



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “SUBJETIVIDADES Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD:
REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y PSICOPEDAGOGOS/AS”**

Autor/res:

Fernández, Rosa Viviana – N° D.N.I.33.964.898

Gutiérrez, Jorgelina Noel – N° D.N.I. 32.546.628

Director/a:

Lic. Acuña, Bárbara

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

13/07/2026

Firma autor/es

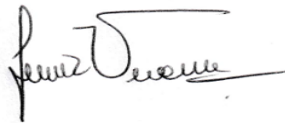
A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rosa Viviana Fernández', located on the left side of the bottom section.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jorgelina Noel Gutiérrez', located on the right side of the bottom section.

**“SUBJETIVIDADES Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD:
REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y PSICOPEDAGOGOS/AS”**

Autoras:

Rosa Viviana Fernández



Jorgelina Noel Gutiérrez



Tutora:

Lic. Bárbara Acuña



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a la Universidad del Gran Rosario, por haber sido el espacio de formación que hizo posible este recorrido.

A nuestra tutora, profesora Licenciada Bárbara Acuña, por su acompañamiento, orientación y claridad de transmitir a lo largo de todo el proceso de elaboración de esta tesina.

A la institución educativa que abrió sus puertas para llevar adelante el trabajo de campo.

A las docentes y psicopedagogas que participaron en la investigación, por su tiempo, compromiso y disposición.

Finalmente, a nuestras familias, por su apoyo, paciencia y por brindarnos la fuerza y motivación necesaria para alcanzar este logro.

RESUMEN

La presente investigación, enmarcada en el campo de la psicopedagogía, tiene como principal objetivo conocer las representaciones de docentes y psicopedagogos de una escuela primaria de la ciudad de Salta, en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad. El estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño descriptivo no experimental. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a docentes y psicopedagogas de la institución escolar seleccionada. Las categorías de análisis fueron construidas mediante un proceso de categorización mixta, utilizando el criterio temático para la delimitación y organización de las unidades de contenido. Los resultados obtenidos evidencian que las representaciones de los entrevistados influirían de manera significativa en las prácticas pedagógicas y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se observa que las categorías analizadas se encuentran estrechamente vinculadas, configurando distintas formas de interpretar e intervenir en los procesos educativos. Los hallazgos permiten identificar perspectivas que reconocen la singularidad de los estudiantes y favorecen la implementación de estrategias más flexibles, accesibles e inclusivas. Por el contrario, concepciones más homogéneas tienden a generar barreras que limitan la participación y el aprendizaje. En conclusión, la investigación resalta la relevancia de las prácticas pedagógicas que contemplen la subjetividad como eje central en la construcción de propuestas psicopedagógicas inclusivas, reconociendo la diversidad y favoreciendo el acompañamiento de los procesos de aprendizaje desde una manera integral.

Palabras clave: SUBJETIVIDAD-PROCESO DE APRENDIZAJE-REPRESENTACIONES-DOCENTES PSICOPEDAGOGÍA-DISCAPACIDAD.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Representación	8
2.2. Proceso de aprendizaje.....	10
2.2.1 Niveles de aprendizaje.....	11
2.3. Discapacidad.....	13
3.1. Modelos de discapacidad.....	14
3.2. Clasificación de la discapacidad.....	15
3.2.1. Discapacidad intelectual.....	15
3.2.2. Discapacidad motriz.....	15
3.2.3. Discapacidad sensorial.....	15
3.2.4. Discapacidad psicosocial.....	16
3.3 Paradigmas de la Discapacidad.....	16
3.3.1. Paradigma del déficit.....	16
3.3.2. Paradigma de la integración.....	16
3.3.3. Paradigma de la inclusión.....	17
3.4. C.U.D.	17
3.5. Modalidad de Educación Especial.....	18
3.6. Trayectorias Escolares.....	18
3.7. Configuraciones de apoyo.....	18
3.7.1 Tipos de configuraciones.....	19
3.8. Barreras para el aprendizaje.....	19

3.9. Diversificación Curricular.....	20
4. Nivel Primario.....	20
3. METODOLOGÍA.....	22
3.1. Problema de Investigación.....	22
3.2. Objetivos.....	22
3.3. Enfoque Metodológico.....	22
3.4. Diseño y alcance.....	23
3.5. Participantes.....	24
3.6. Instrumentos de recolección de datos.....	24
3.7. Procedimientos.....	25
3.8. Análisis de datos.....	25
4. RESULTADOS.....	27
4.1. Concepciones de docentes y psicopedagogas sobre la subjetividad en relación con la discapacidad.....	27
4.2. Proceso de aprendizaje: roles, modalidades y construcción de aprendizaje significativo.....	30
4.3. Configuraciones de apoyo en el marco de la discapacidad.....	33
5. CONCLUSIÓN.....	36
REFERENCIAS.....	40
ANEXO.....	44

1. INTRODUCCIÓN

La presente Tesina se orienta a conocer las representaciones que poseen maestras y psicopedagogas respecto a la relación entre subjetividad y el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad en el Nivel Primario de una escuela pública de la ciudad de Salta. En relación con las categorías abordadas, es posible comprender que dichos conceptos no se presentan de manera aislada, sino que se articulan entre sí. Esta interrelación configura modos particulares de entender al sujeto que aprende, los procesos que atraviesa y las formas de intervención que se despliegan en el ámbito educativo.

En este sentido, las representaciones de docentes y psicopedagogas inciden directamente en la manera que se construyen los apoyos, en tanto pueden habilitar o limitar en las oportunidades de aprendizaje.

En las últimas décadas, diversos estudios han abordado la problemática de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad, destacando la necesidad de promover prácticas pedagógicas que garanticen no solo el acceso al sistema educativo, sino también la permanencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En este marco, las investigaciones se han orientado a analizar esta temática desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas, que a continuación, se detallan.

La primera investigación para mencionar es la realizada por la autora Palacios (2016) cuyo objetivo fue mostrar la incidencia de los procesos psíquicos en las restricciones del potencial simbólico de niños que presentan problemas de aprendizaje, en el ámbito clínico. El instrumento de indagación utilizado fue el Cuestionario Desiderativo, complementando el análisis a través del re-test con el fin de establecer relaciones comparativas en el comienzo y en el cierre del trabajo clínico. Los resultados obtenidos permitieron abrir líneas de intervención terapéuticas tendientes al enriquecimiento de los procesos de simbolización de estos.

A continuación, la investigación realizada por Gómez Pérez (2020), donde se propuso reflexionar sobre los retos más urgentes e inaplazables de la situación de pandemia, presentando al quehacer educativo para ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. Lo hizo a través del enfoque cualitativo realizando un análisis de diferentes teorías sobre educación y pandemia. El principal resultado que se obtuvo es la necesidad de una nueva cultura pedagógica y otra manera de entender la escuela como institución.

En cuanto al trabajo de Gonzáles (2022) cuyo objetivo fue conocer la representación de los psicopedagogos sobre la subjetividad y el sufrimiento psíquico en la etapa diagnóstica del proceso de aprendizaje de niños y niñas del Nivel Primario, su objetivo se centra en el cómo realizan los diagnósticos los psicopedagogos y qué se tienen en cuenta en el proceso y los realiza a través de la entrevista semidirigida. Después de su análisis, comprendió que, las intervenciones y las modalidades diagnósticas en la clínica psicopedagógica son variadas y cada profesional adopta una, dependiendo de su posición teórica que uno privilegia y considera apropiada dentro de sus representaciones.

La investigación realizada por Gamiz-Stival (2022) hace referencia a explorar y describir las concepciones de los docentes de un colegio primario sobre la función subjetivante en proyectos de inclusión. Este estudio, de enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas y semidirigidas, analizó las prácticas docentes relacionadas con la inclusión escolar, dejando en evidencia que los docentes poseen una limitada conciencia acerca de la función subjetivante de la práctica docente.

Otro de los antecedentes que se tuvo en cuenta fue el de las autoras Bengochea y Flacco (2023), quienes optaron por un enfoque metodológico cualitativo para analizar las conceptualizaciones que tienen los psicopedagogos que trabajan en el Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (S.A.I.E.) en la ciudad de Rosario, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad. Este trabajo de investigación llega a la conclusión de que, es preciso intervenir de forma interdisciplinaria en los

Proyectos de Inclusión Educativa y esto demanda un trabajo de delimitación de los alcances y limitaciones de la práctica psicopedagógica.

