

# "INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UTILIZACIÓN DE APOYOS Y AYUDAS DIDÁCTICAS"

PLAN DE TRABAJO PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE PREGRADO  
REQUISITO CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2010 (O.C.S. 553/09)

AUTORES: CATALÁ, JOHANA ROMINA (37.238.266)  
CRIADO TEJÓN, MARTINA (37.557.194)

SUPERVISOR: LIC. ZINGALES, PAULA

Ese informe final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de los estudiantes: Catalá, Johana Romina (DNI 37.238.266); Criado Tejón, Martina (DNI 37.557.194) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo, en sus partes o resumirse, sin previo consentimiento escrito de los autores”.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por los estudiantes: Catalá, Johana Romina (DNI 37.238.266); Criado Tejón, Martina (DNI 37.557.194) conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los ---días del mes de --- del año 2019.

Firma del supervisor:

Aclaración:

Sello:

Informe

Informe del director:

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los estudiantes Catalá, Johana Romina (DNI 37.238.266); Criado Tejón, Martina (DNI 37.557.194) Informe del director:

Firma y aclaración de os miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

Anteproyecto

## Índice

Introducción

**Capítulo 1:** Perspectivas actuales en inclusión educativa.

**Capítulo 2:** El lugar del aprendizaje en el aula diversificada.

**Capítulo 3:** Aprendizaje, inteligencia, habilidades.

**Capítulo 4:** Pautas áulicas en el proceso de escolarización

**Capítulo 5:** El desafío de los apoyos

**Capítulo 6:** El uso de las TIC para la inclusión

**Capítulo 7:** Inclusión educativa en Alemania.

Metodología y análisis de la encuesta

Conclusiones

Agradecimientos

Bibliografía

# INTRODUCCIÓN



La investigación se titula “Inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual: Utilización de apoyos y ayudas didácticas”.

Partimos de la convicción para llevar a cabo el presente proyecto de investigación que aquellas instituciones educativas que alojen la diversidad deben tener dentro del establecimiento, personal que se ocupe y preocupe de los niños que circunstancial o permanentemente requieren de otros niveles de asistencia. Una institución educativa con las anteriores características es una escuela que se piense en su totalidad como inclusiva y no, casualmente, como receptora de “esos” que necesitan ayuda.

Como antecedente del presente proyecto consideramos nuestra experiencia educativa en la escuela primaria en la que fuimos compañeras de niños con discapacidad intelectual. Esta experiencia nos generó efectos motivacionales que perduraron en el tiempo. Otras motivaciones han sido el espacio del seminario “Estrategias terapéuticas y psicoeducativas en discapacidad mental”, como así también, nuestras prácticas universitarias del área psicología educacional, en escuelas especiales (Escuela de Educación Especial “Manuel Belgrano” y Escuela de Educación Especial “Pierre Marie” N.º 516). Además, una de las integrantes de esta tesis, Johana Catalá, ha desarrollado actividades como Acompañante Terapéutico (A.T) en instituciones educativas, con el propósito de la inclusión escolar. Consideramos al acompañante terapéutico como un profesional que actúa como auxiliar de la salud, acompañando y brindando su apoyo en lo que concierne a la inclusión escolar del niño. El Acompañante Terapéutico será un profesional con aptitudes idóneas como por ejemplo la empatía, y también con recursos motivacionales. Podríamos decir que, a nivel general, el/la acompañante contiene a su acompañado/a y lo/la asiste de distintas formas, esto dependerá de las dificultades que presente el niño. En el caso particular de la inclusión educativa, algunas funciones del A.T pueden ser:

- Potenciar las relaciones sociales del niño dentro de la escuela (tanto con pares como con adultos).
- Ayudar a superar barreras emocionales (por ejemplo, cuando no ha logrado realizar exitosamente alguna actividad pedagógica).
- Ser un apoyo en actividades que en solitario el niño no podría realizar (por ejemplo, ordenar la carpeta, ordenar la mochila).
- Ser un sostén para el niño en el interior del aula.

Otro aspecto a destacar es la incorporación en esta tesis de información sobre el sistema educativo alemán, producto de la experiencia de Martina Criado Tejón como becaria

en dicho país. Durante el periodo de septiembre a febrero del 2018/2019 la alumna tuvo la posibilidad de realizar una beca en la Universidad de Regensburg, Alemania; esta experiencia le permitió no solo mejorar su alemán, sino también concurrir a seminarios de psicología y aprender sobre el sistema educativo alemán. Otras de las actividades que realizó en la Universidad fue participar en un proyecto llamado “*Europa macht Schule*” (Europa hace escuela). Esa experiencia enriqueció sus conocimientos sobre la dinámica en el aula, sobre el funcionamiento del sistema educativo alemán, siendo tema de interés para el proyecto de investigación. Además, en el vivir cotidiano la alumna en el intercambio ha podido dar cuenta de los apoyos para la inclusión social facilitadoras de las actividades de la vida diaria. Consideramos la realización de este proyecto como un comienzo de nuestra futura formación, pensándonos como profesionales activas en el área.

Para definir discapacidad intelectual consideraremos al DSM- V “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” que entiende a la misma como un trastorno que comienza durante el período de desarrollo, incluyendo limitaciones del funcionamiento intelectual, como así también, del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Consideramos que esta definición, la cual parte del modelo médico, no le otorga suficiente relevancia al aspecto social – contextual de la discapacidad. Para que esa definición nos otorgue una mirada completa y compleja de la discapacidad, debería incluir la noción de que la discapacidad no es un atributo de un individuo, sino la resultante de un conjunto complejo de condiciones entre las cuales se incluyen los obstáculos (barreras) sociales. Dichas barreras les impide la participación plena y efectiva en la sociedad, no teniendo igualdad de condiciones con los demás miembros de la sociedad.

Consideramos que la institución educativa puede alojar la diversidad y presentarse como una oportunidad subjetivante cuando alberga a cada uno de los niños en su heterogeneidad, posibilitando que los contenidos sean pretextos para que los alumnos puedan construir sus propios textos. A partir de la implementación de los apoyos, pensamos que es posible la inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual dando lugar así, a la equiparación de oportunidades.

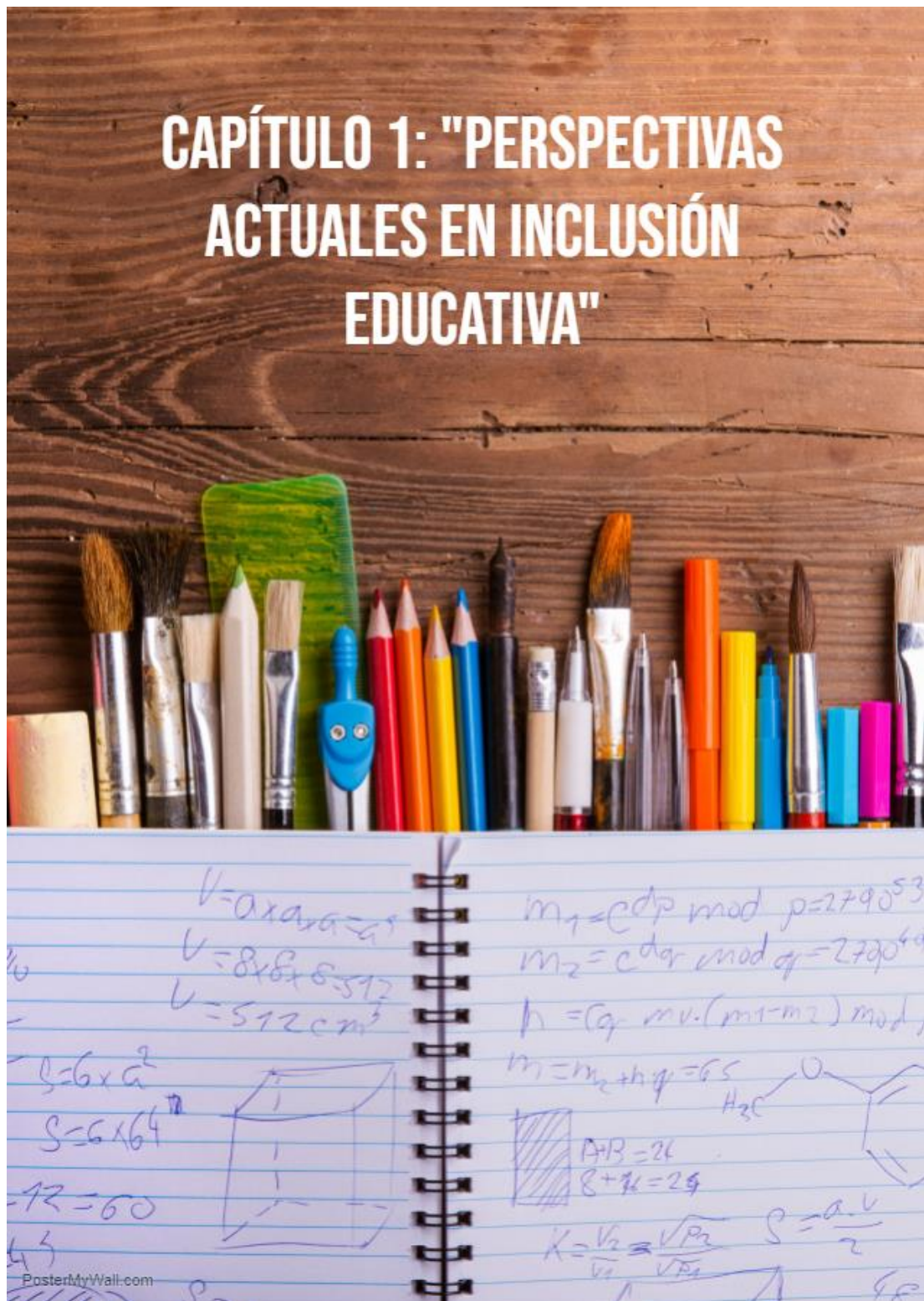
La población en la cual se realizó el siguiente estudio han sido maestras/os de nivel primario tanto de instituciones educativas públicas y privadas que tengan niños incluidos, de la ciudad de Mar del Plata.

El objetivo de la investigación ha sido identificar y describir cuales son los tipos de apoyos que brindan las escuelas convencionales para la inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual, que se encuentren atravesando sus estudios primarios.

El marco teórico del estudio se ha dividido en capítulos, cada uno de ellos contribuye a la delimitación de los objetivos de la investigación y la caracterización de la población incluida en la muestra. Los capítulos han sido un recorte de cada tema que mejor se acerca a posibles discusiones futuras sobre la inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual. Los tópicos fundamentales han sido sobre:

- Marco legal
- Aportes teóricos de diferentes autores de la Psicología
- Accesibilidad
- Apoyos y material didáctico
- Barreras
- TIC

En el momento de tomar las encuestas nos encontramos con que la mayoría de los docentes estaban predispuestos a colaborar, aunque hubo excepciones como una profesional de una institución educativa a quién le pareció que no correspondían las preguntas de las encuestas y se negó a contestar.



Iniciaremos este primer capítulo haciendo mención a distintas declaraciones, convenciones internacionales y leyes nacionales, que resguardan, aseguran y protegen los derechos de inclusión educativa y social, de los niños con discapacidad intelectual.

Según los aportes de la Organización Mundial de la Salud existirían dos modelos que podrían dar cuenta de la discapacidad. En dicha explicación la discapacidad era comprendida a partir del “modelo médico”, produciéndose un pasaje al “modelo social”.

El **modelo médico** comprende a la discapacidad como un problema personal, causado directamente por enfermedades, traumas u otras condiciones de salud, que requieran de cuidados médicos provistos en la forma de tratamientos individuales por parte de los profesionales. Este modelo tiene por objetivo la cura o el ajuste del individuo y como resultado de lo anterior, un cambio conductual. Dentro de este modelo se pueden diferenciar dos momentos en la intervención:

1. Las políticas de salud públicas dan impulso a la creación de asilos y colonias, que encuentran en las estructuras hospitalarias y manicomiales una forma de abordaje de la “deficiencia”.

2. Dentro de las políticas educativas, se establece una nueva escenografía, la de las escuelas especiales, como espacios destinados al problema de los “retrasados”. Se entendía que las escuelas especiales eran la única forma de abordaje de la discapacidad.

Este modelo se podría vislumbrar en la interpretación que hacen sobre la discapacidad intelectual las siguientes definiciones:

La primera de ellas entendida por el DSM- V “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” como:

Un trastorno que comienza durante el período de desarrollo, incluyendo limitaciones del funcionamiento intelectual, como así también, del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Para establecer un diagnóstico de discapacidad intelectual mediante la utilización de este manual se deben cumplir los siguientes tres criterios:

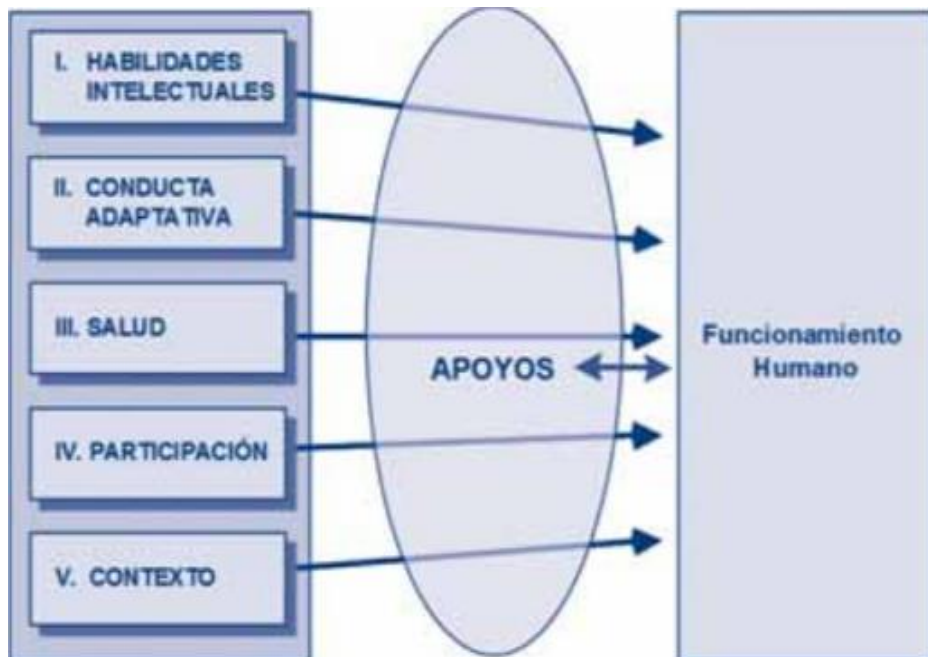
- Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

- Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

- Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (DSM V, 2014, p.31)

Otra concepción de discapacidad intelectual dentro de este modelo, es la que señala la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD) (2010) que la define: “a partir de las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas, y que se produce en el periodo de desarrollo” (p 158). En este sentido, la definición de la AAIDD se enmarca en un modelo multidimensional del funcionamiento humano.

Como se puede observar en la Figura 1, el funcionamiento individual no solo depende de las características del individuo al que refiere la definición de discapacidad intelectual, sino que también deben estar incluidas las siguientes cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, condiciones de salud (física y mental), grado de participación y el contexto en el que vive. Estas cinco dimensiones están mediatizadas por los apoyos que la persona recibe, de tal modo que cuanta menos discrepancia exista entre la persona y el entorno, más óptimo será su funcionamiento.



**Figura 1:** Modelo multidimensional del funcionamiento humano. Fuente: Wehmeyer, M; Buntinx, W; Lachapelle, Y; Luckasson R y Schalock. R (2008) El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*. Vol 39. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idos/F8/ART10928/constructo.pdf>

En oposición al modelo anterior, el **modelo social** entiende a la discapacidad desde su complejidad, considerando no solo los aspectos médicos (tratamiento y rehabilitación) sino el conjunto de factores que determinan la discapacidad, es una visión global de dimensión social, principalmente como un problema creado a nivel social, cuyo objetivo es la inclusión plena de los individuos a la sociedad. La discapacidad no es un atributo de un individuo, sino la resultante de un conjunto complejo de condiciones entre las cuales se incluyen los obstáculos sociales.

El tratamiento de la problemática implica la responsabilidad de la sociedad en su conjunto, para realizar las modificaciones ambientales necesarias dirigidas a la inclusión de personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.

En este sentido se crea la “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” en el año 2001, la cual establece como fundamental la accesibilidad que las personas con discapacidad pudieran tener a la salud, educación, posibilidad de recreación, al ámbito laboral, entorno físico garantizándoles de esta forma el cumplimiento de sus derechos. Desde esta Convención se entienden a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la

sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4). Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las dificultades debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.1)

Una de las maneras en que esta Convención busca la igualdad entre las personas es a través del sistema educativo inclusivo, promoviendo el desarrollo de apoyos y ayudas didácticas para facilitar la inclusión, mediante la lucha contra los estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias dirigidas hacia las personas con discapacidad.

La Convención establece las contribuciones que debe realizar la sociedad hacia las personas con discapacidad, pero al mismo tiempo, promueve que las personas con discapacidad contribuyan al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades. Obteniendo como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza. Se implementaría para la realización de estos objetivos campañas efectivas de sensibilización pública, la promoción de programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y sus derechos.

El artículo 24 de la Convención establece que dichas personas pueden tener acceso a una educación inclusiva en todos sus niveles, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones que los demás integrantes de la comunidad en la que vivan. Dicho acceso a la educación debe realizarse por medio de adaptaciones, ayudas, apoyos, teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada uno de los niños incluidos. Se les brindará el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación en el ámbito educativo; con el objetivo de la plena inclusión.

La Convención reconoce la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Por otra parte, la “Convención de los Derechos del Niño” promulgada en el año 1990 tiene su origen en los principios básicos contenidos en la “Declaración de Ginebra” de 1924, que sirvió de fundamento a la “Declaración de los Derechos del Niño”, siendo estos tratados parte integrante de los Derechos Humanos (1948) y en los Pactos internacionales de 1966. Dicha Convención entiende por niño a todo ser humano desde la concepción hasta los 18 años de edad, siendo su intención afirmar con énfasis y de manera expresa que los niños son titulares de derechos fundamentales, facilitando la lucha contra ciertos problemas que afectan a la niñez

como el maltrato infantil, el secuestro y tráfico de niños, la explotación sexual o la explotación en el trabajo. Su importancia está dada por el consenso internacional que deslegitima conductas abusivas y constituye una fuente jurídica. En el Artículo N° 28 de dicha Convención, los Estados parte reconocen el derecho del niño a la educación, en igualdad de oportunidades.

El niño por su falta de madurez física y mental necesita de protección y cuidados especiales tanto antes como después del nacimiento. La familia es fundamental para el crecimiento y bienestar del niño, siendo quien brinda protección y asistencia necesaria. Cuando las funciones parentales no operan adecuadamente ofreciéndole al niño garantía en sus derechos, es el Estado quien debe intervenir en el grupo familiar, ya que, debe prevalecer el Interés Superior del Niño garantizándole protección y cuidados necesarios para su bienestar.

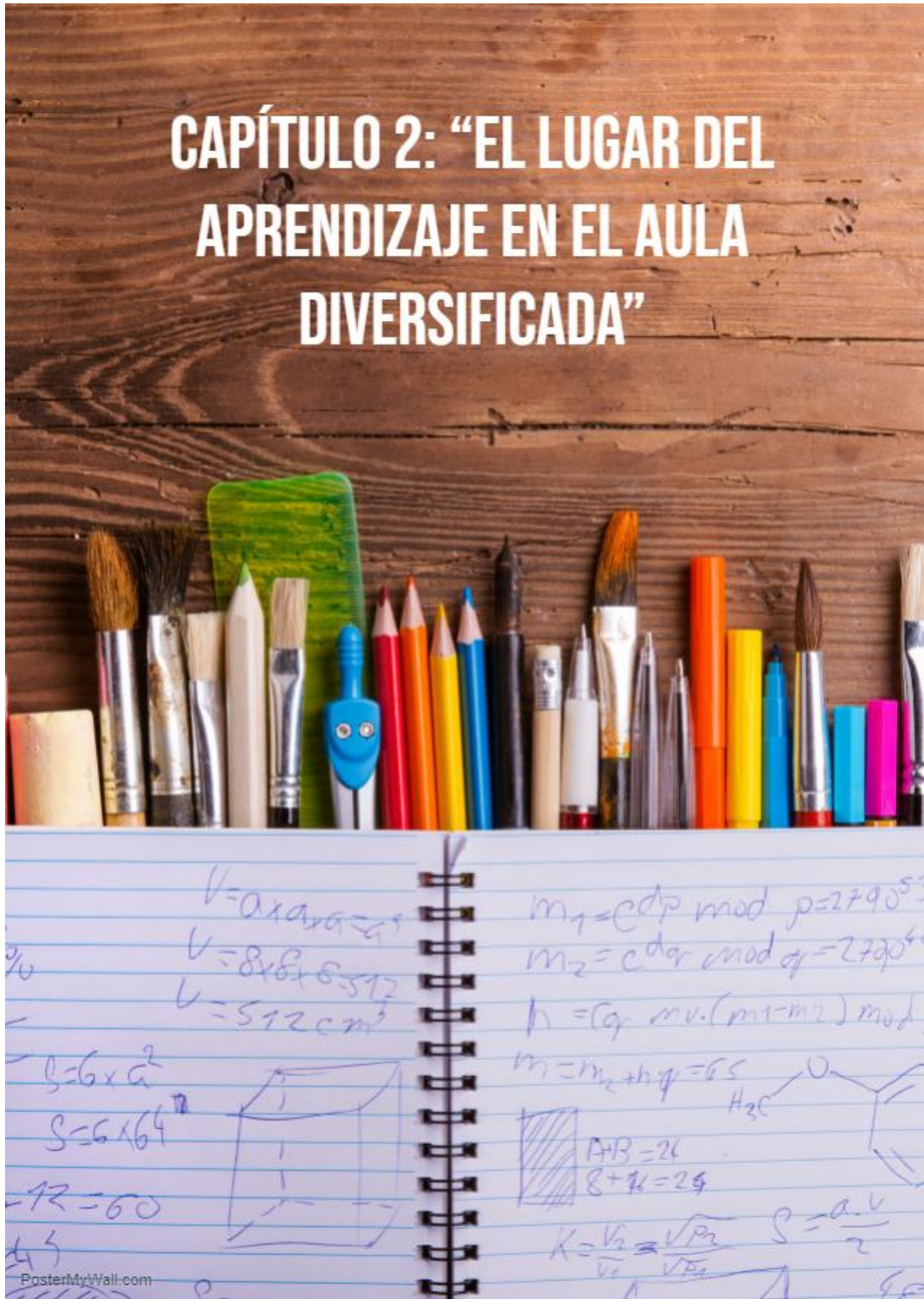
En el Artículo N° 23 de la “Declaración de los Derechos del Niño” (1989):

Reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (p.20)

Los niños con discapacidad intelectual presentan **Necesidades Educativas Especiales** (NEE), para garantizarles un acceso efectivo a la educación se deben disponer de diferentes apoyos tales como: servicios sanitarios, servicios de rehabilitación, preparación para el empleo, oportunidades de esparcimiento, con el objetivo principal de su inclusión social y desarrollo individual.

En cuanto a la legislación en Argentina es preciso destacar dos leyes; ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y ley de Educación Provincial 13.688 (2007), ambas leyes afirman que la educación es un derecho personal, social y que la educación inclusiva, como derecho, alcanza a todos los sujetos, incluidos aquellos que presentan discapacidad. Ambas leyes establecen una política educativa que brinde una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, que fortalezcan el principio de inclusión sin ninguna forma de discriminación. Siguiendo esta línea se establece en la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16 que “la certificación será la prevista por el Nivel tal como lo establece la Resolución CFE N° 18/07 y lo abalado por la Resolución CFE N° 102/10: “Los establecimientos de nivel inicial, primario y secundario (conforme a la Ley 26.206) emitirán desde el año 2013 certificaciones de aprobación según la nueva estructura académica.

