ACIJ, 2022a, 2022b), lo que permite anticipar que las condiciones materiales y humanas del aula aquí descriptas —cantidad de estudiantes, disponibilidad de un segundo adulto, estabilidad de los apoyos— podrían distribuirse de manera desigual entre ambos tipos de gestión. El 45,2% (n = 14) de la muestra se desempeña en gestión estatal, el 38,7% (n = 12) en gestión privada y el 16,1% (n = 5) en ambas modalidades (Tabla 1, Capítulo I). Un cruce descriptivo entre tipo de gestión y atribución causal frente a la dificultad de aprendizaje —viable porque ambas preguntas corresponden

a la misma respuesta individual— es especialmente marcado en las dimensiones socio-cultural y económica: entre las docentes de gestión estatal, el 71,4% (n = 10) atribuye la dificultad de aprendizaje a características socio-culturales y el 57,1% (n = 8) a características económicas, frente al 16,7% (n = 2) en ambos casos entre las docentes de gestión privada. La misma dirección aparece en la atribución a características familiares (71,4% n = 10 frente a 25,0% n = 3) y en la práctica declarada de reducir la complejidad de las actividades ante dificultades persistentes (85,7% n = 12 frente a 41,7% n = 5). Esta distribución es consistente con la desigualdad de financiamiento y de población atendida entre ambas modalidades: las docentes de gestión estatal, más expuestas a los contextos de vulnerabilidad socioeconómica del Conurbano (Redondo, 2004), tienden a ubicar la dificultad de aprendizaje en factores externos al estudiante con mayor frecuencia que sus pares de gestión privada. La organización material y humana del aula debería leerse, entonces, como una condición que responde en parte a políticas y financiamientos diferenciados entre modalidades de gestión, y no únicamente a la decisión de cada docente individual; cabe aclarar, de todos modos, que gestión y ámbito geográfico covarían en esta muestra, por lo que el cruce no permite aislar el efecto de una variable del efecto de la otra.

El último factor de protección no es, en sentido estricto, una condición institucional adicional sino la orientación cognitiva desarrollada en el Capítulo I: la perspectiva afirmativa de la neurodiversidad. Se la incluye aquí porque su función en este capítulo es distinta: mientras que en el Capítulo I se analizó su estructura interna —sus creencias nucleares, sus supuestos intermedios, el papel mediador de la autoeficacia (7.2)—, aquí interesa señalar qué la vuelve viable en la práctica cotidiana. Como mostró Soldovieri (2024), esta orientación no se traduce en prácticas inclusivas por el solo hecho de ser sostenida: requiere que las condiciones institucionales descritas en los apartados anteriores de este capítulo —formación, organización del aula, flexibilidad curricular, trabajo colaborativo— la hagan viable. Dicho de otro modo, la perspectiva afirmativa no es un sexto factor equivalente a los demás sino la disposición cognitiva que esos cuatro factores institucionales terminan de habilitar o de neutralizar: sin ellos, un docente puede sostener genuinamente esta orientación a nivel de creencia nuclear y, aún así, verse forzado *de facto* a reproducir prácticas más cercanas a la lógica de derivación descrita en 8.2. Corresponde señalar, por último, un límite metodológico explícito: el diseño de este estudio (límite ya señalado en 6.6) no permite correlacionar el nivel de perspectiva afirmativa de una docente con su puntaje en los otros cuatro factores de protección aquí descritos; se plantea como pregunta abierta que un diseño correlacional futuro podría responder.

Antes de cerrar, conviene recordar una vez más el carácter exploratorio de estos porcentajes: se trata de 31 docentes, y las proporciones aquí discutidas describen tendencias de este grupo, no una generalización al conjunto de la docencia de nivel primario (6.6).

