



**TESINA**

**presentada para acceder al título de  
grado de la carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA  
Ciclo de Complementación Curricular**

**Título:**

**“DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL  
PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA”**

**Autoras:**

**Nolasco, Miriam Elena**

**Vilte, Débora Ramona**

**Tutora:**

**Dra. Rodríguez, Jimena**

**Fecha de Presentación: 26/08/2022**

**Firma de Autor/a**

Título:

**“DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL PRIMER CICLO DE  
LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**

Autoras: Nolasco, Miriam Elena

Vilte, Débora Ramona

Tutora: Dra. Rodríguez, Jimena

## **Agradecimientos**

Queremos agradecer a nuestras familias por el acompañamiento en todo este tiempo, por la comprensión y el apoyo brindado durante el recorrido de este ciclo complementario que nos permitió llegar a esta instancia.

Especialmente a Martina y Maximiliano que comprendieron que mamá seguía estudiando para terminar su licenciatura en Psicopedagogía. A Zoe por su paciencia en esas largas tardes sin su paseo.

A nuestros amigos/as que siempre confiaron en que lo íbamos a lograr y por comprender que a veces no estábamos con ellos/as porque teníamos un compromiso con nuestro objetivo de realización personal.

A las direcciones de las instituciones donde trabajamos por la flexibilidad brindada en muchas ocasiones y también por el aliento brindado por ellas y los compañeros/as de trabajo.

A las colegas que participaron con tanto entusiasmo de esta investigación siempre con una buena disposición. A ellas muchas gracias.

Un reconocimiento mutuo y cariñoso a quienes somos autoras de esta tesina por el compañerismo, el respeto, la amistad que nos une desde el terciario.

A nuestra Profesora de tesina, la Dra. Jimena Rodríguez por su constante asesoramiento, comprensión y empatía, quien supo guiar cálidamente nuestro recorrido en este proceso de crecimiento profesional.

## **RESUMEN**

El presente estudio se centra en las representaciones de los actores educativos con respecto a la discapacidad intelectual en el primer ciclo de una escuela primaria rural, de gestión estatal, de un departamento de la provincia de Salta. El mismo aborda aspectos subjetivos y las concepciones que tienen los docentes de primer ciclo respecto a la discapacidad intelectual y al proceso de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad intelectual. En el marco teórico se desarrollan categorías conceptuales para la construcción de problemáticas tales como la inclusión educativa, la discapacidad intelectual, las concepciones de aprendizaje de los docentes, el modelo social de la discapacidad y su abordaje desde las instituciones del contexto presentado.

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con un diseño flexible no experimental pero transversal y de alcance descriptivo.

Las conclusiones a las que se arriban dan cuenta de las características de las representaciones de los docentes de primer ciclo con respecto a la discapacidad intelectual, concepciones en torno a los procesos de aprendizajes, reflexiones acerca de las barreras en torno a esta condición por parte de las familias y el abordaje institucional e integral en la escuela primaria con la articulación de la escuela con modalidad de educación especial.

## ***PALABRAS CLAVES***

Discapacidad intelectual\_ inclusión educativa-representaciones docentes en torno a la discapacidad\_ educación especial\_ barreras\_ Abordaje integral

## ÍNDICE GENERAL

1.Introducción .....	Pág.7
2.Capítulo I: Marco Teórico.....	Pág. 10
2.1. Discapacidad Intelectual: Conceptualización.....	Pág. 10
2.1.1. Discapacidad y Primera Infancia.....	Pág. 11
2.1.2. Función materna y paterna.....	Pág. 12
2.1.3. Función del campo social.....	Pág. 13
2.1.4. Discapacidad y familia.....	Pág. 14
2.1.5. Representaciones subjetivas de docentes en torno a alumnos con discapacidad intelectual.....	Pág. 16
2.1.6. Modelo Social de la discapacidad.....	Pág. 18
2.2. Aprendizaje. Conceptualización.....	Pág. 19
2.2.1. La Construcción de la Modalidad de Aprendizaje.....	Pág. 20
2.2.2. Aprendizaje y Vinculo.....	Pág. 21
2.2.3. Aprendizaje Conductista.....	Pág. 22
2.2.4. Aprendizaje Constructivista.....	Pág. 23
2.2.5. Aprendizaje Cognitivo Social.....	Pág. 23
2.2.6. Aprendizaje Significativo.....	Pág. 24
2.3. Inclusión y Discapacidad.....	Pág. 25
2.3.1. Inclusión escolar de personas con discapacidad .....	Pág. 25
2.3.2. Educación Especial e Inclusión.....	Pág. 26
2.4. Marco Legal y Normativo de la Discapacidad.....	Pág. 27
2.4.1. Marco Legal Internacional.....	Pág. 27
2.4.2. Marco Legal Nacional.....	Pág. 27

2.4.3. Marco Legal Provincial.....	Pág. 30
2.4.4. De la conformación de los equipos interdisciplinarios ...	Pág.31
2.4.5. Certificado único de discapacidad.....	Pág. 32
3.Capítulo II Metodología.....	Pág. 33
3.1 Enfoque Metodológico.....	Pág. 33
3.2. Diseño y Alcance.....	Pág. 33
3.3. Participantes.....	Pág. 34
3.4. Instrumentos de recolección de datos.....	Pág. 35
3.5. Procedimiento de recolección de datos .....	Pág. 36
3.6. Análisis de datos.....	Pág. 37
4.Capítulo III Resultados.....	Pág. 42
4.1. Representaciones de los docentes con respecto a la discapacidad intelectual.....	Pág. 42
5.Conclusiones.....	Pág. 54
6. Referencias.....	Pág. 59
7. Anexos.....	Pág. 61
8.Curriculum Vitae.....	Pág. 67

# 1.INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en el análisis de las representaciones con respecto a la discapacidad intelectual que tienen los docentes de primer ciclo en una escuela primaria de modalidad rural y de gestión estatal de un departamento de la Provincia de Salta, cuya matrícula es aproximadamente de trescientos alumnos con dos secciones de primer grado, dos de segundo grado, dos de tercer grado. Actualmente incluye a ocho estudiantes con discapacidad intelectual.

Por tanto, el tema es “*LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA*”. Particularmente se aborda en el primer ciclo, por considerar que en este nivel educativo se realizan las primeras detecciones a nivel escolar. El problema gira en torno al siguiente interrogante:

*¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes de primer ciclo de nivel primario de una escuela rural de gestión pública con respecto a la discapacidad intelectual y cuál es el abordaje desde la Escuela de Educación Especial?*

Para responderlo se plantean los siguientes objetivos:

- Objetivo General
  - ✓ Investigar acerca de las representaciones sobre discapacidad intelectual en docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera.
- Objetivos Específicos
  - ✓ Indagar las representaciones que tienen los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural la Caldera con respecto a la discapacidad intelectual.
  - ✓ Describir las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes de

primer ciclo en relación a los alumnos con discapacidad intelectual.

- ✓ Caracterizar los procesos de inclusión que realizan los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera.
- ✓ Analizar la propuesta de inclusión y abordaje de la Escuela de Educación Especial de la Caldera en relación a la discapacidad intelectual.

En relación a los antecedentes las investigaciones encontradas tratan el tema de la discapacidad en relación a la adquisición de la lecto-escritura y el diseño de las adaptaciones curriculares aplicadas en este proceso, tal es el caso de Páez (2017). También Brunot (2019), analiza la inclusión escolar de los niños con discapacidad considerando tanto los resultados académicos como su integración social.

Con respecto al Proceso de adaptación curricular Huamán (2015), en su tesis, considera dos categorías de estudio: “los criterios” que utilizan los docentes y “los procesos de las adaptaciones curriculares” para la inclusión escolar.

Acerca de las representaciones sociales González (2018) y Jiménez Pastém y Figueroa- Céspedes (2020), concluyen que hay cierta homogeneidad en las representaciones sociales, pero las didácticas implementadas son conocidas y utilizadas solo por las maestras de apoyo. De esta manera se accede a los razonamientos de los docentes acerca de las diferencias cognitivas dentro de la discapacidad intelectual en el nivel primario. Cabe aclarar que las investigaciones encontradas pertenecían a países latinoamericanos y muy pocas a Argentina, lo que nos da vacancia para iniciar una investigación sobre las representaciones docentes de primer ciclo de una escuela primaria respecto a la discapacidad intelectual y su abordaje.

Para finalizar se presenta brevemente la estructura de la tesina. Está organizada en tres capítulos centrales y dentro de ellos apartados que la conforman. El capítulo I corresponde al marco teórico donde se definen las principales categorías conceptuales de análisis de la tesina. A saber, los apartados son: Discapacidad intelectual, su conceptualización, se complementa con Discapacidad y primera infancia, Discapacidad y familia y las

Representaciones subjetivas de los docentes, aportes que servirán para el análisis y reconocimiento de las concepciones de los docentes.

El apartado siguiente es de Aprendizaje y aborda las posibles concepciones de aprendizaje que puedan tener los docentes al momento de la inclusión de estudiantes con discapacidad. En el apartado de Inclusión aparece la modalidad de educación especial como respuesta a la demanda de la inclusión en la escuela primaria de personas con discapacidad intelectual y su correspondiente marco legal y normativo.

Con respecto al capítulo II de metodología se debe mencionar que esta investigación se abordó desde una metodología cualitativa, con un diseño flexible, no experimental de tipo transversal que permite la reflexión a la luz del marco teórico con un alcance descriptivo. En este capítulo se describen las estrategias de abordaje empírico, su diseño y la descripción tanto del instrumento de recolección de datos como descripción de los participantes.

En el capítulo III se presentan los resultados obtenidos luego del análisis interpretativo a los que se arribó a partir del proceso de análisis de datos. Estos están presentados en orden y función a los objetivos específicos de la tesina.

Finalmente, en el cierre se encuentran las conclusiones que intentan dar cuenta de un modo no acabado de las representaciones docentes de nivel primario con respecto a la discapacidad, el abordaje de la inclusión por parte de los docentes inclusores como por parte de los docentes de Educación especial con la coordinación de una profesional Psicopedagoga.

# CAPÍTULO I

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Discapacidad Intelectual

#### **Conceptualización en torno a la discapacidad**

Al hablar de discapacidad intelectual hacemos mención a un trastorno del desarrollo neurológico. Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo. Se manifiestan normalmente de manera precoz, a menudo antes de que el niño/a inicie el período escolar primario y se caracteriza por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional.

El rango de los déficits del desarrollo varía desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o del control de las funciones ejecutivas hasta deficiencias globales de las habilidades sociales o de la inteligencia. (DSM V). Puede durar o tener repercusiones hasta en etapas posteriores e incluso en la vida adulta.

Dentro de esta categoría se encuentran trastornos que afectan de manera general todos los dominios del desarrollo como la discapacidad intelectual así, como aquellos que lo hacen en dominios específicos como los trastornos de la comunicación, del espectro autista, del déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje, etc.

Yañez, Tellez (2016) remarca que todos los trastornos mencionados tienen una importante repercusión en la vida del individuo que los padece y su familia. Por tanto, requieren en mayor o menor medida apoyo profesional para ser superado y/o compensado.

### **2.1.1. Discapacidad y primera infancia**

Esta condición suele iniciar en la infancia; las personas que la padecen tienen una inteligencia limitada, lo que les hace requerir ayuda especial para adaptarse a la vida. Los individuos con discapacidad intelectual (DI), antes denominada retraso mental, tienen dos problemas, uno de los cuales deriva del otro. En primer lugar, existe una deficiencia fundamental en su capacidad para pensar. Esta consiste en una combinación de problemas con el pensamiento abstracto, el juicio, la planeación, la resolución de problemas, el razonamiento y el aprendizaje general (ya sea a partir del estudio académico o de la experiencia). Su nivel general de inteligencia, determinado por una prueba estándar individual (no una de las pruebas grupales, que tienden a ser menos precisas), es menor que el promedio. En términos prácticos, por lo general implica un CI menor de 70 (en los lactantes, sólo podemos juzgar de manera subjetiva el desempeño intelectual).

En 1960, Luria señaló que “los niños con deficiencias mentales han sufrido, en su vida intrauterina o en el período neonatal, algún tipo de perturbación cerebral que ha originado anomalías en el desarrollo mental y, consecuentemente, en el desarrollo del lenguaje”. (p.33-34).

