



# PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR  
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

**Instituto Superior de Formación Docente y  
Técnica 9-003** Normal Superior “Mercedes  
Tomas de San Martín de Balcarce”

**Dirección postal:**

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina  
(CP 5600).

[info@pirqas.com](mailto:info@pirqas.com)

**Disponible en** [www.pirqas.com](http://www.pirqas.com)

Paola Daniela Arrighi. Claudio Gabriel Salas. Emilce Telesca. (2023). ***El Diálogo como factor para la gestión de Instituciones Inclusivas.*** PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa. Volumen 4. Número 7

# EL DIÁLOGO COMO FACTOR PARA LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES INCLUSIVAS



Por **Paola Daniela Arrighi.**

Sede 13 - Educación Secundaria Orientada. DGE

[parrighi@mendoza.edu.ar](mailto:parrighi@mendoza.edu.ar)



Por **Emilce Telesca.**

Sede 13 - Educación Secundaria Orientada. DGE

[etelesca@mendoza.edu.ar](mailto:etelesca@mendoza.edu.ar)



Por **Claudio Gabriel Salas.**

ISFDyT N° 9-003 Mercedes T. de San Martín de Balcarce.

[claudiogabrielsalas@gmail.com](mailto:claudiogabrielsalas@gmail.com)

## RESUMEN

En los últimos años se han hecho avances en relación a la inclusión educativa. Una muestra de ello es el crecimiento de la matrícula de estudiantes con discapacidad certificada o no en las escuelas pertenecientes a la Sede 13 de Supervisión de San Rafael. En relación a ello, el propósito de esta investigación consiste en identificar datos cuantitativos vinculados a la cantidad de estudiantes de cada una de las escuelas de la mencionada Sede, y sobre las estrategias de gestión que apuntan a crear culturas y prácticas inclusivas.

El plan de gestión 2022-2023 de la Sede manifiesta una preocupación central por la inclusión educativa de estudiantes con/sin discapacidad y las estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares.

Los datos demuestran que el egreso

efectivo y que las condiciones de las escuelas son variables atendiendo a la cantidad de alumnos, bachilleres y secciones, fluctuando entre un 54% a un 100%. Y que sobre el total de estudiantes hay un 2% de estudiantes con discapacidad. Muchos de los cuales reciben apoyo de instituciones externas.

Se desnaturalizan las prácticas áulicas tradicionales, gestionando un espacio institucional dirigido a los docentes para un modelo de educación más abierta, participativa y flexible, con el foco en el aprendizaje colaborativo, del docente y del estudiante, interpelado desde el diálogo.

## PALABRAS CLAVES

Secundaria.

Estrategias.

Inclusión.

Gestión.

Diálogo.

## ABSTRACT

In recent years, progress has been made in relation to educational inclusion. An example of this is the growth in the enrollment of students with certified or non-certified disabilities in schools belonging to Headquarters 13 of Supervision of San Rafael. In relation to this, the purpose of this research is to identify quantitative data linked to the number of students in each of the schools of the aforementioned Headquarters, and on management strategies that aim to create inclusive cultures and practices.

The Headquarters 2022-2023 management plan expresses a central concern for the educational inclusion of students with/without disabilities and strategies to support school trajectories (entry, permanence and graduation).

The data shows that the effective graduation and that the conditions of the schools are variable depending on the number of students, high school graduates and sections, fluctuating between 54% and 100%. And that of the total number of

students there are 2% of students with disabilities. Many of which receive support from external institutions.

Traditional classroom practices are denatured, managing an institutional space aimed at teachers for a more open, participatory and flexible education model, with a focus on collaborative learning, teacher and student, questioned from dialogue.

## KEYWORDS

Secondary  
Strategies  
Inclusion  
Management  
Dialogue

## INTRODUCCIÓN

El tema de la investigación se centra en el creciente aumento en las inscripciones y tránsito por el nivel secundario de estudiantes con y sin certificado de discapacidad y enmarcados en la obligatoriedad de dicho nivel, de la Sede de Supervisión N° 13 de San Rafael, Mendoza, Argentina. Y cómo se van configurando y organizando las instituciones pertenecientes a la Sede para dar respuestas a todos los estudiantes.

Se parte del diagnóstico del Proyecto Educativo de Sede; en él se observa que la Sección 13 está compuesta por diez escuelas de gestión pública, cinco ubicadas en la zona urbana, dos localizadas en la zona rural y tres en la zona urbano-marginal que garantizan el derecho a la educación de cuatro mil seiscientos estudiantes de San Rafael.