A partir de la lectura de las investigaciones seleccionadas como antecedentes para el trabajo de esta tesina, pudimos observar que, las representaciones y las intervenciones desarrolladas han sido abordadas desde una perspectiva psicopedagógica. Por este motivo, hemos decidido enfocarnos desde el punto de vista de los actores imprescindibles y de quienes acompañan cotidianamente a los alumnos que, pueden favorecer u obstaculizar este proceso de aprendizaje: maestros y psicopedagogos. Ambos profesionales cumplen un papel fundamental en la trayectoria escolar por eso nos centraremos en sus representaciones.

Con relación al párrafo anterior, la pregunta de investigación formulada es la siguiente: ¿Qué representaciones tienen los docentes y psicopedagogos de una escuela primaria de la ciudad de Salta en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad? A partir de este interrogante, el objetivo general que nos orienta es conocer las representaciones de docentes y psicopedagogos en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad. Desprendiéndose de este objetivo general, los específicos son los siguientes: describir las concepciones de los docentes y psicopedagogos acerca de la subjetividad y del proceso de aprendizaje, sus representaciones sobre discapacidad e indagar sobre las posibles asociaciones entre el vínculo de subjetividad y el proceso de aprendizaje.

A partir del análisis realizado teniendo en cuenta los objetivos anteriormente planteados, se puede sostener que, tanto desde el rol docente como desde el acompañamiento y/o intervención psicopedagógica, el proceso de aprendizaje requiere y debe ser comprendido desde una perspectiva integral. Esto quiere decir que, hay que considerar al sujeto desde la complejidad. No debemos atender solo el diagnóstico con el que se presenta al niño, sino que, también, a todos los factores por los que está atravesado como su historia personal, sus vínculos, el contexto social y cultural ya que todo esto influye en

su construcción subjetiva y por consiguiente en la apropiación y asimilación de contenidos.

La estructura de la presente Tesina está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados y un apartado de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente a Marco Teórico, se desarrollan cuatro categorías conceptuales: Representación, Proceso de Aprendizaje, Discapacidad y Nivel Primario. En el capítulo siguiente, Marco Metodológico, se presenta el problema de investigación, los objetivos, el enfoque, diseño y alcance, los participantes, el instrumento de recolección de datos, procedimientos y análisis de los mismos. Por último, en el desarrollo del tercer Capítulo exponemos los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas. A modo de cierre, la Conclusión, intentando realizar una contribución a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Representación

La noción de representación en teoría del conocimiento se refiere a la imagen, idea, noción o pensamiento que se forma en el psiquismo, permitiendo comprender cómo las personas interpretan, organizan y significan la realidad. Según Durkheim (1898), las representaciones colectivas son procesos de internalización de objetos, situaciones, que trascienden al individuo y expresan desde la manera en que una sociedad organiza el mundo. Conlleva también elementos del orden de la afectividad y de las significaciones, es decir, no es solo una idea lo que se presenta al psiquismo también aporta en sí significaciones.

Bruner (1966) plantea que las representaciones pueden entenderse como la forma en que cada sujeto ordena y da significado a la información que recibe, identificando tres formas de representación: enactiva, basada en la acción; icónica, fundamentada en imágenes que evocan la realidad; y simbólica, sustentada en el lenguaje y los sistemas abstractos.

El concepto de Representaciones Sociales que realiza Moscovici (1986) perteneciente a la concepción de la Psicología Social, como construcciones que las personas realizan sobre determinados objetos sociales.

La referencia de Representaciones Sociales, en textos de disciplinas se inicia gracias a las investigaciones de Moscovici (1986). El punto del autor es el de reformular en términos psicosociales el concepto Durkheimniano de representación colectiva, el cual difiere de las representaciones sociales, ya que el primero tiene un carácter más dinámico, es decir que las representaciones colectivas son mecanismos explicativos que hacen referencia a una clase general de ideas y creencias, mientras que las representaciones sociales son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados (Moscovici, 1984).

En el sistema de construcción del conocimiento, en donde se ponen en juego: el contexto social, el momento histórico en el cual se producen, las representaciones, juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, esta constitución social de la realidad influye en la manera que los docentes y psicopedagogos conciben la infancia, la discapacidad y las posibilidades de desarrollo de cada estudiante. Por esto mismo, Araya Umaña (2002) plantea que, la construcción del conocimiento es un esquema triádico ya que en “la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos” (Araya Umaña, 2002, p.17).

La autora Jodelet (1986) hace referencia que las actitudes de las personas cuando observan, clasifican y evalúan objetos sociales, implican que tienen una representación social de dicho objeto, lo cual no significa una equivalencia fotográfica, sino que es de tipo figurativa. Esto puede ser expresado de la siguiente manera:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (Jodelet, 1986, p. 474-475.)

Por su parte, Castorina y Kaplan (2003) entienden a las representaciones sociales, como formas de conocimientos que tienen los sujetos productores del mismo, y que son elaborados, organizados y contruidos en el momento social y por lo tanto permiten a los sujetos interpretar y actuar.

Por lo expuesto, esta investigación abordará las representaciones que tienen los docentes y psicopedagogos sobre las subjetividades y la relación con el proceso de aprendizaje en alumnos con discapacidad. Estas representaciones no son ideas aisladas, sino que son contruidas a partir de cada experiencia personal, formación profesional, los valores con los que cuentan y de cómo

conciben la discapacidad. A partir de esas concepciones pueden tener representaciones positivas, inclusivas y centradas en promover aprendizajes significativos, aportando recursos y buscando participación activa de cada alumno, pero si las representaciones están atravesadas por prejuicios o miradas reduccionistas, podrían limitar las oportunidades y fortalezas en cuanto a las expectativas sobre el logro académico del sujeto en el proceso de aprendizaje.

2.2 Proceso de aprendizaje

Según Pichón Riviére (1980), el aprendizaje está vinculado con su noción de vínculo ya que el aprender implica una acción, una relación con un objeto. Es por esto por lo que, cuando se produce una dificultad en el sujeto hay que indagar en los modelos aprendidos y reproducidos. Por esto es importante analizar cuáles fueron las experiencias y los vínculos de los otros con este sujeto, los procesos de esta constitución subjetiva involucrados en el aprendizaje.

La función de la familia, según la autora Fernández (1994) es:

Uno de los ámbitos fundante es la familia, allí se desarrollarán las matrices de aprendizaje constitutivas de la subjetividad y su relación con el mundo. La acción materna y su modalidad vincular funcionarán desde el comienzo de la vida como elemento configurante. (p.1)

Quien cumple la función materna va a tener un rol principal ya que será quien cubra las necesidades básicas, la transmisión de un deseo y la portavoz de una cultura, a partir de los primeros años de vida; es allí, donde comenzamos a construir nuestra subjetividad. Luego, va a aparecer la figura de la función paterna como separador de la madre, quien impone la ley y es constitutiva del psiquismo infantil. Ambas relaciones, pueden ser positivas o negativas en el proceso de aprendizaje ya que lo pueden facilitar u obstaculizar.

Por otro lado, la función del campo social, la separación del niño ocurre cuando inicia su escolaridad, donde pone a prueba sus comportamientos de origen para su reconstrucción y armonización en el intercambio con sus

compañeros. Como en el aula existe la diversidad y el intercambio, ocurre la oportunidad de pensar de otra manera.

Para la autora Fernández (1987), el problema de aprendizaje surge en la instalación del registro simbólico y tiene tres manifestaciones individuales del problema de aprendizaje: el síntoma, conjunto de síntomas; la inhibición, como bloqueo cognitivo y la dificultad del aprendizaje reactivo, tiene que ver con lo subjetivo.

En relación con la individualidad del aprendiente, podemos decir que, su subjetividad hace referencia a la singularidad de las experiencias, que son únicas y accesibles para cada persona, relacionándolas con los hechos vividos y que lo acompañan en su transcurso de vida. Como lo mencionamos anteriormente estas experiencias pueden ser gratificantes o no, pero es este registro que hace lo subjetivo, individual, propio y que por lo general es comprendida por sí mismo.

Desde la mirada psicopedagógica de Fernández (1987), podemos conceptualizar al sujeto como activo, singular y propiamente deseante, es decir, que lo mueve el interés por el conocimiento, movilizándose al vínculo con el saber, la autora interpela que no hay aprendizaje sin deseo, y que además el deseo del otro ya sea de su maestro, sus padres influyen en el deseo del aprendizaje, es decir su aprendizaje se realizará si el deseo está presente. En cuanto al sujeto aprendiente, es el que está al frente de una situación de aprendizaje, y que está atravesado por múltiples situaciones familiares, escolares, contexto cultural y que es un sujeto en construcción constante, que resignifica lo que aprende desde su posición subjetiva.