Este capítulo mostró que las barreras para la inclusión no son homogéneas ni operan de manera independiente. Las barreras actitudinales —organizadas en torno a creencias deficitarias consolidadas por la ausencia de formación específica (38,7% (n = 12) sin formación, aun cuando el 54,9% (n = 17) reconoce su relevancia y por determinantes históricos e institucionales (Grummt, 2024)— se articulan con la lógica de derivación como teoría en uso sedimentada, que encuentra

sustento tanto en el diseño organizacional de la escuela como burocracia profesional (Skrtic, 1991) como en su funcionalidad frente a contextos de alta demanda y bajos recursos, en los términos de tolerancia instruccional propuestos por Gerber y Semmel (1984), y que la sobrecarga laboral erosiona tanto en la decisión inmediata como en la autoeficacia sostenida del docente (Skaalvik y Skaalvik, 2010). Frente a estas barreras, los factores de protección identificados —formación sostenida en el tiempo (Guskey, 2002; Lave y Wenger, 1991), organización material y humana del aula, flexibilidad curricular y evaluativa (Rose y Meyer, 2002), trabajo colaborativo con familias (Dunst y Dempsey, 2007) y perspectiva afirmativa— no operan de manera aislada sino en interacción, y su efecto protector se potencia cuando se combinan en un entorno institucional que los sostiene. La triangulación entre el Bloque 3 y el Bloque 4 en torno al peso de la familia es, de los hallazgos de este capítulo, el que ofrece mayor solidez metodológica.

9. Conclusión

Este estudio se propuso describir la influencia de las creencias de docentes de aula de nivel primario sobre la neurodiversidad en sus prácticas de inclusión educativa, a partir del supuesto de que esa influencia no es lineal sino que está mediada por las condiciones institucionales en las que cada docente enseña. Los datos recogidos en los treinta y un cuestionarios permiten sostener ese supuesto de manera consistente: las creencias declaradas y las prácticas efectivamente reportadas por las docentes de la muestra no coinciden de manera directa, y la distancia entre ambas se explica en buena parte por las condiciones —formación, tiempo, recursos, apoyos— que el Capítulo II describió en detalle.

En relación con el primer objetivo específico, explorar las creencias sobre la neurodiversidad que sostienen los profesionales de la educación a nivel primario, el hallazgo central es que la orientación deficitaria y la perspectiva afirmativa no dividen a las docentes de la muestra en dos grupos distintos, sino que conviven dentro de las mismas personas frente a la misma situación de aula. Esta convivencia se expresa en dos planos que no coinciden: en el plano general y abstracto, la adhesión declarada al modelo social de la diferencia es mayoritariamente afirmativa —el 74,2% considera que las diferencias en la forma de aprender son parte natural de la diversidad humana, y porcentajes similares acuerdan con que la escuela debería adaptarse a los estudiantes antes que exigirles adaptarse a ella (7.1)—; en el plano de la decisión concreta frente a una dificultad persistente, sin embargo, esa misma muestra reporta reducir la complejidad de las actividades (67,7%) o derivar a espacios diferenciados fuera del aula (83,9%). A esta tensión central se suman otros cuatro matices que el capítulo desarrolla: un conocimiento conceptual generalizado sobre el término neurodiversidad (80,6% declara un nivel alto) que, según el marco de Fives y Buehl (2012) retomado en 7.2, no equivale a una modificación efectiva de la creencia nuclear docente; un diagnóstico que opera de manera ambivalente, valorado a la vez como orientador de la práctica (71,0%) y como fuente de expectativas condicionadas negativamente (51,6%, 7.3); unas atribuciones causales frente a la dificultad de aprendizaje que no se concentran claramente en ningún locus particular —individual (48,4%), familiar (51,6%), sociocultural (51,6%) o económico (41,9%)— (7.4); y una responsabilidad pedagógica que se distribuye de manera desigual entre el aula, los apoyos externos, la familia y los directivos, con la familia como el actor más citado (7.5).

El segundo objetivo específico, identificar las barreras que se presentan para llevar a cabo intervenciones de inclusión de la neurodiversidad, encontró tres obstáculos recurrentes. La ausencia de formación específica en inclusión o neurodiversidad —que alcanza al 38,7% de la muestra— consolida las creencias deficitarias al no ofrecer marcos conceptuales alternativos (8.1), con un matiz propio de este estudio: más de la mitad de las docentes sin esa formación (54,9%) reconoce igualmente su relevancia, lo que sugiere que la barrera no es de disposición sino de acceso. La sobrecarga laboral y la cantidad de estudiantes por aula —el factor con mayor valoración de todo el Bloque 4, con 83,8% en los niveles superiores— condiciona la tolerancia instruccional de cada docente frente a la derivación (8.2), en los términos de Gerber y Semmel (1984). Y la lógica de derivación institucionalizada, leída desde Argyris y Schön (1974) como una teoría en uso sedimentada y desde Skrtic (1991) como respuesta funcional de la escuela graduada frente a la

variabilidad del aprendizaje, articula ambas barreras en una dinámica que excede la responsabilidad individual del docente de aula.