En su plan de gestión 2022-2023, manifiesta una **“preocupación central por la inclusión educativa de estudiantes con/sin discapacidad y estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares”** (Telesca, E., 2020, p. 12).

Para **alcanzar la finalidad**, se elabora un objetivo general y algunos específicos que buscan **acompañar, incentivar y orientar a los equipos de las escuelas en el fortalecimiento de las trayectorias pedagógicas reales de los alumnos, con prácticas docentes que respondan a la realidad educativa inclusiva, en la implementación de proyectos y en la articulación inter institucional.**

Favoreciendo estrategias para la inclusión educativa, o como plantea Ainscow (2001), avanzar hacia el cambio aprovechando mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes (p. 45).

A partir de los recursos con los que cuenta la Sede se espera alcanzar los objetivos propuestos, que permitan indagar, gestionar y desarrollar instancias de transformación paulatina que fomenten el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. Este modo de pensar el acompañamiento a las instituciones constituye una importante oportunidad para nutrir a sus equipos directivos y a sus servicios de orientación, respecto al análisis de los diferentes estilos de gestión y liderazgo, los modos institucionales de resolver los conflictos, la comunicación, el logro y seguimiento de acuerdos, como así también el afianzamiento de aquellas acciones que permiten construir un vínculo de colaboración y confianza entre los diferentes actores institucionales.

## MATERIAL Y MÉTODOS

En cuanto a la **población y muestra** seleccionada para el estudio, se contemplan diez escuelas que conforman la Sede y brindan educación secundaria orientada a cuatro mil seiscientos estudiantes de San Rafael. De los cuales el 2.1 % tiene alguna discapacidad certificada.

El tipo de estudio que se realiza contiene **elementos cuantitativos**, en cuanto incluye datos y relevamientos precisos realizados durante el presente ciclo escolar sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de las escuelas mencionadas.

De la misma manera, incluye aspectos vinculados a un **enfoque cualitativo**, en tanto se consideran narraciones de docentes pertenecientes a las diferentes escuelas de la Sede y entrevistas realizadas a la Supervisora y Asesora Psicopedagógica.

Debido a lo anterior, se concluye que el enfoque del estudio es **cualitativo-cuantitativo**. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Los **métodos que se emplean para recoger los datos** del estudio recopilan información de fuentes primarias, obtenida directamente de las escuelas de Sede y de fuentes secundarias, que son resultantes del contacto con directivos y docentes de las diferentes escuelas con las que se trabaja.

Para ello se emplean **diversas técnicas de recolección**, entre las que toman especial relevancia la observación directa y las

entrevistas abiertas, permitiendo un diálogo fluido y contextualizado con diferentes actores escolares.

Así mismo, se realiza una observación cuantitativa del campo recopilando datos a través de observaciones sistemáticas utilizando técnicas como el recuento del número de estudiantes por año, división y escuela. Y datos relacionados a su trayectoria educativa, como si poseen o no certificado de discapacidad, si reciben o no apoyo dentro de la institución, quién brinda ese apoyo, entre otros aspectos.

## RESULTADOS

Los datos generales que se obtienen son los siguientes:

En la tabla 1, se pueden visualizar las escuelas numeradas del 1 al 10. Así mismo, los estudiantes con discapacidad certificada por año, y en la última columna de la tabla, aquellos estudiantes que por diferentes aspectos se corresponden con características de presunción de discapacidad.

Es decir que, de la matrícula total de Sede, hay 95 estudiantes que tienen CUD (Certificado Único de Discapacidad) y 31 que se presume que tienen discapacidad, aunque no presentan CUD.



Escuela	Total de estudiantes con discapacidad certificada por escuela.	Cantidad de estudiantes con Certificado de Discapacidad por año		Estudiantes con presunción de discapacidad
		Año	Estudiantes	
1	10	1°	2	0
		2°	2	0
		3°	3	0
		4°	2	0
		5°	1	0
2	10	1°	2	0
		2°	2	0
		3°	6	0
		4°	0	2
3	15	1°	6	1
		2°	2	0
		3°	4	0
		4°	0	1
		5°	3	0
4	11	1°	4	3
		2°	5	0
		3°	2	1
5	5	1°	2	0
		2°	0	1
		3°	3	0
6	15	1°	1	3
		2°	6	0
		3°	5	1
		4°	2	0
		5°	1	0
7	9	1°	3	5
		2°	1	4
		3°	3	1
		4°	2	0
8	4	1°	2	0
		2°	1	0
		4°	1	0
9	4	1°	2	0
		2°	2	0
10	12	1°	5	1
		2°	1	4
		3°	4	3
		4°	1	0
		5°	1	0

Tabla 1.