Algunos estudios de psicoanalistas reconocidos de los años 70´ dan cuenta de una nueva concepción del retraso mental como se llamaba en esa época, de carácter dinámico y estructural. Entre ellos Mannoni, (1964), en su investigación y seguimiento de varios casos de discapacidad reconoce que tanto en los casos de retraso mental grave y el débil mental existe una relación especial madre-hijo “en la que el niño es llamado a ocupar el lugar de un objeto” como una extensión del cuerpo de la madre y viene a completarla. En esta diada aparece la figura del padre como representante de la ley y “reconoce que en estos niños la instauración de dicha ley se encuentra fallida” (p.34) tornándose una situación patógena que se suma a la discapacidad y cuya causa no es orgánica. Situaciones similares a las que ocurren en estructuras familiares de psicóticos y

perversos. Mannoni, (1964) plantea que el tratamiento del niño comenzará por la familia, con el fin de otorgarle el lugar de sujeto deseante.

Sucede que la función materna funda la sexualidad e inscribe al niño en una estructura discursiva histórica-familiar y social. La madre se anticipa a las demandas del niño e interpreta lo que Él necesita desde su propia estructura discursiva, a partir de una necesidad. A esta acción Aulagnier, (1975) la llama violencia primaria. En el niño con retraso mental esta violencia primaria se prolonga por más tiempo y actúa como un deseo materno: la madre no quiere que nada cambie. Así es que se pueden atender situaciones donde la madre quiere preservar por el tiempo esa primera relación con el hijo y plantea la sobreprotección, ubicando al niño en “objeto de la necesidad” para bañarse, atarse los cordones, comer o prefiere tenerlo en casa y no en la escuela con argumentos como “yo sabía que no quería ir porque no se integraba”. Para el infans se anhela un ser, un tener, un poder, un devenir, este anhelo representa aquello a lo que se ha tenido que renunciar, el niño constituye para la madre el sueño de una recuperación narcisista. Según el tipo de relación primaria madre-hijo va determinar su relación con la realidad de su contexto.

Mannoni, (1964) considera que en los retrasos estructurales que dependen de la particular relación niño-medio entendido como el contexto, habría dificultades en la comunicación, no por falta de capacidad lingüística sino porque no puede establecerse una significación afectiva con el Otro: Según Molino García (1994), “La deficiencia mental se caracteriza por la falta de revestimiento de los términos del significante...esta falta de revestimiento puede depender de un déficit orgánico pero más a menudo depende de desórdenes afectivos, que pueden ser primitivos o secundarios a una dolencia o enfermedad, pero sin relación directa con la insuficiencia mental” (p. 35). Hormigo (2006).

### **2.1.2. Función materna y paterna**

El proceso primario de socialización surge a partir del reconocimiento de un Otro encarnado en la función materna. Función que hace referencia a ese primer referente que todo ser humano necesita para sostenerse en el momento de nacer y los primeros años de vida para comenzar a construir su subjetividad. Dicha

función tiene que ver, por una parte, con los cuidados básicos, la satisfacción de las necesidades primarias: comida, higiene, salud, afecto-amor, atenciones y el juego.

La madre, o quien ejerza dicha función, es quien define el mundo de lo íntimo, de lo permitido, de lo placentero, de lo deseable, de lo evitable, de lo prohibido. En el ejercicio de su función actúa como agente de satisfacción de necesidades biológicas y como transmisora de erogenización y cultura.

Los estilos maternos de interacción lúdica se definen por una serie de actitudes que propician un clima emocional en el juego entre el niño y su madre, el tono de voz, el lenguaje corporal, la verbalización, el afecto, la sonrisa, etc. y pueden ser tanto facilitante como restrictivo. Laplacette, J. et al (2014), p.303. El estilo facilitante se caracteriza por una participación activa de la madre pero respetando los ritmos del niño, hablando con él, expresando sentimientos con tono suave y cariñoso que acompaña con la gestualidad lo que crea un afecto positivo que permite desplegar la creatividad y complejidad en el juego simbólico entre tanto el estilo restrictivo se relaciona con una madre que dirige o irrumpe el juego del niño, no facilita sino restringe la creatividad y anula con comentarios negativos la acción o la propuesta del infante lo que crea un afecto negativo que disminuye la simbolización del niño y su protagonismo. Puede provocar retraimiento o inhibición.

Al que ejerce la función paterna le corresponde la atribución de separador de la madre. Es él quien posibilita el acceso del sujeto al orden de la cultura y dimensión simbólica.

### **2.1.3. Función del campo social**

Con el inicio de la escolaridad, el niño es obligado a separarse de su entorno familiar en momentos particulares de complejización de su aparato psíquico. Se impone un nuevo lugar en el que se le pone a prueba sus comportamientos de origen para su reconstrucción y armonización en el intercambio con sus semejantes.

Es así que con la incorporación del sujeto al campo social se consolida el acceso al proceso de socialización secundario, cuya actividad es fundamental para cursar satisfactoriamente las exigencias escolares. Por lo que la institución escolar se transforma, entonces, en un espacio significativo para poder potenciar la actividad representativa de los niños.

#### **2.1.4. Discapacidad y Familia**

El proceso de afrontamiento de la discapacidad por parte de la familia supone la elaboración del duelo de la pérdida de aquello soñado en la anticipación ideal de la realidad planeada para la vinculación con este hijo, el inicio de un proceso de resignificación y sentido a la nueva situación. Este sentimiento que vivencia la familia Freixa (1993), citado por Martínez Carmona (2014), lo denominó dolor crónico.

Los periodos según Martínez Carmona (2014), que la familia de las personas con discapacidad atraviesa para la adaptación a esta nueva situación son:

- **Crisis Emocional:** La familia presenta sorpresa, negación e incredulidad. Este efecto aumenta o disminuye en función de otros subsistemas familiares (abuelos, parientes, tíos).
- **Desorganización Emocional:** Se superponen sentimientos de cólera, culpa, depresión, vergüenza, rechazo del niño/a o del miembro familiar con discapacidad, disminución de la autoestima y sobreprotección.
- **Aceptación o no Aceptación:** El periodo de aceptación depende de las características emocionales y personales de los progenitores, las relaciones de pareja, los apoyos sociales externos y el nivel sociocultural y económico de la familia.

Por su parte, la literatura especializada (Corominas, R.; 2001; Bowlby, J. ;1976), citados por Urbano & Yuri (2008), describen cuatro fases diferenciadas en el proceso de duelo. Ellas son:

1. La fase de embotamiento de la sensibilidad: Esta fase aparece en el primer momento en el que los familiares se encuentran con el diagnóstico y los posibles pronósticos. Se caracteriza por la emergencia de sensaciones, emociones y sentimientos de angustia, desconcierto, temor

e impotencia que se mezclan con reacciones de cólera, duda y aflicción que imposibilitan la claridad de un pensamiento reflexivo. En esta fase se observa cierta desconexión con la realidad, como así también aparece la culpa depositada en tercero (obstetra, neonatólogo, pediatra).

2. La fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida: Esta fase aparece cuando momentos de percepción de la realidad situacional y la familia se involucra, pero predomina una actitud ambigua y ambivalente, ya que se encuentra presente la negación y la no admisión de la situación. La familia pone en duda el diagnóstico y utilizan mecanismos de defensa que obstaculizan la aceptación, el pensamiento reflexivo y la continuidad de aprendizajes que permitan conectar afectiva y efectivamente con este hijo con capacidades diferentes. Cuando el mecanismo de desmentida persiste en el tiempo refuerza la actitud de negación de la situación demorando su tratamiento.
3. La fase de la desesperanza y la desorganización: Esta fase se manifiesta luego de que la realidad se impone y la verdad del diagnóstico se presenta como innegable. Impacta sobre las fantasías e ilusiones depositadas en los anhelos de recuperar a este hijo sano. Ello genera conflicto en la pareja conyugal, muchas veces por el no acompañamiento, no compartir sentimientos, a la huida y depositar en un solo cónyuge el cuidado, la búsqueda de tratamientos para la discapacidad. Caracteriza esta fase es la expresión de la apatía, el no sobreponerse a la tristeza y a la desesperanza, no encontrando sentido al trabajo de ilusionarse con este hijo real. Si no es bien elaborada quita fuerza a las posibilidades de aceptar los pequeños logros frente a la discapacidad.
4. La fase de la reorganización: La fase disminuye la intensidad de las respuestas emocionales y surgen mecanismos de defensas orientados a minimizar la angustia, el dolor y la desesperanza. Se pueden planificar acciones tendientes a la compensación de los déficit de la discapacidad y reestructurar el espacio familiar asimilando este hecho como un parte del funcionamiento habitual del sistema vincular. Lo importante de esta fase es el proceso de reorganización, donde los padres en el ejercicio de la

función materna y paterna, se distribuyen las tareas de continuidad del aprendizaje, el cuidado, asistencia, provisión material y contención afectiva en continuos procesos de reestructuración.

#### **2.1.5. Representaciones subjetivas de docentes en torno a alumnos con discapacidad intelectual**

En cuanto a la filosofía Kantiana y Hegeliana (1982), quienes hacen referencia a la subjetividad, la consideran esencialmente como los procesos que realiza el sujeto basados en contenidos anteriores, dándoles un significado nuevo a las estructuras y de igual forma a los procesos esenciales que caracterizan la producción del conocimiento.

Así mismo los planteamientos de González Rey (2013) exponen que la subjetividad se encuentra unida a la singularidad del sujeto en acción, dado que sus acciones siempre ocurren dentro de experiencias de subjetividad social donde los otros sujetos con los que se interactúan, así como los diversos efectos de sus acciones, están siempre presentes en la configuración subjetiva de la acción individual (p.38).

Según definiciones de diccionarios, una representación es una idea o imagen de la realidad que se tiene en la mente (Real Academia Española 1994).

La relación que existe entre la subjetividad y las representaciones sociales es que lo último constituye un campo simbólico dominante de la vida social, con base en la cual se instituyen diferentes procesos de organización social y de socialización, lo que configura sentidos subjetivos que se organizan de forma diferenciada en la subjetividad individual, a través de las relaciones entre los sujetos en relación con el mundo. Las representaciones sociales no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Moscovici, 1987).

Según el modelo de representación social de Araya, (2002), en el cual las representaciones sociales se construyen según:

A- Un fondo cultural acumulado, es decir, según la historia sociocultural del sujeto que conforma la memoria y la identidad de una sociedad. En los últimos tiempos nos sumergimos en un paradigma de la diversidad y la inclusión de personas con discapacidad y sobre todo en la inclusión educativa, aún sin tener conocimientos específicos sobre el tema.

B- Los mecanismos de anclaje y objetivación, es decir, cómo se asimila los objetos de representación mediante cambios específicos y de “cómo intervienen los esquemas previos en la elaboración de nuevas representaciones”, pues es en la comunicación donde se dan con mayor frecuencia esas representaciones sociales.

C- Prácticas sociales relacionadas con la comunicación. Según este modelo de representación social se podría decir, que las situaciones vividas por los docentes en diferente medida acerca de la discapacidad, es decir, actitud frente a la misma, la inclusión de la discapacidad, la experiencia, intervenciones, entre otros serán las representaciones que estos docentes construyen acerca de la misma que incluirá aspectos muy subjetivos dentro de la comunidad educativa.

Es importante tener en cuenta los valores, las representaciones, las creencias y las prácticas propiamente dichas de actores sociales como los docentes dentro del proceso de inclusión de alumnos con discapacidad, porque de ello subyacen las expectativas que enmarca la función profesional dentro del hecho educativo y su práctica.

### 2.1.6 Modelo Social de la discapacidad

La discapacidad ha sido objeto de estudio de diferentes paradigmas, por lo cual adquiere significados y sentidos diferentes de las percepciones vividas y sentidas en la sociedad. El modelo social de la discapacidad se presenta como un nuevo paradigma del tratamiento actual de la discapacidad con un desarrollo teórico y normativo, considerado dentro del modelo de los derechos humanos de la discapacidad, tal cual lo explicita en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD-ONU), aprobada en Argentina con la ley nacional N° 26.378/08 y con jerarquía constitucional en la ley 27.044/14. La misma considera la discapacidad como:

*“un constructo dinámico resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás”. p.14*

El modelo social caracteriza a la persona con discapacidad a partir de:

- El cuerpo y descubrir que habilidades y capacidades posee este cuerpo para luego potenciarlas, a través de procedimientos sistemáticos.
- El entorno inmediato: la familia y el proceso que esta atraviesa para aceptar la discapacidad en la familia, la construcción subjetiva de un concepto del familiar con discapacidad que facilitará o entorpecerá su inclusión dentro del propio hogar y posteriormente en otros entornos.
- El medio o contexto como facilitador de oportunidades en términos de la equidad y la eliminación de barreras más bien ideológicas con respecto a la discapacidad.