Es importante concluir que, el acceso a los apoyos de las personas con discapacidad se ha incrementado a lo largo del tiempo, garantizando mayores oportunidades. A partir del respaldo legal se han generado para estas personas accesos en ámbitos sociales, laborales, educativos, de ocio y otros. Las personas con discapacidad intelectual no constituyen un grupo de la población “especial” sino que son miembros plenos de la comunidad.



El surgimiento de la educación especial permitió el reconocimiento de las **Necesidades Educativas Especiales (NEE)** de las personas con discapacidad, siendo estas conformadas por: profesorado especialmente preparado, programas especiales diferentes a los de la escuela convencional, procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos, y la propia escuela especial. Todas esas novedades generalizaron una mejora de la situación por su especificidad y especialización tanto de los medios humanos como de los materiales. Sin embargo, el modelo de atención entró en crisis cuando las escuelas especiales se convirtieron en “el depósito” que recibía a todos los alumnos que el sistema educativo rechazaba. En este sentido, Verdugo (2004) establece:

La intolerancia de la escuela común hacia lo que era distinto y presentaba más dificultades favoreció el que los alumnos con problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, problemas de aprendizaje, inadaptación social y otros problemas fueran enviados a los centros especiales. (p.2)

Entre los años 60 y 80 emergió el concepto de inclusión educativa, donde el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que se debía integrar, hacia las modificaciones ambientales, físicas y del comportamiento, tanto de los individuos como de las organizaciones, para que el ambiente pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad (Infante,2010).

La discapacidad intelectual ha sido por muchos años a partir del surgimiento de la escuela especial, como pertinente a la educación especial. Sin embargo, los problemas de los niños que concurren a la escuela especial, son los problemas de la educación en su conjunto. A partir de lo planteado en la “Convención de los derechos de las personas con discapacidad” (2006) y las legislaciones vigentes en nuestro país, se plantea un modelo de escuela abierta a la diversidad que defiende un **modelo inclusivo** frente a una educación segregada en la que se separa al alumno con discapacidad del sistema educativo convencional. Entonces decidimos indagar acerca de las diferentes definiciones eligiendo la del autor Porter (1998) quien afirma:

Quien define la inclusión educativa como un sistema educacional, en el marco del cual, los estudiantes con discapacidad cursan las clases regulares, a un nivel adecuado para su edad, junto con sus compañeros sin discapacidad, donde reciben los apoyos que

necesitan y se los instruye de acuerdo con sus propias capacidades y necesidades. (p.64)

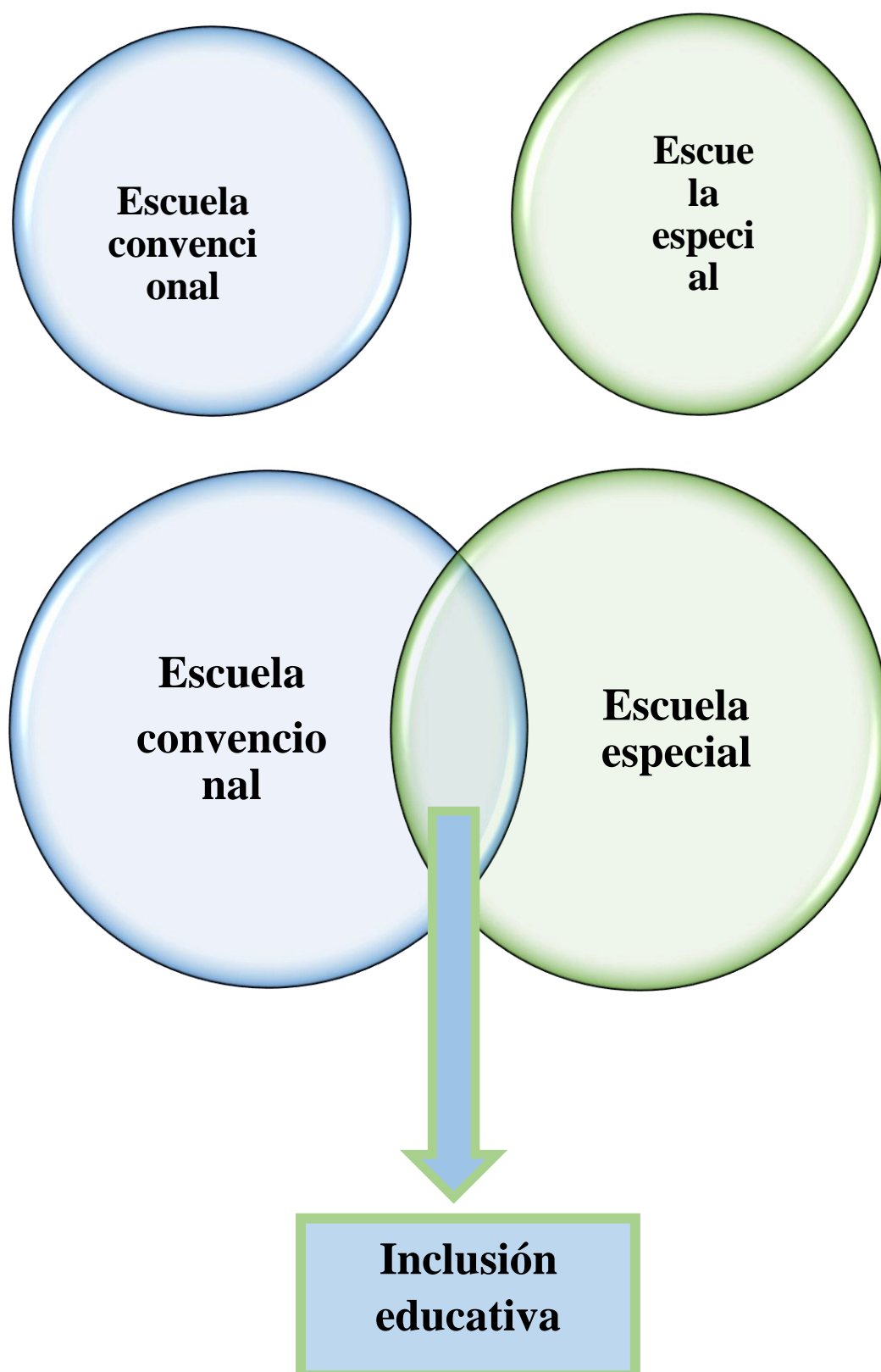
Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y participación.

La inclusión educativa requiere atención a la diversidad, a través de las distintas estrategias de individualización de la enseñanza, y la progresiva inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la escuela convencional. Los niños incluidos plantean nuevas exigencias y competencias al profesorado que requieren un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo; tanto los profesores, padres, alumnos, profesionales de apoyo y recursos de la comunidad. Tomlinson y Mac Tighe (2001) en su texto “Integrando” plantean dos modelos de enseñanza y aprendizaje en el aula:

A) Comprensión por diseño: Se centra en *qué* enseñamos y *qué* datos de evaluación debemos obtener. Su objetivo es la realización y aplicación de manera eficiente de un **modelo de diseño curricular**.

B) Enseñanza basada en la diferenciación o enseñanza receptiva: Considera a *quiénes* enseñamos, *dónde* enseñamos y *cómo* enseñamos. El docente tiene en cuenta **las distintas necesidades** de los alumnos procurando que se establezca una relación positiva con cada uno de ellos, logrando determinar que estrategias didácticas son más eficaces para cada estudiante.

Los autores plantean como fundamento lógico la combinación de ambos modelos para un abordaje más complejo y completo de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos en el aula. De esta manera, la comprensión por diseño y la enseñanza basada en la diferenciación, mantendrían una relación de complementariedad y de necesidad mutua, debido a la importancia de elaborar un currículo (programa) eficaz y paralelamente explotando las potencialidades de cada alumno. Teniendo en cuenta a su vez, las NEE permitiendo garantizar el logro académico de todos los estudiantes por igual.



**Figura 2:** Esquema sobre la educación educativa. Elaboración propia del cuadro.

Podemos rastrear el origen de la utilización estatal de la categoría "NEE" a partir del "Informe Warnock", publicado en 1978. Este informe se elaboró a partir de una investigación realizada entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento. No se trataría de un concepto nuevo, según lo indica la misma Warnock: "El concepto de "NEE", tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica" (p 46).

Con motivo de la Conferencia Mundial de NEE, el 10 de junio de 1994 se promulgó la Declaración de Salamanca que en su artículo 7 establece:

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela. (p. 11)

Hablamos de NEE cuando una persona presenta dificultades de aprendizaje y requiere la implementación de apoyos y actuaciones educativas no incluidas en la educación convencional, la cual estaba destinada a resolver las necesidades de todos los alumnos. El concepto de niño con NEE implica el abandono de un modelo centrado en el déficit (modelo médico). Aun tomando nota de las deficiencias, el objetivo es que éstas puedan ser integradas con las potencialidades de desarrollo, aprendizaje del individuo y los apoyos educativos necesarios. En el modelo de educación inclusiva se apuesta a que los niños con NEE sean incluidos en un ámbito escolar lo más estándar posible, respetando las características de los alumnos, con el mismo temario, incluso cuando este deba ser adaptado.

De acuerdo con este modelo inclusivo se implementa una nueva estrategia pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, estableciendo una serie de comparaciones entre un **aula diversificada** y un **aula tradicional**.

En primer lugar, en el caso del aula diversificada, las diferencias dejan de tener una connotación negativa para pasar a ser tenidas en cuenta como primordiales para la programación. El/la docente realiza una evaluación continua del alumno teniendo como finalidad una mejor consideración de las necesidades y sus múltiples formas de inteligencia. Aquellos alumnos con NEE tienen que ser incluidos al grupo y muchas veces requieren de un trabajo individualizado que respete su ritmo, su forma de aprender conforme a sus intereses, atendiendo prioritariamente las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Para ello, se utilizarán múltiples recursos didácticos, agrupamientos flexibles, se adaptará el temario según las necesidades de los niños apuntando a que el aprendizaje sea contextual y significativo, empleándose para ello materiales diversos. En el aula diversificada se trabaja de manera conjunta tanto alumnos-docentes y alumnos-alumnos de manera colaborativa, estableciendo objetivos individuales y de toda la clase.

En segundo lugar, en el aula tradicional se ocultarán y no serán consideradas las diferencias entre los alumnos, es decir, la enseñanza estará dirigida al grupo como totalidad, y el docente dirige los aprendizajes y resuelve los problemas de manera vertical. En este caso serán el temario y los libros de texto quienes ordenen la instrucción de los alumnos, siendo los intereses y estilos cognitivos relativamente ignorados poniéndose énfasis en el aprendizaje de habilidades y datos sin contextos.

<b>Aula tradicional</b>	<b>Aula diversificada</b>
Se ocultan y enmascaran las diferencias entre los alumnos.	Las diferencias son primordiales para la programación.
La enseñanza se transmite al grupo como totalidad, ocultando las diferencias.	La evaluación es continua, teniéndose en cuenta las necesidades y múltiples formas de inteligencia.
El docente dirige los aprendizajes y resuelve los problemas.	El trabajo es colaborativo.
Relación vertical entre docente y alumnos. Asimetría.	Relación horizontal. Alumno-alumno, alumno-docente.
Se utilizan materiales estándar. (libros de texto y temario)	Se utilizan materiales diversos, respetando los ritmos, intereses y necesidades.
Se pone énfasis en aprendizajes de habilidades y datos sin contexto.	Aprendizajes significativos y contextualizado.

Los alumnos son evaluados utilizando método único y estandarizado.	Los alumnos son evaluados constantemente y distintas maneras
--	--

**Figura 3:** Aula diversificada frente al aula tradicional. Fuente: Tomlinson, C (2001) *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. España. Ed Paidós.

### Mitos y discapacidad.

Los distintos autores que teorizan sobre la discapacidad intelectual refieren la existencia de mitos. La presencia de estas creencias trae como consecuencia el empobrecimiento de la forma de concebir a la persona con discapacidad intelectual. Esto se sostiene en las escuelas, en las familias e instituciones que rodean al niño de manera sistemática bajo la forma de actitudes, creencias, comportamientos hacia el niño con discapacidad. La existencia y utilización de los mitos, muchas veces siendo socialmente aceptados, presentarían las siguientes consecuencias: tendencias al estereotipo, falta de apertura a situaciones nuevas y más complejas, bajo sentimiento de autoestima y una reducida conciencia de autovalor.

Algunos de los mitos que frecuentemente se encuentran en la educación:

- *Los niños con discapacidad intelectual no pueden lograr estabilidad en el aprendizaje.*

Para que el aprendizaje del niño sea estable es necesario que sean tenidas en cuenta sus capacidades y potencialidades, como así también realizar un abordaje pedagógico a partir de la estructura de pensamiento que tenga el niño.

- *Los niños con discapacidad intelectual no pueden tener tiempos prolongados de concentración en una tarea debido a su labilidad atencional.*

El tiempo es un valor indicativo y no definitorio, ya que el tiempo de dedicación que puede vincular a un niño con discapacidad intelectual a una actividad determinada dependerá el interés y los desafíos que dicha tarea le demande.

- *Los niños con discapacidad no producen conocimientos creativos ni originales.*

El niño con discapacidad es capaz de producir descubrimientos dentro de sus esquemas de acción y conocimiento en circunstancias facilitadoras y no condicionantes de aprendizaje. En este sentido, es capaz de ir descubriendo modos diferentes y novedosos de afrontar situaciones y problemas, es decir siendo original en su resolución.

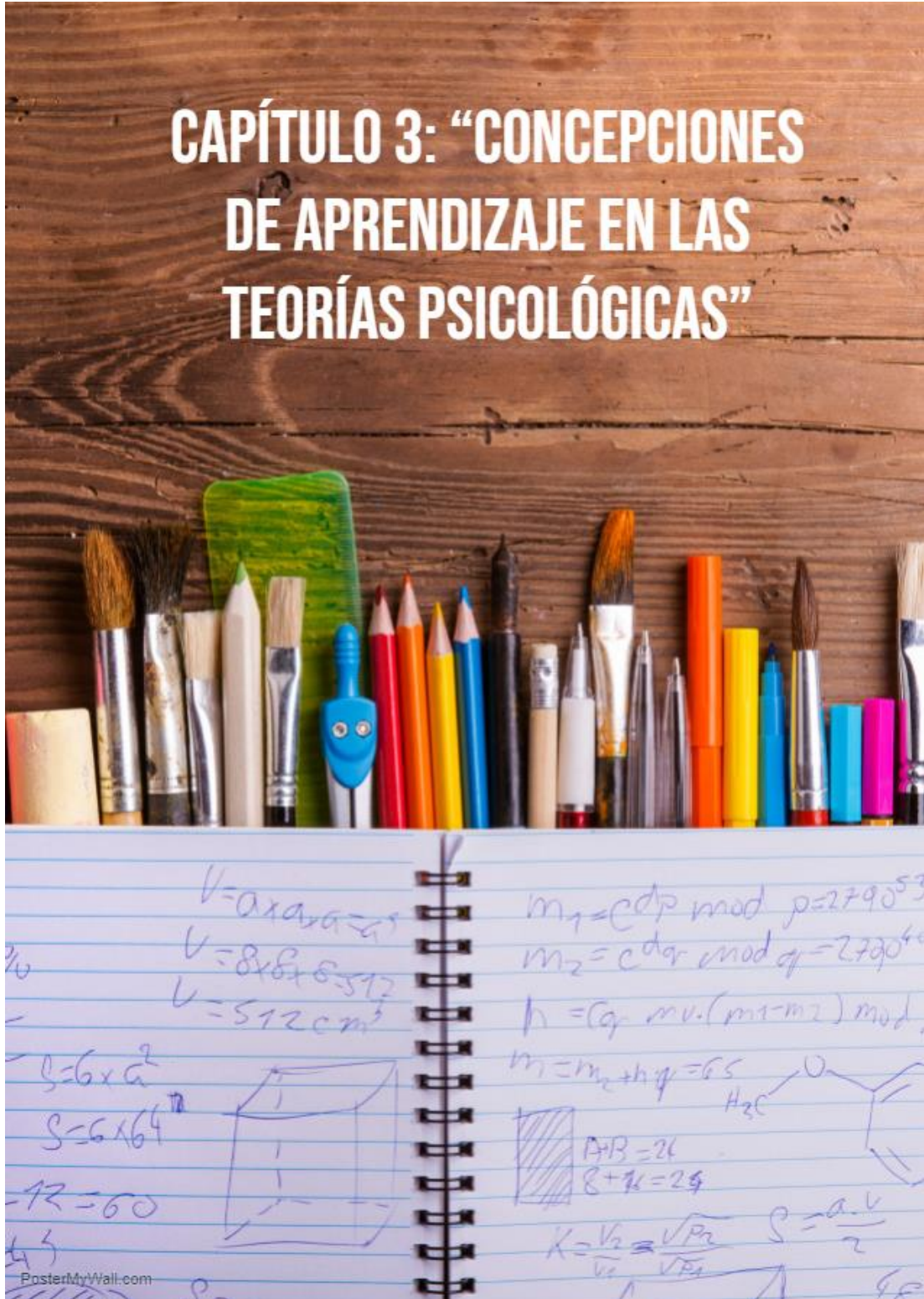
- *Los alumnos plafonados son aquellos niños a los cuales “no les entra más contenidos formales” y asisten a la escuela especial, entendida como escuela común lenta.*

El niño con discapacidad intelectual es un ser que se encuentra en constante desarrollo y debemos apelar a sus recursos, potencialidades, capacidades, habilidades, originalidad y creatividad, más que a lo patológico e insuficiente. Los niños con discapacidad intelectual aprenden permanentemente a través de los procesos de aprendizaje y adaptación, este supuesto es la base de la tarea educativa y terapéutica.

En el libro “Retardo mental”, Tallis (1993) establece la siguiente definición de conocimiento:

*Lo intelectual es uno de los factores de peso singularísimo en la construcción del conocimiento; pero que “el conocimiento”, como resultado, es un fenómeno multicausal, donde participan tanto la afectividad, como la motricidad; tanto la emociones y las sensaciones como las imágenes; las fantasías como los conceptos...Lo cognitivo excede a lo solamente intelectual. Pensar de otro modo conducirían a un “reduccionismo escolar” del *saber*. Entendemos por *saber* la mejor intersección posible, para cada sujeto, entre *conocer* y *poder accionar*. (p 77)*

Lo que se busca en la escuela es que se promuevan conocimientos, y a su vez incentivar a que los alumnos se sientan más seguros, con más capacidad, más felices, en la medida en que dominan y se apropian del conocimiento transmitido. Darle la posibilidad al alumno de apropiarse de conocimientos es permitirle fortalecer su ego, para que pueda constituir una personalidad más segura y más responsable.



En el tercer capítulo intentaremos dar cuenta de algunas teorías psicológicas y sus diferentes concepciones de aprendizaje, quienes han hecho aportes sobre la inteligencia o las formas en que los niños adquieren conocimientos. Ageno (2000) afirma: “Apropiarse de un conocimiento es hacer propio el conocimiento de otro, que lo posee y lo transmite, lo en(seña): es incorporar significativamente un conocimiento que es ajeno, desconocido y poder utilizarlo en los momentos adecuados” (p.55).

#### Aportes constructivistas

Para el Constructivismo, el sujeto conoce a partir de su acción sobre los objetos, pero también él, es modificado en virtud de la interacción con el objeto.

Uno de los autores que más aportes ha realizado en este campo, es Jean Piaget (1896-1980) con su teoría psicogenética.

El problema del origen del conocimiento ha suscitado desde la Filosofía dos posturas: la empirista y la apriorista o innatista. Según la primera, el conocimiento proviene de la experiencia y el sujeto lo recibe más o menos pasivamente; en cuanto a la segunda, el conocimiento es una imposición de estructuras internas del sujeto sobre los objetos. Frente a ellas la postura de Piaget es intermedia, ya que sostiene que las estructuras requieren de una génesis, pero también que todo desarrollo, requiere de una estructura previa. Por lo tanto, la posición epistemológica de Piaget es dialéctica: hay algo innato más algo adquirido empíricamente.

Las investigaciones psicológicas de Jean Piaget poseen un renombre universal. Los estudios realizados por él, tienen como uno de sus objetivos conocer mejor al niño y perfeccionar los métodos pedagógicos o educativos. A continuación, se desarrollará lo más esencial de los descubrimientos del autor respecto de la psicología del niño.

Piaget en su libro “Seis estudios de psicología” explica que el **desarrollo** es, un progresivo equilibrarse, un paso de un estado menos equilibrado a un estado de equilibrio superior (método psicogenético). Por lo tanto, vamos a intentar describir la evolución del niño y el adolescente en términos de equilibrio. Desde este punto de vista el desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la construcción de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido.

El autor parte de la convicción de que la inteligencia se construye, es decir que las nociones o conocimientos tienen una génesis, aunque no se pueden establecer comienzos absolutos ni tampoco un punto de llegada final.

Para una mejor comprensión haremos una distinción entre los conceptos de períodos y etapas, según Piaget. En cuanto a *período*, el autor utiliza la palabra para designar épocas del desarrollo, mientras que *estadio* es utilizada para las subdivisiones o subperíodos de esas épocas. Siguiendo esta idea, desarrollaremos cuatro períodos del desarrollo de la inteligencia según Piaget, con sus respectivos estadios:

1. Período sensorio-motriz. Seis estadios. Desde 0 a 2 años.
  2. Período preoperatorio o período representativo. Dos estadios. Desde los 2 a los 7 años.
  3. Período de las operaciones lógico concretas. Desde los 7 a los 12 años.
  4. Período de las operaciones lógico formales. Desde los 12 a los 15 años.
1. Se describirán de manera sintética los seis estadios del período sensorio-motriz, ubicados temporalmente desde el nacimiento hasta alrededor de los 2 años.
- Estadio 1. (0 a 1 mes): Existe una continuidad funcional entre los procesos biológicos y los cognitivos. Los **reflejos** están determinados hereditariamente y permiten el intercambio y la adaptación al medio. La repetición de los esquemas reflejos facilita que la experiencia pueda ser acumulada y se produzca paulatinamente una transición de lo biológico a lo psicológico. La conducta refleja, no es intencional.
  - Estadio 2. (2 a 4 meses): Se constituyen las primeras adaptaciones adquiridas o **reacciones circulares primarias**, estas son conductas adquiridas pero que aún no implican inteligencia. Las reacciones circulares son resultados interesantes descubiertos por azar y conservados por repetición (acciones que se consolidan y el bebé las repite). Las reacciones circulares primarias son, “circulares” porque implican movimientos que el bebé ha descubierto y que repite con el fin de mantener ese resultado que es placentero; y son “primarias” porque el efecto recae sobre el propio cuerpo, aplicando a los objetos los esquemas de acción de los que disponga: golpear, arañar, sacudir, chupar. Las conductas no son ni inteligentes, ni intencionales.
  - Estadio 3. (4 a 8 meses): Se coordinan los distintos esquemas de acción (succión, visión, etc.) dando como resultado acciones cada vez más complejas; las **reacciones circulares secundarias**. Se centran en un resultado o efecto interesante, producido en el mundo exterior y que el bebé trata de repetir. Este estadio es considerado de transición, de los hábitos a la conducta inteligente.
  - Estadio 4. (8 a 12 meses): Los esquemas de acción secundarios se coordinan y aplican a mayor número de objetos, su acción no se limita sólo a la repetición de resultados

interesantes. Se inicia la **intencionalidad** aplicada a medios conocidos para resolver situaciones nuevas.