Por su parte Schlemenson (2010) hace referencia que el aprendizaje en sentido amplio queda definido como un proceso complejo del cual el sujeto construye novedades e interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles.

2.2.1 Niveles de aprendizaje

Para Fernández (1987) el sujeto que aprende es una unidad compleja en construcción, que está entrelazado con una organización-organismo-cuerpo-inteligencia y deseo, a su vez conformado por tres niveles:

Nivel Individual: Centrado en la singularidad del sujeto que aprende, teniendo en cuenta su historia, la organización subjetiva y la construcción del conocimiento.

Aquí debemos posicionarnos frente al saber, y si el sujeto se siente capaz de aprender, si está habilitado o no para adquirir el conocimiento y además si el deseo de saber está presente o inhibido.

Nivel vincular: Este nivel hace referencia a cómo el sujeto se relaciona con los otros y si este afecta o no los procesos de aprendizaje, ya que el conocimiento se produce en contextos de relación y esto influye en el deseo del otro. Podemos afirmar que el vínculo pedagógico necesita confianza y una mirada habilitadora, el/la niño/a aprende más cuando se siente reconocido, legitimado y mirado como sujeto de saber y lo transforma.

Nivel Dinámico: Apunta a elucidar el sistema de roles necesarios para el funcionamiento y mantenimiento de la estructura familiar y modelos de interacción posible. Aquí el sujeto puede experimentar conflictos internos frente al aprendizaje, protegerse de lo que lo inhabilita a aprender y cómo se posiciona subjetivamente.

Frente a los problemas de aprendizaje, desde nuestro rol de psicopedagogos, debemos mirar al sujeto desde la complejidad para poder intervenir de la mejor manera posible. Debemos diagnosticar, prevenir, acompañar a todos los actores involucrados para crear un vínculo más satisfactorio en ese proceso.

Desde nuestro rol de psicopedagogos, consideramos que, el proceso de aprendizaje no es una mera transmisión de contenidos donde el docente es el portavoz del conocimiento y el alumno es una tabula rasa que aprende por memorización y repetición. Al contrario, nos situamos desde la autora Fernández (2007) y pensamos que, este proceso es una construcción, pero no una individual, sino que se realiza con otros. Este enseñante debe tener en cuenta que, el sujeto aprende de diferentes maneras porque cada uno está atravesado por una historia, por un contexto, por su cultura, por vínculos (al igual que el mismo). Como enseñantes debemos brindarles espacios para que ellos puedan sentirse autores de sus producciones simbólicas.

3. Discapacidad

Se entiende desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (2006) señalando en su preámbulo que:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Preámbulo, inciso e).

Este concepto evoluciona desde una mirada crítica y sociológica como al resultado de la interacción de las condiciones que tiene una persona en relación a las barreras físicas, comunicacionales, culturales y actitudinales, son estas quienes pueden impedir la participación plena y efectiva e igual en condiciones con la sociedad.

Pantano (2010) plantea que las personas con discapacidad, indistintamente del tipo, ante todo, son personas con derechos al igual que cualquier ser humano, hace énfasis que son *individuos de la especie humana y sujetos de derecho*.

También hace referencia que involucra a todas las personas en un estado negativo o problema de salud, y que muchas veces genera inconvenientes en la participación de actividades sociales. Considera que son personas con discapacidad, es decir, que tienen reducciones o acotamiento de ciertas funciones y que no son personas con capacidades diferentes en sentido literal, ya que estas podrían volar o ver entre paredes.

De esta manera, la discapacidad no queda solo centrada en la persona y su condición de salud, sino que también como se dijo, en su relación con el medio que lo rodea, debido a que las prácticas y los ambientes (infraestructuras) que generan condiciones para que las personas puedan o no desenvolverse de manera autónoma. Es decir:

La discapacidad fundada a partir de daños en la salud (en interacción con el medio) se proyecta, se reduce o se agiganta a partir de la propia cultura, de las actividades, de los discursos y de las prácticas concretas sustentadas en diversos valores y creencias (Pantano, 2010, p. 63).

3.1 Modelos de discapacidad: se propusieron dos modelos teóricos para entender la discapacidad:

El Modelo Médico según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (2006) que: “considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (p. 32), entiende a la discapacidad como un problema individual, que tiene algo que no funciona bien. Por otro lado “el modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad.” (p. 32), haciendo referencia que la discapacidad no está en la persona, sino en las barreras sociales y culturales que pone la sociedad y que hay que cambiar para incluir a todos, según este paradigma es el resultado de las condiciones, actividades, relaciones, factores ambientales y personales que, al interactuar con las personas con déficit limitan o impiden su plena participación.

El problema principal está en la interacción de las limitaciones del sujeto y el entorno y el sistema social. Este modelo reconoce que la discapacidad forma parte de la sociedad. Se basa en el reconocimiento y respeto efectivo de los derechos de las personas con discapacidad.

3.2 Clasificación de la discapacidad

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la O.M.S. (2001), hace hincapié en cuatro categorías principales de discapacidad:

3.2.1 Discapacidad intelectual

La definición de discapacidad intelectual enfatiza que: "la discapacidad es caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años de edad". (Verdugo & Schalock, 2010, p. 12). Hace referencia que las personas pueden tener dificultades para aprender, razonar y desenvolverse en la vida diaria, pero esas dificultades no implican que no puedan desempeñar un trabajo calificado.

3.2.2 Discapacidad motriz

Esta discapacidad implica una disminución de la movilidad total o parcial de uno o más miembros de su cuerpo, la cual dificulta la realización de actividades motoras. Dentro de esta categoría, podemos distinguir dos subtipos:

Funcional: Implica dificultades en el funcionamiento del cuerpo como por ejemplo para caminar, moverse o manipular objetos.

Orgánica: Afecta a los órganos internos y puede no ser visible. Por ejemplo, enfermedades cardíacas o respiratorias que limitan la capacidad física de una persona.

3.2.3 Discapacidad sensorial

Este tipo de discapacidad afecta uno o más de los sentidos. Las discapacidades sensoriales más conocidas son la visual y la auditiva, pero también puede afectar al habla, al tacto, al gusto, etc.

3.2.4 Discapacidad psicosocial

Está relacionada con la salud mental, como pueden ser la depresión, la esquizofrenia o el trastorno bipolar.

3.3 Paradigmas

A continuación, expondremos cómo fue la evolución de los paradigmas de la discapacidad, hasta la actualidad (Monereo et al. 2023).

3.3.1 Paradigma del déficit.

Este paradigma surge en el siglo XIX, y se centra en lo patológico médico.

La manera de abordar este déficit era a través de la rehabilitación médica y la enseñanza estaba centrada en la repetición y en la memorización. Aquellos alumnos que no alcanzaban los objetivos repetían y, de esta manera surge la Educación Especial o Escuela Diferencial paralela a la Educación común, que estaba a cargo de los profesionales de salud.

3.3.2 Paradigma de la integración.

El paradigma del déficit, en la década del 50 comienza a recibir críticas de diferentes disciplinas (Pedagogía, Psicología, Sociología, etc.) y prácticas educativas. De esta manera, da origen a un nuevo paradigma, el de la Integración que respondió al principio de la normalización.

El docente se convierte en mediador del aprendizaje del alumno. Enseña al alumno a aprender, a pensar. Brinda al alumno experiencias motivadoras, teniendo en cuenta sus conocimientos previos para que realice la construcción de aprendizajes y, de esta manera, sentirse seguros.

En el paradigma anterior, se hablaba de discapacidad, en este, es reemplazado por el de necesidades educativas especiales: "...experimentada por aquellas personas que requieran ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su

proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, VII).

La Escuela común que trabajaba de manera paralela comienza a hacerlo de manera conjunta con la escuela especial. El objetivo de este Paradigma era que las personas con discapacidad vivieran de la manera más normal posible. Los alumnos con discapacidad serían los integrados y, también, aquellos que el equipo integrador seleccione.

3.3.3 Paradigma de la inclusión.

Surge a fines de 1980 como crítica al anterior paradigma, cuestionaba su carácter individual, segregador. Este nuevo enfoque tiene una perspectiva holística y transformadora. Busca la calidad educativa, la equidad y los derechos humanos a través del trabajo colaborativo, determinando las barreras de aprendizaje. Por lo tanto, tiene en cuenta la diversidad. Su abordaje se realiza teniendo en cuenta el contexto de la persona y lo realizan los profesionales de apoyo.