En la tabla 2, se expresan los datos relacionados a los apoyos a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad certificada.

Se organiza la información detallando el número de escuelas, estudiantes con certificado de discapacidad por año, cuántos reciben el servicio de apoyo a la inclusión desde instituciones estatales públicas, cuántos cuentan con acompañante de centro privado y cuántos no reciben apoyo externo.

Escuela	Cantidad de estudiantes con Certificado de Discapacidad por año		Cantidad de estudiantes que reciben apoyo estatal itinerante	Cantidad de estudiantes que cuentan con acompañante de centros privados.	Cantidad de estudiantes que no reciben apoyo externo
	Año	Estudiantes			
1	1°	2	0	1	1
	2°	2	0	2	0
	3°	3	0	0	3
	4°	2	0	1	1
	5°	1	0	1	0
2	1°	2	2	0	0
	2°	2	2	0	0
	3°	6	6	0	0
	4°	0	0	0	0
3	1°	6	0	4	2
	2°	2	1	1	0
	3°	4	2	2	0
	4°	0	0	0	0
	5°	3	0	2	1
4	1°	4	0	3	1
	2°	5	0	3	2
	3°	2	0	1	1
5	1°	2	2	0	0
	2°	0	0	0	0
	3°	3	3	0	0
6	1°	1	1	0	0
	2°	6	2	4	0
	3°	5	5	0	0
	4°	2	0	2	0
	5°	1	1	0	0
7	1°	3	1	2	0
	2°	1	1	0	0
	3°	3	3	0	0
	4°	2	1	0	1
8	1°	2	0	0	2
	2°	1	0	0	1
	4°	1	0	0	1
9	1°	2	0	0	2
	2°	2	0	2	0
10	1°	5	4	1	0
	2°	1	1	0	0
	3°	4	1	1	2
	4°	1	0	1	0
	5°	1	0	1	0
<b>total</b>	---	<b>95</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>21</b>

Tabla 2.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El estudio arroja información específica sobre las trayectorias educativas en la Sede 13. Los datos demuestran que el egreso efectivo y que las condiciones de las escuelas son variables atendiendo a la cantidad de alumnos, bachilleres y secciones, fluctuando entre un 54% a un 100%. Y que sobre el total de estudiantes hay un 2% de estudiantes con discapacidad. Muchos de los cuales reciben apoyo de instituciones externas.

Teniendo presente lo anteriormente expresado y con porcentajes de promoción que superan la media provincial, la Sede en su función de atender a las necesidades manifestadas por el plantel docente, el que responsablemente se auto percibe con “escasas herramientas para atender a la diversidad” o que “sus matrices de formación no son adecuadas a las exigencias del contexto”, y con la intención de una mejora constante, integra a su equipo técnico de trabajo a un asesor externo especialista en inclusión, que oriente en relación a la enseñanza en aulas heterogéneas, en la construcción ajustes razonables y en el asesoramiento en la elaboración de PPI.

La obligatoriedad de la escuela secundaria, las nuevas culturas juveniles y las prácticas de enseñanza representan un desafío, tanto para supervisores, directivos y docentes. Ya que es necesario garantizar los derechos de igualdad, calidad e inclusión de todos los estudiantes a la escuela, fortaleciendo los equipos institucionales para que garanticen el ingreso,

permanencia y egreso de los mismos, tomando en cuenta la trayectoria individual de cada alumno.

Por consiguiente, la mejora se debe pensar y planificar desde el principio de una escuela para todos. O según lo expresa la UNESCO (2020), una escuela inclusiva. Entendiendo que “la inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia”.

Es interesante el planteamiento de Fernández (1994) en relación a la necesidad de considerar a todos como protagonistas de la escuela actual evidencia las tensiones que se dan en los ámbitos escolares, debido al encuentro de:

- Necesidades individuales vs. Necesidades colectivas.
- Desarrollo de todos vs. Desarrollo de algunos.
- Culturas nativas vs. Culturas extranjeras.

Como respuesta a estas tensiones es imprescindible reconocer que el desafío y responsabilidad de los directivos y docentes como agentes de la transformación radica en promover instancias de reales “diálogos pedagógicos”, como lo llama Paulo Freire (1994) donde se ofrezca a los estudiantes y también a los docentes buenas com-



prensiones para la recreación de aquello que será enseñado.