El tercer objetivo específico, detectar factores de protección que facilitan la implementación exitosa de prácticas inclusivas, identificó cinco condiciones —formación sostenida en el tiempo, organización material y humana del aula, flexibilidad curricular y evaluativa, trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo, y una orientación afirmativa hacia la neurodiversidad— que no operan de manera aislada sino que se potencian cuando se combinan (8.3). De estas, la flexibilidad del sistema de evaluación (90,3% en los niveles superiores) y el trabajo con las familias (87,1%) resultaron los factores mejor valorados por la muestra, mientras que la orientación afirmativa funciona menos como un sexto factor equivalente a los demás que como la disposición cognitiva que los otros cuatro terminan de habilitar o de neutralizar.

Entre todos estos resultados, el hallazgo que este trabajo puede sostener con mayor solidez metodológica es la jerarquía que las docentes establecen entre familia, apoyos externos y directivos a la hora de distribuir la responsabilidad pedagógica de la inclusión, con la familia sistemáticamente en primer lugar (58,1%, frente al 38,7% de los apoyos externos y el 29,0% de los directivos).

Esta jerarquía no aparece una sola vez: se repite de manera convergente en dos secciones del cuestionario, formuladas con escalas y preguntas distintas —una sobre responsabilidad percibida (7.5) y otra sobre relevancia del factor (8.3)—, lo que reduce sustancialmente la probabilidad de que se trate de un artefacto derivado de cómo estaba redactado un ítem puntual.

En conjunto, ambos capítulos permiten sostener que las prácticas de inclusión hacia estudiantes neurodivergentes en el nivel primario resultan de la intersección entre una estructura cognitiva individual —las creencias docentes analizadas en el primer objetivo específico— y un entramado de condiciones institucionales y materiales —las barreras y factores de protección analizados en el segundo y tercer objetivo— que puede tanto sostener como neutralizar esa estructura cognitiva en la práctica cotidiana.

Estos resultados tienen consecuencias directas para el diseño de políticas de formación docente y de organización institucional en el nivel primario. Si la ausencia de formación específica consolida creencias deficitarias, y si —como plantean Guskey (2002) y Lave y Wenger (1991)— el cambio de práctica antecede con frecuencia al cambio de creencia en lugar de seguirlo, intervenir con capacitaciones puntuales y descontextualizadas de la práctica difícilmente modifique de manera sostenida la estructura cognitiva que sostiene las decisiones de aula. Del mismo modo, si la responsabilidad pedagógica recae con tanto peso en la familia, cualquier política de inclusión que no incluya de manera explícita el vínculo escuela-familia como un eje de intervención estaría dejando fuera al actor que las propias docentes identifican como más central.

Conviene leer estos resultados, de todos modos, dentro de los límites ya señalados en 6.6: se trata de una muestra no probabilística de 31 docentes, con alcance descriptivo-exploratorio, que no permite generalizaciones estadísticas ni el establecimiento de relaciones causales entre variables. De las líneas de indagación que quedan abiertas, la que ofrecería el avance más directo sobre lo que este estudio no pudo responder es un diseño correlacional, con muestra probabilística, que incorpore una escala validada de autoeficacia docente (*TEIP*) y permita poner a prueba con mayor rigor la

posible función mediadora de esta variable entre creencia y práctica, que aquí solo pudo sugerirse de manera exploratoria a partir de seis casos.

De manera complementaria, un análisis por cohorte etaria —que la distribución de esta muestra no permitió explorar— y un instrumento que discrimine las dimensiones de estabilidad y controlabilidad dentro de la atribución causal (Weiner, 1985, 1986), así como el efecto de etiquetado diferenciado según el tipo de diagnóstico, permitirían precisar matices secundarios que este diseño transversal dejó abiertos.

Por último, y en términos del paradigma cualitativo, considero que se hace necesario hacer explícita una reflexión personal acerca del tema. Actualmente cuento con una experiencia de tres años trabajando en el ámbito educativo. Durante el primer año, me desempeñé como auxiliar de cuarto grado, y desde entonces como acompañante de un niño de tercer grado con diagnóstico de autismo con quien aún hoy, continúo trabajando.