- Estadio 5. (12 a 18 meses): Se producen las **reacciones circulares terciarias**, en donde el niño descubre medios nuevos por experimentación activa de nuevas coordinaciones. Podríamos decir que es como un pequeño científico, que repite resultados, pero con variaciones para ver que ocurre. Por ejemplo: si arroja fuerte un objeto al piso, variará la distancia o la fuerza con que lo arroje.
  - Estadio 6. (18 a 24 meses): Se produce la interiorización de los esquemas de acción. La adquisición de nuevos esquemas y su aplicación se dan simultáneamente. El periodo sensorio-motriz culmina con la construcción del espacio, culmina con una organización de los movimientos, de los esquemas de acción que tienden a una estructura de grupo. El **grupo práctico de desplazamientos** es la primera estructura intelectual.
2. El periodo **preoperatorio** abarca la primera infancia, desde los 2 a los 7 años y se divide en dos estadios.
- Desde los 2 a los 4 años: Estadio preconceptual, simbólico o representativo. El niño se encuentra posicionado desde el egocentrismo, todo parte desde su propio punto de vista. El pensamiento egocéntrico puro se presenta en el juego simbólico, o juego de imaginación y de imitación, cuya función consiste en satisfacer al yo merced a una transformación de lo real en función de los deseos del niño. En el juego simbólico, “cualquier cosa puede representar cualquier cosa”, por ejemplo: una escoba puede representar un caballo, un borrador puede representar a un autito. Este juego colabora a la constitución de los pilares de la subjetividad. Otra característica de este estadio, es la literalidad con que los niños conciben las cosas, para ellos no existe el doble sentido.
  - Desde los 4 a los 7 años: Estadio intuitivo. Algo que sorprende en el pensamiento de los niños de este estadio es que el sujeto afirma constantemente y no demuestra jamás, producto de la centración de sus pensamientos. Surgen progresos sobre el pensamiento simbólico, la lógica es rudimentaria y se exhibe falta de reversibilidad. Cuando hablamos de **reversibilidad del pensamiento**, nos referimos a la capacidad de volver a un punto de partida o a una situación inicial, cuando se realiza una acción física o una acción mental.
3. En el periodo de las **operaciones lógico concretas**, se produce un descentramiento del propio punto de vista, necesario para desembocar en la constitución de las operaciones. Dicha

descentración no recaerá solo sobre el universo físico, sino también sobre un universo interindividual o social, dando lugar a la consideración de puntos de vista provenientes de otras personas.

Las operaciones son concretas en el sentido de que afectan directamente a los objetos y aún no a hipótesis o enunciados verbales.

En este período se adquieren las nociones de conservación de la sustancia, seriación, clasificación, agrupamiento y reversibilidad.

4. En el periodo de las **operaciones lógico formales**, el pensamiento pierde su aspecto concreto y es en términos proposicionales. Es un pensamiento lógico-deductivo, que se adecúa al pensamiento científico. Se maneja con hipótesis y con la contrastación de dichas hipótesis.

El pensamiento formal se desenvuelve durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un sujeto que reflexiona fuera del presente y puede elaborar teorías sobre todas las cosas. El niño, en cambio, sólo reflexiona con la acción en curso.

Razonar sobre proposiciones supone otro tipo de operaciones, a las utilizadas para razonar sobre la acción o la realidad. Las operaciones formales representan exclusivamente la estructura del equilibrio final, hacia el cual tienden las operaciones concretas.

Con las operaciones formales el universo se ofrece a la construcción, y el pensamiento cobra libertad con respecto al mundo real. Ilustración de este último poder puede ser la creación matemática.

Cada una de estas etapas se caracteriza, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción la distingue de las etapas anteriores, efectuando una equilibración mayor.

Dependiendo de la organización del nivel de desarrollo del sujeto, deberán examinarse las necesidades e intereses. Pero antes de eso hay que poner de relieve la forma general de necesidades e intereses comunes a todas las edades. Piaget (1964) afirma:

Que toda necesidad tiende: 1° a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a “asimilar” el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2° a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a “acomodarlas” a los objetos externos. Desde este punto de vista, toda la vida mental, así como también la propia vida orgánica, tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente, y lleva a cabo esta incorporación mediante estructuras, u órganos psíquicos, cuyo radio de acción es más o menos extenso. (p.16)

Una de las ideas más interesantes que postula Piaget es la atribución que le otorga a la inteligencia a partir del planteamiento de que la adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. En este sentido, la inteligencia es una adaptación, que precisa de establecer la relación existente entre el organismo y el medio ambiente.

Dentro de los aportes constructivistas otro autor que ha producido conocimientos es Liev Semionovich Vigotsky (1896-1934) con su teoría sociocultural. Los supuestos desarrollados por este autor, son concebidos como “*teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*”, en donde los signos e instrumentos son conceptos fundamentales dentro de las funciones psicológicas superiores. En dicha teoría el autor afirma que el instrumento cultural se integra a la psiquis del sujeto y que es parte primordial de la misma.

La teoría de este autor surge como reacción al condicionamiento clásico de Iván Pavlov, teoría contemporánea a la suya. Vigotsky se imponía a la explicación Pavloviana de sintetizar la acción humana a un conjunto de reacciones reflejas y musculares. Por su parte afirmaba que la vida del hombre está “mediatizada” por instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está “mediatizada” por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje.

En su propuesta, Vigotsky desmonta la hegemonía de la conducta refleja en la formación de la consciencia y da paso a entenderla como el producto de la interacción individual y colectiva. Aplicó el método histórico genético sosteniendo que los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez y para siempre, sino como productos de una evolución filo y ontogenética, con la cual se entrelaza, determinándola, el desarrollo histórico cultural del hombre.

Que el autor haya puesto énfasis en lo social como génesis de la conciencia, implica reconocer la formación de la trilogía ambiente-hombre-ambiente, y entender, que toda acción individual está signada por diversos signos y símbolos.

Por medio de la interacción entre el sujeto y lo social, se da paso a la producción de instrumentos, concebidos como insumos para la acción conductual. Asimismo, se forman los signos lingüísticos considerados como códigos individuales y colectivos a través de los cuales se designan las estructuras socio culturales que definen un determinado ambiente. Es decir, son instrumentos que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo.

El autor destaca la presencia de la “mediación” concebida como el puente de enlace entre la cultura y el individuo, todo ello gracias a la *internalización*, vista por Vigotsky como la reorganización de lo externo en el interior del sujeto. Todo este accionar hace posible la individualización del sujeto. El hombre es primero social y se orienta a la singularización, para

de este modo, contribuir a la evolución de sus pares por medio de la Zona de Desarrollo Potencial, o próximo (ZDP).

La “Zona de Desarrollo Próximo” es un constructo teórico elaborado por Vigotsky para explicar el modo en que aprenden los sujetos. El autor explica una interdependencia funcional entre el **nivel evolutivo real** y la **ZDP**, siendo lo real las competencias alcanzadas por el sujeto (congruentes con su desarrollo actual) y lo potencial o próximo estaría ligado a la ayuda de los otros, a la cooperación de pares o de seres significativos a través del proceso de mediación. En tal sentido, el nivel de desarrollo real, revela la capacidad actual del sujeto, mientras que lo próximo, se encuentra teñido de lo prospectivo, es decir de lo que se puede lograr con la ayuda de los otros.

A modo de comparación entre los autores, a partir de lo expuesto se puede pensar que, por compartir la misma posición epistémica, los planteamientos de Vigotsky y Piaget carecen de desacuerdos entre sí. Sin embargo, al explorar la construcción del conocimiento, se empieza a observar una significativa diferenciación entre estos dos estudiosos. Un reflejo de ello puede encontrarse en el concepto de hombre.

Mientras Piaget enfatiza en su condición biológica a partir de la cual es posible la adaptación, Vigotsky rescata su carácter social y potencial, es decir, percibe a un sujeto capaz de emanciparse y transformar su medio ambiente. Estas connotaciones biológicas y sociales, que los autores en estudio hacen del hombre sirven de asidero para entender la génesis del conocimiento y las formas de construirlo.

A pesar de lo previamente expuesto, las posiciones teóricas abordadas, reconocen la interacción social como un factor común en el proceso de construcción del conocimiento, sin embargo, los énfasis otorgados a ciertos constructos y los prerrequisitos para la conformación de la acción cognoscente marcan la distancia entre ellos. Es imperativo mencionar el tratamiento dado por las teorías en estudio, al carácter acumulativo del conocimiento, el cual se ve condicionado en Piaget, por la maduración biológica de las estructuras cognitivas, y en Vigotsky, por la interacción del sujeto con el medio en aras de proveer escenarios de exploración y desarrollo del recurso latente en la zona de desarrollo próximo.

Vigotsky plantea que la producción del conocimiento tiene su origen en el tiempo y en la relación social. No obstante Piaget, advierte que el conocimiento es producto de los esfuerzos realizados por el hombre para adaptarse al medio ambiente, todo esto, restringido a la maduración de las estructuras biológicas y a la puesta en funcionamiento de las invariantes funcionales del pensamiento.

### **Aportes psicoanalíticos**

Si utilizamos aportes del Psicoanálisis, no podemos dejar de mencionar a su fundador Sigmund Freud. Si bien su labor central se desarrolló en el ámbito de la “cura de ciertas formas de nerviosidad”, Freud en varias oportunidades, manifestó su pretensión de expandir su teoría más allá de las fronteras estrictas de la clínica. El autor hizo referencia a la “aplicación del psicoanálisis a la pedagogía”, lo que se dio en llamar, la conexión psicoanálisis-educación o “*pedagogía psicoanalítica*”. Su origen se remonta a las referencias que hiciera el propio Freud a la educación infantil y al ideario pedagógico de su época, siendo un escaso aporte personal como el propio autor lo confesara.

Se entiende por pedagogía psicoanalítica la pretensión de encontrar una educación “adecuada”, o sea, una forma de trato con los niños capaz de convertirlos en adultos sin padecimientos psíquicos: una educación que los convirtiera en hombres sanos y eficientes. Podríamos decir que, esa nueva pedagogía, resultante de la combinación de un poco de educación y otro tanto de psicoanálisis tendría, **finés profilácticos**. En la actualidad no existe, al menos en el campo psicoanalítico, ninguna pretensión de ese orden. Incluso la psicoprofilaxis o garantía anticipada de bienestar psíquico es, incluso, abandonada por el propio Freud.

Posterior a este primer Freud y a su apuesta a una *pedagogía psicoanalítica* con fines profilácticos, surge un “segundo Freud” en materia educativa, en donde su postura fue denominada como “*educación para la realidad*”. En este segundo momento, Freud declara que la tarea pedagógica es algo sui generis que no siempre puede ser confundida ni sustituida por la influencia psicoanalítica y, por otra parte, que el “psicoanálisis de niños” puede intervenir como un “recurso auxiliar” cuando fuera necesario.

Por “educación para la realidad”, Freud entiende un trato de calidad diferente de los adultos para con los niños, en donde los adultos pudiesen llegar a dirigirse a los niños más allá de la moral de la época marcada por un sello religioso. En este sentido, educar para la realidad es sinónimo de *educar para el deseo*, velado justamente por las ilusiones religiosas de la época. Así Freud esperaba que el futuro nos reserve una educación liberada de doctrinas religiosas, y podríamos decir, una educación que posibilite el reconocimiento del deseo que anima el acto educativo.

Siguiendo la línea del “segundo Freud”, en donde pone énfasis en el lugar que ocupa el deseo en el acto educativo, consideraremos los aportes realizados por la profesora en Filosofía y doctora en Psicología Sara Paín en su libro “Subjetividad/Objetividad”. Allí desarrolla dos cuestiones básicas. Paín (2009) se interroga respecto a: “¿Cómo concebimos

ese ser humano que nos proponemos educar? ¿Cómo concebimos su pensamiento, qué se apropia del conocimiento transmitido?” (p.15).

La autora realiza una diferenciación entre el sujeto epistémico para la Psicopedagogía respecto del sujeto epistémico para la Psicología. En lo referente a la ciencia psicológica, tomaremos las menciones realizadas por la autora sólo en lo referente a la teoría psicoanalítica, siéndonos de utilidad en esta parte del capítulo.

La Pedagogía, durante muchos siglos, tuvo en cuenta sólo una parte del ser humano: el sujeto epistémico (sujeto que se dedica solamente al conocimiento) basándose en las capacidades o habilidades que tiene el individuo para conocer. Dicha Pedagogía no tomaba en cuenta la singularidad y la historia del individuo, no consideraba los aspectos que hace diferente a un individuo de los demás, es decir, no tenía en cuenta los aspectos referentes a la constitución subjetiva.

Pasado un tiempo en la posguerra, las Psicopedagogías comenzaban a considerar que la enseñanza estaba dirigida a un sujeto integral, a un sujeto que, si no fuera tratado en su individualidad-subjetividad, podría permanecer en parte cerrado al conocimiento transmitido. Con esta mirada más amplia e integral del sujeto cognoscente, podríamos decir que la Psicopedagogía en ese tiempo de posguerra, comenzaba a ser una práctica cada vez más cercana a la Psicología, en donde el sujeto cognoscente es visto desde una perspectiva integral y enfatizando en su subjetividad y en su deseo.

Por su parte, en la ciencia psicológica hay teorías que particularmente se dedican a la constitución subjetiva, como lo es la teoría psicoanalítica. Una característica de esta teoría es que funciona sin una definición de inteligencia. Entonces, ¿desde dónde se trabajará psicoanalíticamente con un sujeto cognoscente si la teoría no posee una definición de inteligencia? Se trabajará desde las concepciones de “yo”, de “ego”, apuntando a promover conocimientos y promoviendo también el surgimiento de sujetos que se sientan más seguros, capaces, felices, en la medida en que dominan o que se apropian del conocimiento transmitido. Es decir que, en la teoría psicoanalítica se trabajará desde la constitución subjetiva ligada al autoconcepto o autoestima, como pilares en la potencial adquisición del conocimiento de los individuos.

### **Aportes desde las neurociencias**

Abordaremos y reseñaremos las últimas teorías desde el campo de las neurociencias, en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niños.

#### Neuroplasticidad

A medida que aprendemos, nuestras redes neuronales se modifican, reforzándose las conexiones entre las neuronas que más utilizamos y desapareciendo las conexiones menos activas. En lo que refiere al *plano cognitivo*, cabe destacar la importancia de **la plasticidad**, concepto que hace referencia a la capacidad del cerebro para transformar sus redes neuronales.

La razón es que, durante nuestros primeros años de vida, tiene lugar un “superávit de neuronas” y según aprendemos reforzamos unas y desestimamos otras. Todos los conocimientos que adquirimos producen modificaciones en nuestras redes neuronales, es decir, que los procesos de aprendizaje producen transformaciones en el cerebro.

En cuanto a *lo emocional*, no ha de olvidarse que el proceso de aprendizaje está influenciado totalmente por el componente afectivo. Dicho proceso considera diversos elementos como, la motivación, la curiosidad, el estado de ánimo del alumno y del profesor, la relación existente entre ellos, la creación de un clima emocional agradable, la comprensión y la gestión de los sentimientos o el interés del estudiante por la materia.

En la actualidad las emociones ocupan un lugar determinante en la formación de la memoria, siendo el Sistema Límbico el responsable de esto. Friedrich y Preiss (2003) sostienen: “Todo lo que, a la hora de aprender, produce contento refuerza la memoria” (p.43).

El Sistema Límbico es el encargado de posibilitar una amplia gama de estados emocionales: rabia, miedo, tristeza, disgusto, felicidad y placer, entre otras. Este sistema evalúa los estímulos aferentes, incluso antes de que pueda intervenir la conciencia. Las informaciones a las que el Sistema Límbico les ha impreso un sello emocional, se graban profundamente y perduran en la memoria. En suma, diremos que las emociones pueden fomentar los aprendizajes en la medida en que intensifican la actividad de las redes neuronales y refuerzan, por ende, las conexiones sinápticas.

Friedrich y Preiss (2003) afirman que: “Quién sabe cómo y bajo qué condiciones se modifica el cerebro al aprender, es quien puede enseñar mejor” (p.41). Estas concepciones de las neurociencias donde reducen el aprendizaje sólo al cerebro, no contemplan que además del cerebro para procesar la información están los procesos de identificación, el deseo de aprender, desarrollados previamente en este capítulo. Por lo tanto, es preciso discutir que el aprendizaje involucra más saberes, que los que solamente conciernen al cerebro.

#### Funciones Ejecutivas

Producto de los avances en neurociencias en la década del '80 surge el concepto de **Funciones Ejecutivas (FE)**.

Tirapu y Muñoz (2005) afirman que: “Las funciones ejecutivas se han definido, de forma genérica, como procesos que asocian ideas simples y las combinan hacia la resolución de problemas de alta complejidad” (p.475). El psicólogo y médico ruso Alexander Romanovich Luria fue el primer autor que sin nombrar el término conceptualizó las FE como una serie de trastornos en la iniciativa, la motivación, la formulación de metas y planes de acción, y el autocontrol en la conducta asociados a lesiones en el lóbulo frontal. Luria perfeccionó diversas técnicas para poder estudiar el comportamiento de personas con lesiones en el sistema nervioso, y además completó una serie de baterías de pruebas psicológicas diseñadas para establecer las afecciones en los diversos procesos psicológicos: atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas, entre otros.

El papel que desempeña la corteza prefrontal en la conducta humana en general y en las funciones ejecutivas en particular es uno de los temas más investigados de las neurociencias en la actualidad. Pero, ¿Qué sabemos respecto a la corteza prefrontal ¿Y sobre las Funciones Ejecutivas (FE)? Las alteraciones en las FE se han considerado como prototípicas de las lesiones o disfunciones del lóbulo frontal. Así se ha acuñado el término “Síndrome Disejecutivo” para definir las dificultades que presentan algunos pacientes. Algunas de ellas son:

- Dificultades para centrarse en la tarea y finalizarla sin un control ambiental externo.
- Dificultades en el establecimiento de nuevos repertorios conductuales y una falta de capacidad para utilizar estrategias operativas.
- Limitaciones en la productividad y creatividad, con falta de flexibilidad cognitiva.
- Incapacidad para la abstracción de ideas.
- Dificultades para anticipar las consecuencias de sus comportamientos, lo que produce impulsividad o incapacidad de posponer una respuesta.

Así la región cortical prefrontal aparece íntimamente unida a las funciones ejecutivas y afecta a diversos aspectos del funcionamiento cognitivo. Memoria de Trabajo, Sistema Atencional Superior, Marcador Somático, Procesamiento de la Información, Planificación de

la Conducta y Juicio Social son procesos ligados íntimamente a esta área de la corteza cerebral como estructura, y a los procesos ejecutivos como función.

La Memoria de Trabajo (MT) ha sido definida como un sistema que mantiene y manipula temporalmente la información, por lo que interviene en la realización de importantes tareas cognitivas como pueden ser la comprensión del lenguaje, lectura y pensamiento, entre otras.

El Sistema Atencional Superior (SAS) implica, todo el comportamiento humano mediatizado por ciertos esquemas mentales que especifican la interpretación de las entradas de los estímulos o *inputs* externos y la subsiguiente acción o respuesta.

La hipótesis del Marcador Somático (MS) trata de explicar la implicación de algunas regiones de la corteza prefrontal en el proceso de razonamiento y toma de decisiones. El MS debe entenderse como una teoría que trata de explicar el papel que tienen las emociones en el razonamiento y en la toma de decisiones.

El enfoque del Procesamiento de la Información, se fundamentan en la metáfora de la mente como un ordenador, entendiendo al cerebro como soporte físico o hardware de funciones cognitivas. El Procesamiento de la Información se inicia con la recepción de estímulos o *inputs* a través de los sentidos, a continuación, se codifica la información de forma activa para poder otorgarle significado y poder acoplarla con los almacenamientos de la memoria a largo plazo, y finalizar con la ejecución de una respuesta o *output*.

La Planificación de la Conducta hace referencia a la capacidad de identificación y organización de una secuencia de eventos, con el fin de lograr una meta determinada. Involucra el planteamiento de un objetivo y la determinación de la vía más óptima para alcanzarlo, frecuentemente a través de una serie de pasos adecuadamente secuenciados. La capacidad de prever o anticipar el resultado a fin de solucionar el problema, implica demandas adicionales a los procesos de inhibición y a la memoria de trabajo.

Por último, la corteza prefrontal es considerada como un “director” y programador de la psique humana y está en relación con conceptos como moralidad, conductas éticas y autoconciencia, es decir con el Juicio Social, conjunto de aptitudes que nos caracterizan como humanos.

### **Aportes de las teorías cognitivas**

Además del ya mencionado sustrato material cerebral, es necesario incentivar las **habilidades** de los niños, en este caso en el período escolar. Entonces nos preguntaremos, ¿Qué son las habilidades? Partimos de la premisa de que la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales son fundamentales para enfrentar y superar problemas, siendo imprescindibles para el desarrollo humano (Nirenberg, O., 2006).

Nirenberg extrae su concepción de habilidad, del enfoque de “*Habilidades para la vida*” e identifica tres categorías clave (Mangrulkar, L., Whitman, C. V. y Posner, M., 2001, p. 25).

1. Habilidades sociales o interpersonales (incluye comunicación, negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía)
2. Habilidades cognitivas (incluye solución de problemas, toma de decisiones, comprensión de consecuencias, pensamiento crítico y autoevaluación)
3. Habilidades para enfrentar emociones (control del estrés y de los sentimientos, capacidad para el autocontrol).

Estas tres categorías de habilidades no se emplean en forma separada, sino que se complementan y refuerzan.

A continuación, incluimos un cuadro que resume dicho enfoque:

	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
<b>HABILIDADES</b>	<input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación <input type="checkbox"/> Habilidades de negociación/rechazo <input type="checkbox"/> Habilidades de aserción <input type="checkbox"/> Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) <input type="checkbox"/> Habilidades de cooperación <input type="checkbox"/> Empatía y toma de perspectivas	<input type="checkbox"/> Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas <input type="checkbox"/> Comprensión de las consecuencias de las acciones <input type="checkbox"/> Determinación de soluciones alternas para los problemas <input type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento crítico <input type="checkbox"/> Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación <input type="checkbox"/> Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales <input type="checkbox"/> Autoevaluación y clarificación de valores	<input type="checkbox"/> Control del estrés <input type="checkbox"/> Control de sentimientos, incluyendo la ira <input type="checkbox"/> Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)

**Figura 4:** Habilidades para la vida. Fuente: Mangrulkar, L., Whitman, C. V. y Posner, M., (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. p. 25

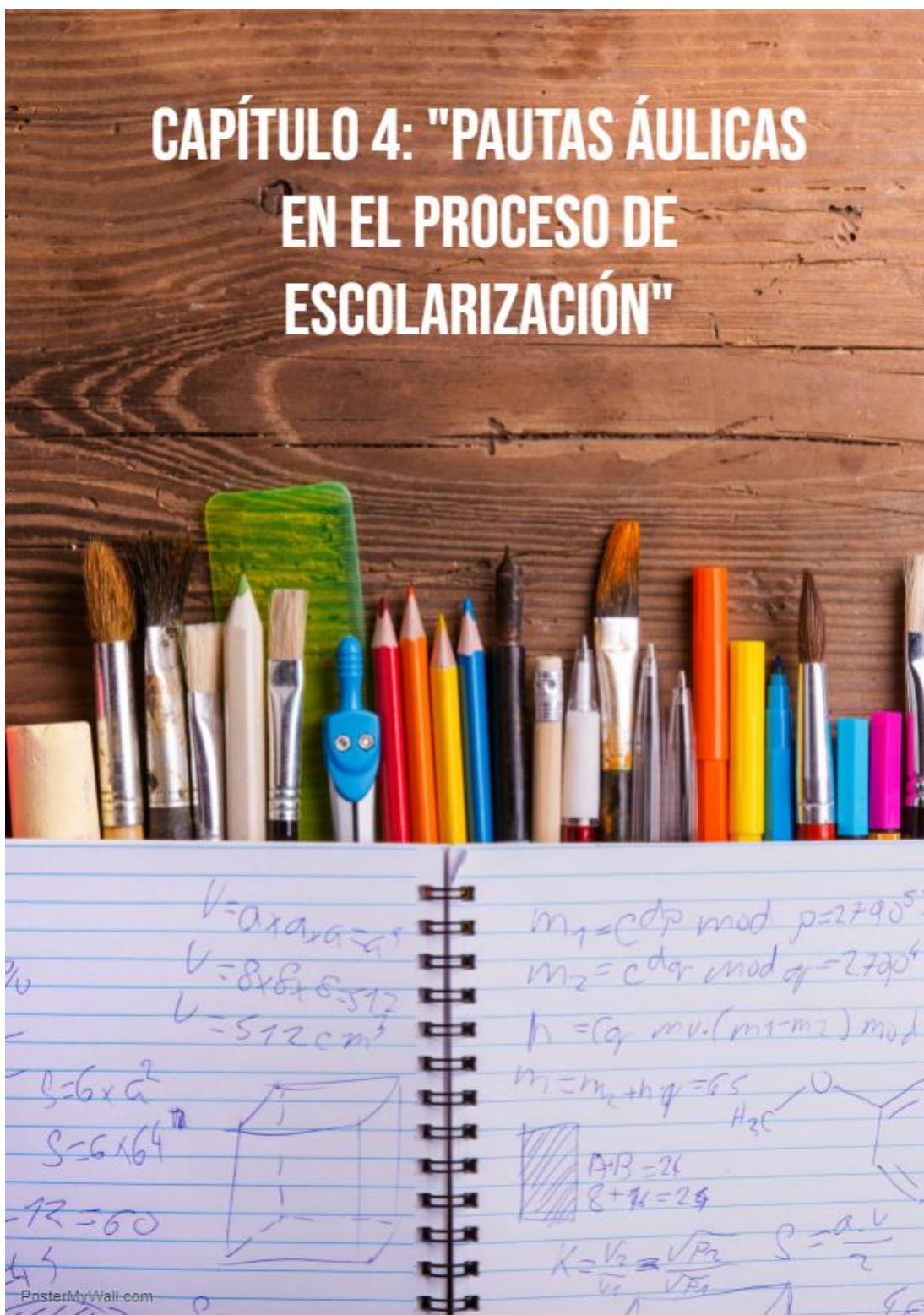
Una de las características más universales de la habilidad es la forma en que se resuelve “fácil” para quienes la practican. Ya no experimentamos esfuerzo alguno cuando llevamos a cabo alguna habilidad bien aprendida (como caminar), solo sucede (Gellatly, A., 1986).

