

REVISTA ACADÉMICA
seys

*Salud, Educación
y Sociedad*



Semestral / Vol. 5 / Núm. 2 / Septiembre 2026

2

ISSN: 2796-986X



Obra: Agua Imaginaria,
Técnica: acrílico sobre bastidor, 120 x 60 cm
Autora: Carla Celoria

Andamiaje para el aprendizaje en estudiantes de Nivel Inicial con certificado de discapacidad intelectual

Learning Scaffolding in Preschool Students with Intellectual Disability Certifications

Autoras

Noelia Rocío Bastías - noebastias@uda.edu.ar -

Licenciada en Psicología y profesora universitaria en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Argentina.

<https://orcid.org/0009-0000-9935-7656>

Daniela Fernanda González - danielagonzalez@uca.edu.ar -

Licenciada en Psicología y Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Docente universitaria, Pontificia Universidad Católica, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0003-1357-4241>

RECIBIDO 20/01/2026

ACEPTADO 18/03/2026

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.64478/WZHCQC27](https://doi.org/10.64478/WZHCQC27)

Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de comprender el uso de herramientas materiales, cognitivas y pedagógicas que utilizan los y las docentes para el aprendizaje en estudiantes de nivel inicial con certificado de discapacidad intelectual. Para alcanzar dichos objetivos, se llevó a cabo un estudio empírico cualitativo, con diseño fenomenológico y alcance descriptivo. Participaron diez diadas docente-estudiante de forma voluntaria. La totalidad de los niños y niñas presentaban certificado de discapacidad intelectual, tenían entre 4 y 5 años, y asistían al nivel inicial de escuelas urbanas de la provincia de Mendoza, Argentina. Los y las docentes respondieron a una entrevista semiestructurada individual y luego se realizó una observación áulica no participante de su trabajo con los y las estudiantes. Se utilizó un análisis categorial temático para el análisis de la información. Los resultados indicaron que los y las docentes ponen al servicio del andamiaje recursos cognitivos como la flexibilidad, y diversas herramientas materiales y pedagógicas orientadas a potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los y las estudiantes, además de evidenciar su impacto positivo en la autonomía y el aprendizaje. Se concluye que el andamiaje educativo es una herramienta esen-

cial para garantizar una educación inclusiva y equitativa, adaptada a las necesidades individuales de los y las estudiantes. Este trabajo aporta varias recomendaciones para la implementación de prácticas inclusivas y el diseño de políticas educativas en contextos similares.

Palabras clave

- Desarrollo infantil;
- Aprendizaje;
- Integración escolar;
- Docente;
- Discapacidad intelectual

Summary

This investigation sought a grasp on pedagogical approaches employing material, cognitive, and educational aids, utilized by educators in assisting young children facing intellectual disability. A qualitative empirical exploration, embracing phenomenological design and descriptive reach, was effectuated. Ten teacherstudent pairings willingly participated in this research. Each child had a officially recognized intellectual disability, aged four or five, and was enrolled in early childhood education programs within urban schools, in the Mendoza province of Argentina. Educators underwent

individual semistructured interviews, subsequent to nonparticipatory classroom observations of their interactions with students. Data analysis adopted thematic categorical methods. Findings demonstrated instructors' deployment of cognitive resources, say, flexibility, as a foundational aspect of instructional scaffolding, along a host of material and educational strategies, all focused at nurturing pupils cognitive, emotional, plus social progression. These teaching methods furthermore demonstrated favorable effects upon both students' selfdirection and consequential learning experiences. The central conclusion posits that educational scaffolding is a vital approach, vital to guarantee comprehensive and just education fitted to the specific needs of pupils. This examination furnishes worthy recommendations for embedding inclusive practices also shaping educational regulations in allied locales.

Keywords

- Child development;
- Learning;
- School integration;
- Teachers;
- Intellectual Disability

Introducción

La educación inclusiva se posiciona firmemente como una piedra angular en las políticas educativas actuales, en tanto moviliza esfuerzos para incluir estudiantes con discapacidad intelectual en escuelas regulares. Este planteamiento exige que los y las docentes ideen e implementen estrategias pedagógicas y didácticas a medida, adaptadas a las características únicas de cada estudiante, asegurando un acceso real al aprendizaje (Santos Sánchez, 2025).