Estos años de experiencia en el campo no es ajena al proceso de construcción de la presente investigación, ya que habilitó una lectura más sensible de los datos recogidos. En este sentido, una buena parte de lo que este estudio describe: la diferencia entre integrar e incluir, la ambivalencia del diagnóstico como orientación y como etiqueta y el peso que tiene la calidad del vínculo por sobre la sola presencia de un adulto en el aula, lo he vivido en el día a día, antes de encontrarlo nombrado en la literatura.

Mi elección del tema, en definitiva, se relaciona con mi necesidad personal de comprender y sumar otras herramientas, como lo es la investigación y profundización de temas de la psicología, de algo que ya intuía en mi trabajo dentro del aula: que sostener una trayectoria escolar inclusiva no depende de la buena voluntad de un adulto acompañando a un chico, sino de todo un entramado —familia, escuela, formación, recursos— que pueda sostener ese vínculo y no dejarlo librado solo al esfuerzo individual. El testimonio de una de las docentes participantes que dice *"no es solo del docente de quien depende este cambio, es un entramado mucho más grande"* resume, con una precisión que no habría podido mejorar, lo que estos tres años me enseñaron incluso antes de empezar a escribir esta tesina.

Bibliografía

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) (2022a) *(antes "2022")*: Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2022a). *Apoyos para la educación inclusiva: Datos que evidencian barreras* [Informe].
https://acij.org.ar/informe-apoyos-para-la-educacion-inclusiva-datos-que-evidencian-barreras/

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) (2022b) *(antes "2023a", corregido el año)*: Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2022b). *¿Cuál es la situación de la educación inclusiva*

en Argentina? [Informe]. https://acij.org.ar/cual-es-la-situacion-de-la-educacion-inclusiva-en-argentina-2/

Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.

Ainscow, M. (2021). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Anaby, D. R., Ianni, L., Héguy, L., & Camden, C. (2020). *Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: Current needs and strategies for improvement. Support for Learning, 35*(3), 326–345. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12313

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Armstrong, T. (2012). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of differently wired brains*. Da Capo Press.

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa, 6*(9), 39–51. http://doi.org/10.4438/1886-5097-PE

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bailey, C., & Petty, S. (2025). Neurodiversity in classroom dynamics: Inclusive pedagogical frameworks for neurodivergent student engagement. *Global Synthesis in Education Journal, 3*(1), 18–30. https://doi.org/10.61667/xehj4936

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Polity Press.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Harper & Row.

Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique, 11*, 191–244.

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and

primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*(6), 715–730. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001

Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism, 28*(6), 1591–1594. https://doi.org/10.1177/13623613241237871

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trad.). SAGE. (Obra original publicada en 1970)

Chapman, R. (2019). Neurodiversity theory and its discontents. En S. Tekin & R. Bluhm (Eds.), *The Bloomsbury companion to philosophy of psychiatry* (pp. 367–387). Bloomsbury.

Cook, A. (2024). Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in schools: A perspective article. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24*, 627–636. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12656

Dawson, C. (2022). Neurodiversity is human diversity, an equity imperative for education. *International Journal for Talent Development and Creativity, 10*(1), 217–232.

Dubrovsky, S. (Comp.). (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.

Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(3), 305–318. https://doi.org/10.1080/10349120701488772

Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development, 66*(2), 73–92. https://doi.org/10.1159/000523723.

Ellis, A. (1991). *Reason and emotion in psychotherapy* (ed. rev.). Carol Publishing Group. (Trabajo original publicado en 1962)

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Teachers' beliefs. En K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 471–499). Routledge.

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review, 47*(1), 5–14. https://doi.org/10.1163/27730840-04701003

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975)

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3–10). Routledge.

Garland, R. (1995). *The eye of the beholder: Deformity and disability in the Graeco-Roman world*. Cornell University Press.

Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist, 19*(3), 137–148. https://doi.org/10.1080/00461528409529290

Grummt, M. (2024). Sociocultural perspectives on neurodiversity—An analysis, interpretation and synthesis of the basic terms, discourses and theoretical positions. *Sociology Compass*, e13249. https://doi.org/10.1111/soc4.13249

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory. *British Journal of Special Education, 42*(3), 234–256. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Paidós.

Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement*. Palgrave Macmillan.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.

Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning, 22*(1), 36–42. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006, 28 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Metzler, I. (2013). *A social history of disability in the Middle Ages: Cultural considerations of physical impairment*. Routledge.

Morales Vallejo, P. (2012). *La medición de actitudes en psicología y educación*. Universidad Pontificia Comillas.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Munby, H. (1982). Teachers' beliefs in decision making. *Journal of Curriculum Studies, 14*(3), 201–225.

Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE, 14*(12), e0225993. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from "normal science" to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(4), 381–396. https://doi.org/10.1111/jcpp.13534

Rajotte, E., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2024). A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 18*(2), 281–299. https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. ISBN 978-950-12-6145-5.

Richardson, V. (1996). Attitudes and beliefs in teaching. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. Macmillan.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values*. Jossey-Bass.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.

Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher*. Routledge.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education, 27*(7), 803–818. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1980). *Research methods in social relations*. Holt, Rinehart & Winston.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shulman, L. S. (1986). Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Singer, J. (1999). "Why can't you be normal for once in your life?" From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. En M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59–67). Open University Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. *Revista Educación y Pedagogía, 17*(41), 11–22.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education*. Love Publishing.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead*. Routledge.

Snyder, S. L., & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural locations of disability*. University of Chicago Press.

Soldovieri, A. (2024). *Thinking, talking, teaching: How primary school educators facilitate neurodiversity-affirming classroom practices to support students' inclusion* [Tesis de maestría, University of British Columbia]. https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0447762

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education, 27*(1), 66–81.

Stiker, H.-J. (1999). *A history of disability*. University of Michigan Press.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Narcea.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom*. ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Turan, M., & Bayar, B. (2017). Examining teachers' view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies, 5*(11), 82–97. https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2708

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

UPIAS. (1976). *Fundamental principles of disability*.

Valencia, R. R. (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Falmer Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.

Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion*. Gallaudet University Press.

Anexos

Instrumento de recolección de datos Cuestionario: Neurodiversidad e inclusión educativa

Consentimiento informado:

El presente cuestionario forma parte de una tesis de grado en Psicología orientada a analizar las creencias del personal docente sobre la neurodiversidad y su relación con las prácticas inclusivas en el nivel primario. La participación es voluntaria, anónima y confidencial. Las respuestas serán

utilizadas exclusivamente con fines académicos. El cuestionario se organiza en 5 secciones y toma aproximadamente 10–15 minutos. Usted puede interrumpir su participación y retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificación.

Para cualquier consulta sobre el estudio, puede comunicarse con la investigadora a través del siguiente correo electrónico: ornellabambozzi@gmail.com

1. Al marcar la opción de aceptación, usted declara haber leído esta información y acepta participar voluntariamente en el estudio. (obligatoria)

□ Acepto participar

□ No acepto participar (finaliza la encuesta)

BLOQUE 1 – Datos laborales y formativos

2. ¿Se desempeña o se ha desempeñado como docente de grado en nivel primario? (obligatoria)

□ Sí, actualmente

□ Sí, anteriormente pero no en la actualidad

□ No (la encuesta finaliza aquí. Muchas gracias por su tiempo.)

3. Tipo de institución en la que se desempeña o se desempeñó: (obligatoria)

□ Gestión estatal

□ Gestión privada

□ Ambas

4. Edad. Si no desea responder, deje un “0”. (obligatoria)

_____

5. Año en que obtuvo su título docente: (obligatoria)

_____

6. Años de experiencia total en el aula. Incluya todos los años en los que haya trabajado en el aula, aunque actualmente no se encuentre en ejercicio. (obligatoria)

_____

7. Nivel de formación específica en inclusión o neurodiversidad: (obligatoria)

□ Ninguna

□ Formación autodidacta (lecturas, cursos online, redes, etc.)