Angus Gellatly establece cinco características principales de la habilidad: Fluidez, Rapidez, Automaticidad, Simultaneidad y Conocimiento.

- Podríamos decir que una persona realiza una actividad con fluidez cuando emplea un mínimo de pausas o vacilaciones.
- La rapidez consiste en la capacidad que posee una persona de ofrecer la respuesta correcta casi inmediatamente.
- La automaticidad de una habilidad puede comprobarse si el ejecutante puede resolver adecuadamente una situación aun cuando no esté concentrado o ésta surja inesperadamente.
- La simultaneidad: en primer lugar, los componentes de una actividad experta pueden ejecutarse simultáneamente. En segundo lugar, debido al alto grado de automaticidad, suele ser posible desarrollar una actividad no relacionada al mismo tiempo que se realiza una actividad experta.
- La habilidad no es solo cuestión de posesión del conocimiento, sino se necesita que ese conocimiento esté disponible en el momento adecuado, en respuesta a la situación que exige su uso.

El desarrollo de esas habilidades está estrechamente relacionado con una pedagogía del aprendizaje activo. Enseñar a los niños *cómo* pensar en vez de *qué* pensar, implica proveerlos de herramientas para la solución de problemas, la toma de decisiones y el control de las emociones. Incentivarlos en el desarrollo de habilidades, es un medio para la adquisición de fortalezas y empoderamiento personal.

Concluimos este capítulo teniendo en cuenta la importancia de los aportes psicológicos de las diferentes teorías, entendiendo la importancia de una mirada integral y no parcial de la conceptualización de aprendizaje. Creemos importante no conceptualizar el aprendizaje desde una concepción reduccionista, en cambio entendemos la importancia que presenta una mirada integral contemplativa de los aportes de las distintas teorías. Desde esta perspectiva es posible fundamentar que el aprendizaje es posible en todos los niños.



Desde la perspectiva del modelo social, la discapacidad no sería un atributo de un individuo, sino la resultante de un conjunto complejo de condiciones entre las cuales se incluyen las barreras sociales. El tratamiento de la discapacidad implica la responsabilidad de la sociedad en su conjunto, para realizar las modificaciones ambientales necesarias dirigidas a la inclusión de personas con discapacidad, en todas las áreas de la vida social. Para que las personas con discapacidad puedan experimentar una verdadera **igualdad de oportunidades** debe participar de una infraestructura y servicios comunes, pensados para la generalidad de la población, los cuales deben ser diseñados teniendo en cuenta las limitaciones o diferencias de todas las personas y en especial de las personas con discapacidad.

Una de las maneras en que la sociedad buscaría la igualdad entre las personas es a través del sistema educativo inclusivo, promoviendo el desarrollo de apoyos y ayudas didácticas como facilitadores de la inclusión. Dicho acceso a la educación debe realizarse por medio de adaptaciones, ayudas, apoyos, teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada uno de los niños incluidos. Se les brindará el apoyo necesario a los niños con discapacidad, posibilitando la equiparación de oportunidades en todo el alumnado.

Algunas **barreras** que la sociedad tendría que superar para que la inclusión educativa sea posible son:

- Comunicacionales: Fallas en comunicación intrainstitucional, extrainstitucional y con la familia.
- Edilicias: Ausencia de ascensores, rampas, baños, sillas ergonómicas y tecnología áulica.
- Actitudinales: Prevalece una actitud compasiva en detrimento de una actitud inclusiva, tanto de los docentes como de los compañeros.
- Capacitación: Falta de formación docente en cuanto a inclusión educativa y/o discapacidad.

Raúl Mario Ageno en el libro “Aportes para una clínica del aprender”, en el capítulo “Análisis de la práctica educativa”, hace referencia a un aula o escenario en donde se llevaría a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este lugar el docente haría su trabajo de enseñar para que otros aprendan, siendo el sitio destacado en donde pondría en juego su práctica. Las prácticas educativas se enmarcan en ese escenario que es el aula, en el cual se tiene por objetivo el proceso de escolarización, teniendo como fin el proceso de aprendizaje. Esto no sería posible sin la incorporación de normativas, hábitos, habilidades, vínculos simétricos y asimétricos, y puesta en juego del deseo y subjetividad de los actores

intervinientes en el aula. En el interior de este escenario, lo previamente mencionado se plasmaría en determinadas **pautas áulicas**.

- Ritual de entrada a la escuela: Desde que los responsables del niño lo dejan en la institución, hasta su ingreso en la misma.
- Saludo inicial: Los niños se agruparán según sus grados, compañeros y docentes. Se saludará de acuerdo a si la institución es laica o religiosa. En este saludo además de los alumnos y maestras se encontrarán también los directivos, quienes realizarán lineamientos particulares para la jornada.
- Ingreso al aula: Respeto de los turnos y comportamiento acorde.
- Distribución y utilización áulica: Respeto por la asignación del lugar asignado en el aula. Conocimiento del compañero con el cual se sienta, del lugar donde dejar el abrigo, mochila, etc.
- Intercambios con pares y adultos: Respetar turnos para hablar y la manera de comunicarse dependiendo hacia quien sea.
- Reconocimiento y distribución del tiempo: Respeto por los tiempos institucionales (recreos e ingresos al aula).
- Ritual de salida: Guardado de útiles, previo reconocimiento de los propios y ajenos. Espera a la salida.

El autor aclara que utiliza el concepto de “aula” como metáfora que alude al prototipo escolarizado, pero que quiere apuntar a distintos escenarios y escenas vinculadas con la educación.

En el escenario de la educación, se desarrolla el juego de las subjetividades intervinientes entre el educador y los educandos. Las prácticas educativas van a estar en consecuencia sobredeterminadas tanto por el campo de lo social (condiciones objetivas) como por el campo de lo individual (condiciones subjetivas). Esto nos lleva a preguntarnos sobre la forma en que se arman las escenas en el campo de la educación, cómo se enseña y cómo se aprende, en dónde entran en juego las subjetividades intervinientes y condiciones sociohistóricas que la determinan.

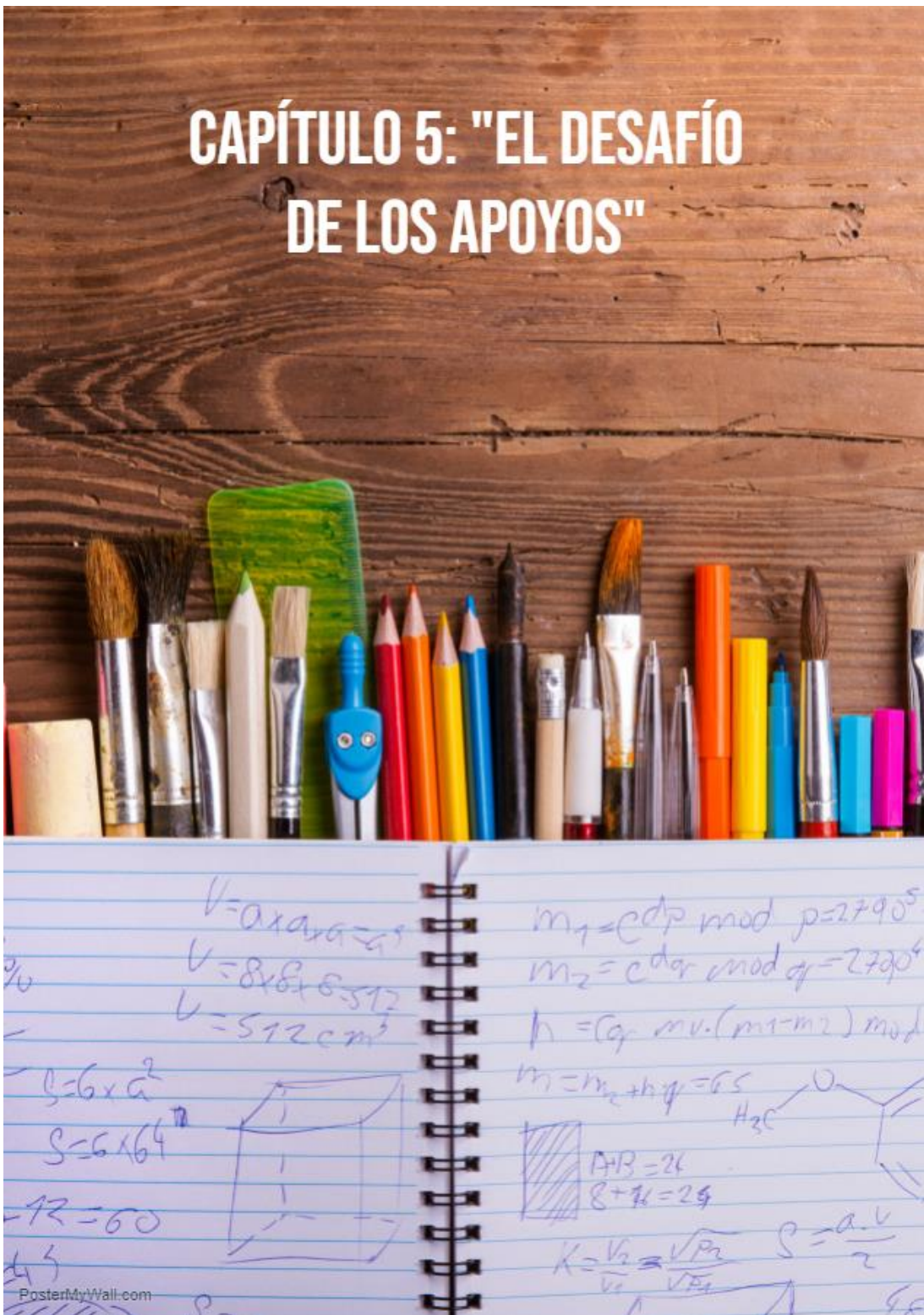
El educador está inmerso en una cultura y sociedad particular que, determinarán su práctica, su manera de pensar y de actuar como agente transmisor de conocimientos. Es pertinente considerar el bagaje de conceptos de la disciplina que debe enseñar el educador, su capacidad para armar estrategias didácticas, pero también su subjetividad vinculada con las vicisitudes de su historia personal, que determinarán los vínculos que puede establecer con los alumnos, con la escuela, con la educación y la libidinización de su tarea, **su deseo de enseñar**.

Lo social y lo cultural dejarán marcas que incidirán en la forma de pensar y de actuar del educador. Es importante que el educador pueda dar cuenta de cómo es como educador, de saber por qué y cómo enseña lo que enseña, para que pueda hacerse preguntas sobre su propia práctica.

Podríamos realizar preguntas similares en cuanto al educando: ¿qué es lo que sabe? ¿qué es lo que sabe hacer? ¿qué sucede con su deseo? Desde la teoría psicoanalítica es importante enfatizar que, para que haya aprendizaje eficaz también tiene que haber deseo de saber, tiene que haber libidinización de los objetos de conocimiento. Ageno (2000) afirma: “Apropiarse de un conocimiento es hacer propio el conocimiento de otro, que lo posee y lo transmite, lo en(seña): es incorporar significativamente un conocimiento que es ajeno, desconocido y poder utilizarlo en los momentos adecuados” (p.55).

La posesión-apropiación de conocimientos, constituye un objeto valorado socialmente. La orientación de la curiosidad infantil en relación con el conocer, la libidinización del conocimiento, la constitución del deseo como deseo de saber, están íntimamente ligadas con las vicisitudes del aprendizaje.

# CAPÍTULO 5: "EL DESAFÍO DE LOS APOYOS"



Una condición para lograr el objetivo de la adquisición de conocimientos y, por lo tanto, la inclusión educativa, es tener en cuenta la subjetividad y singularidad de cada uno de los niños y de esta forma brindar los apoyos específicos que cada niño necesita. Nosotras consideramos fundamental la utilización de **apoyos y ayudas didácticas** en nuestro quehacer profesional, para desarrollar habilidades en niños con discapacidad intelectual.

El sistema educativo actual considera de gran importancia la implementación de **ayudas y materiales didácticos** dentro del aula convencional, como herramienta de apoyo del educador en su trabajo con el alumno. Las ayudas y materiales didácticos facilitan las condiciones necesarias para que el alumno, en este caso con discapacidad intelectual, pueda llevar a cabo las actividades programadas de forma satisfactoria.

Sostenemos que los apoyos se convierten en un ámbito de oportunidades esencial en el área de la discapacidad intelectual, entendiéndolo que es una ayuda que permite contar con alguien o algo para desarrollar una habilidad o una actividad, como pueden ser: alimentarse, vestirse, desenvolverse, y fundamentalmente lo que concierne a nuestro trabajo de tesis, **aprender en un contexto educativo**. Otra forma de entender los apoyos es la propuesta por Verdugo Alonso y Robert L. Schalock, en el texto “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual” (2015) donde los apoyos son definidos como los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual.

Es pertinente aquí realizar una diferenciación entre:

1. Sistemas de apoyo
2. Equipos de apoyo
3. Material de apoyo

#### *SISTEMAS DE APOYO*

Verdugo y Schalock (2015) sostienen que:

Un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos. Ejemplos de ello son los sistemas organizativos, incentivos, apoyos cognitivos, instrumentos, ambiente físico, habilidades/conocimiento y habilidad inherente. (p.17)

### EQUIPOS DE APOYO

Los equipos de apoyos podrían ser definidos como un grupo de personas integrados por los profesionales que trabajan **interdisciplinariamente** junto a la familia del niño, para la consecución de objetivos terapéuticos y educativos. En el mejor de los casos, “el equipo de apoyos ideal”, debería estar integrado por:

- a. Profesionales
- b. Institución educativa - Docentes
- c. Instituciones- Contexto
- d. Familia

a. Dentro de los equipos de apoyos para la atención de niños con discapacidad, sería idóneo poder contar con profesionales de distintas disciplinas. Podríamos realizar una distinción entre, los profesionales de la salud: Psiquiatras, Psicólogos/as, Terapistas Ocupacionales, Fonoaudiólogos/as, Psicopedagogos/as, Acompañantes Terapéuticos. Por otro lado, dentro de los equipos de apoyos también se debería considerar a los talleristas de diversas áreas como podrían ser: de recreación, teatrales, musicales, entre otras. Los talleristas pueden ser profesionales de la salud como los previamente mencionados, o también; profesores de arte, teatro, música, etc. que coordinen un espacio de taller y por eso (en esa función) serán llamados talleristas. A continuación, haremos una breve reseña de las definiciones e incumbencias de cada una de las disciplinas antes mencionadas y de la forma en que pueden beneficiar a los niños con discapacidad intelectual en inclusión educativa.

La **Psiquiatría**, dentro de los equipos de apoyo, ayudaría a la adaptación e inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual dentro de la institución educativa y especialmente, en el aula, mediante la evaluación, diagnóstico y tratamiento con psicofármacos (solamente en aquellos casos en que la medicación sea una necesidad para el niño).

La **Psicología** en lo que respecta a la inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual puede ser un apoyo, mediante un tratamiento desde el ámbito clínico, o por medio del sistema educativo.

Desde el ámbito clínico y de acuerdo al marco teórico al que adhiera, el/la psicólogo/a abordará: la percepción, la atención, la motivación, la emoción, el funcionamiento cerebral, la inteligencia, el pensamiento, la personalidad, las relaciones personales, la conciencia y el inconsciente, impulsando el desarrollo de habilidades en los niños incluidos en instituciones educativas. Por otra parte, los/las psicólogos/as en el sistema educativo podrán ocupar distintos roles y realizar diversas funciones.

La **Terapia Ocupacional** y sus profesionales los Terapeutas o Terapistas Ocupacionales, ayudan a las personas en el transcurso de sus vidas a participar en las actividades y tareas que quieren y necesitan realizar por medio de la utilización terapéutica de ocupaciones o actividades diarias. Una de las intervenciones más habituales de un/a Terapeuta Ocupacional puede ser ayudar a niños con discapacidad a participar en la escuela y en situaciones sociales, posibilitando de este modo la inclusión educativa.

La **Fonoaudiología** en la labor con niños con discapacidad intelectual, intentará que puedan aprender mediante el otorgamiento de herramientas que le permitan desenvolverse en su cotidianeidad y específicamente, dentro de la institución educativa, favoreciendo así la inclusión en este ámbito.

La **Psicopedagogía** estudia los comportamientos de los seres humanos en situación de enseñanza-aprendizaje. Es una disciplina muy relacionada con la Psicología y se encarga de: el manejo de los problemas de aprendizaje, el apoyo a N.E.E, la estructuración del currículo y ambientes educativos en distintos contextos.

El **Acompañante Terapéutico (A.T)** en el caso de la inclusión educativa, podría cumplir con algunas funciones de las siguientes funciones:

- Potenciar las relaciones sociales del niño dentro de la escuela (tanto con pares como con adultos).
- Ayudar a superar barreras emocionales (por ejemplo, cuando no ha logrado realizar bien alguna actividad pedagógica).

- Ser un apoyo en actividades que en solitario el niño no podría realizar (por ejemplo, ordenar la carpeta, ordenar la mochila).
- Ser un sostén para el niño en el interior del aula.

b. Al momento de hablar de inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual, sin dudas otro de los pilares fundamentales es la institución educativa y los docentes que la constituyen.

En esta parte del capítulo haremos referencia a las Escuelas Convencionales y a las Escuelas Especiales, a los directivos de las instituciones, a las/los Maestras/os Inclusivas/os (MI) y al Equipo de Orientación escolar (E.O.E).

Debemos poner énfasis en que las escuelas tienen prohibido negar la inscripción o reinscripción de un estudiante por motivos de discapacidad. En los casos en que esto se efectuara, el accionar institucional constituiría un acto de discriminación.

Las autoridades educativas de una Escuela Convencional no pueden decidir y/u obligar a la familia y al niño con discapacidad intelectual, a asistir a una Escuela Especial. Por el contrario, su labor debe consistir en garantizarle los apoyos necesarios, para que pueda aprender en igualdad de condiciones que los demás alumnos. La intervención de la modalidad de Escuela Especial debe limitarse a brindar apoyo y recursos que favorezcan a la inclusión. Se propiciará que el niño con discapacidad asista a una Escuela Convencional, siendo la Escuela Especial un apoyo más (junto a otros) para la inclusión educativa.

En el aula, la maestra o el maestro de grado será quien se relacione en una primera instancia con el alumno incluido. Pero los docentes de grado ¿poseen conocimientos suficientes sobre discapacidad intelectual?, ¿de qué modo pueden formarse los docentes en la temática de discapacidad? En la ciudad de Mar del Plata los maestros pueden realizar cursos en espacios de formación tanto privados como públicos. Dentro de los espacios privados nuestra ciudad cuenta con el “Instituto Superior de Formación, Capacitación y Actualización Docente Continua Vocación Docente”, que brinda capacitaciones a distancia y también de modo presencial. Por otro parte, dentro del ámbito público, los docentes pueden formarse en el “Centro de Capacitación, Información, e Investigación Educativa” (CIIE). Es un organismo descentralizado destinado al desarrollo de ofertas de formación docente continua que depende de la Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección de Capacitación. Otro medio de fácil y gratuito acceso para la formación puede ser vía web y uno de los más empleados es el denominado “Portal del ABC” perteneciente a la Provincia de Buenos Aires. Dentro de una de las solapas de esta página web,

se hace referencia a “Documentos de Apoyo” e incluye una basta cantidad de archivos en versión PDF para poder descargarlos sin dificultades. Algunos de los materiales a los que podemos acceder tratan sobre: trastornos emocionales severos, discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad visual, inclusión educativa, familia, entre muchos más.

Dentro de la escuela, otro de los apoyos fundamentales para lograr el objetivo de la inclusión escolar, será la presencia de la MI. ¿Qué rol cumpliría esta profesional? La maestra de apoyo a la inclusión o MI, puede estar presente tanto en Escuelas Convencionales como Especiales, ya sean Públicas o Privadas. Cumpliría la función de nexo entre la maestra del curso, los estudiantes a los que atiende, sus compañeros, la familia, los profesionales y el entorno escolar en general. Una de las principales funciones que debe desempeñar es la de adaptar el currículum para que los niños incluidos puedan acceder a los contenidos y actividades que la maestra de aula convencional desarrolla para todos sus estudiantes, así como facilitar la socialización del niño con el resto de sus compañeros. Además, debe favorecer la autonomía del alumno con NEE, facilitándole los apoyos y las herramientas que requiera, pero dejando que él haga de acuerdo a su deseo y subjetividad.

Estimamos que, por el incremento de la matrícula de niños incluidos, ha sido necesario dejar de lado el trabajo del/la MI de la forma en que se venía realizando hasta el momento: “uno a uno” (niño incluido- MI). En la actualidad se está dando lugar a un trabajo de “acompañamiento” hacia los alumnos de forma más generalizada, en donde el/la MI brindará herramientas a la/el docente del aula para posibilitar la inclusión de todos los alumnos con NEE.

Por último, dentro de las instituciones educativas se contará con los EOE cuyo objetivo estará basado en generar las condiciones institucionales adecuadas para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Otro de sus objetivos consistirá en acompañar a las instituciones educativas en el sostenimiento de las trayectorias escolares de sus alumnos apuntando a la prevención de problemáticas psicológicas, pedagógicas, sociales y a la promoción de la salud integral de la comunidad educativa. Esto será posible a través de intervenciones de orientación, de asesoramiento y de apoyo, articulando su accionar con otras áreas estatales y del sistema educativo.

Finalizaremos este apartado, con una breve reseña del recorrido educativo “ideal”, que debería tener una persona con discapacidad intelectual:

- En lo que refiere al nivel inicial, los estudiantes deben pasar de sala con su grupo de compañeros y no están autorizadas las permanencias.

- Una vez finalizado el nivel inicial los estudiantes con discapacidad ingresan a la escuela primaria a los 6 años como todos los demás. Además, tienen derecho a tener el mismo boletín que debe ser emitido por la Escuela Convencional. Si el estudiante cursa la primaria o la secundaria con Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión, deberá ser evaluado y calificado únicamente de acuerdo a ese PPI. Los alumnos que hayan alcanzado los objetivos propuestos en el PPI pasarán de grado.
- Los estudiantes que cursen la primaria o la secundaria con PPI, tienen derecho a certificar esos niveles. Estos certificados deben ser emitidos por la Escuela Convencional donde hayan cursado sus estudios. El título secundario y el certificado analítico de terminación de nivel habilitan el ingreso a estudios terciarios y a la universidad.

c. En este tercer apartado haremos mención a lo que denominamos “Instituciones-Contexto”, es decir, a los aportes o apoyos que las distintas instituciones dentro de la República Argentina, pueden propiciar para las personas con discapacidad. Haremos referencia al Estado, y a cómo éste influye en otras instituciones, como por ejemplo en las Obras Sociales que brindarán distintos servicios de salud a las personas con discapacidad.