Es por ello, que este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, a saber, la dignidad humana, la libertad personal y sobre todo la igualdad de derechos de las personas con discapacidad.

En este marco de derechos es que se promueve la participación, accesibilidad, igualdad de oportunidades y condiciones para el desarrollo de una vida social plena e íntegra. Son los estados los que deben dar garantías de esta accesibilidad sin discriminación como lo establece el artículo 2 de la Resolución (C.F.E) 311/16 emitida por el consejo federal de educación que explicita que las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad, brindando herramientas, configuraciones de apoyo, y ajustes razonables conforme los lineamientos nacionales e internacionales dentro de marcos de inclusión.

## **2.2. Aprendizaje**

El aprendizaje es un proceso en el que entran en juego cuatro niveles aportados por el enseñante y el aprendiente de forma vincular. Para poder aprender se ponen en juego el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida en interacción y el deseo que es siempre deseo del deseo del Otro. Según Fernández (2000), El término enseñante hace referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que el término aprendiente indica un modo subjetivo de situarse. Tanto en la construcción como en la dinámica de los cuatro niveles interviene la familia.

El aprendizaje es un proceso que se significa familiarmente, aunque se apropia individualmente y donde interaccionan los cuatro niveles con el medio familiar y social. Es una de las funciones por la cual estos niveles se pueden interrelacionar con el afuera y a su vez conformarse a sí mismos en un proceso dialéctico.

Entre el que enseña y el que aprende hay un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. Más importante que el contenido que se enseña es la relación que se establece entre ambos que se convierte en un molde relacional que se va imprimiendo en la subjetividad del que aprende. En este espacio objetivo-subjetivo no solo se construyen conocimientos sino se produce

la construcción de un sujeto como sujeto creativo y pensante. Es importante el rol subjetivante de los adultos, tanto padres como docentes, pueden facilitar y posibilitar esos espacios donde los niños/as se convierten en sujetos autores de su propio aprendizaje.

Se constituye en una matriz vincular y lúdica, cuya raíz como ya se mencionó es corporal y su despliegue creativo donde se articula la inteligencia y el deseo entre el equilibrio de asimilación-acomodación. Entiéndase asimilación según Fernández (1987), como un “proceso por el cual los elementos del ambiente se alteran para ser incorporados a la estructura del organismo” y acomodación como “proceso de adaptación por el cual el organismo se altera de acuerdo con las características del objeto”. (p. 123).

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola. Se constituyen en interacción con el mundo, pero a la vez condiciona modalidades de interacción. Es la particularidad con la que nos vinculamos y aprendemos. Es personal y social, varía según diferentes contextos, lugares, culturas, ideologías, subjetividades, etc. Así vamos construyendo hábitos de aprendizaje, maneras de percibir y patrones de conductas.

### **2.2.1. La construcción de la modalidad de aprendizaje**

Lo distinto y novedoso del aprendizaje humano es la posibilidad de crear objetos y cargarlos de sentido, mediante un funcionamiento imaginativo que suele ser escaso en el caso de niños con problemas de aprendizaje o cierta discapacidad. Las características restrictivas del modo de simbolización de cualquier niño/a como la forma de jugar, escribir, leer o dibujar son singulares y se expresan a modo de huellas digitales, de las cuales se puede deducir las peculiaridades subjetivas de los distintos momentos en la vida psíquica de un sujeto que le produjeron experiencias afectivas o amenazantes. Inhibiciones,

angustias, pasiones y sufrimientos dejan marcas en la modalidad de interpretación del mundo y las maneras de relacionarse con el conocimiento.

Para Fernández (2002), la Modalidad de Aprendizaje es como un molde, una matriz, un esquema de operar que se va utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje. Es un modo de relacionarse con el objeto nuevo a conocer, que posibilita también conocerse a sí mismo como autor y conocer al otro como enseñante. Entra en juego en la construcción de esta modalidad “el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como sujeto enseñante”. (p. 96.). Y también entra en juego la significación que el grupo familiar le da al hecho de conocer: “existencia de no dichos, secretos, peligro y culpa por conocer... o si se le ha otorgado un espacio saludable donde el conocer aparezca como desafío posibilitador” (p. 96). Para la autora una Modalidad de Aprendizaje no es rígida sino móvil porque se va transformando, reconstruyendo a medida que va incorporando los nuevos conocimientos. Si existe un problema de aprendizaje esta modalidad se congela, se rigidiza.

### **2.2.2. Aprendizaje y Vínculo**

El aprendizaje para Pichon Riviére (2003) está estrechamente relacionado con el concepto de vínculo, ya que el proceso de aprender implica una acción y, por lo tanto, una relación con un objeto. Toda conducta supone un vínculo humano ya que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia e interacción con el mundo. En palabras de Pichon Riviére, (2003), vínculo y aprendizaje constituyen en un proceso que incluyen el sentir, el pensar y el hacer interrelacionados y que se dan simultáneamente. Cuando hay una disociación entre estos conceptos habrá que indagar en los modelos aprendidos y en las matrices de aprendizajes configuradas en su historia personal a partir de las experiencias satisfactorias o frustrantes. La forma en la que fueron percibidas, representadas y vivenciadas operarán al momento del vínculo con el nuevo objeto.

### 2.2.3. Aprendizaje Conductista

Según Hernández Rojas, G. (1997) el enfoque conductista tuvo sus orígenes en la primera década del presente siglo. Fue Watson su fundador, quien expuso su programa y concepción a partir de un texto seminal escrito por el mismo en 1913, *La psicología desde un punto de vista conductista*, cuyas principales influencias fueron concepción fixcista del darwinismo, el empirismo, la filosofía pragmatista y la concepción positivista de la ciencia. Diez años después del manifiesto conductista la propuesta de Watson se diversificó rápidamente y creció el movimiento neoconductista con cuatro nuevos planteamientos: el Conductismo asocionista de E. Guthrie, el conductismo metodológico de C. I. Hull, el Conductismo Intencional de E. L. Tolman y finalmente el conductismo operante de B. F. Skinner.

El conductismo se inserta en la tradición filosófica del empirismo. De acuerdo con esta postura, el conocimiento es una copia de la realidad, el cual es meramente acumulado por simples mecanismos asociativos. *“El sujeto cognoscente del empirismo es un ente pasivo, una tabula rasa donde se imprimen las aportaciones deterministas del objeto”* según (Hernández Rojas, 1997). De la corriente empirista el conductismo ha heredado tres características determinantes: el ambientalismo, el asocionismo y el anticonstruccionismo. La concepción ambientalista supone la noción de un sujeto cognoscente pasivo y receptor de las influencias externas. De acuerdo con (Pozo, 1989), *los conductistas han usado en diferentes formas, según la perspectiva que adopten las leyes asociativas (contraste, contigüedad, temporalidad y casualidad) que propuso Humd en el siglo XVIII, para dar cuenta de la incorporación de los conocimientos y los aprendizajes.* Es anticonstruccionista ya que los procesos de desarrollo no son explicados por cambios en las estructuras internas de los sujetos sino por meras acumulaciones de relaciones o asociaciones.

Esta teoría usa el modelo E-R (Estimulo- Respuesta) como esquema fundamental para explicar la conducta de los organismos. Otro principio utilizado es el de reforzamiento de conductas positivas o negativas que tienen la facultad de reforzar una conducta.

#### **2.2.4. Aprendizaje constructivista**

Jean Piaget, (1896 – 1980), fue uno de los principales precursores de la Teoría del conocimiento llamada “constructivismo”, que pone el acento en el desarrollo del conflicto cognitivo que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Para él el conocimiento resulta de la interacción entre objetos y sujetos. Así, define la inteligencia humana como *“una construcción con una función adaptativa, equivalente a la función adaptativa que presentan otras estructuras vitales de los organismos”* (Piaget, 1967, p. 18). Define al aprendizaje como una construcción de unas estructuras cada vez más adaptadas, que tienen lugar gracias a dos procesos biológicos que se aplica también al funcionamiento comportamental. Estos procesos complementarios y simultáneos son la asimilación y la acomodación. (Piaget, 1978). Para Piaget la adaptación consiste en el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. El aprendizaje sería en definitiva un proceso continuo de equilibración (asimilación, acomodación y adaptación) que se produce entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Este equilibrio se logra gradualmente a lo largo del desarrollo, haciéndose cada vez más sostenible y estable. Los diferentes tipos de equilibrio constituyen los diferentes estadios del desarrollo. Entre ellos: Estadio motor sensorial (0- 2 años); pre operacional (2 – 7 años); concreto operacional (7 – 12 años) y formal operacional (12- 16 años).

#### **2.2.5. Aprendizaje cognitivo social**

Para Vygotsky el aprendizaje es una construcción social que se da en la interacción cognitiva y afectiva entre los sujetos posibilitando el desarrollo de procesos psicológicos superiores.

La idea de que muchas de las funciones psicológicas tradicionalmente consideradas como intrapersonales – desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, resolución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria, etc. – se origina en realidad, en un contexto interpersonal fue enunciado por Vygotsky en su ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores según la cual:

*“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológicas), y después en el interior del propio niño (intrapsicológicas)”*. Vygotsky 1979, p. 94. Este principio tiene una manera original de entender el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje en el desarrollo del concepto de “zona de desarrollo de próximo”:

*“(la zona de desarrollo próximo es) ... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”*. Vygotsky, 1979, p. 133.

La función educativa del adulto no se limita al desarrollo del lenguaje y de otras habilidades, sino que acompaña la adquisición de habilidades posteriores. En palabras Vila, 1984. P.96, *“el adulto ‘andamia’ o ‘sostiene’ las consecuciones del niño forzándole a entrar en la ‘zona de desarrollo próximo’ mediante el juego y ‘enseñándole’ a conseguir el control consiente de lo que va ‘aprendiendo’ gracias a las relaciones sociales establecidas”*. Como dice Bruner el adulto “sostiene” y “andamia” los esfuerzos y los logros del niño, por ejemplo, la intervención de la madre estará en función inversa de la competencia del niño; es decir, cuanto mayor dificultad tenga el niño para resolver por sí solo una tarea mayor será el nivel de intervenciones maternas.

Esta teoría sostiene la importancia del acompañamiento de los adultos en la construcción de procesos de aprendizaje.

### **2.2.6. Aprendizaje Significativo**

Ausubel, (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Por tanto, los educandos tienen una serie de experiencia y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Ausubel resumen este hecho en el siguiente epígrafe: *“Si tuviese que*

*reducir toda la psicología educativa en un principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.*

Un aprendizaje significativo está relacionado con un contenido no arbitrario, es decir, que se relacione con la estructura cognoscitiva del alumno a manera de imagen o un símbolo que ya tenga un significado, un concepto o una proposición para él y que se pueda establecer una relación con los nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un “subsunor” (concepto relevante) preexistente en la estructura cognitiva, esto involucra que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones puedan ser aprendidos significativamente en la medida en que las ideas previas y relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que entre estas se pueda establecer una interacción favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores preexistentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. (Ausubel, 1983).

## **2.3. Inclusión y discapacidad**

### **2.3.1. Inclusión Escolar de personas con discapacidad**

Vamos a comenzar citando el término se Integración en lugar de Inclusión porque este concepto surgió en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales integradas en las escuelas comunes. La reestructuración y mejora de los establecimientos, el aumento del número de clases especiales y de docentes de educación en los edificios de las escuelas comunes, la “integración” de los educandos con necesidades especiales en las clases comunes y el suministro de material pedagógico eran, y todavía son, algunos de los componentes principales de la aplicación de los modelos de integración. La integración, que se ocupa principalmente de estudiantes con deficiencias leves, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo retórico más que en una modificación del contenido del currículo y la pedagogía relevantes para las necesidades de aprendizajes de los niños.