La discapacidad intelectual, por su parte, se entiende como una restricción en las habilidades mentales generales que influye en la función de adaptación en ámbitos cognitivos y de aprendizaje. Ello se evidencia en dificultades para captar y retener información (Serrano Argüeso, 2025). Para comprender esta situación, es crucial adentrarse en el Desarrollo Infantil Temprano (DIT), considerado el período de evolución más rápido en la existencia humana, donde el niño o la niña se transforma física, cognitiva y emocionalmente (OEA, 2024). El DIT funciona como un proceso multidisciplinario que integra el desarrollo físico, cognitivo y emocional. Durante estos primeros años, el cerebro exhibe una elevada neuroplasticidad, razón por la cual la estimulación temprana resulta clave para robustecer las conexiones sinápticas, y así garantizar una entrada favorable al sistema educativo (Lipina, 2016).

En este entorno educativo, el andamiaje emerge como un proceso psicopedagógico clave. Este concepto, propuesto por Wood, Bruner y Gross (1976), cimentado en la teoría sociocultural de Vygotsky, se define como la lógica de comprensión de la construcción social del conocimiento. Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje no es una actividad pasiva ni individual, sino un proceso intersubjetivo donde las funciones mentales superiores emergen primero en un plano compartido o intermental (Bruner, 1981). En esta concepción, el profesor o profesora, o los iguales más competentes no “aplican” ayudas, sino

que son socios dialógicos en la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto negocian una estructura cognitiva provisional que permite al educando o educanda moverse desde el conocimiento intersubjetivo hacia la autonomía.

De este modo, el andamiaje es la estructura interaccional que permite que la experiencia compartida se interiorice como habilidad cognitiva individual, al ofrecer soportes temporales, estratégicos para ayudar al o la estudiante con tareas que no podría realizar en solitario (Wood, Bruner y Gross, 1976). Cabe destacar que presenta tres rasgos importantes: contingencia (el apoyo se adapta al o la estudiante), desvanecimiento (la ayuda se reduce, poco a poco) y transferencia de responsabilidad (el alumno o alumna toma las riendas de su aprendizaje) (Ertugruloglu, Mearns y Admiraal, 2023).

En su labor, el docente andamiador utiliza diversas estrategias, como el modelado, la contextualización de contenidos, la creación de esquemas y el desarrollo metacognitivo. Estos apoyos se completan con recursos materiales impresos, tecnológicos o prácticos para estructurar tareas complejas (Delmastro, 2008; Xenofontos *et al.*, 2019). La literatura revisada –por ejemplo, Bhattacharjee y Roy (2022)– muestra que el andamiaje pedagógico a través del modelado, el *slicing* (fragmentación de tareas) y el aprendizaje cooperativo genera mejores resultados que los métodos convencionales.

Por otro lado, el andamiaje colabora en la mejora de dificultades del aprendizaje, promueve el desarrollo atencional y estimula habilidades cognitivas, como memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, aspectos esenciales para el éxito académico (Bosanquet, 2012). Estudios realizados por Debray y Dehaene (2025) y Yusef (2021) señalan que el uso de material manipulable y visual (pictogramas y simulaciones) apoya la comprensión de conceptos abstractos y sienta las bases para desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior en el nivel inicial.

También es necesario remarcar la relevancia de la dimensión afectivo-emo-

cional del o de la docente como un componente intrínseco del soporte. Iglesias-Casal y Coto-Ordás (2024) evidencian que esta dimensión supone el 46,42% de importancia en los procesos de acompañamiento, por encima incluso de la dimensión técnica. Sin embargo, para lograr este tipo de acompañamiento es necesario que los y las docentes se encuentren debidamente capacitados y capacitadas en términos de la gestión emocional propia y de sus estudiantes. Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) y Anatolievna Zhizhko (2020) señalan que en Latinoamérica existe una relación preocupante entre la falta de formación docente específica y la distancia entre el “discurso inclusivo” y la práctica en el aula. Los antecedentes muestran que, a pesar de que se promueve el modelo social en discapacidad desde la normativa jurídica, todavía existen pensamientos del modelo médico-asistencial que constituyen las mayores barreras para una integración efectiva.