□ Cursos de corta duración (menos de 1 mes)

□ Cursos de mediana duración (1 a 3 meses)

□ Formación anual (curso prolongado o capacitación institucional)

□ Formación en ámbito terciario (diplomatura u otras certificaciones)

□ Posgrado universitario

8. Ámbito geográfico (lugar de trabajo): (obligatoria)

□ Ciudad Autónoma de Buenos Aires

□ Conurbano bonaerense

□ Ambos

9. ¿Trabaja o ha trabajado con estudiantes con diagnóstico o discapacidad (por ejemplo: TDAH, TEA, dislexia u otros)? (obligatoria)

□ Sí

□ No

BLOQUE 2 – Creencias sobre neurodiversidad

10. ¿En qué medida conoce el término “neurodiversidad”? (obligatoria)

No lo conozco	1	2	3	4	5	Lo conozco en profundidad
□	□	□	□	□	□	□

11. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (obligatoria)

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Ítem	1	2	3	4	5
Las diferencias en la forma de aprender son parte natural de la diversidad humana.	□	□	□	□	□
La neurodiversidad (diversidad en procesos como la atención, la memoria y el aprendizaje) es una forma más de variación en las personas.	□	□	□	□	□
La escuela debería adaptarse a las formas de aprender de los estudiantes más que exigir que todos aprendan del mismo modo.	□	□	□	□	□

Los diagnósticos (por ejemplo: TDAH, TEA, dislexia) ayudan a comprender mejor las necesidades educativas.	□	□	□	□	□
Los diagnósticos pueden condicionar negativamente las expectativas hacia los estudiantes.	□	□	□	□	□
Un diagnóstico preciso es indispensable para iniciar un proceso de inclusión exitoso.	□	□	□	□	□
Algunos diagnósticos implican límites significativos para el aprendizaje dentro del sistema escolar.	□	□	□	□	□

12. Cuando un estudiante no logra los aprendizajes esperados, indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (obligatoria)

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Ítem	1	2	3	4	5
Cuando un estudiante no logra los aprendizajes esperados, la causa principal suele estar en sus características individuales.	□	□	□	□	□
Cuando un estudiante no logra los aprendizajes esperados, la causa principal suele estar en sus características familiares.	□	□	□	□	□
Cuando un estudiante no logra los aprendizajes esperados, la causa principal suele estar en sus características socioculturales.	□	□	□	□	□
Cuando un estudiante no logra los aprendizajes esperados, la causa principal suele estar en sus características económicas.	□	□	□	□	□

BLOQUE 3 – Expectativas y prácticas pedagógicas

13. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (obligatoria)

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Ítem	1	2	3	4	5
En mi práctica cotidiana sostengo altas expectativas de aprendizaje incluso cuando un estudiante cuenta con un diagnóstico.	□	□	□	□	□
Cuando un estudiante presenta dificultades persistentes, suelo reducir la complejidad de las actividades que le propongo.	□	□	□	□	□
Para evitar frustración, es preferible ofrecer contenidos de menor nivel de exigencia que al resto del grupo.	□	□	□	□	□
Adapto las consignas manteniendo los mismos objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes.	□	□	□	□	□
Las adaptaciones curriculares suelen implicar disminuir el nivel de exigencia académica.	□	□	□	□	□
Cuando trabajo con estudiantes con diagnóstico, suelo modificar mi forma de evaluar los aprendizajes.	□	□	□	□	□
Para ciertos diagnósticos, el aprendizaje puede darse de manera más efectiva en espacios diferenciados fuera del aula.	□	□	□	□	□
A veces siento que las exigencias de la inclusión superan mi capacidad de respuesta en el aula.	□	□	□	□	□
Modifico las estrategias didácticas que empleo antes que reducir los objetivos de aprendizaje.	□	□	□	□	□
La presencia de un acompañante externo (APND / acompañante terapéutico) es necesaria para que la inclusión sea posible.	□	□	□	□	□
La responsabilidad de la inclusión recae principalmente en apoyos externos más que en el docente de aula.	□	□	□	□	□

La responsabilidad de la inclusión recae principalmente en la familia más que en el docente de aula.	□	□	□	□	□
La responsabilidad de la inclusión recae principalmente en directivos más que en el docente de aula.	□	□	□	□	□

BLOQUE 4 – Factores que inciden en la inclusión

14. Indique cuán relevantes considera los siguientes factores para la inclusión de estudiantes neurodivergentes o con diagnóstico: (obligatoria)

Escala: 1 = Nada relevante; 2 = Poco relevante; 3 = Moderadamente relevante; 4 = Bastante relevante; 5 = Muy relevante.