En Argentina, el Certificado Único de Discapacidad reconoce la discapacidad de una persona y se convierte en un puente legal entre el reconocimiento legal de la discapacidad y las prácticas educativas.

3.4 C.U.D.

El Ministerio de Salud de la Nación (2009) expresa que el Certificado Único de Discapacidad es un documento que se tramita voluntariamente, equivalente al D.N.I. Se gestiona ante la Secretaría de Discapacidad y Políticas Públicas y es autenticado por una junta evaluadora. Para esto se necesita informes, psicológico y neurológico.

Su objetivo es promover la protección integral de las personas con discapacidad, incorporándose al sistema de prestaciones básicas. Busca convertir a la persona en un sujeto de derecho que puede tomar sus propias decisiones y construir su proyecto de vida.

Solo el alumno con discapacidad tiene acceso al maestro de apoyo.

3.5 Modalidad Educación Especial

Esta modalidad garantiza la educación de las personas con discapacidad. Tiene una estructura de funcionamiento, aborda aquellas problemáticas que no lo hace la educación común.

En síntesis, el autor Monereo et al (2023) asegura el ingreso, permanencia y egreso del alumno con discapacidad. Para hacerlo, expresa que, debemos tener en cuenta:

3.6 Trayectorias escolares

La trayectoria escolar es el recorrido que realizan todos los estudiantes desde que ingresan al Nivel Inicial hasta su egreso, está dividido en Niveles. Éstas reflejan la evolución, el ritmo, y modalidad de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Es decir que, debe ser individual porque va a depender de diferentes factores que atraviesan a este sujeto.

Deben implicar el modelo social de discapacidad para acompañar a alumnos con discapacidad y poder transformar sus barreras y lograr que esta trayectoria sea exitosa. Esta trayectoria escolar se denomina Integral. Su recorrido por el Sistema Educativo no debe ser lineal, debe estar organizado por un equipo; es decir, es un trabajo en conjunto. También, debe proponer y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad.

3.7 Configuraciones de apoyo

Según el autor, son aquellos ajustes que se organizan y planifican para eliminar las barreras que tiene el alumno para asegurar su participación y continuidad en el sistema de manera plena y satisfactoria. (Monereo et al., 2003)

3.7.1 Tipos de configuraciones

Podemos distinguir los siguientes tipos de configuraciones: asesoramiento, tiene carácter preventivo, informa lo que se puede y lo que se debe hacer; orientación, favorece la eficacia, seguimiento, evaluación y revisión de las acciones; la atención, es instancia donde se realiza la interpretación de las necesidades educativas, barreras de aprendizaje y se realiza la toma de decisiones del equipo; capacitación, es el aprender, investigar de forma colaborativa; provisión de recursos, las relaciones para obtener determinados recursos y materiales para su utilización; redes de apoyo – cooperación coordinada, es el acompañamiento realizado con diferentes actores institucionales; también, la familia, el equipo extraescolar; seguimiento, implica los procedimientos y diseño de la trayectoria educativa integral de cada alumno con la definición de los acompañamientos y, por último, la investigación, análisis de los casos y su interpretación.

3.8 Barreras para el aprendizaje

Son aquellos obstáculos que aparecen de la interacción entre los estudiantes y el contexto que los rodea. Son las siguientes:

- Actitudinales: Negación o falta de aceptación a la condición y, a su vez, la sobreprotección.
- Metodológicas o didácticas: tiene que ver con el contenido curricular (poco flexible, no tiene en cuenta el conocimiento previo, no tienen relación) y el material de enseñanza (no se utiliza, no hay apoyo del profesional de apoyo).
- Organizativas: es la falta de coordinación entre los actores institucionales.
- Sociales: son las condiciones deficientes que lo limitan.
- Físicas o arquitectónicas: es la ausencia de mobiliario adecuado.
- Políticas y/o culturales: falta de promoción de prácticas inclusivas.

De este modo, como profesionales debemos pensar que, hay que estar atentos y detectar aquellas barreras exteriores que se presentan y obstaculizan la construcción de los conocimientos y, una vez detectadas, realizar las

diferentes configuraciones de apoyo. Se deben brindar apoyos a las familias y al personal de las Escuelas para que las personas con discapacidad tengan mínimas limitaciones y restricciones en su participación en la vida social.

3.9 Diversificación Curricular

Es la adaptación global del Currículum de enseñanza a través de las siguientes preguntas: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Debe contener los objetivos, contenidos, métodos, criterios y procedimientos de evaluación.

Es una selección diferente a la establecida teniendo en cuenta las necesidades individuales de los alumnos que poseen C.U.D.

La discapacidad, en contexto del conocimiento, no debe interpretarse como una limitación, sino como una condición que requiere apoyos y estrategias específicas para que el aprendizaje pueda desarrollar y potenciar la autonomía, así como participar activamente en la sociedad.

De este modo, cuando nos referimos a discapacidad en relación con el ámbito educativo, implica reconocer que no solo se trata de un sujeto que puede o no puede hacer, sino de las oportunidades y condiciones que la escuela y docentes puedan generar para favorecer su desarrollo.

4. Nivel Primario.

Cuando hablamos de educación en Argentina, debemos hacer referencia a la Ley N° 26.206, que fue sancionada en el 2006 y enmarca los lineamientos básicos para el sistema educativo nacional. Lo que busca promocionar es la educación pública para todos los habitantes del territorio argentino, y que sea de calidad, inclusiva y justa.

Está dividido en los siguientes Niveles:

Nivel Inicial: abarca el periodo desde los 45 días, hasta los 5 años. Se trabaja la socialización, la alfabetización inicial a través del juego.

Nivel Primario: desde los 6 a los 12 años, aproximadamente. Este nivel sentará las bases para los siguientes. Aparte de brindar los conocimientos que son considerados los más importantes; también, es un espacio de socialización donde se busca promover el pensamiento crítico y reflexivo.

Los ejes en los que está dividida la Educación Primaria son la competencia comunicativa, alfabetización científica y tecnológica, la resolución de problemas y la formación personal, moral y ciudadana.

Nivel Secundario: es obligatorio y está dirigido a adolescentes, jóvenes y adultos para la construcción académica, ciudadana y laboral.

Nivel Superior: no es obligatorio y precede a los niveles anteriores. Busca la formación continua.

3. METODOLOGÍA

3.1 Problema de investigación

¿Qué representaciones tienen los docentes y psicopedagogos de una escuela primaria de la ciudad de Salta en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad?

3.2 Objetivos

OBJETIVO

GENERAL:

Conocer las representaciones de docentes y psicopedagogos de una escuela primaria de la ciudad de Salta en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad.

OBJETIVOS

ESPECÍFICOS:

- 1) Describir las concepciones de los docentes y psicopedagogos acerca de la subjetividad.
- 2) Caracterizar las concepciones de los docentes y psicopedagogos acerca del proceso de aprendizaje.
- 3) Describir las representaciones de los docentes y psicopedagogos posean sobre discapacidad.
- 4) Indagar posibles asociaciones de los docentes y psicopedagogos sobre el vínculo entre la subjetividad y el proceso de aprendizaje.

3.3 Enfoque metodológico

Dar sentido teórico a la investigación definiéndose como al “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández Sampieri et al., 2006, p.4). Bajo esta perspectiva, esta investigación se enmarca desde un enfoque cualitativo, el cual se orienta a comprender los fenómenos de los propios docentes y psicopedagogos, explorando sus conceptualizaciones, experiencias y contextos, dentro de la realidad de una escuela primaria determinada, caracterizándose por su dinamismo, su apertura e interés en comprender los significados y experiencias de los participantes.

Hernández Sampieri et al. (2006), plantea que en el enfoque cualitativo los datos no se analizan por medio de números, sino que el investigador interpreta y comprende los fenómenos de los sujetos que participan, mientras se realiza el estudio, reúne la información a través de observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, análisis de casos, discusión en grupos, evaluación de experiencias personales, lo que permite analizar de forma interpretativa la información obtenida, a partir de cada experiencia particular lo que ocurre en las situaciones estudiadas.

Teniendo en cuenta la concepción de este enfoque Hernández Sampieri et al, (2006) considera que esta investigación es naturalista, ya que se desarrolla en un entorno natural donde ocurren los hechos y los comprende desde el punto de vista en como suceden en la vida cotidiana, sin alterar la realidad, y es interpretativa porque el objetivo es dar sentido a esas interpretaciones y reconstruir los significados que emergen del contexto.