A diferencia de la integración el enfoque inclusivo refiere a un proceso complejo donde no basta con la atención a la diversidad y a los estudiantes con capacidades diferentes y su inclusión en escuelas de régimen común, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de las mismas. Esto significa que todas las escuelas deben de estar preparadas para recibir a todos los alumnos, asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos. Este concepto nos remite al trabajo colaborativo, en el cual se ponen en juego sujetos, materiales y estrategias; es decir, la práctica educativa enfocada y centrada en el proceso de enseñanza -aprendizaje de los educandos, de ese “otro que tiene tiempos distintos, que no lo hace de la misma manera, que su ritmo es diferente, que es más fuerte en esto y no en lo otro, lo que establece una disparidad en el interior de la clase” (Díaz, 1999, p.22-23).

Satori de Azocar (2010), hace una reseña bastante amplia acerca de las representaciones y miradas hacia los sujetos con discapacidad mencionando cómo aún en el siglo XX se trataba a los sujetos con discapacidad a nivel clínico, utilizando términos específicos: incapaz, enfermo, incapacitado, minusválido y en ocasiones segregándolos. Esa visión ha cambiado con el paso del tiempo y gracias a diferentes enfoques que han surgido, entre esos el enfoque social, “se comienza a pensar, hablar y reflexionar acerca de la sociedad como discapacitante”.

Esta mirada comienza a cambiar su punto de referencia no desde el sujeto con discapacidad sino hacia la sociedad como barrera o facilitadora de oportunidades para el desarrollo de capacidades, como bien se plantea en el modelo social de la discapacidad.

### **2.3.2. Educación Especial e inclusión**

La educación es considerada como prioridad nacional; se constituye en Política de Estado y a través de sus fines promueve la inclusión socio-educativa al garantizar explícitamente el respeto por las diferencias. También se define a la Educación Especial como la modalidad del Sistema Educativo destinada a

asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. EL Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantiza la integración de todos los/as alumnos/as con discapacidad. de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. (artículo 42- Ley 26.206).

## **2.4. Marco legal y Normativo de la discapacidad**

### **2.4.1. Marco legal internacional**

El modelo de los derechos humanos sitúa al sujeto en el centro de todas las decisiones que le afectan, y ubica a la discapacidad fuera de la persona, es decir, en la sociedad. De ello se concluye que es el Estado junto con otros subsistemas quienes tienen la responsabilidad de trabajar las barreras creadas por la sociedad para garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas. Al respecto la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las naciones unidas de Nueva York y de acuerdo al cambio paradigmático desarrollado a nivel mundial se empieza a considerar a las personas con discapacidad ya no como un problema sino como sujetos de derechos. Como se cita en su art. 1° *“El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”*.

*Al respecto Argentina se adhiere a la Convención aprobando la ley nacional 26.378/08.*

### **2.4.2. Marco legal nacional**

La ley nacional 22.431/81, “De Protección Integral para los Discapacitados”, considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional

permanente o prolongada, física o mental que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. Así mismo plantea una protección integral, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, educación y seguridad social, como así también concederles las posibilidades de estímulos que permitan neutralizar las desventajas que se les llegara a presentar.

La ley 26.378/08, sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en el preámbulo Inc. R, plantea el “Reconocimiento que los niños y niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas...”

La Ley 24.901/97 establece todas las prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. a las que pueden acceder las personas con discapacidad. Estable su ámbito de aplicación como la población beneficiaria, prestaciones básicas, servicios específicos, sistemas alternativos al grupo familiar y prestaciones complementarias. Desde el ámbito de la Psicopedagogía nos parece interesante plantear la importancia de la estimulación temprana, tal cual lo establece en su art. 20 que se constituye como un proceso terapéutico-educativo que promueve y favorece el desarrollo armónico de las diferentes etapas evolutivas del niño con discapacidad promoviendo su posterior inclusión desde la primera etapa de escolaridad, favoreciendo los posteriores aprendizajes.

En la Resolución C.F.E. N° 155/11, Modalidad de Educación Especial, Art. 1, Aprobar el documento de la MODALIDAD ESPECIAL. Para el sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con discapacidad.

Resolución C.F.E. N° 174/12, Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares. Refiere a la necesidad de acompañamiento de las trayectorias escolares de niños y jóvenes. Se

explicita “la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas...”

Resolución C.F.E. N° 311/16, Promoción, acreditación, certificación y titularización de estudiantes con discapacidad. Resuelve propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes con discapacidad. “Que el cuidado de las trayectorias de los alumnos con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad...”

Esta misma resolución en su anexo I bajo el título “Orientación de las Trayectorias Escolares Obligatorias” en su artículo 9° establece LA INTERVENCION DE LA MODALIDAD DE EDUCACION ESPECIAL implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.”

Resolución Nacional N° 2509/17, Funciones de Maestras de Apoyo. Este documento tiene como propósito profundizar sobre los procesos de inclusión escolar a partir de la aprobación de la resolución C.F.E. N° 311/16. *Partiendo del marco normativo Nacional e Internacional vigente que promueve políticas publicas relacionadas con la discapacidad desde el modelo social, se establece la necesidad de profundizar la cultura escolar inclusiva en nuestro sistema educativo. Por ello se ha propuesto avanzar en su conformación, garantizando una educación para todos y cada uno de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás: “esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa e estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental*

*primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logros”. Ainscow, M. y Booth, T. 2000. p.14.*

La promoción de tales políticas educativas por parte del ministerio nacional conjuntamente con los cuatro ministerios jurisdiccionales, implica el compromiso en establecer valores inclusivos para construir una comunidad educativa inclusiva, respetando el derecho a una misma educación para todos. En tal proyecto, se propone el *“desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela”*. Ainscow, M. y Booth, T. 2000. p.14.

#### **2.4.3. Marco legal provincial**

Cabe la aclaración de que la provincia de Salta hace efectivas las resoluciones del Consejo Federal de Educación (C.F.E.) N° 155/11; N° 311/16 y anexos I, II, III, IV; N° 2509/17; N° 174/12.

La educación especial es la modalidad del sistema educativo argentino destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Con respecto al abordaje de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela primaria citada, encontramos las siguientes subcategorías: el abordaje de la inclusión como trabajo en redes, en equipo interdisciplinario, en pareja pedagógica y con la familia.

Según la Resolución nacional N° 311/16, en su artículo primero de lineamientos generales establece *“el sistema educativo asegurara el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo*

*corresponsable entre los niveles y las modalidades.” Y en su artículo cuarto establece “las instituciones educaciones de gestión privada, propiciarán acciones de integración y cooperación entre las escuelas del nivel y de la modalidad de educación especial de la misma.”*

#### **2.4.4. De la conformación de los equipos interdisciplinarios**

En la resolución N° 311/16 anexo I, artículo 13° *“los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, que a continuación se detallan:*

- *Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales según normativa jurisdiccional.*
- *Equipos intertransdisciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional.*
- *Supervisores, directivos y docentes.*

La Resolución Provincial N° 5702/17, hace referencia a los Roles y Funciones de los equipos de apoyo a la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad.

La Resolución Provincial N° 6385/17, es una Documentación que certifica el seguimiento del alumno para Educación Integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad.

## **2.4.5. El Certificado Único de Discapacidad**

En lo referente a las normativas vigentes con respecto a la discapacidad no se puede obviar el certificado único de discapacidad por ser este el documento que certifica tal condición en la persona y le permite acceder a derechos y prestaciones que brinda el Estado. Es un documento público nacional válido en todo el país que permite ejercer los derechos y acceder a las prestaciones previstas en las leyes nacionales 22.431/81 y 24.901/97. La evaluación para su otorgamiento es realizada por una Junta Evaluadora interdisciplinaria que determina si corresponde la emisión del Certificado Único de Discapacidad. Su tramitación es voluntaria y gratuita.

El CUD certifica la discapacidad/alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, física, sensorial o mental de la persona, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su adecuada inclusión familiar, social o laboral. Dirigidos a personas que deseen acceder a una evaluación por una junta interdisciplinaria a efectos de determinar la existencia de alguna discapacidad.

Su tramitación consta de los siguientes pasos:

- 1.Reunir la documentación necesaria con el equipo de salud (certificados médicos, informes, planillas, estudios complementarios).
- 2.Con la documentación reunida solicitar turno para la Junta Evaluadora de la jurisdicción o provincia.
- 3.El Certificado Único de Discapacidad o la denegatoria lo puede retirar cualquier persona mayor de 18 años en el lugar donde fue evaluada la persona, en la fecha indicada.

# Capítulo III: METODOLOGIA

## 3.1 Enfoque Metodológico

Nuestra investigación se basa en el enfoque cualitativo que según Hernández Sampieri et al (2014), pretende realizar un análisis en profundidad de las representaciones sociales de los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera, con respecto a la discapacidad intelectual. Da cuenta de la dispersión o expansión del tema, de la riqueza interpretativa, de la contextualización del ambiente y entorno, así como de los detalles de estas experiencias únicas. Aporta un punto de vista holístico de las representaciones sociales acerca de la discapacidad tanto en los docentes como en el equipo de conducción de la escuela de nivel primario como la escuela de educación especial. No intenta generalizar los resultados obtenidos sino analizar a través de la recolección de datos que está orientada a proveer un mayor entendimiento de los significados de las representaciones de las personas participantes en la investigación. El investigador se convierte en el instrumento de recolección de datos auxiliándose de diversas técnicas durante el desarrollo del estudio o investigación. Según Hernández Sampieri, (2014, p.18. *“El alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo”*). El proceso de indagación cualitativa es flexible y se mueve entre las experiencias y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de las teorías.

## 3.2. Diseño y Alcance

La presente investigación se caracteriza por tener un diseño no experimental, es decir, es un estudio que se realiza sin la manipulación de variables y que consiste en observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural y que sirven para analizarlos. No se puede tener control directo sobre las variables intervinientes ni se puede influir en ellas. Otra característica

de esta investigación es su naturaleza transversal o transeccional, ya que se recolectan datos en un solo momento y en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Este tipo de diseño tiene como objetivo la descripción de variables y el análisis de su incidencia e interrelación en un momento dado. En el caso de la investigación que se llevó a cabo se indagó acerca de las representaciones sobre los aprendizajes, el proceso de inclusión y su incidencia sobre las representaciones sociales en torno a la discapacidad intelectual en el primer ciclo de una escuela primaria de la Caldera.

Con este estudio descriptivo se busca especificar las características de las representaciones sociales de los docentes de primer ciclo con respecto a la discapacidad intelectual, describir las concepciones de aprendizajes que los participantes en relación a los alumnos con discapacidad intelectual tienen y, a su vez, caracterizar los procesos de inclusión de estos estudiantes. En definitiva, los estudios descriptivos según Hernández Sampieri et al (2014), buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. El valor de estos estudios radica en mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

### **3.3. Participantes**

Esta investigación fue llevada a cabo en una unidad educativa de nivel primario de gestión pública de la localidad de la Caldera, cuya modalidad es rural de jornada simple y de régimen común con comedor escolar. Tiene una población escolar de trescientos sesenta alumnos con secciones únicas. Su planta funcional es en la mayoría de carácter titular, cuenta con docentes especiales de educación física, artística y lengua extranjera. Trabaja en red con la Escuela de Educación Especial.

Los participantes de esta investigación fueron once personas: seis docentes de nivel primario, un directivo de nivel primario, un directivo de educación especial, dos docentes de educación especial y una psicopedagoga,

que trabajan en el turno mañana y tarde. La antigüedad en el cargo de los docentes de grado de nivel primario ronda entre los veintiséis años y los cinco años. También en esta planta funcional hay docentes noveles. El personal directivo tiene una antigüedad en la institución de diez años en el cargo y es personal titular. En la provincia el docente de educación especial no tiene regularidad en el cargo ya que rotan por las instituciones de educación especial. En cuanto a la psicopedagoga tiene una antigüedad promedio de quince años en la zona.

### **3.4. Instrumentos de recolección de datos**

Para el enfoque cualitativo la recolección de datos busca obtener datos que se transformarán en información de fenómenos, de personas, situaciones o procesos en profundidad. Los datos que interesan son subjetivos, a saber, conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias de los participantes, en forma individual, grupal o colectivamente. Según Hernández Sampieri et al, (2014) *“se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento”*.

Los datos se recoleccionan en el contexto de los participantes, es decir, ambientes naturales y cotidianos también llamados unidades de análisis.