Para comenzar mencionaremos una nueva normativa que establece el Código Civil y Comercial de la Nación, en donde desaparece la figura del “curador”, para empezar a denominarse “persona de apoyo”. El curador asistía y representaba a la persona con discapacidad y, por otra parte, ahora la figura de persona de apoyo, implica ayuda y/o colaboración en aquellas cuestiones que la persona con discapacidad requiera. Entonces podríamos decir, que se produce un pasaje desde una figura asistencialista en donde se le tenían que realizar las cosas a una persona “que no podía hacerlas por sí misma”, a una figura de persona de apoyo cuya función es la de ayudar o colaborar en las cuestiones que la persona con discapacidad requiera, dando lugar a su autonomía.

A diferencia del curador que era una figura unipersonal, en este nuevo sistema más flexible se va a establecer la posibilidad de que la figura de persona de apoyo, pueda ser ejercida por más de una persona. Por ejemplo, si se trata de un niño con discapacidad intelectual y sus dos padres quieren ejercer ese cargo de persona de apoyo, esto puede efectuarse.

Cuando nos referimos a estos procedimientos de determinación de la capacidad jurídica, debemos pensarlos siempre en personas con discapacidad intelectual, y no en aquellas que presenten discapacidad motriz, ya que sus aspectos cognitivos no estarían alterados. En cuanto al procedimiento judicial, es igual que en la curatela. Para la designación de la persona de apoyo se mantiene una entrevista personal con el juez y con el equipo interdisciplinario del Juzgado de Familia correspondiente en nuestra ciudad de Mar del Plata. El equipo interdisciplinario estará formado por un Trabajador Social, un Licenciado en Psicología y un Psiquiatra que entrevistarán a la persona con discapacidad y a su familia. Posteriormente el equipo interdisciplinario elaborará un informe que será puesto en conocimiento del juez, quien establecerá si es o no necesario hacer una restricción en la capacidad jurídica de la persona con discapacidad.

Este proceso de la determinación de la capacidad jurídica establece dentro de su sistema, una revisión de la sentencia cada tres años, es decir que progresivamente se irán revisando todas las sentencias que han sido dictadas.

En cuanto a legislación, la Ley 24.901: “*Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*”, en su artículo 1º instituye; un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objetivo de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos.

Las obras sociales, tendrán a su cargo con carácter de obligatoriedad, la cobertura total de las prestaciones básicas enunciadas en la Ley 24.901. En caso de que la persona con discapacidad o sus familiares no tengan acceso a una obra social, es el Estado a través de sus organismos, quien prestará estos servicios.

Para el acceso a los múltiples servicios de las obras sociales es indispensable la acreditación de la condición de discapacidad, mediante el Certificado Único de Discapacidad (CUD). Dicho certificado es otorgado por el Ministerio de Salud y es un documento público que tiene validez en todo el país. Es la llave de acceso al sistema de salud y a los beneficios instituidos por la ley para las personas con discapacidad.

En lo que respecta a los menores de edad, para solicitar el CUD debe realizar el trámite con su madre, padre, tutor, o persona de apoyo, quien aporte la documentación correspondiente.

Volviendo a la Ley 24.901 ¿Cuáles son específicamente las prestaciones que allí se detallan?

- Preventivas: Incluyen todo de tipo de tratamientos, controles, exámenes necesarios para prevenir o detectar tempranamente cualquier tipo de discapacidad, desde el momento de la concepción.
- Apoyo Psicológico de acuerdo al grupo familiar.
- Prestaciones de Rehabilitación: Cobertura integral de los recursos humanos, metodologías y técnicas necesarias, de acuerdo al tiempo y las etapas que cada caso requiera.
- Prestaciones Terapéuticas educativas: Cobertura integral de técnicas y metodologías de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo.
- Prestaciones Educativas: Comprende escolaridad en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral, entre otros.
- Sistemas alternativos al grupo familiar: En aquellos casos en los que la persona con discapacidad no pudiese permanecer con su grupo familiar podría estar en; hogares, residencias, pequeños hogares.
- Transporte Especial: Con el auxilio de terceros cuando fuere necesario.
- Provisión de aparatos ortopédicos: Órtesis, prótesis, ayudas técnicas.
- Atención Odontológica integral.
- Cobertura de un anestesista cuando fuere necesario.
- Atención Psiquiátrica.
- Asistente Domiciliario.
- Medicamentos y psicofármacos: Inclusive aquellos que no se produzcan en el país.
- Otros: Incluso corresponde la cobertura total de prestaciones a cargo de profesionales especialistas que no pertenezcan al cuerpo de la obra social y deban intervenir imprescindiblemente. También los estudios de diagnóstico y de control que no estén contemplados dentro los servicios que brinda la obra social.

d. El nacimiento de un hijo, naturalmente altera el orden familiar. Los padres y demás integrantes de la familia eligen un nombre, imaginan cómo será el/la niño/a, y fantasean con todas las actividades que hará. Pero ¿Qué sucede cuando el nuevo integrante de la familia presenta alguna discapacidad? Los padres atraviesan diferentes estados que no siempre son superados fácilmente: desesperación, negación, aislamiento, suelen estar presentes en los primeros tiempos de vida de este pequeño. Los padres de los niños con discapacidad son

personas a las que le ha tocado asumir un rol diferente y complejo que implica dolor, frustración, miedo e incertidumbre, todo esto en una sociedad en la que se dificulta la inclusión de las diferencias.

Toda la familia debe trabajar en forma conjunta y continua para lograr la mejor calidad de vida y bienestar, recreando y fortaleciendo sus habilidades como grupo familiar. Es importante generar espacios para el intercambio en donde se cuide el lugar de cada integrante de la familia, teniendo una mirada atenta para que la discapacidad no absorba toda la energía del grupo familiar. Cada miembro tendrá que hacer su aporte desde su rol de abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, primos/as, entre otros.

El tipo de vida que los niños con discapacidad tendrán dependerá de la actitud de los padres, familiares más cercanos, vínculos afectivos, en fin, de la sociedad entera en pos de su inclusión.

#### *MATERIAL DE APOYO*

En este apartado, fundamentaremos la importancia y necesidad de la implementación de **material de apoyos tempranos** en los niños con discapacidad intelectual. Por material de apoyo entenderemos a aquellos materiales u objetos, que nos permitirán una práctica o ensayo previo, a la realización de una determinada actividad en situaciones reales y con objetos reales.

Partiremos de la idea de que, si en los primeros tiempos de los niños hubo ausencia de apoyos, devendrán en adultos con muy pocas habilidades. Sin los apoyos y sin los materiales de apoyo en la niñez, será difícil pensar en la posibilidad de jóvenes/adultos con cierta autonomía.

En cuanto al material de apoyo adecuado para niños, mostraremos algunos ejemplos para el entrenamiento de habilidades cognitivas, como las siguientes: percepción, atención, comprensión, clasificación y planificación, siendo estas limitaciones presentes en los niños con discapacidad intelectual.

Presentaremos materiales didácticos que involucran procesos de aprendizaje para la inserción y el desenvolvimiento social de los niños, teniendo en cuenta las necesidades cognitivas, motrices o de diversas índoles

Percepción, atención, selección y clasificación



MEDIANTE ESTE MÉTODO, EL CUAL CONSISTE EN DOS CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN (FRUTAS Y VERDURAS) LOS NIÑOS TRABAJARÁN HABILIDADES COGNITIVAS COMO PERCEPCIÓN, ATENCIÓN, SELECCIÓN Y CLASIFICACIÓN. ESTE MATERIAL DE APOYO ES ADECUADO PARA NIÑOS/AS PEQUEÑOS/AS, PORQUE REPRESENTA O IMITA TANTO EN FORMAS COMO EN COLORES A LAS FRUTAS Y/O VERDURAS REALES.



Incremento del esfuerzo cognitivo

Transcurrido un tiempo del entrenamiento con los materiales didácticos presentados previamente, sería pertinente modificar el material a uno de mayor complejidad. El nuevo material más complejo, requiere de mayor esfuerzo cognitivo por parte del niño, para continuar trabajando las mismas habilidades cognitivas (percepción, atención, selección, clasificación).



ÉSTE NUEVO MÉTODO DEMANDARÁ MAYOR ATENCIÓN POR PARTE DE LOS/AS NIÑOS/AS (PARA PODER SELECCIONAR, CLASIFICAR, ORDENAR), YA QUE LOS OBJETOS POSEEN SIMILITUDES EN CUANTO A FORMA, COLOR Y TAMAÑO. ESTOS OBJETOS ESTA VEZ IMANTADOS Y DE UN TAMAÑO MÁS PEQUEÑO, DEMANDAN AL NIÑO MAYOR ESFUERZO COGNITIVO.

### Reconocimiento y clasificación

Otro de los tipos de ensayo o entrenamiento consistirá en una situación artificial en la cual los niños distribuirán distintos objetos (caramelos) en recipientes (cubeteras), clasificándolos según sus diferentes formas y colores. Esta actividad tendría como objetivo el entrenamiento de habilidades cognitivas como las previamente mencionadas, e implicaría mayor demanda de habilidades cognitivas.

ESTE MÉTODO DE ENSAYO PERMITE A LOS NIÑOS ENTRENAR EL RECONOCIMIENTO Y CLASIFICACIÓN DE DISTINTOS MATERIALES (DISTINTOS TIPOS DE CAMELOS CON DIVERSAS FORMAS Y COLORES). PARA INHIBIR LA ACCIÓN FÁCIL DE QUE LOS NIÑOS AGARREN LOS OBJETOS CON LA MANO, SE DECIDIÓ EL USO DE UN UTENSILIO, GENERANDO ASÍ MAYOR COMPLEJIDAD.



Este entrenamiento realizado con niños es imprescindible en el desarrollo de habilidades para su futuro como jóvenes/adultos. En situaciones reales y futuras, en las que tengan que realizar **alguna Actividad de la Vida Diaria (AVD)**, las habilidades y los aspectos cognitivos, ya se encontrarán entrenados. Por ejemplo, en situaciones en las que tengan que cocinar, la percepción, atención, comprensión, clasificación y planificación estarán claramente involucradas en el hacer de la tarea. Asimismo, el reconocimiento y utilización de los utensilios de cocina.

Sin la presencia de apoyos y material didáctico como los presentados en el transcurso de este quinto capítulo, es muy difícil la posibilidad de jóvenes/adultos con cierta independencia y autonomía. No obstante, el entrenamiento debe continuar también durante la juventud/adulthood de la persona con discapacidad. Los apoyos deberían ser continuos apuntando

siempre al objetivo de la autonomía, teniendo en cuenta las posibilidades reales (físicas, intelectuales, económico-sociales) de cada una de las personas.

Cuando nos referimos a la posibilidad de que los jóvenes con discapacidad puedan adquirir cierta autonomía, entendemos por ello a las actividades cotidianas, que cualquier joven/ adulto de su edad realizaría. Algunos ejemplos pueden ser:

EL PLANCHADO ES UNA ACTIVIDAD DE LA VIDA COTIDIANA, REQUIERE DE ENSAYO O EXPERIENCIAS PREVIAS CON DISTINTOS MATERIALES QUE POSIBILITARAN LA REALIZACIÓN DE ESTA ACTIVIDAD. IMPORTA DESTACAR QUE PARA ACCEDER A QUE LA PERSONA REALICE ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA ES FUNDAMENTAL EL ENTRENAMIENTO PREVIO.





LA HABILIDAD DE QUE EL JOVEN PUEDA REALIZARSE EL DESAYUNO O LA MERIENDA, SELECCIONANDO LOS INGREDIENTES QUE CORRESPONDEN Y MANIPULANDO UTENSILIOS DE COCINA SIMPLES (TAZAS Y CUCHARAS).



LA HABILIDAD DE PODER UTILIZAR UNA ESCALERA MECÁNICA, EN LA CUAL TAMBIÉN SE ENCUENTRAN PRESENTES OTRAS PERSONAS REALIZANDO LA MISMA ACCIÓN.



HASTA HABILIDADES COMPLEJAS COMO LA ELABORACIÓN DE UNA RECETA DE COCINA, EN DONDE ADEMÁS DE EMPLEAR HABILIDADES COGNITIVAS, LA PERSONA DEBE PODER HACER RECONOCIMIENTO Y USO ADECUADO DE LOS UTENSILIOS.

MATERIAL DE APOYO MENOS INCLUSIVO

Existen materiales de apoyo que por la dificultad que generan en la manipulación son menos apropiados como apoyos para la inclusión. Se podrá hacer uso de los mismos, teniendo en cuenta las habilidades de las personas, comprendiendo que este material atiende menos a la diversidad manipulativa de las personas con discapacidad intelectual.

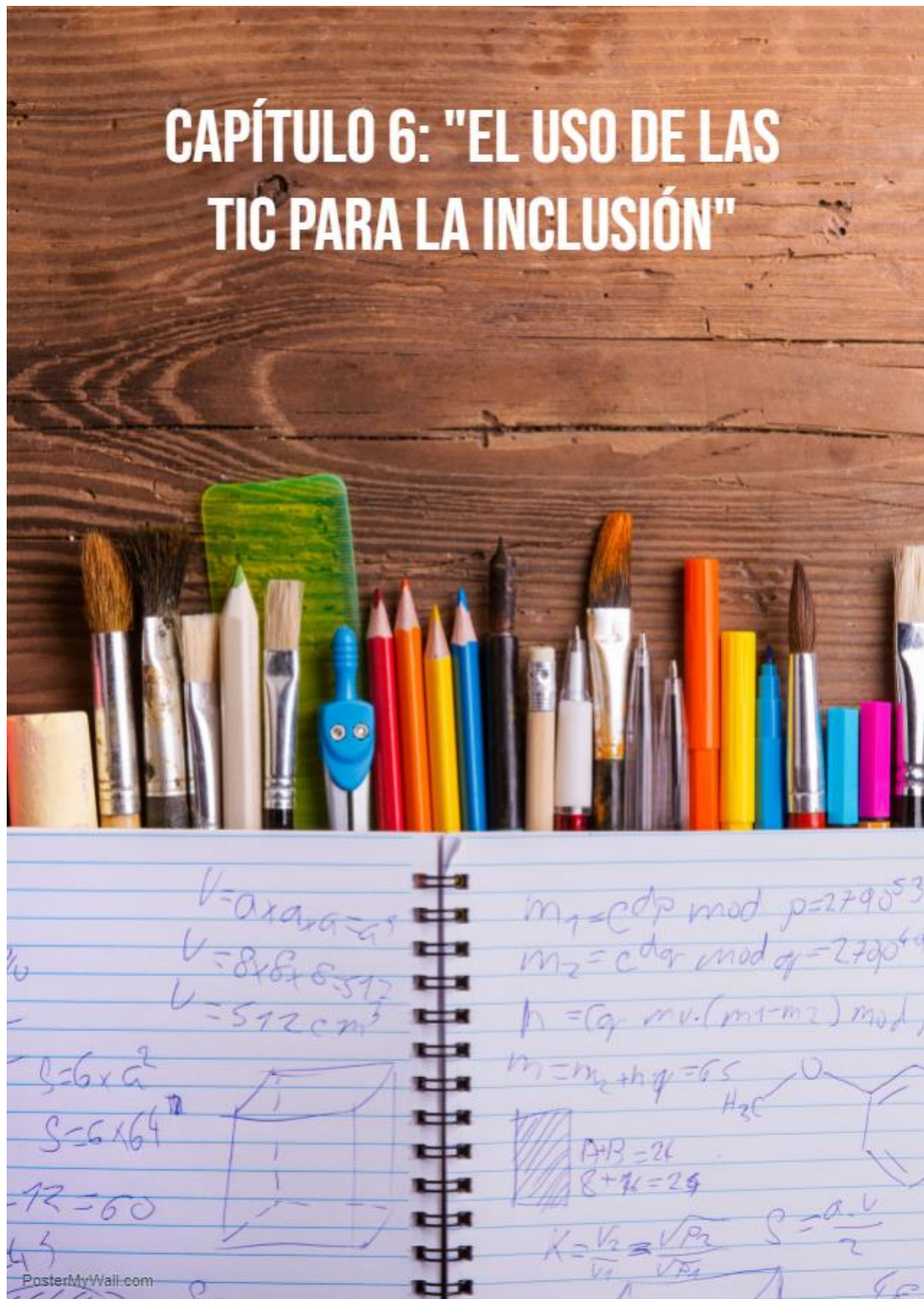


ESTE MATERIAL DE APOYO NO ES TAN ADECUADO, EN PRIMER LUGAR, PORQUE AL SER IMÁGENES LA MANIPULACIÓN ESTÁ IMPOSIBILITADA REQUIRIENDO DE LA PERSONA MAYOR NIVEL DE ABSTRACCIÓN. POR OTRO LADO, LA DIFERENCIA ENTRE DOS DE LAS IMÁGENES GENERA CONFUSIÓN, DEBIDO A QUE EL COLOR AMARILLO DE AMBAS SE ASEMEJA.



ESTE MATERIAL NO ES CONSIDERADO DEL TODO INCLUSIVO POR TRATARSE DE TARJETAS CUYO MATERIAL GENERARÍA DIFICULTADES EN LA PRENSIÓN FINA (AGARRE).

Concluiremos este capítulo refiriendo a que la utilización de este tipo de apoyos en el aula sería favorable para todos los alumnos, no sólo para los que presentan algún tipo de discapacidad. Si en las aulas existieran materiales ergonómicos, rampas y material de apoyo incluso la equiparación de oportunidades estaría garantizada, facilitando las actividades en las aulas de todos los alumnos.



Posicionándonos desde el principio de igualdad de oportunidades, en este capítulo haremos referencia, a **las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** como favorecedoras a la inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual.

Es fundamental, que en primer lugar definamos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos, ya sean textuales, por imágenes y/o sonidos. El desarrollo de las TIC se inicia a partir de los progresos científicos, tanto en la informática como en las telecomunicaciones. Su utilización no solo es beneficiosa para niños sin discapacidad ya que los ayuda a estar actualizados y a poder hacer un uso cotidiano de teléfonos celulares, Tablet, o PC, sino que también, serían un apoyo a la inclusión educativa y social de aquellos niños que presenten alguna discapacidad.

En capítulos anteriores, hemos citado a Raúl Mario Ageno con su definición de aprendizaje. El autor expresa que, aprender es hacer propio el conocimiento proveniente de otro que lo posee y lo transmite, lo enseña. En este sentido aprender es incorporar significativamente un conocimiento que es ajeno, desconocido, para poder utilizarlo en los momentos adecuados. De aquí la importancia de lo social y/o cultural como aquel otro, aquel lugar o sitio poseedor y transmisor de conocimientos, en este caso, tecnológicos – digitales para las nuevas generaciones.

#### Escolaridad digital o tecnológica, favorecedora de la inclusión social.

Uno de los propósitos de la sociedad es la inclusión social y, la inclusión educativa, es inherente a ese objetivo. Se han desarrollado diversas estrategias para la inclusión social, entre ellas, encontraremos como novedad de estos últimos tiempos a la **inclusión digital o tecnológica**. En esta última se encuentra implícito el uso y apropiación de las tecnologías de la comunicación enriquecedoras de las condiciones de acceso y equidad en la calidad de vida de todas las personas, ya sea que posean o no algún tipo de discapacidad. Todo ser humano indefectiblemente en la actualidad estará inmerso, en un mundo tecnológico – digital.

Tanto la inclusión escolar como la inclusión digital o tecnológica, son estrategias centrales para conseguir construir una sociedad inclusiva, la cual requiere ser comprendida superando la dicotomía habitual asociada al concepto de exclusión. Esto nos permite pensar en un modelo educativo abierto, que entiende la diversidad como una característica inseparable de la vida y que trabaje en todos sus sistemas (incluyendo el educativo) para conseguir atenderla adecuadamente.

A lo largo de su historia, la humanidad nunca ha tenido a su disposición tantas TIC como en la actualidad. Las TIC son una de las variables cruciales en la sociedad del conocimiento, que genera impactos en todos los sectores, desde el económico, a las formas en las cuales nos comunicamos e interaccionamos, las nuevas formas de gestión del conocimiento y las maneras en las cuales aprendemos.

Sandra Acevedo Zapata, en un artículo sobre inclusión educativa e inclusión digital, en la “*Revista de investigaciones UNAD*” expuso el siguiente cuadro que utilizamos a modo de resumen de las ideas anteriores.



**Figura 5:** Cabero Almenara, J y Córdoba Pérez, M (2009) Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista educación inclusiva* (vol. 2) pp: 61-77

En el capítulo 3 hemos dado cuenta de distintas teorías psicológicas que han aportado explicaciones sobre las formas en que los niños aprenden. A continuación, retomaremos esas teorías e incluiremos los beneficios de las TIC para el aprendizaje de los niños, evitando de este modo, que se instale en el aula el mito del *alumno plafonado*. Como hemos mencionado en el segundo capítulo, el mito del alumno plafonado implica la concepción de que a los alumnos con discapacidad intelectual: “no les entran más contenidos formales” y asisten a la escuela especial, entendida como escuela común lenta. Entonces, ¿Qué beneficios aportarían las TIC para evitar tener *alumnos plafonados* en el aula? Partiendo de que este concepto utilizado por décadas, en realidad, es uno de los tantos mitos que se tienen sobre la discapacidad, comprenderemos que lo que expresa en su contenido, no es real. Si concebimos a los niños con discapacidad intelectual a partir de este mito, habría pocas probabilidades de que adquieran algún conocimiento tecnológico o de otro tipo. Pero si nos abstraemos de ese mito y consideramos que los niños/as con discapacidad, al igual que todos los niños, son poseedores de recursos, potencialidades, capacidades, habilidades, originalidad y creatividad,

el mito es concebido como lo que es (un mito) y las posibilidades de un trabajo pedagógico y digital - tecnológico, se incrementarán significativamente.

En cuanto a las teorías psicológicas que hemos desarrollado previamente (capítulo 3), un punto que comparten consiste en el énfasis puesto en la individualidad o singularidad de cada niño, entendiendo que no hay fórmulas universales sino niños únicos con necesidades también únicas al momento de aprender. En este sentido, las TIC serían de utilidad para todos los niños, pero no para todos de la misma forma, por el contrario, siempre se reconocerá su singularidad y subjetividad en el proceso de aprendizaje.

Ser hoy un integrante de nuestra cultura, implica ineludiblemente tener acceso y hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de lo contrario se estará excluido en este aspecto sociocultural, hoy preponderante. La jerarquía que han adquirido las TIC en nuestra cultura y tiempo histórico, es de tal magnitud, que se exige su dominio y conocimiento a todos los integrantes de la sociedad, generando exclusión a quienes, por distintas razones, no tengan acceso a ellas.