Comprender este fenómeno desde una mirada holística en su totalidad y desde la complejidad, considerando la interacción de todas las personas que participan en la investigación, los cuales no son fragmentados, sino que son analizadas en su contexto, reconociendo las múltiples dimensiones, ya sean biológicas, psicológicas, sociales y culturales que influyen en su constitución y que intervienen en una realidad.

3.4 Diseño y alcance

Para Hernández Sampieri et al. (2006), el diseño de investigación es el plan que orienta al investigador, lo cual le permite establecer cómo obtener la información necesaria para responder al problema planteado. El diseño seleccionado para esta investigación es de tipo no experimental, ya que se analiza el fenómeno tal cual se manifiesta en el contexto natural, con el propósito de describir y analizar.

Este diseño se caracteriza porque el investigador no altera las variables, es decir, solo observa los hechos, los analiza si es que ya sucedieron o están ocurriendo en el momento, los datos se recogen del entorno donde se

desarrollan las condiciones del entorno, y su objetivo principal es de describir, analizar y comprender las relaciones de las variables como se presentaron.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal porque los datos son recolectados en un momento determinado ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. (Hernández Sampieri, et al., 2006).

El alcance de esta investigación es descriptivo, ya que tiene como propósito especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno sometido a análisis. Este tipo de estudio no busca establecer relaciones causales ni generalizar los resultados sino caracterizar y describir con precisión la singularidad de los fenómenos observados. (Hernández Sampieri et al, 2006).

3.5 Participantes

Los participantes o unidades de análisis utilizadas para la recolección de datos y para responder a nuestro problema de investigación fueron cinco docentes y cinco psicopedagogos mujeres del Nivel Primario de una Escuela de gestión pública, ubicada en la zona sur de la ciudad de Salta Capital. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 25 y los 50 años. Su nivel educativo alcanzado era terciaria y universitaria.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos escogido para esta investigación cualitativa con enfoque metodológico fue la entrevista. Según el grado de estructuración, la entrevista se divide en estructurada donde las preguntas ya están previstas de manera que no pueden ser alteradas por el entrevistador. Por otro lado, se encuentra la entrevista semi-estructurada que, las preguntas tienen flexibilidad necesaria para cada caso en particular. Por último, y la seleccionada en esta investigación, es la semi-estructurada, donde se tiene un guion para preguntar, pero con posibilidades de que el entrevistador modifique o reformule

según las necesidades y/o para ampliar información. (Hernández Sampieri et al., 2006).

Para relevar los datos de la Escuela de Nivel Primario, se utilizó una entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri et al., 2006). La entrevista estuvo formada por 16 (dieciséis) preguntas guía (se adjunta en Anexo), con flexibilidad para reformular, añadir y omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.7 Procedimientos

En el ciclo lectivo 2025 se estableció el primer contacto con docentes y psicopedagogas de la institución educativa con el fin de recolectar información relevante sobre las representaciones que poseen acerca de las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje en alumnos con discapacidad.

Este procedimiento se llevó a cabo en horas libres que disponían los participantes, se realizó de manera presencial e individual, informándoles sobre los objetivos del estudio y solicitando la autorización de su participación con la firma del consentimiento, garantizando su confidencialidad en cuanto a los datos personales e información brindada. Fueron registradas mediante grabaciones de audio, previa autorización, generando un clima de confianza para una buena comunicación.

Por último, se efectuó una transcripción textual de las entrevistas para su posterior análisis, respetando en todo momento el anonimato de los participantes.

3.8 Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos requiere de una estrategia de organización, reducción e interacción de la información recolectada en las entrevistas, realizadas a los participantes que fueron confeccionadas para poder obtener un resultado. Es decir que, buscamos simplificar la información para conocer. En este caso, las representaciones que poseen las maestras y

psicopedagogas acerca de las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje en alumnos con discapacidad.

La estrategia de análisis elegida para realizar la separación de unidades de contenidos es el criterio temático. En cuanto a la identificación y clasificación de contenidos la categorización elegida es mixta.

A partir de los objetivos de la investigación y de la reducción e interpretación de los datos emergentes de los participantes se diseñó matrices, las cuales permiten sistematizar la información, organizar los datos en categorías y subcategorías, permitiendo vincular el material empírico con los aportes teóricos dando respuesta a los objetivos planteados en función a los ejes del análisis.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA
Subjetividad	Concepción sobre subjetividad. Concepción sobre discapacidad. Influencias de la subjetividad.
Proceso de aprendizaje	Roles. Modalidad de aprendizaje. Aprendizaje significativo.
Configuraciones de apoyo	Barreras. Intervenciones pedagógicas.

4. RESULTADOS

4.1 Concepciones de docentes y psicopedagogas sobre la subjetividad en relación con la discapacidad.

Teniendo en cuenta la primera matriz, una de las concepciones predominantes en los discursos de los entrevistados refiere a la subjetividad como una construcción singular, atravesada por la historia personal y el contexto. Expresiones como: *“Subjetividad es el conjunto de vivencias, emociones, valores, creencias y experiencias personales que el alumno pone en juego cuando aprende”*. (Entrevistada 1). También, *“...tiene que ver con todo el bagaje que trae cada alumno”*, (Entrevistada 8).

Desde el marco de Moscovici (1986), la concepción sobre la subjetividad de los estudiantes es comprendida como una representación social, desde una mirada más flexible, como se expresa en: *“cada alumno interpreta o procesa información según sus percepciones propias y por ellos hay que atender la diversidad”* (Entrevistada 4), habilitando una nueva forma de pensar la diversidad que permite resignificar visiones reduccionistas.

Otros profesionales, también destacan la importancia de considerar la singularidad del sujeto, afirmando que: *“cada alumno aprende desde su propia mirada del mundo”* (Entrevistada 5).

Las docentes, han construido una representación en relación con la categoría discapacidad, que asocian a *“capacidades diferentes”*, ésta denotaría la falta o el no poder hacer de la persona. Estas representaciones, teniendo en cuenta los paradigmas sobre discapacidad antes vistos, como el paradigma médico (biológico) según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por la Asamblea General de Naciones Unidas (2006) que: *“considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud”* (p. 32), ya que es producto de algo orgánico del sujeto. Esta perspectiva se refleja en una expresión tal como: *“Entiendo la discapacidad como una condición que implica*

ciertas limitaciones, físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales que pueden afectar la manera en que un alumno accede al aprendizaje” (Entrevistada 6).

También se manifiesta en otro discurso a la discapacidad como: *“es una condición física que necesita de adaptaciones para asegurar el aprendizaje”* (Entrevistada 4). Coincidiendo con la aseveración de esta entrevistada, también otra participante expresa que: *“Entiendo la discapacidad como una dificultad para aprender”* (Entrevistada 7).

Por el contrario, hay concepciones que promueven una mirada que se vincula con el paradigma de la inclusión que busca la calidad educativa, la equidad y los derechos humanos a través del trabajo colaborativo, donde reconocen la diversidad como parte constitutiva del aula como: *“Desde el enfoque actual, se trata más de barreras del entorno que de limitaciones individuales”* (Entrevistada 5). Coincidiendo con el concepto de discapacidad de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), donde expresa que esta condición surge de la interacción entre las deficiencias, las barreras debidas a la actitud y el entorno, las entrevistadas de formación psicopedagógica están de acuerdo que la discapacidad no solo tiene que ver con un diagnóstico; sino, también, tienen que ver con el entorno que rodea al alumno. Un ejemplo es: *“La discapacidad no solo tiene que ver con la dificultad de adquirir conocimientos sino también con aquello que dificulta este proceso, es decir, con el contexto y otros factores”* (Entrevistada 7).

Teniendo en cuenta las representaciones identificadas sobre la discapacidad, en algunos casos los docentes serían los articuladores no preparados para la realidad del aula; este rol se les asignó sin capacitación alguna, *“Nunca recibí ninguna capacitación, y realmente es necesario ya que cada año se recibe más alumnos con inclusión”* (Entrevistada 3). La mayoría está de acuerdo en que, son capacitaciones necesarias para trabajar la discapacidad pero que, institucionalmente, no es abordada de manera específica. *“Definitivamente son necesarias estas capacitaciones y que se las dé en escuelas con mayor frecuencia”* (Entrevistada 10).