Diálogos que promuevan y construyan nuevos significados compartidos y validados colectivamente en relación a prácticas de:

- **Gestión educativa**, reconstruyendo la dimensión pedagógica del rol directivo.
- **Enseñanza, basadas en el diálogo** con el sujeto de la educación secundaria a través de didácticas activas que revalorizan los roles de docente-alumnos. Como, por ejemplo: ABP, ABC, Gamificación.
- **Aprendizaje** contextualizado y evaluación por competencias.

Es fundamental las supervisiones y direcciones se gestionen los espacios de encuentros precisos y estratégicamente planificados para dar lugar al diálogo. El resultado de ello, puede parecer incierto, aunque seguramente será lo necesario para dar lugar a procesos sólidos de cambios y transformación.

Es necesario el diálogo para reconocer al otro, al adolescente o joven de mi curso o escuela, y resignificarlo como parte esencial del proceso. Sin estudiante no hay escuela. Reconocer al otro es reconocer la heterogeneidad en contraposición de “una homogeneización donde desaparece la persona y se ve restrictivamente sólo como alumno”, negando la integralidad inherente al ser humano. Cuando esto sucede en la Escuela se produce automática y en consecuencia “una etiquetación que hace distinciones entre alumnos a partir de estereotipos y de una desconfianza, que cree que el joven sólo actuará correctamente si es vigilado” Baeza Correa (2008).

Aunque la realidad evidencia, en más de una oportunidad, la subyacencia de paradigmas distantes del socio-constructivismo o del Modelo Social de la discapacidad. En relación a esto Baeza Correa, J. (2008), manifiesta que “...si bien se reconoce el valor de la diversidad, aún no se acepta con facilidad la pluralidad de los jóvenes (seguramente -y con razón- por el número de alumnos por docente y el número de horas de docencia directa) y se les sigue tratando como una masa uniforme de alumnos que carece cada uno de ellos de una identidad propia”. De allí la importancia de habilitar espacios de diálogos para transformar las prácticas docentes.

Para Burbules (1999) lo atractivo de la relación dialógica es cierta ilusión en su base: *“tenemos que ser lo bastante similares para que la comunicación ocurra, pero lo bastante diferentes para hacer que valga la pena”* (p.62).

En palabras de Blejmar, B. (2009), “gestionar es hacer que las cosas sucedan”, que ese diálogo pedagógico tenga lugar en las aulas, en los equipos pedagógicos y de gestión y “el hacer” es algo que se está aprendiendo siempre debido a un contexto vertiginoso, cambiante y diverso que muchas veces paraliza o deja perplejos a directivos y docentes, desarmados, sin herramientas para pensar “¿cómo hacer?”. Y en relación a esto el autor continúa planteando que “la inteligencia de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia”.

## REFERENCIAS

---

- Ainscow, M. (2001).** Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. Cuadernos de pedagogía, 307.
- Baeza Correa, J. (2008).** El dialogo cultural de la escuela y en la escuela. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34 (2), 193-206. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>
- Blejmar, B. (2009).** Gestionar es hacer que las cosas sucedan. 1° ed. 3° reimp. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Wilson, D. (1999)** Feedback Ladder Protocol.
- Editorial Planeta S. A. U. (2015)** 7 ventajas del aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de <https://i.pinimg.com/736x/aa/fe/a4/aafea40117fd8f29902c276a26ff8bbeideaspara-apb.jpg>
- Fernández, L. (1994)** Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky** La dimensión pedagógica de la tarea del director: la observación de clases. Recuperado de <https://educar.pe/gracia-la-krichesky-ladimension-pedagogica/>
- Habermas, J. (1997)** Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

- Hernandez Sampieri, R. (2006)** Metodología de La Investigación. McGraw-Hill Companies. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). Evaluación en AOP. En el Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Recuperado de [http://sitios.itesm.mx/-va/dide2/tecnicas\\_didacticas/aop/evaluacion.htm](http://sitios.itesm.mx/-va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/evaluacion.htm)
- Huerta Rosales, M (2018)** Evaluación basada en evidencias. Rev. Investig. Univ. Le Cordon Ble, 5 (1).
- Ramos Reyes, W. y otros (2017)** Comunicación organizacional -1a ed.- Ediciones Grupo Compás.
- Telesca, E. (2020)** Proyecto educativo de supervisión, sede 13.