En función de esto, es pertinente afirmar que el abordaje de estos estudiantes debe ser multidisciplinario e individualizado. Se deben utilizar incentivos positivos, estimulación constante y personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, la educación inclusiva es un principio orientador de las políticas públicas, y se supera la concepción de la discapacidad como un problema individual, para comprenderla desde un modelo social que la explica en función de las barreras del entorno. Este compromiso pedagógico se encuentra respaldado por un sólido marco legal, que en Argentina incluye las leyes 22431/1981, 24901/1997 y 26206/2006, y, a nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (12/12/2006). Estas legislaciones declaran la educación como un bien público y un derecho personal garantizado por el Estado y aseguran la inclusión educativa con medidas pedagógicas para garantizar la igualdad de

oportunidades y prohibir cualquier tipo de discriminación.

El sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) y ocho modalidades; una de ellas, la Educación Especial. Esta forma es transversal a todo el sistema y vela por el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles obligatorios (educación básica). En este contexto, el Certificado Único de Discapacidad (CUD) es el instrumento legal que certifica la discapacidad del o de la estudiante, y habilita el acceso a las prestaciones esenciales y a los apoyos para la escolaridad.

En el Nivel Inicial específicamente, una etapa educativa para niños y niñas de 45 días a 5 años inclusive, la inclusión temprana es fundamental, dado que constituye la etapa de mayor desarrollo en la vida. Los aprendizajes en este nivel no pretenden escolarizar, sino desarrollar integralmente al niño o niña como sujeto de derechos, con solidaridad, confianza y respeto por la diferencia. Un contenido de gran valor en este nivel es el juego, motor del desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Los proyectos de integración escolar posibilitan que los niños y niñas con CUD asistan a escuelas regulares, con el apoyo de las instituciones escolares y de personal especializado de la modalidad especial. El propósito de este enfoque multidisciplinario es reconocer tempranamente las necesidades y ofrecerles una trayectoria educativa inclusiva con ajustes curriculares, accesibilidad física y apoyos tecnológicos. Así, la integración implica no solo su inscripción, sino garantizar su permanencia y egreso con propuestas pedagógicas que posibiliten el desarrollo de sus potencialidades. Aquí, el andamiaje ya no es una técnica, sino la manera en que el acompañamiento se convierte en la lógica de mediación social para asegurar una educación justa para todos y todas.

Por lo expuesto, este estudio pretende avanzar sobre la comprensión del uso

de herramientas materiales, cognitivas y pedagógicas por parte de los y las docentes para el aprendizaje en estudiantes con certificado de discapacidad intelectual. De esta manera, esta investigación no solo responde a una necesidad urgente del sistema educativo, sino que su ejecución se justifica por el enriquecimiento del conocimiento en el campo de la psicología educativa, subrayando la importancia del andamiaje como puente hacia una educación más equitativa y accesible para todos los niños y niñas con diagnóstico de discapacidad intelectual.

Metodología

El presente trabajo se basa en las propuestas metodológicas de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018). De esta manera, el estudio parte de una lógica empírica cualitativa, con diseño fenomenológico y alcance descriptivo asociativo.

Se trabajó con una muestra de casos compuesta por diez unidades de análisis conformadas por diadas docente-estudiante. La totalidad de docentes trabajaba en el nivel de Educación Inicial; los estudiantes eran niños y niñas que asistían a las salitas de 4 y 5 años de escuelas urbanas normales de la provincia de Mendoza, Argentina, y presentaban Certificado Único de Discapacidad intelectual (CUD).

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron:

Entrevistas semiestructuradas: el modelo de entrevista fue elaborado *ad hoc*, abordando como ejes temáticos los recursos materiales y/o didácticos que utilizan los y las docentes durante el andamiaje con los niños y niñas con CUD; las habilidades cognitivas que ponen en práctica; las

herramientas pedagógicas que utilizan y aspectos generales acerca de la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, en las escuelas, a cada docente de las diadas. Este instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido a través de un juicio de cinco expertos/as psicólogos/as y docentes, para evaluar si las preguntas cumplían con criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Todas las preguntas obtuvieron un nivel de acuerdo de $v \geq 0,87$ en cada uno de los criterios, considerándose satisfactorios, según Dominguez-Lara (2016).