Tenemos la convicción de que la inteligencia se construye y de que el instrumento cultural se integra a la psiquis del sujeto, siendo parte primordial de la misma. Las TIC serán beneficiosas para la adquisición de conocimientos - aprendizajes en la inclusión educativa, pero esto no sería posible sin la presencia de un autoconcepto positivo o autoestima en el niño. Para que se desarrollen aprendizajes mediados por la tecnología, tiene que haber deseo de saber y libidinización de los objetos digitales o tecnológicos por parte del niño. Este trabajo previo, de libidinización de los objetos de conocimiento y de que el niño encuentre su deseo de aprender y de saber, es parte de nuestra labor como psicólogos/as. Posteriormente, la parte práctica del “hacer uso de las TIC” o aspecto operacional de la tarea, podría ser llevada a cabo por Terapistas Ocupacionales, Acompañantes Terapéuticos/as y/o la propia familia del niño. Una de las autoras que ha hecho aportes a la concepción de un proceso de aprendizaje en el cual los afectos y el conocimiento estén integrados, ha sido Sara Paín. Para dicha autora tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos, son indispensables e indisolubles en el proceso de aprendizaje. Paín (2008) sostiene:

En la escuela, al mismo tiempo que promovemos un conocimiento, promovemos también el surgimiento de sujetos que se sientan más seguros, capaces, felices, en la medida en que dominan, o que se apropian del conocimiento transmitido. Permitir al niño apropiarse de un conocimiento es permitirle fortalecer su ego, para que él pueda constituir una

personalidad más segura, más dominante y más responsable. Para el educador esos dos aspectos aparecen al mismo tiempo. (p.14)

Otro punto importante para que el niño con discapacidad intelectual pueda incorporar conocimientos tecnológicos será la función del educador, como transmisor de conocimientos tecnológicos en el interior del aula. Si bien es frecuente oír que las nuevas generaciones conocen más de tecnologías que los adultos, son estos últimos quienes orientarán a los niños a modo de brújula pedagógica, por el recorrido adecuado de acceso a la información (páginas, blogs, enlaces con información garantizada y fidedigna). Lo que circula por internet es información y es tarea de los educadores transformarla en conocimiento, en redes de sentido, en redes cognitivas con significatividad. No es una tarea menor y es responsabilidad del educador como brújula pedagógica que impida los naufragios en la red y permita entender que internet es una fuente más de información que debe ser complementada con otras.

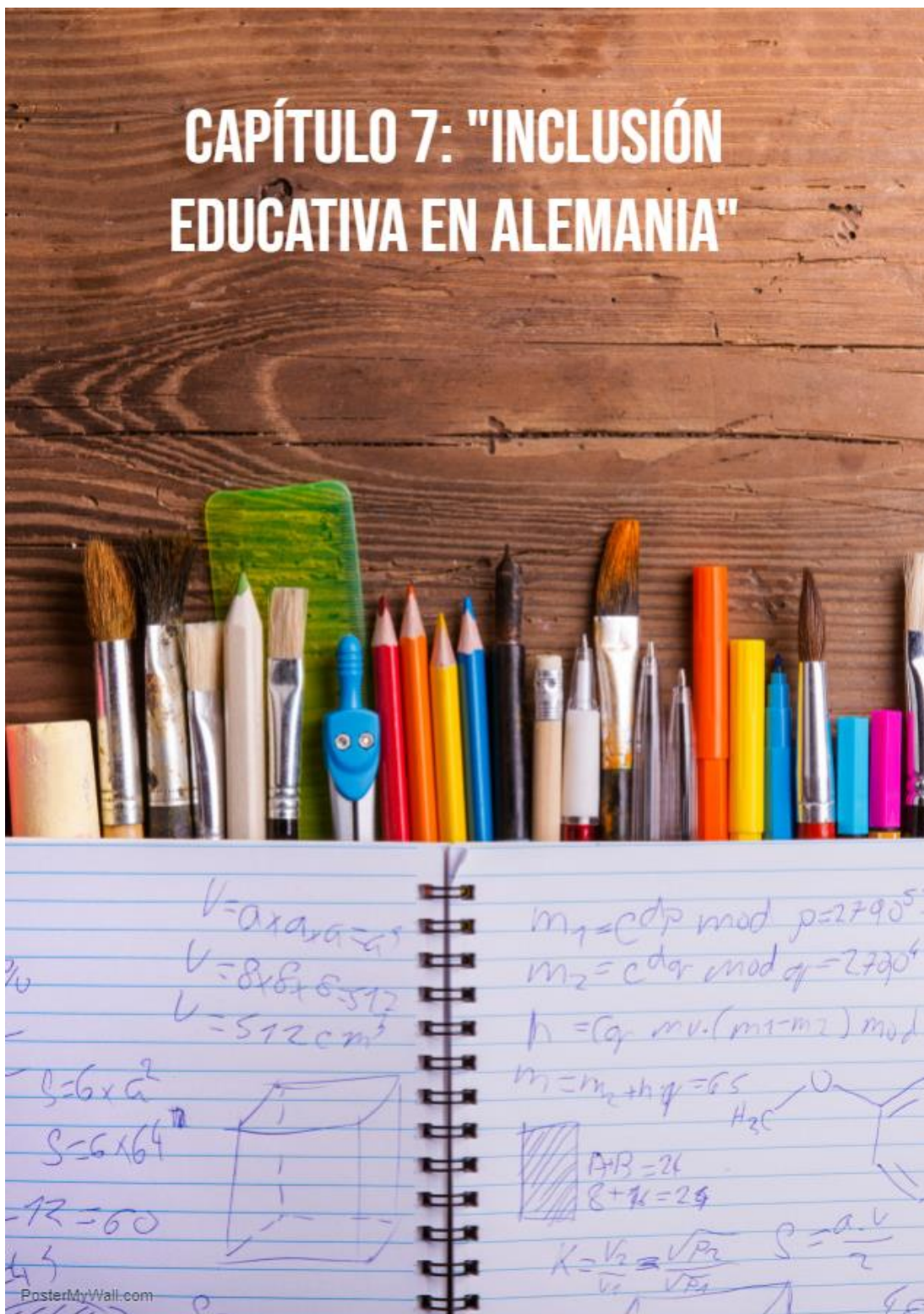
El objetivo de las incorporaciones tecnológicas en la inclusión educativa, es que los educadores puedan diseñar estrategias de enseñanzas con tecnologías acordes a los contenidos curriculares de los niños con NEE. ¿Cuál es la base fundamental para que resulte efectivo el uso de TIC en educación? No sería una mera cuestión de descargar aplicaciones para que las utilicen los alumnos, sino de tener una planificación contextualizada y singular de los niños respecto a sus intereses y motivaciones, esa es la base importante para que resulte efectivo el uso de tics en las escuelas. La doctora en Educación Carina Lion sostiene que, no se trata de incorporar solamente tecnologías en el aula, sino de pensarlas en forma contextualizada, en proyectos institucionales, curriculares, con significatividad pedagógica, acorde a las particularidades de cada niño.

En la actualidad, es frecuente escuchar que la tecnología produce aislamiento y que, cada persona parece estar en su propio mundo. Nosotras al igual que muchos autores, creemos que la tecnología es una aliada que genera puentes: hacia lo laboral, hacia lo educativo y hacia la inclusión, específicamente de las personas con discapacidad.

A partir de las contribuciones de las diferentes teorías y autores, podemos confirmar que las TIC aportarían beneficios terapéuticos, a los niños con discapacidad intelectual. Uno de los autores contemporáneos que presenta una visión muy favorecedora de las TIC es Rodolfo (2016) que plantea: “la importancia que puede cobrar todo lo digital para la terapéutica y más allá de ella para la vida en general de estos pacientes, niños o no.” (p.49).

Finalizaremos expresando nuestro posicionamiento ético, que parte desde un lugar de “dejar hacer”, en donde los niños con discapacidad intelectual puedan poner en juego sus

deseos, afectos y habilidades. Dejaremos abierta la posibilidad de que surjan en los niños otros deseos, intereses y propuestas para su vida educativa y cotidiana.



A lo largo de este capítulo se desarrollarán las características del sistema educativo en Alemania debido a que una de las integrantes de esta tesis obtuvo una beca para concurrir durante un semestre a la Universidad de Regensburg, Alemania. A lo largo de su estadía pudo concurrir a una escuela primaria en dicha ciudad alemana, lo cual le permitió obtener datos sobre el sistema educativo, características de las aulas y del funcionamiento de las escuelas.

#### 1. Características del sistema educativo alemán

La educación en Alemania desde los tres a los seis años, es opcional. A partir de los seis años, es decir, desde el primer grado de primaria, la educación escolar es obligatoria. No se permite educar a los niños en casa, estando incluso penado por la ley. La única excepción que se contempla es en casos de enfermedades graves de los menores, que impida su escolarización.

El actual sistema educativo alemán se estructura en cinco niveles: preescolar (Kindergarten), escuela primaria, secundaria de nivel I, secundaria de nivel II y, superior/universitario o sector terciario.

Una de las características que se destaca en todos los niveles educativos en Alemania es la presencia de tecnología en las aulas, como proyectores, computadoras, parlantes y pizarrones táctiles con los cuales tiene la posibilidad de imprimir aquello que el/la docente escribió en el pizarrón. El sistema educativo alemán considera de total importancia la presencia de tecnologías en las aulas, brindando así una educación con accesibilidad para todos los alumnos.



Aula de escuela primaria en Regensburg, Alemania

#### **Kindergarten: Preescolar**

En Alemania el nivel inicial (llamado así en nuestro país) no es obligatorio, está destinada a los niños y niñas entre los 3 y los 6 años. En el caso de los niños menores de tres años (incluso desde los tres meses) son enviados a las guarderías (Kinderkrippen), y los niños en edades de tres años a seis en adelante concurren a los jardines de infantes (Kindergarten).

### **Grundschule: Escuela primaria**

La escuela primaria se inicia una vez cumplidos los 6 años de edad hasta los 10 años, constando este nivel escolar de cuatro cursos. En su primer día de clases se acostumbra entregar a los niños una especie de cono gigante (Schultüte) lleno de dulces, pequeños juguetes y artículos escolares, siendo este día es de gran celebración en Alemania, ya que es festejado y tomado con gran alegría tanto por los padres como toda la familia.

Antes de que los niños entren a la escuela primaria, se les administra un test médico y psicológico, para determinar su desarrollo psicológico, motor y/o lingüístico. En caso de que en el test se detecte alguna problemática en el niño, concurrirá a un programa en el que se trabajará conjuntamente con los profesionales dicha problemática.

Durante estos años fundamentalmente se les enseña a leer, escribir y contar y, a partir del tercer curso, se inicia la lengua extranjera, que en la mayoría de los colegios es inglés. Las materias más importantes son el alemán y las matemáticas, que son complementadas con las materias de música, religión y competencias sociales.

El paso de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria, es decir, de Grundschulen a cualquiera de los cuatro tipos de escuelas de secundaria existentes, está regulado de forma diferente en cada región de Alemania. En todos los casos, es un elemento fundamental para la decisión u orientación, el dictamen de la escuela primaria a la que concurre el niño, junto con un asesoramiento muy detallado y concreto a los padres de los alumnos. Por lo tanto, son importantes para la decisión sobre la próxima etapa en la educación del niño, tanto las características de la secundaria a la que lo enviarán, las evaluaciones realizadas por un equipo de profesionales, como así también, las devoluciones de las maestras. Lo que se busca en todo este proceso es realizar una evaluación completa de las capacidades, necesidades, potencialidades como los gustos e intereses del niño, para tomar la mejor decisión sobre la escuela secundaria a la que concurrirá posteriormente.

La enseñanza pública en Alemania es gratuita, incluso parte del material que utilizarán es sustentado por el gobierno, aunque parte de los libros son pagados por los padres. El número de horas lectivas es de 20 a 30 por semana, dependiendo de la clase y la edad del niño. A

partir de este periodo los niños comienzan a tener calificaciones. Las notas en Alemania van de 1 a 6 puntos, 1 es la mejor calificación y lo mínimo para aprobar es 4.

Las fotos que figuran a continuación corresponden a la escuela primaria “Schwabelweis” de la ciudad de Regensburg. En ellas se puede apreciar sillas y mesas ergonómicas, una computadora (con acceso a internet), proyectores y materiales para los estudiantes lo que posibilita este tipo de apoyos es la equiparación de oportunidades, facilitando las actividades en las aulas de todos los alumnos.





Fotos: Escuela primaria en la ciudad de Regensburg “Schwabelweis”(Enero 2019)

### Nivel secundario

Al pasar al nivel secundario, los alumnos pueden concurrir a distintos tipos de secundarias: el Gymnasium (instituto que permite posteriormente asistir a la universidad), el Realschule (escuela media que permite realizar ciertos aprendizajes profesionales, técnicos) y Hauptschule (escuela media cuya finalización permite realizar aprendizajes artesanales). En algunos estados existe además una Gesamtschule, la cual, en vez de separar a los menores en tres escuelas diferentes, los mantiene unidos para ciertas asignaturas y ofrece niveles de educación diferentes.

La educación secundaria en Alemania se divide en dos grados o niveles, la educación secundaria I, que comprende del quinto al décimo curso desde los 10 o 12 años hasta los 16 años y, la educación secundaria II, que comprende todos los cursos escolares que tienen como base el grado anterior, desde los 16 a los 19 años aproximadamente.

El Segundo Ciclo de Educación Secundaria (secundaria II) se comprende generalmente como la segunda parte del Gymnasium. De igual forma, para este nivel de formación pueden encontrarse diferentes tipos de instituciones, entre ellas: • Berufliches Gymnasium / Fachgymnasium (incluyen formación desde grado 5 hasta grado 12 o 13). • Fachoberschule (para grados de 11 y 12) • Berufsschule, Berufsfachschule y Fachschule, orientadas a la formación vocacional, algunas de ellas hacen parte de lo que se conoce como educación terciaria.

Tipos de secundarias:

1. Hauptschule o escuela básica: En esta secundaria los alumnos reciben una formación general básica. Al concluir la Hauptschule los estudiantes se encaminan hacia una formación profesional que los habilita para ejercer un oficio o una actividad en la industria o la agricultura. Tiene una duración de cinco a seis años.
2. Realschule (secundaria profesional): Esta secundaria se sitúa entre la escuela básica y los colegios de bachillerato (Gymnasium), la cual transmite una formación general más amplia que la anterior. Concluye con un título superior medio que permite cursar estudios escolares ampliados, por ejemplo, en escuelas profesionales técnicas especiales o en escuelas técnicas secundarias. También permite acceder al nivel superior de secundaria del Gymnasium (nivel II). Tiene una duración de seis años.

3. Gymnasium (instituto de bachillerato): Por regla general, esta secundaria tiene una duración de 9 años, lo que permite una formación general profundizada. Durante los dos últimos años que los alumnos estudian se cursa el grado secundario superior (nivel II) que concluye con el examen de Abitur. Dicho examen habilita al estudiante para acceder a una universidad o escuela superior.
4. Gesamtschule: Este tipo de escuela, tiene cada vez más importancia en Alemania ya que integra en una sola escuela los tres tipos de escuelas anteriormente nombradas. En este tipo de secundario lo que se destaca es la posibilidad de tener en una misma institución todas las posibilidades, y para ello dividen a los alumnos en diferentes niveles según sus potencialidades y capacidades. De esta manera establecen que cada uno puede aprender según sus capacidades, intereses, compartiendo con un grupo que tiene las mismas características.

### Secundaria I

Al terminar el nivel secundario I, es decir Hauptschule o escuela básica y Realschule los alumnos pueden comenzar un aprendizaje profesional en una escuela profesional o de oficios (Berufsschule). Los alumnos asisten a la Berufsschule, por lo general, lo hacen de dos a tres veces por semana y el resto de los días trabajan en una empresa. Esto es lo que se conoce como el sistema dual. El concepto de Berufsschule es que los alumnos aprendan no solamente teoría, sino también la práctica de la profesión escogida. Sin embargo, es preciso añadir que solamente se puede realizar el sistema dual después de que el alumno haya sido aceptado en la empresa, lo cual no es garantizado por el Estado alemán. Durante este periodo de prácticas, el estudiante se encuentra registrado en la Cámara de Comercio e Industrias (IHK) y recibe un salario de la empresa donde trabaja. Después de aprobar con éxito los exámenes de la IHK, el estudiante recibe un certificado y podrá empezar su vida laboral. Un aprendizaje después del sector secundario I tiene una duración de tres años.

### Secundaria II

La secundaria II comprende todos los cursos escolares que tienen como base la secundaria I, de los 16 a los 19 años aproximadamente. Al finalizar el secundario en Gymnasium, habiendo cursado el secundario superior con su posterior examen, los alumnos pueden acceder a la universidad.

Hay tres tipos diferentes de universidades:

1. Universidades (Universitäten)
2. Universidades de Ciencias Aplicadas (Fachhochschulen)
3. Universidades de Arte, Música y Cine (Kunst- und Musikhochschulen)

La duración de la educación superior depende de la institución, de la titulación que se quiere obtener y, sobre todo, del estudiante. Desde la introducción del Plan Bolonia, la educación universitaria se divide en grado (3-4 años), máster (1-2 años) y doctorado (4 años).

Sólo aquellos alumnos que han obtenido las mejores notas en el Abitur (calificaciones entre 1 y 1.3) podrán elegir la carrera que quieran estudiar, sin embargo, muchas carreras tienen restricciones adicionales, por ejemplo, para poder estudiar medicina o psicología se necesita una nota de uno en el Abitur. Si no obtuvieron la nota para estudiar determinada carrera deseada, pueden volver a intentarlo el semestre o el año siguiente, aunque el tiempo de espera también es un factor que se tiene en cuenta en la decisión.

### **1. Universidades**

Las universidades en Alemania ofrecen una amplia gama de cursos en la mayoría de las áreas temáticas y se centran en la investigación y la enseñanza. Estas son las instituciones de aprendizaje más tradicionales y también imparten conocimientos en temas más especializados.

### **2. Universidades de Ciencias Aplicadas**

Las universidades de Ciencias Aplicadas tienen un estilo más práctico y aplicado del aprendizaje que implica un trabajo supervisado y asignaciones en las empresas o áreas específicas. Los estudios suelen durar tres años. Aunque un título de un Fachhochschule no es equivalente al de una universidad alemana, es suficiente para entrar en el mercado laboral con buenas perspectivas de obtener empleo.

### **3. Universidades de Arte, Música y Cine**

Las universidades de Arte, Música y Cine ofrecen un estilo más independiente de enseñanza que abarcan métodos creativos de aprendizaje y estudio. Los temas incluyen todas las bellas artes, diseño de moda, cine, música instrumental y diseño gráfico.

Los programas de formación que otorgan el título de Bachelor están estructurados para ser cursados en un periodo entre 3 a 5 años. Esta formación y titulación tiene el carácter académico y habilita tanto para el ejercicio profesional, como para seguir con el desarrollo de una carrera científica-investigativa en programas de maestría o incluso doctorado con una duración de entre 1 o 2 años. El título de Master permite continuar con estudios superiores en el nivel de doctorado, o avanzar en la aplicación de conocimientos y técnicas de investigación a la profesión.

#### Educación para personas con discapacidad

En Alemania este tipo de escuelas lleva el nombre de Förderschule, es una escuela especial para niños con discapacidades físicas, intelectuales, vulnerabilidad social e inclusive concurren a estas escuelas niños con problemas de aprendizaje y con conductas violentas. En muchos casos existe posibilidad de inclusión de estos niños en una escuela convencional.

Las escuelas especiales son divididas según cada discapacidad:

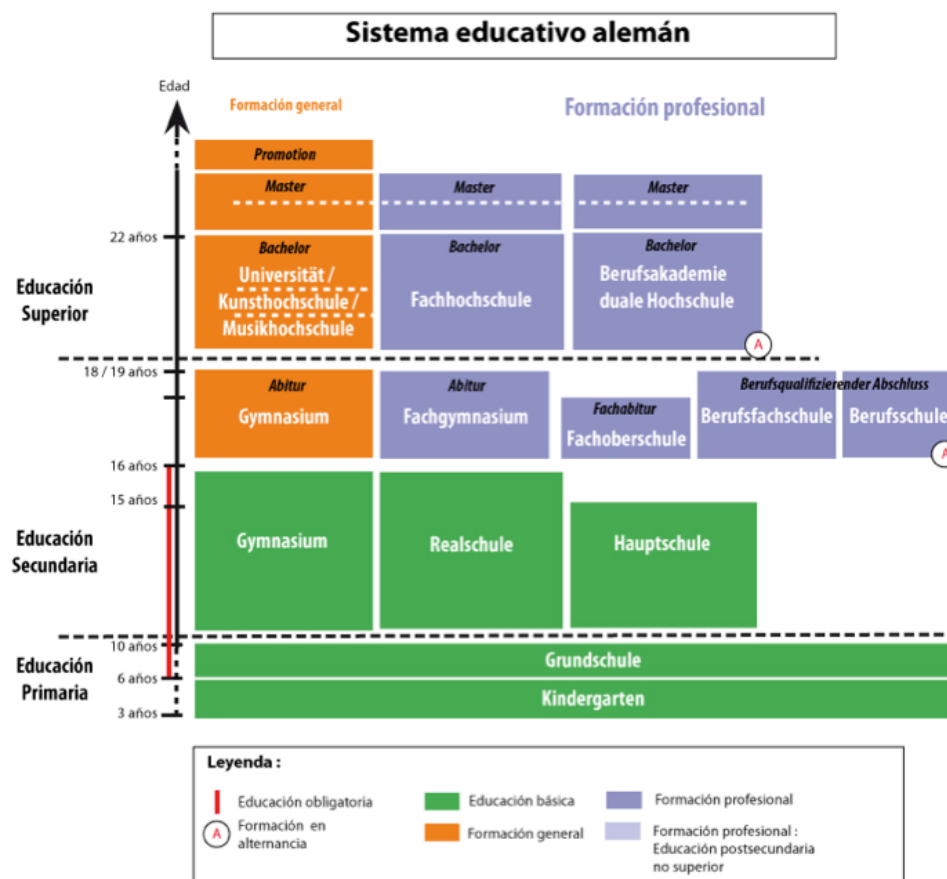
- Escuela para niños con dificultades de aprendizaje
- Escuela para niños hipoacúsicos
- Escuela para niños no videntes
- Escuela para niños con discapacidad motriz
- Escuela para niños con discapacidad intelectual
- Escuela para niños con problemas de comportamiento
- Escuela para niños con dificultades de lenguaje

El objetivo de la política educativa es brindar a cada ciudadano oportunidades para crecer personal, profesionalmente y como ciudadano de acuerdo con sus habilidades y preferencias.

Los centros de educación especial (Förderschulen) están basados en planes de estudios elaborados en objetivos educativos, contenidos y requisitos de rendimiento equivalentes a los de los centros convencionales (Grundschule y los cursos de formación ofrecidos por la Hauptschule, Realschule y Gymnasium). Sin embargo, los métodos utilizados tienen en cuenta las necesidades y limitaciones relacionadas con la discapacidad intelectual. De esta forma, la educación que reciben estos alumnos se centra en el aprendizaje y el desarrollo mental de

acuerdo a sus propias capacidades y necesidades. La instrucción está diseñada para satisfacer las necesidades individuales y algunas clases se llevan a cabo en pequeños grupos o de forma individual. Cuando es necesario se utilizan ayudas y dispositivos técnicos.

En las escuelas convencionales de Alemania no están integrados los equipos de profesionales como en Argentina. Por lo tanto, los psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, en Alemania serán convocados de acuerdo a la situación, problemática que se esté viviendo en la escuela.



**Figura 6:** Sistema educativo alemán. Fuente: The International Experience (2015)

Recuperado de: <http://theiex.com/es/estudiar-en-alemania/sistema-educativo-alemania/>

## 2. Modelos de inclusión en Alemania

Es a partir de la convención de los derechos de los niños con discapacidad en el año 2001 que establece que los países deberán generar estrategias para que los alumnos con

discapacidades en las escuelas convencionales sean incluidos con los apoyos necesarios. En las escuelas primarias de Alemania concurren cada vez más alumnos con discapacidad, pero en las escuelas secundarias aún el aumento en la inclusión no es tan significativo.

Durante el proceso de inclusión se lleva a cabo la tarea de determinación de las necesidades educativas especiales (NEE) que comprende el establecimiento de la necesidad individual, así como la decisión sobre el curso de la educación y la determinación de los apoyos a utilizar. La determinación de las NEE, derivadas de la discapacidad intelectual, pueden ser solicitadas por los padres o los tutores legales del alumno, la escuela u otros servicios competentes. Teniendo en consideración las habilidades de las personas que pueden brindar dichos apoyos.