En esta investigación se destaca como característica fundamental del proceso cualitativo el rol del propio investigador, quien, mediante diversos métodos o técnicas recoge los datos. En la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se usan y trabaja con múltiples fuentes de datos como: entrevistas, observaciones directas, análisis de documentos y de material audiovisual. Además, recolecciona datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. (Lichtman, 2013 y Morse, 2012).

El instrumento utilizado en la presente investigación es la entrevista semiestructurada que tiene la característica de ser más íntima, flexible y abierta. Las entrevistas se pueden dividir en estructuradas, semiestructuradas y no estructurada y abierta. La entrevista semiestructurada se presenta como una guía de preguntas y le ofrece al entrevistador la posibilidad de introducir otras preguntas adicionales para precisar conceptos, obtener más información o ampliar la misma y se caracteriza por sus flexibilidades.

### **3.5. Procedimiento de recolección de datos**

En esta investigación el primer contacto se realizó personalmente con la directora de nivel primario de una escuela de la Caldera para solicitar acceso al campo y la recolección de datos y se explicitaron los objetivos de la investigación. En ese encuentro se explicó la modalidad para la recolección de datos y las tareas a desarrollar. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos las entrevistas a seis participantes. Algunas fueron tomadas personalmente en la institución escolar en las horas de profesores de áreas especiales y otras a través de plataformas zoom y meet, las mismas tuvieron una duración entre 30 a 40 minutos. Las pautas para realizar las entrevistas fueron dialogadas a través de llamadas telefónicas con los participantes, en la cual se acordaron horarios y el medio por el cual se iban a tomar las mismas. Previamente se firmaron los consentimientos informados por las directoras de primaria y educación especial, psicopedagoga, docentes de grado y de educación especial. Ambas investigadoras utilizaron la modalidad individual, presencial y virtual para la toma de las entrevistas y los dispositivos utilizados para la grabación fueron las grabadoras de voz de los celulares y el recurso de grabación de la plataforma zoom. Posteriormente se transcribieron las entrevistas para el análisis de datos obtenidos.

### 3.6. Análisis de datos

*“Por análisis de cualitativos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones (Sprandley, 1980, p.70)”*. Este proceso se caracteriza por su forma cíclica en contraposición a la forma lineal que adoptan los análisis de los datos cualitativos. (Gutiérrez, 1997). No es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación. *“Opera por ciclos, tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recorrida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva”* (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.289).

El proceso de análisis de datos se configura dentro de la investigación en torno a tres aspectos claves:

1. Reducción de datos
2. Disposición y transformación de los mismos.
3. Obtención de resultados, formulación y verificación de conclusiones.

Se podría destacar algunas características de los datos cualitativos, estos son, *polisémicos*, es decir, que ofrecen múltiples significados, convierte la tarea del investigador en una tarea compleja; es de *naturaleza predominantemente verbal*, por lo que es necesario el uso de elementos tecnológicos y se puede obtener un *gran volumen de datos*, ya sea auditiva, textual o icónico- visual. Otras de las características es su carácter *artístico creativo*, es decir, no hay conceso sobre dos aspectos claves del proceso de análisis: variedad y singularidad del dato. Finalmente, la quinta dificultad remite a la escasa literatura

especializada sobre el análisis de datos cualitativos, se pueden encontrar notas genéricas y pocas establecedoras.

Dentro de las fases de este proceso se realizó el registro de la realidad a través de grabaciones de los participantes de la investigación, se plasmó materialmente en transcripciones que posteriormente se transformaron mediante un proceso de elaboración conceptual para reducir los datos cualitativos.

En las tareas de reducción de datos se distinguen dos procesos: el de categorización y codificación, son las decisiones más inmediatas en el proceso general de reducción de datos, es necesario dividir la información en unidades o categorías siguiendo diferentes criterios. Esta desmembración del texto es una actividad imprescindible junto a la identificación, clasificación de elementos, síntesis y agrupamientos como actividades necesarias para reducir el cumulo de información.

Actividades	Operaciones
Separación de unidades de contenido	Determinación de criterios de separación espacial, temporal, temático, gramatical, conversacional y social.
Identificación y clasificación de elementos.	Categorización y codificación.
Síntesis y agrupamiento.	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticas de agrupamiento y síntesis.

En el caso puntual de la investigación se utilizó para la separación de las unidades de contenido el siguiente criterio: *criterios temáticos*. Según Rodríguez et al (1996, p.207) "el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate". También destaca otros criterios como los *espaciales*, los *temporales*, los

*gramaticales*, los *conversacionales* y *sociales*. Estos criterios temáticos fueron organizados a partir de los objetivos específicos de la Tesina.

Para la identificación y clasificación de unidades es necesario categorizar y codificar. La categorización es el *proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad* y la codificación en *la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio* de la categoría en la que está incluida. Se puede utilizar diferentes tipos de categorización: el *inductivo*, el *deductivo* y el *mixto*.

En la categorización de datos se usó el método *mixto* que consiste en tomar como categoría de partida las existentes y a partir de ellas formular subcategorías dentro de este sistema de categorías, las mismas fueron incorporadas a partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas de los participantes. Cabe aclarar que para establecer las categorías de partida se tuvo en cuenta los objetivos específicos de esta investigación.

Objetivo específico	Categoría primaria	Subcategorías	Definición
<b>Objetivo N° 1:</b> Indagar las representaciones que tienen los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera con respecto a la discapacidad intelectual.	Representaciones acerca de la diversidad	Inclusión	Reconocer que toda persona con discapacidad debe gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás.
		Integración	No es sinónimo de inclusión, porque se incorpora a las personas con discapacidad sin que estas participen activamente.
		Singularidad	Rasgos particulares de cada persona que la hace única e

			irrepetible.
<b>Objetivo N° 2:</b> Describir las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes de primer ciclo en relación a los alumnos con discapacidad intelectual.	Concepciones de aprendizaje	Conductista	Aprendizaje dentro del paradigma positivista que consiste en transmitir conocimientos a un alumno pasivo, receptivo, el centro del aprendizaje es el contenido.
		Colaborativo	Aprendizaje sustentado en el paradigma socio crítico que concibe la construcción social del aprendizaje.
		Constructivista	Aprendizaje sustentable en el aprendizaje interpretativo donde se construye el aprendizaje en la interacción con los objetos de conocimiento.
<b>Objetivo N° 3:</b> Caracterizar los procesos de inclusión que realizan los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera.	Concepciones de la inclusión	Déficit	Considerado como una barrera para inclusión y el desarrollo integral de la persona.
		Fortaleza	Considera la discapacidad como una oportunidad para la inclusión de las diferencias.
		Diversidad	Enfoque que considera las particularidades, las singularidades de cada uno de los sujetos de aprendizaje, que puede tener su origen en las diferencias culturales, lingüísticas, sociales, etc.

<b>Objetivo N° 4:</b>  Analizar la propuesta de inclusión y abordaje de la Escuela de Educación Especial de la Caldera en relación a la discapacidad intelectual.	Abordaje de la inclusión	En red – redes	Es el trabajo en comunidades de aprendizaje donde se construyen redes con otras instituciones para fortalecer la inclusión.
		En equipo interdisciplinario	Conformado por profesionales de diferentes ramas que atienden los procesos de inclusión contemplando las particularidades de los sujetos.
		En pareja pedagógica	Abordaje del proceso de inclusión en un trabajo colaborativo entre el docente de grado y el docente de educación especial.
		Con la familia	En todo proceso de inclusión es relevante la corresponsabilidad de la familia como parte del proceso.
		Con las trayectorias	Incluir también es garantizar las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad, es decir, garantizar que el ingreso, la permanencia y el egreso en igualdad de condiciones.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

Con la finalidad de sistematizar y comunicar los resultados se toman las categorías de análisis según los objetivos planteados en la tesina.

### **4.1. Representaciones de los docentes con respecto a la discapacidad intelectual.**

En este apartado reportamos los resultados referentes al objetivo específico 1: Indagar las representaciones que tienen los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera con respecto a la discapacidad intelectual. Con respecto a este objetivo identificamos como categoría primaria las representaciones de los docentes con respecto a la discapacidad intelectual y generamos tres subcategorías que la abordan: una referente a la inclusión, integración y singularidad.

De acuerdo a las respuestas de los docentes se pueden establecer que en su mayoría consideran a la discapacidad en un contexto de derecho e inclusión. Por ejemplo, la directora del nivel primario expresa que *“a la inclusión hay que mirarla como un derecho y a los estudiantes como sujetos de derecho, ahí es donde se empieza a trabajar fuertemente la posibilidad que tienen estos niños/as de recibir el servicio de inclusión...”* otra referencia de la misma en palabras de una docente de educación especial *“la inclusión le da la posibilidad de estar incluido/a en todos los tipos de actividades dentro del aula como así también en las áreas especiales. La inclusión por parte de los docentes significa considerar que tienen alguna condición, pero no los consideran incapaces...”* Otra entrevista hace referencia a esta subcategoría *“como la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que están incluidos en las escuelas comunes”*.

Con respecto a la categoría de integración una de las docentes de grado expresa *“que el maestro de apoyo va un momento al aula porque tiene muchos*

*otros grados en los cuales también tiene que ingresar...por tanto considero que no es una inclusión sino una integración de este estudiante". La docente de educación especial expresa que "tener un alumno integrado sería solo realizar un acompañamiento, no trabajaría en conjunto con la docente de apoyo en la inclusión. No compartiría con los diferentes grupos del aula, sino que él o ella estaría en un sector designado y sería solo él o ella con una atención individualizada, que en escuelas donde no existe apoyo a la inclusión se dan estos casos. La directora de nivel primario hace alusión a "que cuando no existen los procesos de inclusión los alumnos, como ella relata eran llevados a la dirección con declaraciones del docente de que estos alumnos no aprenden y por tanto molestan y no dejan trabajar. Estos estudiantes no leían ni escribían estando en un séptimo grado apunto de egresar, por tanto, estaban siendo vulnerados en sus derechos", en una clara declaración de que estos alumnos estaban integrados y no incluidos.*

*Una docente de grado expresa que "Desde mi punto de vista, desde mi experiencia fui formada para trabajar con alumnos normales que es como los llamamos, porque es escuela de alumnos normales, y estos niños vienen de escuelas especiales en la cual hay docentes, que estudiaron para ser docentes especiales, es como que estamos mezclando la escuela especial con la escuela común y eso es lo que no se tiene en cuenta, quienes sí pueden ir a una escuela común y quiénes no. Habría que ver, un límite, una graduación de esos chicos con capacidades diferentes que si pueden ingresar a una escuela común y otros que no pueden porque no todos tienen la misma discapacidad o capacidades diferentes. Hay niveles y niveles con los cuales los docentes no estamos preparados para alumnos con un avanzado grado de discapacidad."*

En la subcategoría de singularidad en la mayoría de las entrevistas se coincide con este concepto contemplando que hoy las instituciones educativas de régimen común tienen aulas heterogéneas con gran singularidad de capacidades por parte de los estudiantes como lo plantea la psicopedagoga *"que expresa que una escuela inclusiva no solamente le da la posibilidad a la educación al niño incluido sino también a la familia y el poder trabajar con*

*discapacidad dentro de las escuelas comunes, también abre otros parámetros como una mirada más amplia dentro de la escuela con aulas heterogéneas donde se puede ver la singularidad en todos sus modos... o como lo expresa la directora “no podemos homogeneizar, tenemos que pensar que cada uno de los estudiantes es especial, único e irrepetible, por lo tanto, hay que reconocer las capacidades de cada uno de nuestros estudiantes y poderlas potenciar y poder hacer de eso algo enriquecedor en el proceso de enseñanza y aprendizaje...”*

### **Concepciones de aprendizaje de los docentes en relación a la discapacidad intelectual.**

Analizando los resultados obtenidos de las encuestas la mayoría de los docentes están actualizados con respecto a los marcos teóricos acerca de las concepciones de aprendizajes. Casi en su totalidad docentes y directivos comparten el concepto de aprendizajes constructivistas, colaborativo e interactivos.