Las vivencias que tenemos a lo largo de nuestra vida influyen directamente en nuestra constitución subjetiva porque a partir de ella se construye nuestra identidad. En concordancia con el marco teórico de la autora Fernández (1987), la subjetividad se va conformando según un nivel individual, vincular y dinámico. Estos niveles van a ser decisivos a la hora de su influencia en el aprendizaje. Se pueden recuperar las siguientes expresiones de acuerdo con esta teoría: *“A la hora de intervenir tenemos que tener en cuenta la subjetividad”* (Entrevistada 7); también, *“Experiencias previas a la escuela pueden dificultar o potenciar el aprendizaje”*. (Entrevistada 9).

De acuerdo con la autora Fernández (1987) quien hace referencia al sujeto que no aprende como la falta de organización entre organismo – cuerpo – inteligencia y deseo. Conforme a los dichos de Fernández (1987), *“La subjetividad puede potenciar o limitar el aprendizaje porque influye notablemente en el desempeño escolar”* (Entrevistada 9).

En este sentido, la influencia de la subjetividad constituye un factor central en los modos que cada alumno interpreta, procesa y se apropia de los contenidos, se evidencia en expresiones como: *“La subjetividad es como un motor que impulsa a potenciar su aprendizaje y si fuera lo contrario lo limita”* (Entrevistada 4).

Fernández (1987) tiene en cuenta tres niveles que deben de articularse. Entre ellos, el nivel individual que se haya atravesado por una red de vínculos que llenan de significaciones el aprender. En línea con esto: *“Sus vínculos pueden ser beneficiosos a la hora de acompañarlo en la escuela”* (Entrevistada 7). Las entrevistadas están de acuerdo en que, hay que observar y estar atentos al desenvolvimiento del sujeto que se ve reflejado en *“Como profesionales, debemos tener en cuenta la subjetividad para poder acompañar de la mejor manera posible”* (Entrevistada 8).

Por otro lado, la autora Fernández (1987), también nombra al nivel vincular, estas primeras experiencias vinculares van a ser importantes porque van a favorecer a la construcción de nuestra autoestima, confianza, curiosidad. Como

así también, pueden llegar a ser perjudiciales, como lo expresa una de las participantes: *“Puede potenciar cuando el alumno se siente seguro de sí mismo y puede dificultar cuando hay miedos o malas experiencias”* (Entrevistada 10).

En línea con los aportes, también afirman que: *“las subjetividades potencian a los niños, aquellos que son valorados en el hogar, demuestran mayor seguridad para expresarse tanto de manera escrita como de forma oral y pueden limitar a los estudiantes que no reciben esa contención por la parte de la familia”* (Entrevistada 2).

Por último, está el nivel dinámico que alude a cómo el sujeto procesa en su mundo interior las experiencias que vive.

En todos los niveles, la familia es una gran influyente ya que es el primer contacto que tiene la persona cuando se inserta en la sociedad, pero también tiene incidencia el organismo, cuerpo, inteligencia y deseo. *“Hay niños que no cuentan con el apoyo de sus familias y es diferente su realidad”* (Entrevistada 7).

4.2 Proceso de aprendizaje: roles, modalidades y construcción de aprendizajes significativos

Para analizar los roles en el proceso de aprendizaje es menester retomar la teoría del Paradigma de la Inclusión (Monereo et al. 2023). Este nuevo enfoque surge como crítica a los anteriores, y busca tener en cuenta una perspectiva holística centrada en valores.

Este paradigma, busca la calidad educativa, la equidad a través del trabajo colaborativo y este cambio implicaba una desconstrucción de los roles de los actores institucionales involucrados en este proceso.

El docente no debe ser un mero transmisor del conocimiento y dueño del saber, sino que, debe ser un mediador entre el saber y el alumno. En su práctica debe ser crítico y reflexivo para que, de esta manera, poder brindar las mejores estrategias para mejorar la trayectoria de cada alumno, teniendo en cuenta las singularidades. De acuerdo con esto, *“Del enseñante espero que sea una*

persona activa, innovadora, crítica de su práctica y que tenga en cuenta todas estas subjetividades del aula” (Entrevistada 7).

El aprendiente debía dejar de ser considerado una tabula rasa para pasar a ser un participante activo en este proceso de construcción de su propio conocimiento. *“...debe ser protagonista de la construcción de su propio aprendizaje teniendo en cuenta sus conocimientos previos y su propia experiencia”* (Entrevistada 8).

En la concepción del aprendizaje, este puede comprenderse como un proceso relacional en la que intervienen tanto el docente como el estudiante, en este sentido, una de las entrevistadas señala que: *“El enseñante no sólo transmite contenidos, sino es un facilitador y acompañante del proceso”*, así mismo, sostiene que *“Es un rol que implica escuchar, motivar y guiar, más que imponer”* (Entrevistada 1). Esta perspectiva se vincula con los aportes de Fernández (2007) quien plantea que el aprendizaje se construye a partir de la relación entre enseñante y aprendiente, entendidas como posiciones dinámicas que se configuran mutuamente en el vínculo.

A su vez, se destaca la relevancia del acompañamiento docente que se constituye como mediador y guía en el proceso de aprendizaje, promoviendo la participación activa del estudiante favoreciendo la construcción de sentidos: *“el docente es un mediador y guía, alguien que acompaña y orienta, el estudiante tiene un rol activo, participa, pregunta, construye y reflexiona”*. (Entrevistada 5).

Reconociendo al estudiante como sujeto activo, los discursos permiten sostener que el rol del docente se orienta al acompañamiento, señalando que: *“el rol que se busca del enseñante es de acompañar en el aprendizaje, generando oportunidades para que cada alumno pueda construir sus propios saberes, y donde explore nuevos contenidos y que los interaccione con otros”* (Entrevistada 3).

Desde la perspectiva de Fernández (1987), las modalidades de aprendizaje que se manifiestan en cada alumno adoptan formas diversas, en las que

interviene el organismo individual heredado, el cuerpo construido, la inteligencia autoconstruida y el deseo, entendido como un deseo que se constituye en relación con el otro, en este sentido recuperan esta idea al señalar que: *“cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje y el interés de cada materia es única, ya que a todos no le gusta lo mismo”* (Entrevistada 3).

En esta línea, otras entrevistas señalan que: *“las modalidades no solo dependen de los contenidos o metodologías, sino de un entramado de diferentes factores emocionales, sociales y personales que hacen que cada alumno viva el proceso de aprendizaje de manera única”* (Entrevistada 1).

El reconocimiento de que los estudiantes no aprenden de manera homogénea, sino que aprenden de formas particulares y que es preciso la implementación de estrategias más flexibles, para lograr que el aprendizaje sea significativo, ante esto una docente expresa: *“para lograr que un aprendizaje sea significativo, es necesario que estén presentes, un docente que enseñe, un alumno y el material didáctico pertinente”* (Entrevistada 6). También, en concordancia: *“Si un alumno necesita lo visual, trabajo con imágenes, textos con dibujos, consignas cortas”* (Entrevistada 10).

También señalan la necesidad de adaptar las propuestas pedagógicas, poniendo en manifiesto que el aprendizaje implica la construcción activa de significados como: *“las estrategias para acompañar a los estudiantes en el aprendizaje se centran en reconocer sus diferencias, motivarlos y darles herramientas para que se sientan protagonistas de su proceso”*. (Entrevistada 1).

Cuando hablamos de modalidad de aprendizaje, también debemos hacer referencia a la modalidad de enseñanza, Fernández (1987) la define como la manera particular en que cada enseñante se relaciona con el saber y lo transmite. Ésta última puede llegar a ser patogenizante y puede llegar a obstaculizar el aprendizaje significativo a través de la inhibición, de la oligotimia, de frases como *no puedo* y *no sé*. A favor de esta teoría, *“Junto con la docente*

se deben brindar espacios donde se permita una construcción activa y significativa del conocimiento” (Entrevistada 8).