Existen diez tipos de *Förderschulen* (escuelas especiales) en Alemania que responden a diferentes tipos de alumnado en función de su discapacidad, entre las que se encuentran las escuelas para alumnado con discapacidad intelectual. Recientemente se han desarrollado diversas formas de cooperación institucional y educativa entre las escuelas convencionales y las especiales. Algunos de ellos son parte de proyectos extraescolares y van desde las actividades extracurriculares conjuntas hasta clases de carácter especial, que se celebran en las instalaciones de la escuela convencional con vistas a conseguir la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual.

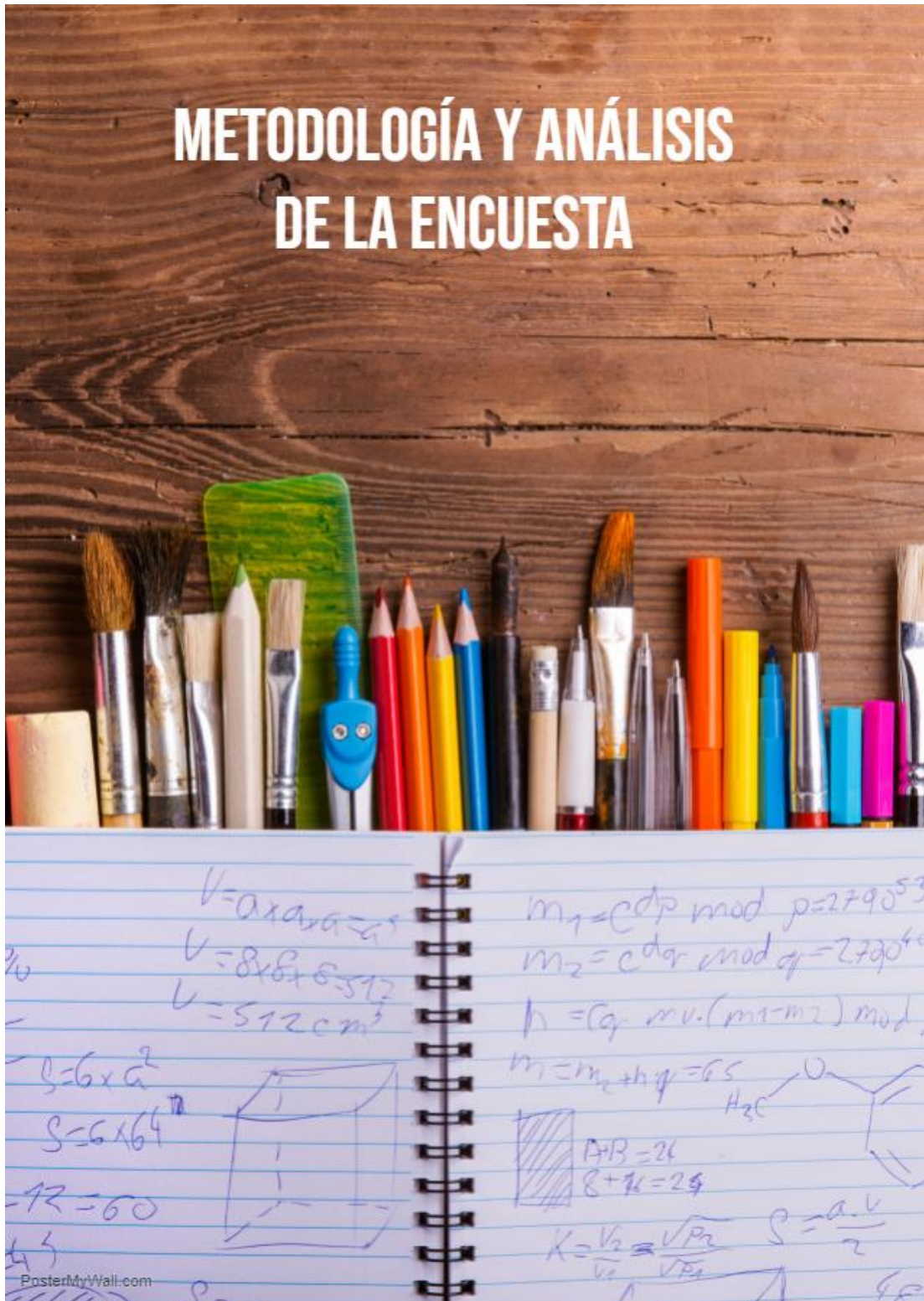
En los casos de alumnos con discapacidad intelectual el sistema educativo alemán entiende que un alumno no puede asistir a la escuela convencional sin apoyos. La autoridad supervisora de la escuela reconoce la necesidad educativa de dicho alumno con el fin de que se adopte una decisión sobre el tipo de escuela a la que debe ser dirigido (ya sea una escuela especializada en atención al alumnado con discapacidad intelectual o una escuela convencional con aulas para la inclusión).

Tanto en las escuelas *Förderschulen*, como en las escuelas convencionales existen maestros de educación especial que proporcionan apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, brindando asistencia y consejo al profesorado. Estos maestros de educación especial realizan para cada alumno particular una planificación, ejecución y seguimiento del proceso de enseñanza en cooperación con el personal docente y especialista involucrado. Los alumnos con discapacidad intelectual reciben apoyo durante las clases y posterior a las lecciones.

El apoyo es variado e incluye medidas preventivas, acciones educativas conjuntas con algunos centros, cooperación educativa entre centros convencionales y específicos etc. Los apoyos también pueden ser brindados por un profesor que trabaje dentro de la institución.

Normalmente, se trata de profesores especialistas en audición y lenguaje o en problemas de comportamiento que trabajan fundamentalmente con los alumnos dentro o fuera del aula según sus necesidades.

# METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA



**Tipo de Estudio:** El tipo de estudio es no experimental, exploratorio-descriptivo y transversal, utilizando una metodología de tipo cualitativa mediante encuestas. Este método nos permite inducir y sistematizar la información que incumbe a nuestro objeto de estudio.

**Participantes:** Las encuestas han sido administradas a una muestra intencional simple conformada por un total de 10 escuelas primarias convencionales, cinco públicas y cinco privadas, de la ciudad de Mar del Plata.

**Instrumentos:** Se implementaron encuestas para indagar y sistematizar información en relación con los objetivos planteados.

En primera instancia se realizaron contactos, gestiones y autorizaciones correspondientes para acercar las encuestas a las maestras de escuelas primarias convencionales con alumnos incluidos. Luego, se llevó a cabo el análisis cualitativo del material recolectado. La participación de todos los docentes, ha sido voluntaria y confidencial.

Durante todo el proceso de investigación se consideraron a las pautas éticas establecidas por FePRA (2013) y la Declaración de Helsinki (WMA, 2014). Toda la información derivada será utilizada con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de Protección de los Datos Personales.

**Fuentes a Emplear:** Se utilizaron fuentes primarias, siendo estas las respuestas de las docentes a los instrumentos administrados; y fuentes secundarias en cuanto a literatura científica referida a la temática, como revistas especializadas, libros y bases de datos.

**Lugar de realización del trabajo:** Este estudio ha sido realizado en la ciudad de Mar del Plata, con el aval correspondiente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La cátedra de radicación del trabajo ha sido el seminario de Orientación; “Estrategias terapéuticas y psicoeducativas en discapacidad mental”.

**Encuesta**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Título del proyecto de investigación: Inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual:  
“Utilización de apoyos y ayudas didácticas”

Nombre del docente: Lic. Zingales Paula

Tipo de escuela: Convencional con inclusión educativa

Indicaciones

1-Los niños con inclusión educativa tienen reconocimiento de las pautas áulicas.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

2-Los niños con inclusión educativa tienen características de interés en el aprendizaje.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

3-Los niños con inclusión educativa cuentan con apoyos externos.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

4- Tipos de apoyos con los que cuentan:

a) Profesionales

1) Intrainstitucional ( )

2) Extraintstitucional ( )

Indique cuáles

.....  
 .....  
 .....

b) Adaptaciones físicas ( )

Indique cuáles

.....  
 .....  
 .....

c) Apoyos tecnológicos ( )

Indique cuáles

.....  
 .....  
 .....

5- ¿Mantiene el/la docente una comunicación con las familias de los niños incluidos?

Si ( )

No ( )

En caso de que su respuesta sea afirmativa indique a continuación:

Con que frecuencia lo hace:

Una vez al año	Dos veces al año	3 veces al año	Más de 5 veces al año

¿Mediante que vías mantiene la comunicación con los padres? Puede indicar más de uno.

- Reuniones con los padres ( )

-Notas por cuaderno de comunicaciones ( )

-Comunicación informal (entrada- salida de los alumnos del colegio ( )

-Otras

.....  
.....

6- El equipo de orientación escolar trabaja con las familias de los niños incluidos.

Si ( )

No( )

En caso de respuesta afirmativa indique de qué manera.

.....  
.....  
.....  
.....

7- Posteriormente a la evaluación de las necesidades educativas especiales, que estrategias pedagógicas se abordan:

- Accesibilidad curricular ( )
- Accesibilidad técnica ( )
- Accesibilidad del espacio físico ( )
- Estrategias comunicacionales ( )
- Otras ( ). Especifique cuales

.....  
.....  
.....

8- Al momento de decidir las accesibilidades propias de cada niño incluido las misma serán conforme a:

- a) Los otros docentes ( )
- b) Los equipos de apoyo ( )
- c) Los equipos externos ( )
- d) La familia del niño( )

9- La formación que he recibido en cuanto a intervención pedagógica en inclusión educativa es suficiente.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

10- a) ¿Ha realizado alguna capacitación/formación en intervenciones pedagógicas para la inclusión educativa?

Si ( )

No ( )

En caso de respuesta afirmativa, indique cuáles.

.....

.....

.....

.....

.....

b) ¿Considera que hay un incremento en la oferta de capacitación en el área de discapacidad?

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

**Hipótesis**

Con la mirada actual a un aula diversificada consideramos que se crean y generan innovadoras modalidades didácticas y apoyos en las escuelas convencionales para desarrollar las habilidades, potencialidades de los niños incluidos con discapacidad intelectual.

**Análisis de las encuestas**

Comenzaremos abordando el análisis de los dos primeros puntos indagados en las encuestas. Estos puntos o ítems hacen referencia al reconocimiento de las pautas áulicas y al interés por el aprendizaje, por parte de los niños con discapacidad intelectual incluidos en instituciones educativas convencionales.

En la primera pregunta en la que investigamos acerca de pautas áulicas el 84,1% de las/os docentes ha respondido que estaba totalmente de acuerdo y de acuerdo con lo interrogado. No se han vislumbrado diferencias entre escuelas públicas y privadas. Este porcentaje sería un indicador de que los niños incluidos poseen un reconocimiento de pautas áulicas: normativas, hábitos, habilidades, vínculos simétricos y asimétricos, y puesta en juego de su deseo y subjetividad. Las prácticas educativas se enmarcan en ese escenario que es el aula, en el cual se tiene por objetivo el proceso de escolarización, teniendo como fin el proceso de aprendizaje. Sin el reconocimiento de pautas áulicas, no podrían conseguirse dichos objetivos.

El segundo aspecto indagado corresponde al interés del aprendizaje en los niños incluidos en escuelas convencionales. El 81,9% de la totalidad de la muestra ha respondido que los niños con discapacidad intelectual muestran características de interés en el aprendizaje.

Una de las teorías que ha realizado aportes al proceso de aprendizaje ha sido el Constructivismo. Para esta teoría el sujeto conoce a partir de su acción sobre los objetos, pero también él, es modificado en virtud de la interacción con el objeto. Piaget postula la existencia de funciones constantes, comunes a todas las edades y otras funciones, de estructuras variables que serán, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual). Entonces diremos, que indefectiblemente el aspecto afectivo será una variable interviniente en el interés del niño por el aprendizaje.

Otra de las teorías que ha aportado conocimientos al proceso de aprendizaje ha sido la teoría psicoanalítica. Para el Psicoanálisis es importante hacer énfasis en que, para que haya aprendizaje eficaz también tiene que haber deseo de saber, tiene que haber libidinización de los objetos de conocimiento. Ageno (2000) afirma: “Apropiarse de un conocimiento es hacer propio el conocimiento de otro, que lo posee y lo transmite, lo en(seña): es incorporar significativamente un conocimiento que es ajeno, desconocido y poder utilizarlo en los momentos adecuados” (p.55).

Desde los aportes de las neurociencias, no será el plan de estudio el que determine lo que los alumnos deben aprender, sino sus capacidades personales y sus intereses en el aprendizaje. Sólo aquellos educadores que conozcan las capacidades e intereses de sus alumnos, podrán potenciar las capacidades de aprender de sus alumnos.

En lo que refiere al *plano cognitivo*, cabe destacar la importancia de la plasticidad, concepto que hace referencia a la capacidad del cerebro para transformar sus redes neuronales.

En cuanto a *lo emocional*, no ha de olvidarse que el proceso de aprendizaje está influenciado totalmente por el componente afectivo. Dicho proceso considera diversos elementos como, la motivación, la curiosidad, el estado de ánimo del alumno y del profesor, la relación existente entre ellos, la creación de un clima emocional agradable, la comprensión y la gestión de los sentimientos o el interés del estudiante por la materia.

Desde los aportes de la psicología cognitiva la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales son fundamentales para que el niño enfrente y supere problemas, en la institución educativa. El desarrollo de esas habilidades está estrechamente relacionado con una pedagogía del aprendizaje activo. Enseñar a los niños *cómo* pensar en vez de *qué* pensar, implica proveerlos de herramientas para la solución de problemas, la toma de decisiones y el control de las emociones. Incentivarlos en el desarrollo de habilidades, es un medio para la adquisición de fortalezas y empoderamiento personal.

En lo que refiere a las preguntas tres y cuatro, hemos indagado sobre los apoyos y tipos de apoyos con los que cuentan los niños con inclusión educativa.

El 79,54 de la totalidad de los docentes de la muestra respondió que estaba totalmente de acuerdo y de acuerdo con que los niños cuentan con apoyos externos para la inclusión educativa.

En las preguntas tres y cuatro hemos indagado acerca de los apoyos para la inclusión pudiendo ser éstos intrainstitucionales (dentro de la institución educativa) o extrainstitucionales (apoyos externos). Es importante aquí realizar una distinción entre escuelas públicas y privadas, siendo significativa la diferencia en las muestras que hemos obtenido.

En cuanto a lo intrainstitucional en las escuelas públicas se obtuvo un 74,1%. Por otra parte, en las escuelas privadas, un 52,94 % fue el valor obtenido.

Respecto a los apoyos extrainstitucionales hemos obtenido los siguientes porcentajes: en escuelas públicas 77,8% y en escuelas privadas 70,6%.

En cuanto al interrogante planteado en la encuesta sobre adaptaciones físicas, la totalidad de los docentes respondieron que en las instituciones educativas no cuentan con adaptaciones de este tipo. La Convención de las Personas con Discapacidad y la posterior legislación a nivel nacional, reconoce la importancia de la accesibilidad al entorno físico, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Para que las personas con discapacidad puedan experimentar una verdadera igualdad de oportunidades debe participar de una infraestructura y servicios comunes, pensados para la generalidad de la población, los cuales deben ser diseñados

teniendo en cuenta las limitaciones o diferencias de todas las personas y en especial de las personas con discapacidad.

En cuanto a los apoyos tecnológicos para la inclusión educativa, el 16% de la totalidad de las/los maestros/as de la muestra, ha indicado que emplea su utilización. Dentro de los apoyos tecnológicos, han destacado como principales a la computadora, videos y celulares.

Sostenemos que los apoyos se convierten en un ámbito de oportunidades esencial en el área de la discapacidad intelectual, entendiendo que son una ayuda que permite contar con alguien o algo para desarrollar una habilidad o una actividad, como pueden ser: alimentarse, vestirse, desenvolverse, y fundamentalmente lo que concierne a nuestro trabajo de tesis, **aprender en un contexto educativo**. Otra forma de entender los apoyos es la propuesta por Verdugo Alonso y Robert L. Schalock, en el texto “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual” (2015) donde los apoyos son definidos como los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual.

Es pertinente aquí realizar una diferenciación entre:

4. Sistemas de apoyo
5. Equipos de apoyo
6. Material de apoyo

Los equipos de apoyos podrían ser definidos como un grupo de personas integrados por los profesionales que trabajan **interdisciplinariamente** junto a la familia del niño, para la consecución de objetivos terapéuticos y educativos.

En cuanto a los apoyos intrainstitucionales la mayoría de los docentes ha indicado a los Equipos de Orientación Escolar y Directivos de las instituciones.

Por otra parte, refiriéndonos a los apoyos extrainstitucionales, la mayoría de los docentes ha señalado a Maestras/os Inclusivas/os, Escuelas Especiales, Acompañantes Terapéuticos, Talleres lúdicos o de recreación y a Terapias con profesionales externos como: Psicólogos, Psiquiatras, Psicopedagogos, Terapistas Ocupacionales y Fonoaudiólogos.

En cuanto a los apoyos tecnológicos, si bien el porcentaje obtenido en la muestra no es considerablemente alto (16%), nos importa destacar la importancia de la implementación de los apoyos tecnológicos, siendo la tecnología una aliada que genera puentes: hacia lo laboral, hacia lo educativo y hacia la inclusión, específicamente de las personas con discapacidad.

Hemos entendido a las TIC como el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos, ya sean textuales, por imágenes y/o sonidos. Tanto la inclusión escolar como la inclusión digital o tecnológica, son estrategias centrales para conseguir construir una sociedad inclusiva, la cual requiere ser comprendida superando la dicotomía habitual asociada al concepto de exclusión. La doctora en Educación Carina Lion sostiene que, no se trata de incorporar solamente tecnologías en el aula, sino de pensarlas en forma contextualizada, en proyectos institucionales, curriculares, con significatividad pedagógica, acorde a las particularidades de cada niño. No sería una mera cuestión de descargar aplicaciones para que las utilicen los alumnos, sino de tener una planificación contextualizada y singular de los niños respecto a sus intereses y motivaciones, esa es la base importante para que resulte efectivo el uso de tics en las escuelas.

A partir de las contribuciones de las diferentes teorías, podemos confirmar que las TIC aportarían beneficios terapéuticos, a los niños con discapacidad intelectual. Uno de los autores contemporáneos que presenta una visión muy favorecedora de las TIC es Rodolfo (2016) que afirma: “la importancia que puede cobrar todo lo digital para la terapéutica y más allá de ella para la vida en general de estos pacientes, niños o no.” (p.49)

En lo que refiere al quinto ítem indagado acerca de la comunicación entre docentes y las familias de los niños incluidos, el 95,5 % de los maestros de la totalidad de la muestra indicó que si mantiene comunicación con la familia. Realizando una división entre escuelas públicas y escuelas privadas diremos que, en cuanto a las publicas la frecuencia con la que se comunican los docentes con la familia es:

- El 12 % de los maestros mantiene comunicación con las familias dos veces al año
- El 36 % de los docentes se comunica con las familias tres veces al año.
- Y, el 52 % lo realiza más de cinco veces al año.

En cuanto a las escuelas privadas:

- El 59% de los docentes ha respondido que se comunica con los padres tres veces al año.
- Y el 41%, más de cinco veces al año.

Dentro del quinto ítem, también hemos indagado acerca de las vías o formas de comunicación entre docentes y las familias de los niños incluidos. En cuanto a las escuelas públicas diremos que:

- El 85% de los docentes realiza reuniones con los padres.

- El 81% sostiene que mantiene comunicación por medio del cuaderno de comunicaciones.
- El 52% expresa mantener una comunicación informal
- Y el 7% expresa mantener otras formas de comunicación como, por ejemplo: vía telefónica.

Respecto de las instituciones educativas privadas, los docentes refirieron que la comunicación con las familias de los niños incluidos se lleva a cabo del siguiente modo:

- El 88% mantiene reuniones con los padres.
- El 76% se comunica por medio del cuaderno de comunicaciones.
- El 35% expresa mantener una comunicación de modo informal.
- Y, el 5% de los docentes, hacen referencia a otras formas de comunicación.

En cuanto al sexto punto indagado, todos los docentes de escuelas privadas indicaron que en las instituciones en las que trabajan, no cuentan con Equipo de Orientación Escolar. Por su parte en las escuelas públicas a diferencia de las anteriores, los docentes respondieron que, si poseen Equipo de Orientación Escolar, y la comunicación con las familias es a través de:

- Reuniones con padres
- Contacto telefónico
- Asistiendo al hogar
- Por cuaderno de comunicaciones

Además del trabajo dentro de la institución educativa para la inclusión, es fundamental la participación activa del grupo familiar del niño. La labor conjunta de ambas instituciones escuela y familia, son primordiales para lograr una mejor calidad de vida y bienestar del niño con discapacidad intelectual, incluido en una institución educativa convencional. El niño por su falta de madurez física y mental necesita de protección y cuidados especiales tanto antes como después del nacimiento. Tanto la Convención de los Derechos del Niño como la Convención de las Personas con Discapacidad consideran que la familia es fundamental para el crecimiento y bienestar del niño, siendo ella quien brinda protección y asistencia necesaria. Cuando las funciones parentales no operan adecuadamente ofreciéndole al niño garantía en sus derechos, es el Estado quien debe intervenir en el grupo familiar, ya que, debe prevalecer el Interés Superior del Niño garantizándole protección y cuidados necesarios para su bienestar.

En lo que respecta al interior del grupo familiar, cada miembro tendrá que hacer su aporte desde su rol de abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, primos/as, entre otros, generando espacios

para el intercambio en donde se cuide el lugar de cada integrante de la familia. Es muy importante que la familia pueda tener una mirada atenta para que la discapacidad no absorba toda la energía del grupo familiar.

El tipo de vida que los niños con discapacidad puedan tener dependerá de la actitud de los padres, familiares más cercanos, educadores, vínculos afectivos, en fin, de la sociedad entera en post de su inclusión.

En el séptimo ítem hemos indagado acerca de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En las escuelas públicas:

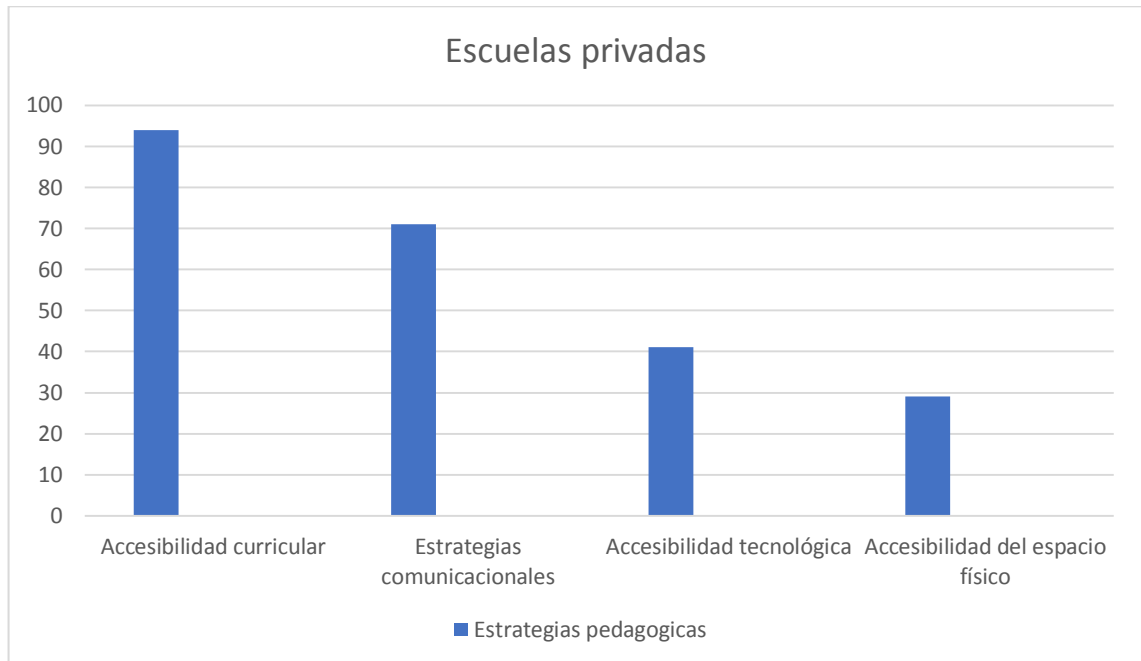
- El 100% de los docentes respondió que realizan accesibilidad curricular.
- El 41% de la muestra ha respondido afirmativamente en la presencia de estrategias comunicacionales.
- En cuanto a la accesibilidad del espacio físico, el 15% respondió por su presencia.
- Por último, en accesibilidad técnica y otras accesibilidades como las mencionadas por los docentes: material concreto, agrupamientos flexibles, diferentes ubicaciones áulicas, el 11% respondió en ambas por su presencia.