Desde el aprendizaje cognitivo social se sostiene que el aprendizaje es una construcción social que se da en la interacción cognitiva y afectiva entre los sujetos posibilitando el desarrollo de procesos psicológicos superiores y reconociendo el papel primordial de esta interacción social. Es por ello, que la escuela de educación primaria incluye a los alumnos con discapacidad intelectual dentro de un proceso de aprendizaje en interacción con los otros estudiantes. Como lo plantea la directora de educación primaria *“es importante asumir y comprometerse con las intervenciones de la escuela de educación especial sosteniendo la escolaridad compartida con los otros alumnos de la escuela común... la escolaridad compartida la sostenemos con cuatro alumnos que asisten dos días a la escuela de educación especial y los otros días a la escuela común, interactuando con sus compañeros/as...”* En palabras de Vila (1984), el adulto, ya sea el docente de grado o docente de educación especial, andamia el desarrollo del lenguaje y de otras habilidades, los esfuerzos y los logros del niño/a, en una clara interacción social.

Según Piaget (1978), el aprendizaje es un proceso continuo de equilibración entre la asimilación, acomodación y adaptación que se produce entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Este equilibrio se logra gradualmente a lo largo del desarrollo, haciéndose cada vez más estable. Como expresa la docente de educación especial, *“Las docentes inclusoras van buscando las herramientas, si bien van trabajando con las docentes de apoyo a la inclusión encuentran las herramientas día a día para poder trabajar con el alumno/a incluido/a, decidiendo que es lo más factible para él o ella, lo que podría ser más accesible como por ejemplo material concreto con el que puedan aprender”*. Como bien, lo manifiesta la docente es necesaria la interacción sujeto cognoscente – objeto a conocer. Otra de las docentes de grado plantea que, el aprendizaje es un proceso mutuo donde aprenden tanto alumnos/as como docentes y lo expresa de esta manera *“En la escuela hay un programa que se llama planificación, el docente planifica de acuerdo a esos contenidos anuales y proyectamos por lo menos durante un mes, tareas, ejercicios y enseñanza. El estudiante tiene que aprender, comprender y a su vez nosotros también aprendemos de ellos, porque también nos enseñan. Esos contenidos son volcados de forma oral, de forma escrita en sus cuadernos y no hay una evaluación sumativa, pero si una evaluación continua y formativa...”*

Según Hernández Rojas, 1997, en el conductismo el sujeto cognoscente es un ente pasivo y receptor donde se les imprime las aportaciones deterministas del objeto o las influencias externas, como lo plantea una docente, en el momento en el que ella imparte su conocimiento a los estudiantes y agrega lo siguiente acerca del niño/a incluido/a, *“En cuanto a la conducta, les cuesta integrarse pacíficamente, pueden tener como momentos de tranquilidad, pero ellos quieren llamar siempre la atención y lo hacen de esa manera, en forma agresiva. Nunca van a trabajar o van a ser cuidadosos o respetuosos de los demás compañeros. Siempre quieren sobresalir y lo hacen de esta manera, por lo general, con conductas disruptivas y berborrágicamente quieren llamar la atención”*. Podemos notar que hay docentes que comparten con la teoría tradicional conductista que tiende a homogeneizar a los sujetos de aprendizaje,

por tanto, estos niños/as incluidos/as deberían estar sentados, quietos, receptivos, a las órdenes del docente y transitando su escolaridad en instituciones especializadas.

### **Concepciones de inclusión que tienen los docentes en relación con la discapacidad intelectual.**

A diferencia de la integración el enfoque inclusivo refiere a un proceso complejo donde no basta con la atención a la diversidad y a los estudiantes con capacidades diferentes y su inclusión en escuelas de régimen común, sino que deben atravesar toda la vida escolar y social de los mismos. Esto significa que todas las escuelas deben de estar preparadas para recibir a todos/as los/as alumnos/as, asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos. Al respecto encontramos en los resultados las siguientes subcategorías: la inclusión como déficit, fortaleza y atención a la diversidad.

En algunos casos los docentes de educación primaria consideran que las inclusiones con niños con discapacidad intelectual no benefician el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que consideran la inclusión de estos estudiantes como un déficit. Así lo expresa una docente de educación primaria *“Desde el punto de vista personal, pude observar que estos estudiantes, les cuesta trabajar dentro de un ámbito escolar de forma atenta, concentrada, son por lo general muy deambulantes, persisten constantemente en molestar y atacar a los demás compañeros y le cuesta registrar el trabajo en el cuaderno, comunicarse, tener buenos modales y respetar dentro del aula lo que ahora conocemos como el reglamento de convivencia áulica y realmente son bastantes inquietos, indisciplinados, eso es lo que pude detectar dentro del aula”.*

La psicopedagoga hace una distinción entre instituciones inclusivas y no inclusivas refiriendo que, *“Yo creo que va a depender de cada institución y la*

*conducción que hagan, porque hemos tenido instituciones en donde los directivos han tenido una apertura a la diversidad y hemos podido ingresar sin problemas. En cambio, en otras instituciones el directivo considera que el alumno que tiene un diagnóstico de discapacidad es pura y exclusivamente para una escuela especial". En este caso se hace una segregación considerando claramente a la discapacidad como déficit.*

La escuela debe garantizar el ingreso, el tránsito y el egreso de todos sus estudiantes respetando la singularidad de los procesos de aprendizaje de cada uno/a, por tanto, una escuela inclusiva debe considerar el despliegue de todas las capacidades y competencias de cada uno/a como fortaleza. En palabras de la directora de educación primaria, *"hay que reconocer las capacidades de cada uno de nuestros estudiantes y poderlas potenciar. Poder hacer de eso algo enriquecedor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, por otro lado, considero que parte también por el respeto a la diversidad y por sobre todas las cosas, como yo siempre digo, que hay que reconocer las fortalezas que tiene cada estudiante para adecuar la mejor estrategia de enseñanza".* Al respecto y en palabras de la psicopedagoga *"se fortalece el trabajo en redes y se considera la discapacidad intelectual como parte de la diversidad de las aulas heterogéneas, brindando la posibilidad de trabajar con el estudiante y con su familia con el equipo interdisciplinario, conformado por la psicopedagoga, la psicóloga, la fonoaudióloga y las docentes de educación especial..."* El trabajo en redes institucionales no se limita a la escuela de educación especial, sino que abarca otras instituciones del medio como el CIC de Vaqueros, el Hospital Materno Infantil, programas de acompañamiento a la trayectoria y centros terapéuticos privados.

Según R. Anijovich (2014), el enfoque de la diversidad se entiende dentro de un paradigma de la inclusión y significa encontrar el equilibrio entre lo común y lo diverso, lo común como lo posible y abierto para todos. Supone no solo el sostenimiento de un marco teórico, sino también ideológico y metodológico para comprender la discapacidad intelectual y diseñar las mejores estrategias de

abordaje. En palabras de la psicopedagoga *“dentro de la escuela hay aulas heterogéneas y se puede ver la diversidad en todos sus modos y creo que la discapacidad intelectual que es el caso que estamos trabajando es parte de la diversidad de las aulas. La escuela de educación especial no solo trabaja con la discapacidad intelectual leve y moderado sino también con retraso madurativo global y TEA. Los casos de discapacidad intelectual severa son derivados a los Centros de Día de gestión estatal y a los centros terapéuticos privados como así también, los casos de trastornos del lenguaje son derivados al CIC (centro integral comunitario) de Vaqueros donde trabaja el equipo de psicopedagogía”*. Hace su acotación la directora de la escuela primaria *“Cada uno tiene diferentes intereses y eso moviliza el acto del docente. Cuando conoce esos intereses puede saber de qué manera va a ser movilizado, motivado para poder llegar realmente a aprender”*.

Sin el trabajo y el apoyo entre las instituciones educativas de régimen primario y de modalidad de educación especial conjuntamente con otras instituciones del medio, no se podría lograr un abordaje integral de la discapacidad intelectual, ni realizar un trabajo en redes interinstitucionales. En las escuelas urbanas y semiurbanas, como es nuestro caso, hay equipos interdisciplinarios de inclusión y se trabaja en redes institucionales. En otros contextos más rurales existe un trabajo con el centro de salud, con acción social por la falta de recurso humano como profesionales designados en las escuelas especiales que se puedan integrar a las escuelas primarias.

Como lo plantean la mayoría de los entrevistados *“la demanda de atención del servicio de inclusión al estudiante con discapacidad parte de la docente de la escuela primaria, luego se pasa esa información a la directora de la institución de ese nivel y es ella quien se comunica con la directora de la escuela especial, quien se comunica con el equipo interdisciplinario y este se hace presente en la escuela común para la valoración del niño...”*

Según lo expresado por la directora de la escuela primaria el trabajo de inclusión se realiza *“de manera sistemática desde el año 2011, cuando se contempló la situación pedagógica de dos alumnos de séptimo grado, que no leían ni escribían estando apunto de egresar. Se toma la decisión de sostener un trabajo fuerte con Anidar (centro terapéutico privado que atiende diferentes discapacidades) hasta el 2013. Actualmente se trabaja con la escuela de educación especial en una articulación en redes interinstitucional.*

Una vez detectado el caso de un alumno/a con discapacidad intelectual y elevado el informe por parte de la docente de grado, la directora de educación primaria expresa que *“Luego intervienen los profesionales de la escuela de Educación Especial, en donde hay una docente de apoyo (docente de educación especial), y se van haciendo las derivaciones pertinentes para ver el coeficiente intelectual, los test necesarios. Se colabora en red con el centro de salud de Vaqueros para poder trabajar con la psicóloga y hacer el diagnostico psicopedagógico, estudios neurológicos y fonoaudiológicos y ese camino nos lleva a un CUD (certificado único de discapacidad), si fuese necesario, según la evaluación de la Secretaría de Discapacidad de la ciudad de Salta. En todo este proceso se acompaña a la familia y a la par se trabaja con la docente de grado y el equipo interdisciplinario, la docente de apoyo, la psicóloga, la fonoaudióloga y la psicopedagoga, trabajando con la diversificación curricular que implica poder acomodar y adaptar la currícula al potencial del alumno. Se elabora el PPI (proyecto pedagógico individual) para poder empezar a trabajar, todo esto de manera paralela...”*

Desde su función de coordinadora del equipo interdisciplinario de la escuela de educación especial, la psicopedagoga agrega que *“verificamos si tiene el CUD, y en el caso que lo tenga se hace el ingreso del apoyo a la inclusión. En el caso de que no posea el CUD y el equipo haya valorado que el niño/a tiene que ser evaluado por profesionales que lo diagnostiquen para poder incluirlo o derivarlo según la gravedad a un centro de Día o a un centro terapéutico.*

En cuanto a la pareja pedagógica denominamos con este término al trabajo que realiza no solamente la docente de grado de nivel primario con la docente de educación especial sino también a la articulación de la docente de educación especial con el equipo interdisciplinario de educación especial. Expresa la docente de grado que *“lo ideal sería que el docente especial se quede toda la jornada con este alumno y no como sucede habitualmente que solo lo acompaña un módulo o en la hora de áreas especiales.”* En el sistema de educación especial los docentes de educación especial son nombrados para el apoyo a la inclusión hasta con ocho alumnos en el sistema educativo primario y muchas veces no llegan a acompañarlos durante toda su jornada escolar lo que dificulta una verdadera inclusión del alumno. Una docente de educación especial agrega que, *“se trabaja con la pareja pedagógica que es la docente de grado, quien brinda la planificación y las propuestas áulicas para realizar las diversificaciones según la discapacidad del estudiante y con la familia porque la familia tiene una gran influencia en este proceso, por ejemplo, si el alumno se siente acompañado, si tiene un buen clima familiar favorecerá muchísimo este desarrollo.”*

Al respecto, la psicopedagoga, agrega que *“Nosotros los que hacemos es trabajar con los docentes de educación especial, porque al estar dentro de la escuela de educación especial ya no tenés una pareja pedagógica que te colabore con las configuraciones, entonces nosotros trabajamos en equipo que se reúne y van viendo el caso de cada niño/a y se va aportando desde las distintas disciplinas (abordaje interdisciplinar). Al no tener esta pareja pedagógica, la docente se apoya en el equipo y el equipo le configura parte del PPI del niño/a y con eso se hace la diversificación curricular con los ajustes razonables. También se ayuda a visibilizar las barreras de aprendizajes para la participación de este niño/a con discapacidad y colaboramos con el legajo o las entrevistas con los padres. En el caso mío como psicopedagoga este año se me pidió específicamente que trabaje con las propuestas áulicas que se van a trabajar con ADP (aprendizajes basados en proyectos pedagógicos), que van a ser trimestrales y se articulan todas las áreas.”*

Una conclusión a la que llega una de las docentes con respecto a la formación de base del magisterio es que *“Desde mi punto de vista hay falencias en lo que es el trabajo desde el estudio, desde la base, desde la perspectiva con la que uno ingresa a estudiar, que, por lo general, las materias, son semestrales, anuales, pero no hay una didáctica que enseñe como trabajar con estudiantes con discapacidad.”* En una clara referencia a que los docentes inclusores deben prepararse autodidácticamente para poder abordar la discapacidad en el aula.