Planilla de observación directa no participante: fue elaborada *ad hoc* y estuvo compuesta por 9 ejes y 26 ítems en total, que podían (o no) presentarse en la actividad de los y las docentes con los y las estudiantes con discapacidad intelectual. Los ejes evaluaron recursos materiales utilizados, habilidades cognitivas favorecidas por los y las docentes, herramientas pedagógicas implementadas, impulsividad del o de la docente (en relación con sus habilidades pedagógicas), organización y manejo del espacio y materiales, atención y manejo de distracciones, modelado de flexibilidad cognitiva, apoyo en habilidades de memoria de trabajo y escenarios para planificación y organización. Este instrumento también fue sometido a un proceso de validación de contenido a través de un juicio de cinco expertos/as psicólogos/as y docentes para evaluar si los observables cumplían con criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Todos los indicadores obtuvieron un nivel de acuerdo de $v \geq 0,85$ en cada uno de los criterios, considerándose satisfactorios, según Dominguez-Lara (2016).

En relación con el procedimiento de este estudio, en un primer momento se presentó el proyecto a las autoridades de las escuelas, y una vez que se obtuvo la autorización, se contactó personalmente a los y las docentes de Nivel Inicial. Asimismo, se tomó contacto con las familias de los niños y

niñas de Nivel Inicial que presentaran CUD de discapacidad intelectual. Tanto los y las docentes como los responsables legales de los niños y niñas fueron invitados a participar en la investigación. Se les explicaron todos sus derechos mediante el consentimiento informado que, en caso de acceder a participar, firmaron en el momento. La entrevista a los y las docentes se realizó de manera oral y la aplicación de la planilla de observación se llevó a cabo en el aula con el o la docente y los niños y niñas presentes. También se le solicitó un asentimiento informado a cada uno de los estudiantes implicados e implicadas.

De la planilla de observación se obtuvieron frecuencias de aparición mediante Microsoft Excel. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis categorial-temático por conceptos previos de las entrevistas (Gibbs, 2014). En una primera instancia, se determinaron y definieron las dimensiones y categorías de análisis en función del marco teórico del estudio (Tabla 1); luego, se transcribieron de forma íntegra las entrevistas y, posteriormente, se analizaron mediante el *software* Atlas.ti 25.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías
Recursos materiales y/o didácticos	Material concreto Material visual Material adaptado Uso del cuerpo y espacio
Habilidades cognitivas	Repetición y rutina Flexibilidad Estímulo de la atención*
Herramientas pedagógicas	Refuerzo Positivo Individualización de estrategias Trabajo colaborativo con otros profesionales
Inclusión educativa	Desafíos* Adaptación curricular Actitudes inclusivas Sensibilización del grupo

Nota: *categorías emergentes.

Fuente: Elaboración propia.

En última instancia, se llevó a cabo la socialización de los resultados con los y las docentes y las familias de los y las estudiantes, proporcionando un espacio para el diálogo y la retroalimentación.

Resultados

Para responder a los objetivos de esta investigación, fue posible observar, tanto en las entrevistas como en la planilla de observación, el uso sistemático de herramientas materiales adaptadas para estudiantes con discapacidad intelectual. Estos recursos que funcionan como andamios materiales desempeñan un rol importante al momento de proporcionar apoyo a muchos alumnos y alumnas con diferentes necesidades, ya que les permiten completar tareas y posteriormente ejecutarlas sin apoyo. Ello resalta que tal reducción gradual del apoyo garantiza que puedan actuar de forma independiente y articular el conocimiento por sí mismos (Martin, Dornfeld y Gnesdilow, 2019).

En el relato de los y las docentes, se destacó el empleo de cuadernos de comunicados con pictogramas, fichas con velcro y juegos de mesa manipulativos. Estos recursos buscan facilitar el acceso a la información y promover la participación activa. Esta descripción fue corroborada en las observaciones realizadas en el aula, donde se constató la presencia de materiales concretos como piezas encastrables, imágenes adaptadas y elementos visuales. Por lo tanto, se puede establecer una clara convergencia entre ambas fuentes de datos, lo cual refuerza la validez de la información recabada.