Ítem	1	2	3	4	5
Nivel de formación específica del docente en inclusión o neurodiversidad	□	□	□	□	□
Carga laboral y tiempo disponible en el aula	□	□	□	□	□
Disponibilidad de recursos materiales	□	□	□	□	□
Disponibilidad de recursos humanos (institucionales o externos)	□	□	□	□	□
Flexibilidad del currículum	□	□	□	□	□
Flexibilidad del sistema de evaluación	□	□	□	□	□
Articulación con equipos de apoyo	□	□	□	□	□
Trabajo con las familias	□	□	□	□	□

BLOQUE 5 – Experiencias y reflexión docente

15. Describa brevemente una experiencia de inclusión que considere exitosa. ¿Qué factores la favorecieron? (obligatoria)

_____

_____

_____

_____

16. Describa una situación en la que la inclusión haya resultado difícil y sin éxito. ¿Qué obstáculos encontró? (obligatoria)

_____
_____
_____
_____

17. ¿Considera que sus propias creencias o expectativas influyeron en alguna de estas experiencias? De ser su respuesta un sí, ¿de qué manera?

_____
_____
_____
_____

18. Observaciones o comentarios adicionales que desee agregar:

_____
_____
_____

19. Si desea recibir los resultados del estudio, puede dejar su correo electrónico:

_____

Tabla 1. Datos laborales y formativos según grupo etario

		Edad					
Datos laborales y formativos	Categoria o segmento	<25 años	25 - 35 años	36 - 45 años	45 - 55 años	> 55 años	Total general
Situación docente	Sí, actualmente	5 (16,1%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)	4 (12,9%)	10 (32,3%)	22 (71,0%)
	Sí, anteriormente pero no en la actualidad	0 (0,0%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	5 (16,1%)	9 (29,0%)
Tipo de	Gestión	1 (3,2%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	8	14

institucion	estatal					(25,8%)	(45,2%)
	Gestión privada	4 (12,9%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)	3 (9,7%)	3 (9,7%)	12 (38,7%)
	Ambas	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	4 (12,9%)	5 (16,1%)
Dato informado sobre situación	Antes de 1995	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	10 (32,3%)	11 (35,5%)
	1995-2009	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	1 (3,2%)	3 (9,7%)
	2010-2019	0 (0,0%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)	5 (16,1%)
	2020-2025	3 (9,7%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	6 (19,4%)
	Edad al titularse informada	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (12,9%)	4 (12,9%)
	Sin dato	2 (6,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)
Años de experiencia	0-5 años	4 (12,9%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	6 (19,4%)
	6-10 años	0 (0,0%)	3 (9,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (9,7%)
	11-15 años	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (12,9%)	2 (6,5%)	6 (19,4%)
	16-20 años	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	4 (12,9%)	6 (19,4%)
	21-30 años	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	8 (25,8%)	8 (25,8%)
	Más de 30 años	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	1 (3,2%)

	Sin dato interpretable	1 (3,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)
Nivel máximo de formación específica	Ninguna	2 (6,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	8 (25,8%)	12 (38,7%)
	Formación autodidacta	1 (3,2%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	4 (12,9%)
	Cursos de corta duración	1 (3,2%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	3 (9,7%)	6 (19,4%)
	Cursos de mediana duración	0 (0,0%)	2 (6,5%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	1 (3,2%)	5 (16,1%)
	Formación anual	1 (3,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)
	Formación en ámbito terciario	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	1 (3,2%)
	Posgrado universitario	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)
Ambito geografico	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	3 (9,7%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)	7 (22,6%)	13 (41,9%)
	Conurbano bonaerense	2 (6,5%)	4 (12,9%)	0 (0,0%)	3 (9,7%)	3 (9,7%)	12 (38,7%)
	Ambos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,2%)	5 (16,1%)	6 (19,4%)
Trabajo con estudiantes con diagnóstico o discapacidad	Sí	4 (12,9%)	4 (12,9%)	0 (0,0%)	6 (19,4%)	15 (48,4%)	29 (93,5%)
	No	1 (3,2%)	1 (3,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (6,5%)

Total general	5 (16,1%)	5 (16,1%)	0 (0,0%)	6 (19,4%)	15 (48,4%)	31 (100,0 %)