4.3. Configuraciones de apoyo en el marco de la discapacidad.

Para poder realizar las configuraciones acordes a lo que necesita cada alumno con discapacidad, es fundamental observar, identificar y analizar las diferentes barreras que puedan llegar a existir (Monereo et al., 2003). En el aporte de las entrevistadas se reflejan varias de estas barreras. *“Muchas veces, hay prejuicios de parte del profesional” (Entrevistada 10)* haciendo referencia a una barrera actitudinal. Por otro lado, también aluden a la organizativa, *“Se tienen que cumplir con tiempos que no son los que necesitan los alumnos con discapacidad” (Entrevistada 7)*. También, con la falta de metodología y didáctica aludiendo a la falta de capacitaciones y, la mayoría coincide, en la falta de recursos, *“La inclusión, entre otras cosas, no es posible por la falta de recursos” (Entrevistada 9).*

Por otro lado, se identifican barreras pedagógicas, las cuales se relacionan con la falta de adecuaciones en las estrategias de enseñanza. Esta situación se refleja en la siguiente afirmación: *“hay docentes que no realizan adaptaciones curriculares, no todos dedican tiempo a preparar las propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, evaluar a todos los estudiantes de la misma manera es una barrera que no hace posible que la inclusión sea exitosa” (Entrevistada 2).*

En cuanto a las barreras físicas, que se relacionan con las condiciones de infraestructura de las instituciones, vinculadas a la accesibilidad y las limitaciones que dificultan el acceso y la participación plena de los estudiantes con discapacidad, una entrevistada expresa: *“esto es algo que duele, y mucho, me encuentro trabajando en una institución que no tiene rampas para aquellos alumnos que necesitan ir en sillas de ruedas, aulas con matrícula muy numerosas, de las cuales dos o tres tienen maestra de apoyo o acompañante terapéutico y el espacio no es el adecuado” (Entrevistada 2).*

Una vez detectadas estas barreras, que nada tienen que ver con la subjetividad del alumno sino con el contexto que lo rodea de acuerdo con el Modelo Social de la Discapacidad. Luego, podemos avanzar con las configuraciones para poder asegurar el éxito en la trayectoria del alumno con discapacidad teniendo en cuenta sus capacidades y competencias.

Las configuraciones de apoyo son indispensables para hacer posible la inclusión y se entiende como el conjunto de apoyos. Es decir que, son aquellas intervenciones donde se busca potenciar las competencias y capacidades y minimizar las barreras (Monereo et al., 2003). Con este marco están de acuerdo la totalidad de las participantes: *“Realizo consignas más cortas y simples, dar más tiempo a quien lo necesite para hacer una actividad, el uso de pictogramas y, en ocasiones, se puede cambiar la manera de evaluar”* (Entrevistada 10).

En relación con la educación inclusiva, las configuraciones de apoyo según Monereo et al. (2003), pueden entenderse como un entramado de estrategias, recursos e intervenciones pedagógicas orientadas a dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se conciben como una búsqueda permanente de formas adecuadas de enseñanza, que se respeten las singularidades, generen contextos acordes a las necesidades individuales y se promueva la participación social, esto se evidencia en el siguiente testimonio: *“la implementación de estrategias como: la escucha activa, la cercanía, la diversificación de actividades, el refuerzo positivo destacando logros para que el estudiante gane confianza en sí mismo, el trabajo colaborativo, la relación de los contenidos con situaciones reales, generan entusiasmo, participación y permiten que los alumnos se sientan protagonistas”* (Entrevistada 1).

En este sentido, afirman que resulta fundamental promover prácticas educativas inclusivas y que contemplen la diversidad destacando como un recurso clave el acompañamiento de los equipos profesionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de inclusión: *“Considero que es necesario para fortalecer el trabajo con estudiantes con discapacidad, capacitaciones, talleres prácticos, capacitación de tecnologías inclusivas, trabajo*

interdisciplinario, formación conjunta con psicopedagogos, fonoaudiólogos, acompañantes integradores para articular mejor” (Entrevistada 6).

5.CONCLUSIÓN

El presente capítulo expone las conclusiones derivadas del proceso investigativo. En este sentido, entendemos que no es un cierre absoluto, sino un punto de partida para nuevas reflexiones. Se busca así realizar un aporte que contribuya al campo educativo y psicopedagógico.

En este sentido, cabe señalar que el objetivo general de esta investigación se orientó en conocer las representaciones de docentes y psicopedagogos de una escuela primaria de la ciudad de Salta en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad.

Nos motivó conocer estas representaciones de los profesionales porque debemos tener en cuenta ciertos conceptos adquiridos, considerando que éstos pueden garantizar el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. A partir de los resultados de las entrevistas, la validación de la subjetividad como eje articulador del aprendizaje, permite interpretar que dichas representaciones no son homogéneas, sino que se configuran un entramado complejo. Por un lado, se identifican concepciones que reconocen la subjetividad como una construcción singular, atravesada por la historia, los vínculos y el contexto, esto habilita las prácticas pedagógicas más inclusivas. Por otro lado, persisten miradas asociadas al modelo médico de la discapacidad, donde tienden a ubicar las dificultades del sujeto, limitando la posibilidad de generar propuestas educativas que contemplen la diversidad.

Esta superposición de enfoques no sólo da cuenta de un momento de transición en el campo educativo, sino que también evidencian las representaciones que tienen los docentes y psicopedagogas acerca de las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje en alumnos con discapacidad. En relación con el concepto de discapacidad, se observó una discrepancia entre las docentes entrevistadas y las psicopedagogas, mientras que, las primeras, en su mayoría, toman este concepto desde un paradigma médico; las segundas, la reconocen como parte de la diversidad que existe actualmente en el aula. Consideramos que, esta diferencia podría estar

vinculada con la formación de ambas y con las pocas oportunidades de capacitación sobre este tema, aspecto mencionado por las mismas entrevistadas.

Todas concuerdan que la subjetividad y la discapacidad inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje. Esto permite advertir que, aun cuando se sostienen discursos alineados al paradigma de la inclusión, persisten condiciones institucionales y también formativas que dificultan las posibilidades reales de reconocimiento de la singularidad. Esto exige generar condiciones concretas que promuevan escuelas verdaderamente accesibles y libres de barreras.

Los discursos relevados evidencian una valoración del aprendizaje como un proceso relacional, dinámico y situado, en el que intervienen no sólo los aspectos cognitivos sino también las dimensiones subjetivas, emocionales y contextuales. Si bien se identifican posicionamientos que promueven la participación activa del estudiante y la construcción de aprendizajes significativos, la implementación de estrategias diversificadas y adaptadas no siempre garantiza por sí misma su traducción en propuestas pedagógicas plenamente inclusivas. Esto nos permite reflexionar, nuevamente, sobre la importancia de generar instancias de capacitación para brindar mejores herramientas a los que acompañan este proceso.

Así, la construcción del aprendizaje se presenta como un proceso complejo que exige no sólo la consideración de las subjetividades de los estudiantes, sino también la revisión crítica de las propias modalidades de enseñanza.

En cuanto al relevamiento de los datos acerca de los roles del enseñante y el aprendiente nos permite pensar que, si bien todos caracterizan al docente como mediador y al aprendiente como un sujeto constructor de su propio conocimiento, muchas veces esto se ve limitado por los tiempos organizacionales impuestos por la institución y/o el sistema educativo, transformando al enseñante en un mero transmisor de contenidos.

En concordancia con el párrafo anterior donde se abordó al enseñante y su rol, debemos hacer referencia a su modalidad de enseñanza y la importancia de ser críticos y reflexivos de nuestra práctica y entender que la manera en la que nos desenvolvemos y elegimos nuestras estrategias e intervenciones va a estar influyendo directamente en la modalidad de aprendizaje, favoreciendo o inhibiendo este proceso.

Asimismo, pensando en las subjetividades de los alumnos con discapacidad en el Nivel Primario y en el éxito de la inclusión, es imperiosa la necesidad de adaptar las propuestas pedagógicas teniendo en cuenta que las aulas son heterogéneas y se deben valorar los intereses, fortalezas, debilidades y necesidades de este sujeto aprendiente.

A partir de los resultados obtenidos, es posible señalar que la psicopedagogía se configura como un campo que integra diversos aportes teóricos, los cuales permiten comprender el aprendizaje desde una perspectiva integral; es decir que, no solo es importante el diagnóstico de este alumno sino, también, todo este entorno que lo rodea y construye esta subjetividad, alejándose de miradas reduccionistas centradas exclusivamente en el déficit. En este sentido, las prácticas analizadas se vinculan con los posicionamientos que cada entrevistada construye en torno a la subjetividad, el aprendizaje y la discapacidad.