Estos resultados coinciden con la idea del concepto de andamio de materiales, que hace referencia al andamiaje a partir del apoyo diseñado e

integrado deliberadamente en los materiales de instrucción, como actividades impresas y herramientas tecnológicas, para ayudar a los y las estudiantes a resolver una diversidad de problemas complejos (Xenofontos *et al.*, 2019). Se trata de instrumentos eficaces para que estudiantes con necesidades diversas puedan realizar trabajos complejos, tendiendo un puente entre la realidad y la representación simbólica. Entonces, la retirada gradual del apoyo que se evidencia en la práctica pedagógica es la manera de que el educando o educanda adquiera la confianza para hacer las cosas por sí mismo y expresar el conocimiento con sus propias palabras, alcanzando así un desempeño por sus propios medios y por la solución de problemas (Yousef, 2021).

En relación con las herramientas cognitivas utilizadas por los y las docentes durante el andamiaje, se pudo observar, a partir de la planilla, que, en su mayoría, utilizan habilidades complejas como la planificación, la organización, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Sin embargo, en las entrevistas, se evidenció una escasa conciencia del uso de estas capacidades. La única habilidad utilizada que sí pudieron verbalizar los y las docentes fue la flexibilidad cognitiva. Los y las participantes se centraron, sobre todo, en cómo estimulan las capacidades cognitivas en sus estudiantes, especialmente en lo referido a la atención.

Autores como Bhattacharjee y Roy (2022) y Maksić y Jošić (2021) coinciden en que el andamiaje fomenta el desarrollo de las habilidades cognitivas. En esta investigación, las entrevistas revelaron que los y las docentes tienden a adaptar las consignas según las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Algunas estrategias mencionadas fueron la diversificación de actividades (dibujar, armar con bloques, usar tarjetas), el uso de apoyos visuales y la interpretación de gestos como medio de comunicación. Este enfoque también fue observado directamente en

el aula, donde las consignas se presentaron de forma diferenciada y se utilizaron imágenes como soporte didáctico. Asimismo, se registró la disposición de los y las docentes a interpretar los gestos de alumnos y alumnas como una herramienta para ajustar las consignas. Esta correspondencia entre lo dicho, lo observado y lo planteado por los autores mencionados indica una convergencia en el uso de estrategias cognitivas para garantizar la comprensión y el acceso a las actividades.

Por otro lado, al analizar las herramientas pedagógicas, se observó que, desde el discurso docente, se subraya la importancia de brindar un acompañamiento personalizado, tiempos extendidos y una atención particular a las emociones de los y las estudiantes. Los y las docentes relatan que adaptan su intervención según el estado emocional del niño o niña, ofreciendo contención y evitando forzar la participación. Estos elementos también se evidencian en los registros observacionales, donde se documentan intervenciones individuales, tono de voz calmo y espera activa ante situaciones de ansiedad o inquietud.

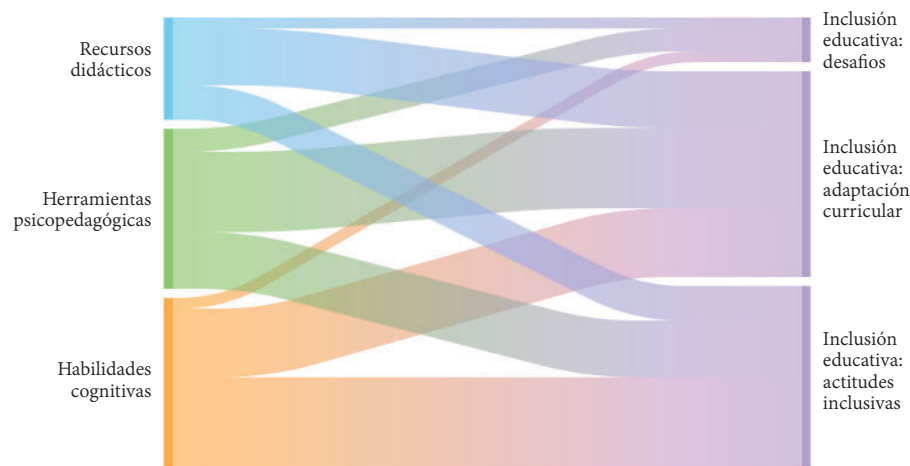
La elevada presencia de prácticas de acompañamiento emocional y refuerzo positivo que emergen de las entrevistas y observaciones concuerda con la dimensión afectivo-emocional que proponen los autores de base. Es la “dimensión de apoyo”, que implica captar el interés del o de la estudiante y manejar la frustración ante tareas difíciles. Este aspecto es fundamental, tal y como han señalado Iglesias-Casal y Coto-Ordás (2024), quienes encontraron que el apoyo afectivo-emocional supone el 46,42% de importancia en los procesos de acompañamiento. Pese a ello, para lograr este tipo de acompañamiento, es necesario que los y las docentes cuenten con capacitación emocional (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Anatolievna Zhizhko, 2020).