Respecto a las escuelas privadas, las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes fueron:

- Accesibilidad curricular, 94%.

- Estrategias comunicacionales, 71%.
- Accesibilidad tecnológica, 41%
- Accesibilidad del espacio físico, 29%.



Los alumnos con NEE incluidos al grupo, muchas veces requieren de un trabajo individualizado que respete su ritmo, su forma de aprender conforme a sus intereses, atendiendo prioritariamente las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Para ello, se utilizarán múltiples recursos didácticos, agrupamientos flexibles, se adaptará el temario según las necesidades de los niños apuntando a que el aprendizaje sea contextual y significativo, empleándose para ello materiales diversos. En el aula diversificada se trabaja de manera conjunta tanto alumnos-docentes y alumnos-alumnos de manera colaborativa, estableciendo objetivos individuales y de toda la clase.

Hablamos de NEE cuando una persona presenta dificultades de aprendizaje y requiere la implementación de apoyos y actuaciones educativas no incluidas en la educación convencional, la cual estaba destinada a resolver las necesidades de todos los alumnos. El concepto de niño con NEE implica el abandono de un modelo centrado en el déficit (modelo médico). Aun tomando nota de las deficiencias, el objetivo es que éstas puedan ser integradas con las potencialidades de desarrollo y aprendizaje del individuo y los apoyos educativos necesarios. En el modelo de educación inclusiva se apuesta a que los niños con NEE sean

incluidos en un ámbito escolar lo más estándar posible, respetando las características de los alumnos, con el mismo temario, incluso cuando este deba ser adaptado.

En octavo lugar investigamos sobre las accesibilidades propias de cada niño incluido. Los docentes de escuelas públicas han respondido que:

- El 89% deciden accesibilidad de acuerdo a los equipos de apoyo.
- El 52% de acuerdo a los otros docentes.
- El 44% decide considerando a la familia del niño.
- Y, el 41% según los equipos externos.

Por otra parte, en las escuelas privadas los docentes deciden la accesibilidad curricular del siguiente modo:

- El 77% de acuerdo a las consideraciones de la familia del niño.
- El 53% decide la accesibilidad tanto por los equipos externos y los otros docentes.
- Por último, 47% decide de acuerdo a los equipos de apoyo.

Dentro de los equipos de apoyo para la atención de niños con discapacidad, sería idóneo poder contar con profesionales de distintas disciplinas. Podríamos realizar una distinción entre, los profesionales de la salud: Psiquiatras, Psicólogos/as, Terapistas Ocupacionales, Fonoaudiólogos/as, Psicopedagogos/as, Acompañantes Terapéuticos.

Por otro lado, dentro de los equipos de apoyo también se debería considerar a los talleristas de diversas áreas como podrían ser: de recreación, teatrales, musicales, entre otras. Los talleristas pueden ser profesionales de la salud como los previamente mencionados, o también; profesores de arte, teatro, música, etc.

Dentro de la escuela, otro de los apoyos fundamentales para lograr el objetivo de la inclusión escolar, será la presencia de la MI. La maestra de apoyo a la inclusión o MI, puede estar presente tanto en Escuelas Convencionales como Especiales, ya sean Públicas o Privadas. Cumpliría la función de nexo entre la maestra del curso, los estudiantes a los que atiende, sus compañeros, la familia, los profesionales y el entorno escolar en general. Una de las principales funciones que debe desempeñar es la de adaptar el currículum para que los niños incluidos puedan acceder a los contenidos y actividades que la maestra de aula convencional desarrolla para todos sus estudiantes, así como facilitar la socialización del niño con el resto de sus compañeros. Además, debe favorecer la autonomía del alumno con NEE, facilitándole los apoyos y las herramientas que requiera, pero dejando que él haga de acuerdo a su deseo y subjetividad.

La familia junto a la institución educativa, debe trabajar en forma conjunta y continua para lograr la mejor calidad de vida y bienestar del niño incluido. Cada miembro tendrá que hacer su aporte desde su rol de abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, primos/as, entre otros.

El tipo de vida que los niños con discapacidad tendrán dependerá de la actitud de los padres, familiares más cercanos, vínculos afectivos, en fin, de la sociedad entera en post de su inclusión.

En el noveno punto de las encuestas, hemos indagado si los docentes consideraban suficiente la formación pedagógica que han recibido en inclusión educativa.

Los datos obtenidos en escuelas públicas han sido los siguientes:

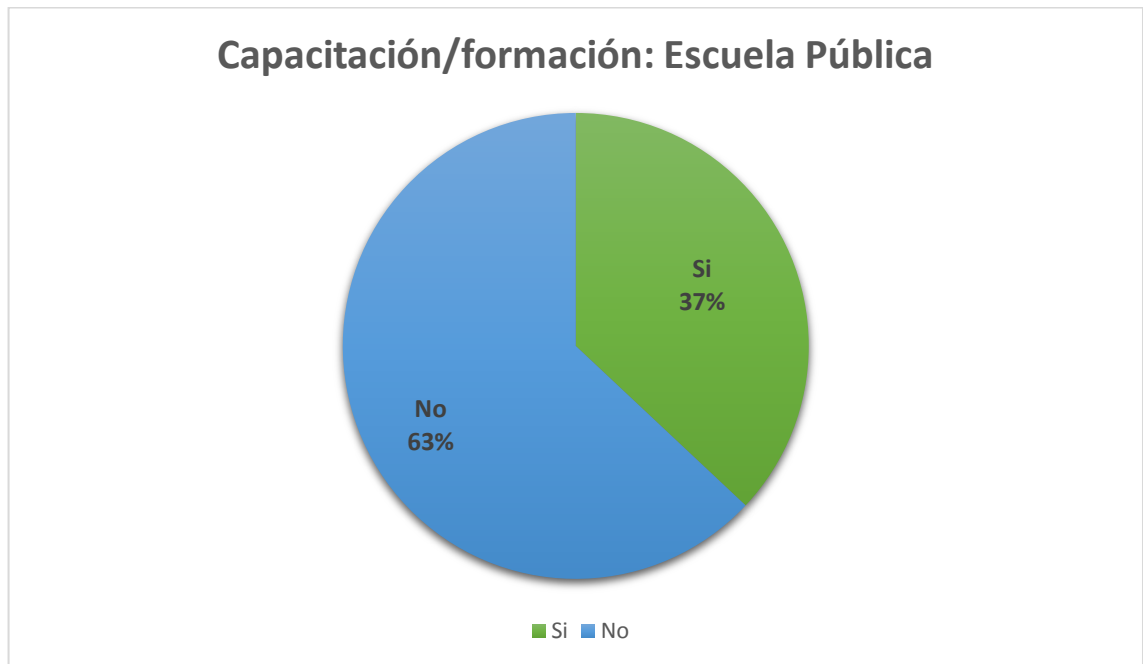
- El 56% respondió estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.
- El 33% indicó estar de acuerdo
- Y, el 11% indiferente.

Por otra parte, en cuanto a los docentes de escuelas privadas, los porcentajes obtenidos han sido los siguientes:

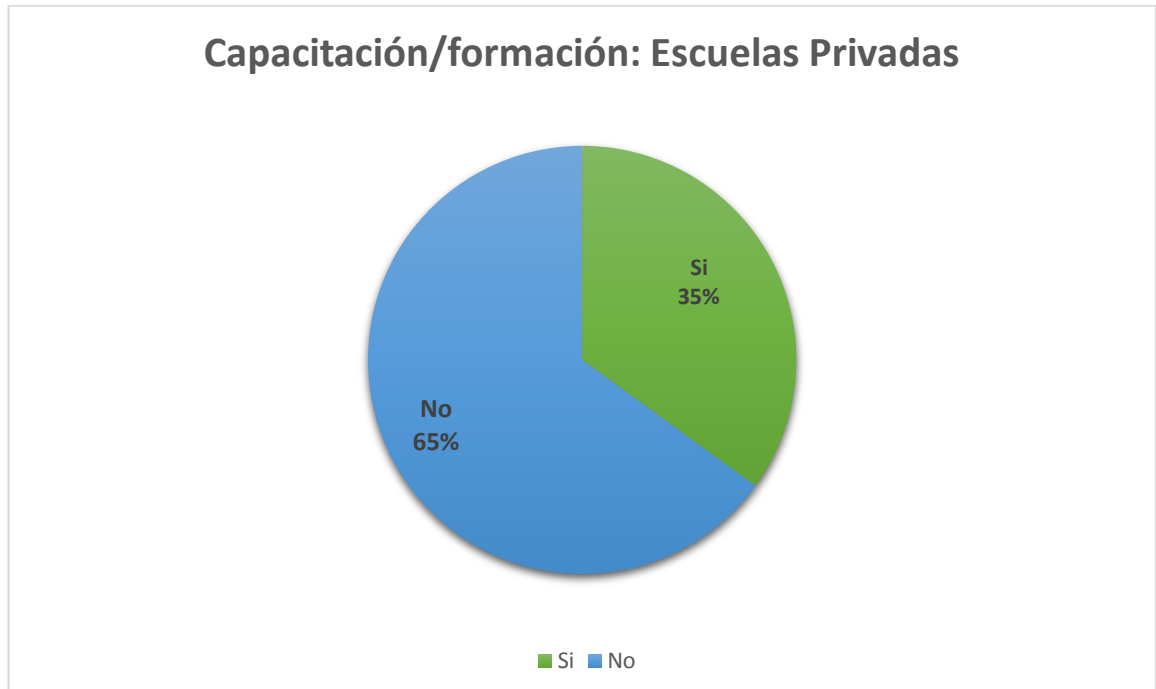
- El 82% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.
- Y, el 18% respondió estar de acuerdo.

En el último punto de la encuesta hemos investigado dos cuestiones: a) si los docentes han realizado alguna capacitación/formación en intervenciones pedagógicas para la inclusión educativa, y b) si consideran que hay un incremento en la oferta de capacitación en el área de discapacidad.

En cuanto al inciso a) en escuelas públicas, el 63% de los docentes indicó no haber realizado capacitación/formación en intervenciones pedagógicas para la inclusión educativa.



Por su parte los docentes de escuelas privadas refirieron que el 65%, no ha recibido formación en dichas intervenciones pedagógicas.



Por otro lado, aquellos docentes (tanto de escuelas públicas como privadas) que han respondido positivamente a la realización de alguna capacitación/formación en intervenciones pedagógicas para la inclusión educativa, especificaron las siguientes: cursos, charlas e investigación personal.

Respecto al inciso b) los docentes de escuelas públicas indico:

- El 44% de los docentes respondió estar de acuerdo.
- Respuestas en desacuerdo e indiferente, con un 22%.
- El 8% totalmente en desacuerdo.
- Y el 4%, totalmente de acuerdo.

Los docentes de escuelas privadas han indicado en las encuestas:

- El 41% en desacuerdo.
- El 29% de acuerdo.
- El 24% totalmente de acuerdo.
- Y el 6% respondió indiferente.

Tanto las leyes de Educación Nacional 26.206 (2006) y de Educación Provincial 13.688 (2007), establecen una política educativa que brinde una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, que fortalezcan el principio de inclusión sin ninguna forma de discriminación. Esto nos permite pensar en la importancia de la formación docente en la temática de la discapacidad. En la ciudad de Mar del Plata los maestros pueden realizar cursos en espacios de formación tanto privados como públicos. Dentro de los espacios privados nuestra ciudad cuenta con el “Instituto Superior de Formación, Capacitación y Actualización Docente Continua Vocación Docente”, que brinda capacitaciones a distancia y también de modo presencial. Por otra parte, dentro del ámbito público, los docentes pueden formarse en el “Centro de Capacitación, Información, e Investigación Educativa” (CIIE). Es un organismo descentralizado destinado al desarrollo de ofertas de formación docente continua que depende de la Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección de Capacitación. Otro medio de fácil y gratuito acceso para la formación puede ser vía web y uno de los más empleados es el denominado “Portal del ABC” perteneciente a la Provincia de Buenos Aires. Dentro de una de las solapas de esta página web, se hace referencia a “Documentos de Apoyo” e incluye una basta cantidad de archivos en versión PDF para poder descargarlos sin dificultades. Algunos de los materiales a los que los docentes pueden acceder tratan sobre: trastornos emocionales severos, discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad visual, inclusión educativa, familia, entre muchos más.

# CONCLUSIÓN



En el transcurso de nuestra tesis hemos decidido su estructuración en siete capítulos, que explican aspectos fundamentales de la inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual. Iniciamos nuestra investigación con el marco legal que sustenta a la discapacidad, incluyendo declaraciones, convenciones, leyes nacionales, como así también los antecedentes teóricos desde la ciencia psicológica. Consideramos fundamental, descartar la mirada patologizante hacia esta temática, para posicionarnos éticamente desde un modelo social e inclusivo de la discapacidad. Para una eficiente inclusión educativa, es importante la implementación de un aula diversificada que considere los aspectos individuales de los niños, sus necesidades educativas especiales, los apoyos, materiales didácticos y TIC para la inclusión. Pensamos que la escuela puede alojar la diversidad y presentarse como una oportunidad subjetivante ; alberga a cada alumno en su heterogeneidad; establece encuentros genuinos entre pares, docentes, padres, promueve otros modos de simbolización; otorga espacio a lo inesperado y fundamentalmente, posibilita que los contenidos sean pretextos para que los niños puedan construir sus propios textos.

A nivel subjetivo podemos decir que, el recorrido transitado ha sido gratificante aportándonos además de conocimientos teóricos sobre la discapacidad, experiencias enriquecedoras a nivel personal con profesionales e instituciones educativas.

En cuanto a los datos que hemos obtenido en las encuestas, podemos establecer diversas conclusiones; el 84,1% de los docentes afirma que los alumnos con discapacidad intelectual poseen reconocimiento de pautas áulicas y el 81,9% sostiene que presentan interés en el aprendizaje. Un dato interesante es que el 47% de los docentes de escuelas privadas sostuvo que no cuentan con apoyos intrainstitucionales. Esto podría deberse a que en ninguna de las escuelas privadas encuestadas contaban con EOE.

Tanto en escuelas privadas como públicas, los docentes han afirmado mayoritariamente que los niños incluidos cuentan con apoyos extrainstitucionales.

Dentro de los apoyos, hicimos hincapié en la presencia de adaptaciones físicas y apoyos tecnológicos. Es relevante que ningún docente tanto de escuelas privadas como públicas, haya respondido que en la institución en la que trabajan cuenta con adaptaciones físicas para niños incluidos. Siguiendo esta línea, el 84% de los docentes indicaron la ausencia de apoyos tecnológicos para la inclusión. A partir del análisis de estos datos podríamos llegar a la conclusión de que, si bien existe inclusión escolar de niños con discapacidad, es notoria la ausencia de apoyos para una inclusión plena y eficiente. Esto nos lleva a establecer una relación con otro de los aspectos indagados en la encuesta, “formación/capacitación de los docentes”. En este aspecto los docentes respondieron que consideran de gran importancia la

capacitación en el área de inclusión y discapacidad. No obstante, sólo el 37% ha respondido haber realizado alguna capacitación/formación. Dentro de este bajo porcentaje de docentes que expresa haberse formado, muchos dicen haber realizado “investigaciones personales”, haber asistido a charlas o cursos en los que se trataba la temática de la discapacidad. Podríamos decir que la instrucción de los docentes en discapacidad e inclusión escolar, queda sujeta al deseo o voluntad de los mismos, ya que no hay una obligatoriedad en la formación de los docentes en el tema.

Un niño en una escuela puede ser visto como una patología, diagnóstico o problema, y en otra escuela con una mirada inclusiva puede ser visto tan sólo como lo que es, un niño. Para lograr el objetivo de la inclusión educativa, es primordial tener en cuenta la subjetividad y singularidad de cada uno de los niños y de esta forma brindar los apoyos específicos que cada uno necesita.

Para finalizar consideramos que la temática abordada en esta tesis es primordial para el cambio de vida de niños-futuros jóvenes. Si la inclusión de niños con discapacidad intelectual es exitosa, podríamos pensar en una inclusión laboral futura y como producto, la inclusión social. Para el logro de estos objetivos es imprescindible la presencia de apoyos tanto en inclusión educativa como en inclusión laboral, siendo la implementación de los mismos un proceso que acompaña la inclusión educativa y continúa en la inclusión laboral. Se apunta a que la implementación de los apoyos en el proceso que va desde la inclusión educativa a la inclusión laboral sea cada vez menos necesaria, producto de la adquisición de habilidades por parte de las personas con discapacidad.

# REFERENCIAS



- Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista de investigaciones UNAD*, (13), p. 41-47.
- Agüero, D. (2018). Cobertura médica de personas con discapacidad. Asociación Síndrome de Down de la República Argentina. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.asdra.org.ar/salud/cobertura-medica-discapacidad/>
- Alemán Falcón, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Scielo*, 41(2), 495-51.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM)*. (5° ed.) Argentina: Panamericana.
- Cabero Almenara, J y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista educación inclusiva*, 2,61-77.
- Camacho, O. & Serrani, P. (2012). *Inteligencias múltiples y necesidades educativas. Manual práctico del programa de inteligencias múltiples adaptado y los gabinetes rotativos*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad N° 26378. (6 de Junio de 2008). Boletín Oficial N° 33035. Buenos Aires Argentina, 21 de Mayo del 2008.

Chiner Sanz, E. (2001). *Las precepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como el indicador del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (Tesis doctoral)*. Universidad de Alicante. Alicante, España.

Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1989.

Del Aguila, L.M. (2013). Estereotipos y prejuicios que afectan a las personas con discapacidad. Las consecuencias que esto genera para el desarrollo de políticas públicas inclusivas en cualquier lugar del mundo. En Rosales, P.O (Ed), *Discapacidad, Justicia y Estado: Discriminación, estereotipos y toma de conciencia* (pp.40-45). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Do Artigo, Í. (2006). El sistema educativo alemán. DW. Recuperado de: <https://www.dw.com/es/el-sistema-educativo-alem%C3%A1n/a-2239631>

Eroles, C; Ferreres, C. (compiladores). (2002). *La discapacidad una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Fernández Palacio, A. (2017, Febrero 25) Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/36315361/Neurodid%C3%A1ctica\\_e\\_inclusi%C3%B3n\\_educativa](https://www.academia.edu/36315361/Neurodid%C3%A1ctica_e_inclusi%C3%B3n_educativa).

Figueroba, A. *Psicología y mente*. La Teoría del Procesamiento de la Información y la Psicología. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/psicologia/teoria-procesamiento-informacion>

Friedrich, G y Preiss, G. (2006). Neurodidáctica. *Mente y cerebro*, (20), 40-46.

Folgar, M (productor). (2019). *Ahora la discapacidad es noticia (ADN)*. [serie de televisión]. Mar del Plata, Argentina. Marcos Folgar producciones.

Fundación Por igual más. (2015) ¿Qué beneficios se obtienen por tener el CUD? [Mensaje en un blog]. Recuperado de: [https://www.porigualmas.org/articulos/1215/qu-beneficios-se-obtienen-por-tener-el-ud?gclid=EAIAIQobChMI1tnrr53k4AIVQQ6RCh0OHgdaEAAYAiAAEgINTfD\\_BwE](https://www.porigualmas.org/articulos/1215/qu-beneficios-se-obtienen-por-tener-el-ud?gclid=EAIAIQobChMI1tnrr53k4AIVQQ6RCh0OHgdaEAAYAiAAEgINTfD_BwE)

Gellatly, A. (1986). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Scielo*.

Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext&tlng=pt)

Kotthoff H.G y Pereyra M. A.(2009). La experiencia del pisa en Alemania: recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13,(2), 1- 24.

Laino, D (Ed). (2000). *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario, Argentina. Editorial: Homo Sapiens.

Lentini Ernesto (2010). Discapacidad mental y exclusión social: una mirada sobre lo institucional. *Novedades educativas*, (236), p.28

Ley de Educación Nacional N° 26206 (14 de Diciembre de 2006). Boletín Oficial N° 31032. Buenos Aires, Argentina. 28 de Diciembre de 2006.

Ley de Educación Provincial N° 13688 (27 de Junio de 2012). Boletín Oficial N° 26884. Buenos Aires, Argentina. 26 de Julio de 2012.

- Lion, C. (2005). ¿Qué cambia en nuestras formas de enseñar y aprender cuando se incorporan tecnologías? *Educación*. Pp. 1-5. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/115849/carina-lion-que-cambia-en-nuestras-formas-de-ensenar-y-aprender-cuando-se-incorporan-tecnologias>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. EEUU: Asdi.
- Menárguez, A.T, (23 de abril de 2018) ¿Por qué Alemania decide qué niños son aptos para la Universidad cuando tienen 10 años? *El país*. Recuperado de: [https://elpais.com/economia/2018/04/20/actualidad/1524221355\\_445266.html](https://elpais.com/economia/2018/04/20/actualidad/1524221355_445266.html)
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales*. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Organización mundial de la salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: OMS.
- Paín, S. De Lajonquiére, L. Ageno, R. Benbenaste, N. Musicante, R. & Laino, N. (2000). *Aportes para una clínica del aprender*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Paín, S. (2008). *Subjetividad/Objetividad: Relación entre deseo y conocimiento*. Argentina: UNSAM edita.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor, S.A.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique ediciones.
- Piaget, J. (2011). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J; Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata ediciones.

Rodolfo, R. (2016). *Curvaturas. Ensayos psicoanalíticos*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Schlmenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sistema de protección integral de los discapacitados N° 22.431. (16 de Marzo de 1981) Boletín Oficial N° 24632. Buenos Aires, Argentina, 20 de Marzo de 1981.

Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Ley N° 24901 (5 de Noviembre de 1997). Boletín Oficial: 28789. Buenos Aires, Argentina (2 de diciembre de 1997).

Tallis, J; Parajón, V; Marrón, J; Ricci, M.A; Ambroguetti, C; Echeverría, H; Repetto, A; Canizza de Páez, S y Iñigo de Quidiello, D. (1993) *Retardo mental. Apuntes sobre la deficiencia mental. Reflexiones interdisciplinarias*. Buenos aires, Argentina. Ed Miño y Dávila.

Tirapu Ustárroz, J, Muñoz Céspedes, J.M, Pelegrín Valero, C (2002) Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista Neurología* (7), 673-685.

Tomlinson, C (2001) *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. España. Ed Paidós.

Unesco, Ministerio de Educación y Ciencia de España, y Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre las necesidades educativas especiales (1° ed.) Madrid: UNESCO.

Untoiglich. G (2013) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Noveduc.

Verdugo Alonso, M. A. (enero 2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Down21*.

Recuperado de: <https://www.down21.org/revista-virtual/774-revista-virtual-2004/revista-virtual-enero-2004/articulo/2137-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html>

Verdugo, M; y Schalock, R (2010) Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. 41. Recuperado de: [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)

Verdugo, A. y Schalock, R (2015). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*. España. 41 (4), Núm. 236, 2010 Pág. 7 a pág. 21. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/264208772\\_7\\_SIGLOCEROChanges\\_in\\_the\\_Understanding\\_and\\_Approach\\_to\\_Persons\\_with\\_Intellectual\\_Disability](https://www.researchgate.net/publication/264208772_7_SIGLOCEROChanges_in_the_Understanding_and_Approach_to_Persons_with_Intellectual_Disability)

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. España: Paidós.

Warnock, M. *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office, 1978.

Wehmeyer, M; Buntinx, W; Lachapelle, Y; Luckasson R y Schalock. R (2008) El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*. 39. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idos/F8/ART10928/constructo.pdf>