La directora del nivel primario explica como es el acompañamiento de la familia *“el equipo interdisciplinario de la escuela de educación especial dialoga primeramente con la docente de grado y posteriormente con los padres para poder darles a conocer estos aspectos que se han podido observar en el estudiante y que están detallados en el informe de la docente. De alguna manera se solicita autorización a la familia para poder hacer las intervenciones pertinentes acompañándolos con el equipo de profesionales. Una vez que se tiene el aval de la familia se procede a observar el legajo del alumno y el acompañamiento de la familia generando un vínculo y una empatía para poder guiar y llegar a conocer que es lo que está pasando con el alumno/a”.*

En la institución primaria analizada se realiza una detección temprana de la discapacidad intelectual, pero sucede que hay resistencia y negación por parte la familia. En palabras de la profesora de educación especial *“En el caso de nivel inicial siempre se detectó, lo que pasa es que obviamente la docente realiza un informe, comunica a los padres y por ahí pasa que no hay una asimilación. No asimilan que una tercera persona les está diciendo que se detectan algunos indicios. Son los tutores los que tienen que realizar las evaluaciones y los estudios para saber qué tiene realmente el alumno. Hasta que no lo hacen las docentes tienen sus dudas sobre discapacidad o sospechan que algo sucede en el ámbito familiar o en el contexto escolar...”* Una intervención que se realiza con la familia es el acompañamiento, el dialogo para concientizarlos acerca de la detección temprana para llegar a un diagnóstico integral y su posterior inclusión.

Una docente agrega que *“la escuela les brinda las herramientas para que los padres puedan hacerlos diagnosticar (conseguir turno con neurólogo y psicólogo) y realizar los estudios correspondientes y necesarios para recibir la certificación que la escuela les solicita, pero cuesta que los padres realicen los trámites correspondientes. Como docentes tenemos que trabajar con un niño que es diferente y que al no tener CUD es uno más del grupo y así debe de ser evaluado.”* El proceso de afrontamiento de la discapacidad por parte de la familia supone la elaboración del duelo de la pérdida de aquello soñado en la anticipación ideal de la realidad planeada para la vinculación con este hijo, es el inicio de un proceso de resignificación y sentido a la nueva situación. Este sentimiento que vivencia la familia Freixa (1993), citado por Martínez Carmona (2014), lo denominó dolor crónico. La familia debe atravesar un proceso de adaptación.

Con respecto a las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad la escuela primaria realiza un seguimiento desde el momento en que el estudiante ingresa al servicio de la inclusión *“precisamente desde el primer informe del docente, después cuando ingresa al servicio para la atención de la Escuela Especial y posteriormente se sigue la trayectoria escolar que se va sosteniendo con evidencias de avances y logros y por sobre todas las cosas estas evidencias descriptas en el informe. Estos son trimestrales y de ser necesario otros informes se los hace, como así las intervenciones oportunas dando conocimiento a la familia. Este seguimiento y/o contacto no solo se realiza con los profesionales de la escuela de educación especial sino también con otros profesionales que tengan intervención con nuestros alumnos. Todo esto está documentado en informes, actas, actas individuales cuando se hacen reuniones colectivas con la escuela de educación especial, como así también las actas individuales con padres y/o profesionales”*

En el nivel secundario aclara que *“tenemos un trabajo fuerte con la inclusión escolar, desde la planificación de los docentes, los docentes tienen que*

*consignar las actividades con la diversificación curricular, anexar la misma propuesta áulica, el PPI.*

La docente de educación especial agrega que *“Garantizar la trayectoria es esto de realizar los PPI acorde a los alumnos y a fin de año se hace un reajuste y se agrega al PPI. Entonces el alumno que va pasando de grado y va cambiando de docente va acompañado con ese PPI.* En general deducimos que se realiza un trabajo sostenido desde las instituciones educativas con respecto a la inclusión como lo expresan los actores entrevistados tanto del nivel primario como de la modalidad de educación especial.

## 5. CONCLUSIONES

En este apartado intentaremos dar cuenta, en primer lugar, de los aportes más importantes a los que hemos arribado a partir del presente trabajo de investigación intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica. En principio consideramos pertinente mencionar que el objetivo general que ha orientado la investigación ha sido describir las representaciones con respecto a la discapacidad intelectual de los docentes de primer ciclo de una escuela primaria de un departamento de la provincia de Salta.

Recuperando los principales resultados en relación al objetivo general y según lo manifestado en las entrevistas podemos establecer que, en cuanto a las representaciones de los docentes de primer ciclo de educación primaria con respecto a la discapacidad intelectual, se abordaron tres sub categorías: una referente a la inclusión, otra referente a la singularidad y finalmente una subcategoría de integración. Los docentes en su mayoría consideran a la discapacidad intelectual dentro de un contexto de derecho e inclusión con conocimiento de la normativa vigente. En ese sentido, se hace referencia a la inclusión como un proceso complejo donde no basta con la atención a la diversidad y a los estudiantes con discapacidad y su inclusión en escuelas de régimen común, sino que este proceso debe atravesar toda la vida escolar y social de los estudiantes, dando así la oportunidad de la educación no solo al niño incluido sino también incluyendo a la familia.

Al respecto podemos mencionar que la institución escolar en referencia abre la posibilidad de poder trabajar con la discapacidad dentro de las escuelas comunes, según parámetros como el trabajo en redes entre instituciones articulando acciones para el abordaje de la diversidad de las aulas y la inclusión. Supone no solo el sostenimiento de un marco teórico sino también ideológico y metodológico para comprender la discapacidad intelectual.

Con respecto a la categoría de singularidad en la mayoría de las entrevistas este concepto forma parte del enfoque inclusivo de las instituciones educativas de régimen común agregando que existen aulas heterogéneas con gran singularidad de capacidades por parte de los estudiantes, hace alusión a que cada uno de los sujetos de aprendizajes es especial, único e irrepetible y que se deben potenciar esas capacidades para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En contraposición a lo explicitado en la categoría de integración, según lo entrevistado, se detecta que hay una minoría de profesionales docentes que sostiene una barrera ideológica con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y que prevalece en ellos la concepción de inclusión como déficit, es decir, consideran que las inclusiones de niños con discapacidad intelectual no benefician al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También fundamentan no estar preparados para atender estudiantes en proceso de inclusión y que la formación de base es insuficiente. Por tanto, creen que el rol del docente de educación especial es exclusivo de estos niños y que deberían acompañarnos durante toda la jornada los cinco días de la semana. En estos casos, estos niños/as son etiquetados como el alumno que “molesta”, que “no deja trabajar” y que “no son normales”, por lo tanto, deberían asistir a “escuelas especiales”. En ese sentido, cuando no existen los procesos efectivos de inclusión estos estudiantes son vulnerados en sus derechos a la participación y a la educación.

En la institución educativa investigada, la mayoría de los docentes están actualizados con respecto a los marcos teóricos acerca de las concepciones de aprendizaje y de las normativas vigentes de inclusión. Sostienen el concepto de aprendizajes constructivistas y colaborativos en sus prácticas diarias basados en que el aprendizaje es un constructo social que se da en la interacción cognitiva y afectiva entre los sujetos donde tiene una especial relevancia la interacción social de todos los estudiantes. Con especial referencia a la interacción social docente- alumno con discapacidad intelectual donde es relevante el trabajo de

los docentes inclusores con su pareja pedagógica, el docente de educación especial configurando el PPI (proyecto pedagógico individual), las estrategias metodológicas y las diversificaciones necesarias para sostener las trayectorias escolares.

En consonancia con lo explicitado situamos aquí un aporte fundamental, la escuela común debe garantizar el ingreso, el tránsito y el egreso de todos sus estudiantes, según las normativas tanto nacionales como provinciales citadas en el apartado de resultados, respetando la singularidad de los procesos de aprendizajes de cada uno/a de los estudiantes. Al respecto se realiza la articulación con la escuela de educación especial y otras instituciones como el CIC de Vaqueros, con el Hospital Materno Infantil, con programas de acompañamiento a la trayectoria escolar y con centros terapéuticos privados. Se conforma desde la escuela de educación especial un equipo interdisciplinario, conformado por la psicopedagoga como coordinadora, la psicóloga, una fonoaudióloga y dos docentes de educación especial para la escuela en referencia que acompañan la inclusión de los estudiantes.

En relación a la modalidad de trabajo la escuela de régimen común asegura el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades propiciando acciones de inclusión y cooperación con la escuela de educación especial. Se realiza un abordaje con la familia desde un primer momento, desde la primera entrevista procurando la adhesión de manera positiva del acompañamiento al niño/a con discapacidad.

En algunos casos la familia ofrece resistencia constituyéndose en una barrera a la detección temprana de esta condición, de ahí la importancia del trabajo sostenido de las instituciones y del abordaje integral de la discapacidad intelectual. En el caso de la escuela mencionada, de modalidad rural cuenta con un equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión lo que facilitaba el abordaje y el acompañamiento a la familia.

Con respecto a la atención de la discapacidad intelectual y su inclusión esta sigue una serie de pasos: la demanda del servicio a la inclusión parte de la docente de la escuela primaria, por medio de informes se da intervención a la escuela de educación especial para iniciar las entrevistas, estudios específicos con los profesionales y gestión del certificado único de discapacidad (CUD).

Lo explicitado pone de manifiesto que aún hoy se vivencian situaciones en el ámbito educativo donde no se contemplan la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual por prejuicios de los docentes, por su formación académica poco inclusiva o representaciones de la discapacidad como déficit dentro de un modelo de integración que no posibilita el derecho a la educación y a la participación de estos estudiantes. Y, por otro lado, la mayoría de los docentes que comparten criterios inclusivos en sus prácticas diarias y sostienen la discapacidad y la diversidad como fortaleza en las aulas son los que posibilitan interacciones para la construcción de aprendizajes.

En la presente investigación una de las limitaciones fue el factor tiempo, ya que las entrevistas fueron realizadas a fines del año 2021, momento en el cual los docentes y directivos de las instituciones educativas involucradas estaban con los cierres e informes de fin de año y con los tiempos limitados.

Consideramos que esta investigación sirve de base para extender futuros aportes de las representaciones con respecto a la discapacidad en el segundo ciclo del nivel primario de la educación básica y las representaciones de las familias con respecto a la discapacidad, ya que uno de los factores determinantes para las intervenciones tempranas es la aceptación de la familia del niño/a con discapacidad. Como así también indagar la formación de base de los docentes de grado para constatar si las didácticas de aprendizaje incluyen estrategias metodológicas con respecto a la inclusión. Otra futura dirección sería un acercamiento al rol del docente de educación especial para clarificar sus funciones en el acompañamiento a las inclusiones.

Con respecto a los aportes que la investigación hace a la psicopedagogía, es importante destacar que las actuales inclusiones de estudiantes con discapacidad se hacen efectivas dentro de un enfoque inclusivo atendiendo la diversidad de las aulas y en el marco de un modelo social de la discapacidad y de derechos humanos que sitúa al sujeto en el centro de todas las decisiones que le afectan y ubican a la discapacidad fuera de la persona, es decir, en la sociedad.

Por tanto, es el estado y las instituciones escolares tanto de régimen común como de modalidad de educación especial, los que deben garantizar el trabajo con las barreras creadas por la sociedad y el desarrollo integral de las personas con discapacidad. En ese sentido es la Psicopedagogía la que ofrece herramientas de evaluación y promoción del aprendizaje tanto escolar como en otros ámbitos informales, pudiendo trabajar con la persona con discapacidad como con todo el grupo familiar. En la provincia de Salta las coordinaciones de la modalidad de educación especial están a cargo de profesionales de la Psicopedagogía en interdisciplina con otros profesionales de la Salud trabajan en equipo para el apoyo a la inclusión.