Los hallazgos revelan que el andamiaje es empático por naturaleza; el

tono de voz tranquilo y la espera activa que se evidencian en los profesores y profesoras son un soporte afectivo que disminuye la ansiedad y permite que el o la estudiante permanezca su Zona de Desarrollo Próximo. De este modo, se establece nuevamente una convergencia, que pone de manifiesto una coherencia entre la planificación pedagógica y la puesta en práctica, caracterizada por un enfoque empático y respetuoso.

Además, a partir de las entrevistas se realizó un análisis de coocurrencias para conocer cómo se asocian los diferentes recursos docentes analizados con las prácticas de inclusión de niños y niñas con CUD. Se pudo observar una fuerte conexión entre las categorías de “Adaptación curricular”, “Actitudes inclusivas” y “Sensibilización del grupo”. Esto denota que la inclusión no es un acto aislado, sino que depende de la disposición afectiva del o de la docente y de estrategias para fomentar la empatía entre los compañeros y compañeras. Asimismo, se observa que los “Recursos didácticos” y las “Herramientas pedagógicas” funcionan como motores que facilitan la transmisión de conocimientos. Sin embargo, debemos resaltar la categoría “Desafíos”, ya que se visualiza como un modo de tensión en el diagrama. Representa las barreras que enfrentan los y las docentes, como la falta de formación específica o de recursos tecnológicos (que deben ser superadas mediante el andamiaje para lograr un aprendizaje significativo) y los prejuicios de familias de la comunidad educativa (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de Sankey según coocurrencias entre dimensiones y categorías de estudio en entrevistas semiestructuradas



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, debe destacarse que, durante el proceso de socialización de resultados, los y las docentes mostraron una actitud reflexiva y receptiva. Reconocieron los aspectos positivos identificados en su práctica, así como aquellos que requerían mejoras. Los padres y las madres, al conocer los resultados, expresaron interés y aprecio por el esfuerzo realizado en el análisis de la situación educativa de sus hijos e hijas. Muchos y muchas mostraron compromiso y disposición a colaborar desde el hogar, en la medida en que puedan y sus herramientas se lo permitan.

Conclusiones

Esta investigación concluye que el andamiaje educativo es clave para lograr una inclusión equitativa en el nivel inicial de niños y niñas con discapacidad intelectual. Su eficacia radica, sin duda, en la integración de recursos didácticos y herramientas pedagógicas, que impulsan la transmisión de contenidos y el fortalecimiento de habilidades cognitivas. Estas interacciones hacen que el apoyo docente “se adelante” al desarrollo, conduciendo al niño por la zona de lo que no puede hacer solo. El éxito del proceso se evidencia en la apropiación, cuando el desvanecimiento progresivo del apoyo del o de la docente permite que el niño o niña aprenda y actúe de manera cada vez más independiente.

Los resultados revelan que la inclusión no es simplemente un acto técnico y aislado, sino que se funda en una interconexión muy sólida: la adaptación curricular, las actitudes inclusivas y la sensibilización grupal, con la disposición afectiva del o de la docente como factor fundamental. El uso de materiales visuales y manipulativos, sumado al juego, facilita no solo el éxito académico, sino también la autonomía, la autorregulación emocional y, sobre todo, la integración social del niño o niña con discapacidad intelectual.