En relación con las limitaciones de la investigación, cabe señalar que no fue posible alcanzar a la cantidad de psicopedagogas inicialmente prevista, lo cual implicó una menor diversidad de perspectivas dentro de este grupo de profesionales. Esta situación puede haber limitado la amplitud de los posicionamientos relevados, especialmente en lo que respecta a las configuraciones de apoyos y a las intervenciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

Además, no se llevaron a cabo instancias de observación directa en el contexto educativo, lo cual hubiera permitido establecer una articulación más profunda entre los diferentes discursos de las entrevistadas con respecto a las prácticas que desarrollan en el aula, esto podría enriquecer el análisis de la

investigación. Sin embargo, estas limitaciones no desestiman el valor de los resultados, ya que los mismos fueron interpretados considerando estos alcances, entendiendo que constituye un recorte específico tanto en términos metodológicos como contextuales.

Para finalizar este apartado, consideramos que la presente investigación puede resultar el punto de partida para futuras investigaciones que brinden nuevas perspectivas del abordaje de los alumnos con discapacidad en el marco de la subjetividad y su relación con el proceso de aprendizaje. Se puede enriquecer con el análisis de otros testimonios, por ejemplo: representaciones del equipo directivo de la escuela o a las familias de estos alumnos. También, resultaría más beneficioso para la investigación realizar observaciones áulicas para poder contrastar lo dicho por los entrevistados y la realidad diaria en el propio contexto.

REFERENCIAS

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. (Cuaderno de Ciencias Sociales, 127). FLACSO.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Preámbulo, inciso e. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bengochea, C. & Flacco, F. (2023). *Inclusión escolar de niño/as con problemáticas en la subjetividad: conceptualizaciones de psicopedagogas/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina
- Castorina, J. & Kaplan, C. (2003). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. Gedisa.
- Durkheim, E. (1898). *Representaciones individuales y representaciones colectivas*. Morata.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). *Estructura familiar y procesos de aprendizaje. El rol de la familia en la génesis de las matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco.

- Fernández, A. (2007). *Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Gamiz, R. & Stival, L. (2022). *Constitución de la subjetividad en contextos escolares: función subjetivante de los docentes de la escuela primaria en relación a los niños con proyecto de inclusión*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Gómez Pérez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemia: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa* 24(3), 1-24.
- Gonzales, C. (2022). *Representación de los psicopedagogos sobre la subjetividad y el sufrimiento psíquico en la etapa diagnostica del proceso de aprendizaje de niños y niñas del nivel primario*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista L.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 27 de diciembre). Ley 26206 de Educación Nacional. Boletín Oficial.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación (1999). *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación (2009). *Normativa para la certificación de personas con discapacidad con deficiencia intelectual y mental*.

Monereo Pérez, J.L., Almendros González, M.A., Amaadochou Madure, F, Burgos Goyé, M.C, Caballero Pérez, M.J., Castro Medina, R., Conejo Trujillo, R., Gijón Sánchez, M.T., Girela Molina, B.A., Gómez Salado, M.A., Guindo Morales, S., López Insua, B.M., López Vico, S., Maldonado Molina, J.A., Molina Martín, A.M., Moreno Vida, M.N., Moya Amador, R., Muros Polo, A., Olarte Encabo, S., Ortega Lozano, P.G., Ruiz Santamaría, J.L., Romero Coronado, J., Vida Fernández, R., Vila Tierno, F. (2023). *Empleo y protección social de las personas con discapacidad de Andalucía*. Comares.

Moscovici, S. (1986). *El fenómeno de las representaciones sociales*. En S. Moscovici (Com.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social* (pp. 181-209). Paidós.

Moscovici, S. (1986). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: Versión abreviada*.

Palacios, A. (2016). Intersubjetividad, simbolización y problemas de aprendizaje: psicodiagnóstico, abordaje terapéutico y cambio clínico. *Subjetividad y Procesos Cognitivos* 20(1), 147-164.

Pantano, L. (1983). *La discapacidad como problema social*. Eudeba.

Pichón Riviére, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

Verdugo, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 41(4) 7-21.

ANEXO

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENTREVISTA

Nombre:

Edad:

Nivel de estudios alcanzados:

Especialidad o título de formación:

Años de antigüedad docente o práctica psicopedagógica:

Nivel educativo en que se desempeña:

Tiempo en el que trabaja en la institución (docente):

Horas semanales que dedica a su trabajo de inclusión (psicopedagogo/a):

De acuerdo con los objetivos específicos planteados se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiende por subjetividad en el proceso de aprendizaje?
- ¿Considera que la subjetividad influye en potenciar o limitar el aprendizaje? ¿de qué manera?
- ¿Cómo aborda las posibles diferencias subjetivas entre los alumnos en sus prácticas?
- ¿Ha recibido teoría y/o formación acerca de la subjetividad en el aprendiente? Si es así, ¿Dónde ha realizado esas capacitaciones?
- En el sistema educativo, ¿considera que se busca valorar y tener en cuenta las subjetividades? · ¿podría darnos un ejemplo?
- ¿Cómo conceptualiza el aprendizaje?

- ¿Qué factores considera usted que influyen en un/a alumno/a al momento de aprender?
- ¿Cuál es el rol que se busca del enseñante/aprendiente?
- ¿Qué condiciones se deben dar para lograr un aprendizaje significativo?
- ¿Qué estrategias utiliza para acompañar a los estudiantes en el aprendizaje? ¿podría darnos un ejemplo?
- ¿Qué entiende por discapacidad en el ámbito educativo?
- ¿Cómo están incluidos actualmente los/as estudiantes con discapacidad en el aula? o ¿de qué manera se incluye a los alumnos con discapacidad?
- ¿Existen barreras que no hacen posible una inclusión exitosa? ¿por qué?
- En esta institución ¿se ofrecen capacitaciones sobre discapacidad y educación inclusiva? ¿cree que sería necesario una mayor oferta?
- ¿Qué capacitaciones o apoyos serían necesarios para fortalecer el trabajo con estudiantes con discapacidad?
- En el ámbito educativo, ¿existe relación entre la subjetividad y el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para atender la diversidad de aprendizaje?
- ¿De qué manera adapta el material o evaluaciones a los/as estudiantes con discapacidad?
- ¿Cree que las formas de evaluación actuales reflejan los aprendizajes de los alumnos? ¿por qué?
- Considera que, ¿en algún momento de su práctica la subjetividad fue determinante en el proceso de aprendizaje? ¿podría darnos un ejemplo?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: “SUBJETIVIDADES Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD: REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y PSICOPEDAGOGOS/AS”, cuyas responsables son: Fernández, Rosa, Viviana – D.N.I. N° 33.964.898 y Gutiérrez, Jorgelina Noel – D.N.I. N° 32.546.628.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las representaciones de docentes y psicopedagogos de una escuela primaria de la ciudad de Salta en cuanto a las subjetividades y su relación con el proceso de aprendizaje de alumnos con discapacidad.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas semiestructuradas con grabaciones de audio.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Nombre y Apellido: Rosa Viviana Fernández

D.N.I: 33964898

Fecha de Nacimiento: 12/10/1988

Nacionalidad: Argentina

Domicilio: Cornejo N°469- General Güemes – Salta

Correo electrónico: vivi_salta@hotmail.com

Cel:387-4461360

Formación académica

Nivel Universitario:

2025 -2026 Licenciatura en Psicopedagogía – Universidad del Gran Rosario, Rosario, Santa Fe

Nivel Superior:

2021-2024 Psicopedagoga- Instituto Superior del Milagro N° 8207

Nivel Secundario:

2001-2006 Técnico Electromecánico- E.E.T N°3131 Juana Azurduy

Experiencia Laboral

2026 Integración escolar - Escuela N° 4605 Capitán de Fragata Sergio Raúl Gómez Roca

2025 Integración escolar - Escuela N° 4854 ex Corazón de Tiza

CURRICULUM VITAE

Nombre y Apellido: Jorgelina Noel Gutiérrez

D.N.I: 32546628

Fecha de Nacimiento: 22/12/1986

Nacionalidad: Argentina

Domicilio: Block N° 5 – Dpto. N° 14 – B° Limache

Correo electrónico: jnoelgutierrez86@gmail.com

Cel:387- 5535386

Formación académica

Nivel Universitario:

2025 -2026 Licenciatura en Psicopedagogía – Universidad del Gran Rosario, Rosario, Santa Fe

Nivel Superior:

2021-2024 Psicopedagoga- Instituto Superior del Milagro N° 8207

Nivel Secundario:

2000-2004 Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades – Colegio Sta. Rosa de Viterbo

Experiencia Laboral

2026 Integración escolar - Escuela N° 4.017 “Presidente Domingo Faustino Sarmiento” – Escuela N° 4.050 “Clara Saravia Linares de Arias”.

2025 Integración escolar - Escuela N° 4.050 “Clara Saravia Linares de Arias”