## 6.Referencias

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, p.14.
- Aulagnier, P. (1975). La violencia de la interpretación del pictograma al enunciado. Amorrortu.
- Ausubel, D et. al. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2. Trillas.
- Coll, C. et al. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* I. alianza psicología.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje Psicopedagógico Clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de Modalidades de enseñanza de familia, Escuelas, Medios*. Nueva Visión.
- González, V. (2018). "Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027". (Tesis Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Católica Argentina, Mendoza, Argentina.
- Hernández, G. (1997). *Módulo fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa. (Bases psicopedagógicas)*. ILCE – OEA.
- Hernández Sampieri et al (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw. Hill. Educación.

Hormigo, A. K. & Tallis, J. Esterkind de Chein, E. (2006). Retraso Mental en Niños y Adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos. 1a ed. Novedades Educativas.

Morrison, J. (2015) DSM- 5 Guía para el Diagnóstico Clínico. Manual Moderno.

Ocampo González, A. (2008). Cuadernillos de Educación Inclusiva. Formación de Maestros e Investigación para la Educación Inclusiva. 2. Ediciones CEL.EI.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). Conferencia Internacional de Educación. “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”. Ginebra.

Piaget, J. (1977). La psicología de la Inteligencia. Colín.

Pichon Riviére, E. (2003). Teoría del vínculo. Nueva Visión.

Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata.

Quirá Navarro, D.E; Marín Muñoz, J.L. & Ortega Sánchez, P. A. (2019). Representaciones subjetivas escolares. (Trabajo de Grado para Obtener el Título de Psicología). Universidad Cooperativa de Colombia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Colombia.

Vila, I. (1984). Del gesto a la palabra: una explicación funcional. En J. Palacios. A. Marchesi. and M. Carretero (comps.) Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza universitaria, pp. 85-104.

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Critica.

## 7.ANEXOS

### ANEXO I

#### Entrevistas a los docente y directivos

##### Entrevista a los docentes:

**Objetivo N° 1:** Indagar las representaciones que tienen los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera con respecto a la discapacidad intelectual.

- B. ¿Qué es para usted la discapacidad intelectual?
- C. ¿Qué características piensa usted que tiene una persona con discapacidad intelectual?
- D. ¿Qué indicios o señales en el aprendizaje de un alumno tiene en cuenta cuando se sospecha de discapacidad intelectual?
- E. ¿Qué conducta o comportamiento social puede ser un indicador para discapacidad intelectual?
- F. ¿Tuvo alumnos con discapacidad intelectual? ¿Qué indicador le llamo más la atención?
- G. ¿Qué tipos de discapacidad intelectual usted conoce?
- H. ¿Qué limitaciones comunicativas, sociales y cognitivas cree usted que presenta una persona con discapacidad intelectual?

**Objetivo N° 2:** Describir las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes de primer ciclo en relación a los alumnos con discapacidad intelectual.

- a. ¿Qué es para usted el aprendizaje?
- b. ¿Cuántos tipos de aprendizaje conoce?
- c. ¿Podría describir brevemente como cree usted que un alumno aprende?

- d. ¿Podría dar algunas características del aprendizaje de sus alumnos?
- e. ¿Tiene alumnos con discapacidad intelectual?
- f. ¿Cómo cree usted que aprende un alumno con discapacidad intelectual?
- g. ¿Cuáles cree usted que es la barrera más relevante que se le presenta a un alumno con discapacidad intelectual?

**Objetivo N° 3:** Caracterizar los procesos de inclusión que realizan los docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera.

- a. ¿Trabaja actualmente con algún equipo interdisciplinario? / ¿Sabe si la escuela trabaja con un equipo interdisciplinario en la atención de alumnos con discapacidad?
- b. ¿Conoce como está conformado el equipo interdisciplinario?
- c. ¿Cómo se realiza el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?
- d. ¿Cómo es la asistencia que recibe el alumno con discapacidad intelectual?
- e. ¿Cómo participa usted en este proceso de inclusión?
- f. ¿Cuál es la metodología de trabajo con alumnos incluidos con discapacidad intelectual?
- g. ¿Cuáles son las intervenciones en el proceso de aprendizaje del docente especial?

**Entrevistas para el personal directivo de nivel primario:**

**Objetivo N° 4:** Analizar la propuesta de inclusión y abordaje de la Escuela de Educación Especial de la Caldera en relación a la discapacidad intelectual.

- a. ¿Qué significa para usted que una escuela sea inclusiva? ¿Desde qué año la institución recibe asistencia de la escuela de educación

especial?

- b. ¿Considera que las instituciones educativas garantizan el acceso a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?
- c. ¿Cuáles son las intervenciones que realiza la institución educativa cuando hay una sospecha de discapacidad intelectual?
- d. ¿Existe una detección temprana de alumnos con discapacidad intelectual tanto en el nivel inicial como primario?
- e. ¿Cuál es el abordaje con la familia de un alumno con discapacidad intelectual? ¿Se dan casos de familias que no aceptan el servicio de inclusión?
- f. ¿Cómo se realiza el seguimiento de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad intelectual dentro de la institución?
- g. ¿Existe un mecanismo de seguimiento de los alumnos con discapacidad intelectual que egresan al nivel secundario?
- h. ¿Cómo es la intervención de la escuela de educación especial en casos de los alumnos discapacidad intelectual?
- i. ¿Qué cantidad de alumnos con discapacidad intelectual asisten a su establecimiento educativo? ¿Todos tienen el CUD?

### **Entrevista al directivo de educación especial y psicopedagoga**

- h. ¿Qué es para usted inclusión? ¿Cómo se lleva adelante el proceso de inclusión en la Caldera? ¿Qué significa para usted que una escuela sea inclusiva?
- i. ¿Desde qué año la escuela de educación especial brinda asistencia?
- j. ¿Considera que las instituciones educativas garantizan el acceso a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?
- k. ¿Cuáles son las intervenciones que realiza la escuela de educación especial con alumnos con diagnóstico de discapacidad intelectual?
- l. ¿Cuáles son los requisitos/documentación que debe reunir un estudiante con discapacidad intelectual para ser asistido por la escuela de educación especial?

- m. ¿Considera usted que existe una detección temprana de alumnos con discapacidad intelectual tanto en el nivel inicial como primario?
- n. ¿Cuál es el abordaje con la familia de un alumno con discapacidad intelectual? ¿Se dan casos de familias que no aceptan el servicio de inclusión? ¿y en ese caso como es la intervención?
- o. ¿Cómo se realiza el seguimiento de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad intelectual dentro de la escuela especial?
- p. ¿Existe un mecanismo de seguimiento de los alumnos con discapacidad intelectual que egresan al nivel secundario?
- q. ¿Cuáles son las intervenciones del docente de educación especial en caso de alumnos con discapacidad intelectual?
- r. ¿Cuántas escuelas reciben la asistencia de la escuela de educación especial de la Caldera?
- s. ¿Qué cantidad de alumnos con discapacidad intelectual son asistidos por la escuela de educación especial?

#### **Entrevistas a los docentes para educación especial**

- a- ¿Qué significa para usted que una escuela sea inclusiva?
- b- ¿Considera que las instituciones educativas garantizan el acceso a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?
- c- ¿Cuáles son las intervenciones que realiza usted en los casos de discapacidad intelectual?
- d- ¿Cree Usted que existe una detección temprana de alumnos con discapacidad intelectual en esta institución?
- e- ¿Cuál es el abordaje con la familia de un alumno con discapacidad intelectual? ¿Se dan casos de familias que no aceptan el servicio de inclusión?
- f- ¿Cómo se realiza el seguimiento de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad intelectual dentro de la institución?
- g- ¿Existe un mecanismo de seguimiento de los alumnos con discapacidad intelectual que egresan al nivel secundario?
- h- ¿Cómo es la intervención de la escuela de educación especial en

casos de los alumnos discapacidad intelectual?

- i- ¿Qué cantidad de alumnos con discapacidad intelectual asisten usted y con qué frecuencia? ¿Todos tienen el CUD?

## ANEXO II



**UGR** Universidad  
del Gran Rosario

### Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**, cuyas responsables son Nolasco, Miriam Elena, DNI: 23.319.536 y Vilte, Débora Ramona, DNI: 31.902.055.

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: “Investigar acerca de las representaciones sobre discapacidad intelectual en docentes de primer ciclo de nivel primario en una escuela rural de la Caldera”.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a la Directora y a los docentes del nivel primario, como así también a la directora de Educación especial y docente especial.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad 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.....

## 8. CURRICULUM VITAE

### DATOS PERSONALES:

**APELLIDO Y NOMBRE:** NOLASCO, MIRIAM ELENA

**DNI:**23.319.536

**CUIL:** 27-2

**FECHA DE NACIMIENTO:** 10-11-73

**EDAD:** 47 AÑOS

**NACIONALIDAD:** ARGENTINA

**TELEFONO:** 0387- 42427438

**TELEFONO MOVIL:** 0387- 155833080

---

---

### ESTUDIOS CURSADOS:

**ESTUDIO PRIMARIO:** ESCUELA EX N°17 LA SAGRADA FAMILIA-SALTA

**ESTUDIO SECUNDARIO:** ESCUELA NORMAL SUPERIOR "GRAL.MANUEL BELGRANO" SALTA – BACHILLER PEDAGÓGICO

**ESTUDIOS TERCARIOS:** ESCUELA NORMAL SUPERIOR "GRAL.MANUEL BELGRANO" SALTA – CARRERA MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA  
INSTITUTO SUPERIOR DEL MILAGRO N° 8207 – CARRERA DE PSICOPEDAGOGIA

**ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:** UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO DE SANTA FÉ – LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA. (Actualmente cursando)

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL FACULTAD REGIONAL BUENOS AIRES – GESTIÓN DIRECTIVA. SEMINARIO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

**OTROS CURSOS/CAPACITACIÓN:** POSTÍTULO ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA DE LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA Y CIENCIAS NATURALES PARA EGB 3 RURAL.

CURSO PLANIFICACIÓN: COMPONENTE CLAVE A TRABAJAR EN UNA BUENA ESCUELA.

CAPACITACIÓN CICLO SECUNDARIO BÁSICO PARA ESCUELAS RURALES. CURSO "LA LEGISLACIÓN SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE".

SEMINARIO: LA RESPONSABILIDAD CIVIL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

CURSO BÁSICO DEL PROGRAMA DE MEDITACIÓN EN COLEGIOS-PROMEKO.

I CONGRESO PROVINCIAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN/21

---

---

### EXPERIENCIA LABORAL:

- DOCENTE RURAL ZONA DE FRONTERA PERÍODOS 1997-2011(DEPARTAMENTO IRUYA)
- ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA: 25 AÑOS
- DOCENTE ORIENTADOR EN PROYECTOS DE FERIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA.
- TRABAJO ACTUAL: ESC.N°4390 DE FRONTERA 2 “DON ESUTAQUIO LENES”. DEPARTAMENTO DE SANTA VICTORIA. SALTA.

**DATOS PERSONALES:**

**APELLIDO Y NOMBRE:** VILTE, DEBORA RAMONA

**DNI:** 31.902.055

**FECHA DE NACIMIENTO:** 30-05-86

**EDAD:** 36 AÑOS

**NACIONALIDAD:** ARGENTINA

**TELEFONO:** 0387- 471-67-97

**TELEFONO MOVIL:** 0387- 155339884

---

---

**ESTUDIOS CURSADOS:**

**ESTUDIO PRIMARIO:** ESCUELA N° DR. ARTURO OÑATIVIA N° 4045

**ESTUDIO SECUNDARIO:** COLEGIO N° 5080 DR. MANUEL A. DE CASTRO (ex Nacional).

**ESTUDIO TERCARIO:** INSTITUTO DEL MILAGRO N° 8207 – CARRERA DE PSICOPEDAGOGIA

**ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:** UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO DE SANTA FÉ – LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA. (Actualmente cursando)

**OTROS CURSOS/ CAPACITACION:**

Curso de computación, Word y Excel.

El perfil del psicópata. Instituto Jean Piaget. 2008

Acompañante terapéutico. Universidad Nacional de Santiago del Estero. 2011.

Capacitación de inteligencia emocional. Tercer cielo. 2021

---

---

**EXPERIENCIA LABORAL:**

- Atención al cliente en venta de ropa, local comercial en feria provincial.
- Atención al público en librería B° Solidaridad.
- Administrativa Centro de Rehabilitación de Adicciones- Programa Puente. Redacción de informes, control de planillas de asistencia del personal con reloj biométrico, manejo de Word y Excel. Manejo de agenda de profesionales. (actualmente)