Pese a ello, los y las docentes señalaron desafíos críticos que actúan como “nodos de tensión” a la hora de brindar andamiaje a niños y niñas con CUD. Estos desafíos incluyen la ausencia de formación docente específica, escasez de recursos tecnológicos y sesgos arraigados en la comunidad educativa. En última instancia, la inclusión real requiere un compromiso multidisciplinario y políticas que garanticen condiciones institucionales y formativas adecuadas, permitiendo que el andamiaje funcione como un puente efectivo hacia la justicia social y la equidad educativa.

Entre las limitaciones de este estudio es posible destacar el alcance muestral reducido y el escaso tiempo disponible para realizar las observaciones no participantes.

Bibliografía

- Albán-Martínez, J. y Naranjo-Hidalgo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *CEIT*, 5(4), 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Anatolievna Zhizhko, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249-270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
- Bhattacharjee, S. y Roy, P. (2022). The Effect of Scaffolding: As Instructional Technique on Differently Abled Students. *Journal of Multidisciplinary*, 7(2), 52-55. <https://doi.org/10.31305/rrijm.2022.v07.i02.008>
- Bosanquet, P. (2012). *Turn taking, repair and topic practices in teaching assistant led literacy intervention sessions*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (12 de diciembre de 2006). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Debray, S. y Dehaene, S. (2025). Mapping and modeling the semantic space of math concepts. *Cognition*, 254. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105971>
- Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512008000100011&script=sci_arttext
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Content validity using Aiken's V with confidence intervals: contributions to Rodríguez et al. *Archivos argentinos de pediatría*, 114(3), e221-e223. <https://europepmc.org/article/med/27164359>
- Ertugruloglu, E.; Mearns, T. y Admiraal, W. (2023). Scaffolding what, why and how? A critical thematic review study of descriptions, goals, and means of language scaffolding in Bilingual education contexts. *Educational Research Review*, 40(1). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100550>
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (7a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Iglesias-Casal, I. y Coto-Ordás, V. (2024). Andamiaje y metacognición en las prácticas docentes: la dimensión afectivo-emocional del tutor. *Didáctica*, 36, 77-88. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.85107>
- Ley Nacional 22431 (16 de marzo de 1981). Sistema de protección integral de discapacitados. Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/texto>

Ley Nacional 24901 (5 de noviembre de 1997). Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Congreso de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Ley Nacional 26206 (27 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro: los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Maksić, S. y Jošić, S. (2021). Scaffolding the development of creativity from the students' perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 41(1). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100835>

Martin, N.; Dornfeld, C. y Gnesdilow, D. (2019). Fading distributed scaffolds: the importance of complementarity between teacher and material scaffolds. *Instr Sci*, 47(1), 69-98. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9474-0>

Organización de los Estados Americanos [OEA] (2024). *¿Qué es Desarrollo Infantil Temprano?* <https://www.oas.org/udse/dit2/que-es/default.aspx>

Santos Sánchez, M. F. (2025). Pedagogía inclusiva y desarrollo infantil en discapacidad: revisión crítica de enfoques y estrategias actuales. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 295-323. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.100>

Serrano Argüeso, M. (2025). Intellectual disability and borderline intellectual ability: keys for a better labour market insertion. *Oñati Socio-Legal Series*, 15(3), 790-817. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl.2170>

Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89-100. https://sachafund.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/wood_et_al-1976-journal_of_child_psychology_and_psychiatry.pdf

Xenofontos, N.; Hovardas, T.; Zacharia, Z. y Jong, T. (2019). Inquiry-based learning and retrospective action: Problematising student work in a computer-supported learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36, 12-28. <https://doi.org/10.1111/jcal.12384>

Yousef, A. (2021). Augmented reality assisted learning achievement, motivation, and creativity for children of low-grade in primary school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, 966-977. <https://doi.org/10.1111/jcal.12536>

Noelia Rocío Bastías, Daniela Fernanda González. "Andamiaje para el aprendizaje en estudiantes de Nivel Inicial con certificado de discapacidad intelectual". *Revista Salud, Educación y Sociedad*, vol. 5, núm. 2, septiembre 2026, pp. 6-16. <https://doi.org/10.64478/wzhcqc27>





**Universidad
del Gran Rosario**