



Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva

Investigaciones sobre
perspectivas y experiencias

Compiladoras:
Sonia Lilian Borzi
María José Sánchez Vazquez
Carmen Lydia Talou

Facultad de
Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



ISBN 978-950-34-1806-2

Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva

Investigaciones sobre
perspectivas y experiencias

La presente obra es el resultado de 15 años de investigaciones realizadas por el equipo dirigido por la profesora psicóloga Carmen Talou, en el marco del Programa de Incentivos a los Docentes Universitarios, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Estos estudios se han abocado a la problemática de la infancia, la discapacidad y la inclusión educativa. Desde sus inicios, en el año 1999, hasta la actualidad, se han dado cambios significativos a nivel conceptual en la terminología y en la visibilización de derechos, reflejados en diversos documentos nacionales e internacionales, los cuales demuestran el interés creciente en la temática. Dichos cambios también están presentes a lo largo de estas páginas, que contienen una selección de algunos de los artículos publicados en diferentes revistas nacionales e internacionales. Las investigaciones reseñadas en este libro comenzaron casi 10 años antes de que se redactara la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidades* (ONU, 2007); de ahí que en los primeros capítulos se lean términos que ya están en desuso y que no reflejan necesariamente las condiciones actuales. Sin embargo, las compiladoras decidieron mantenerlos así, tal como fueron escritos en esos momentos, como muestra del recorrido y de los propios cambios que ellas mismas fueron realizando, en la medida en que avanzaban con las exploraciones.

Área de Publicaciones.

Departamento de Medios, Comunicación y Publicaciones

Facultad de Psicología UNLP

Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva

Investigaciones sobre
perspectivas y experiencias

Compiladoras:
Sonia Lilian Borzi
María José Sánchez Vazquez
Carmen Lydia Talou

Facultad de
Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Infancia, discapacidad y educación inclusiva : investigaciones sobre perspectivas y experiencias /
Sonia L. Borzi ... [et al.] ; compilado por Renatta Castiglioni ; coordinación general de Matías
Chaumeil ; editado por Maite Doeswijk ; Verónica Llull ; ilustrado por Agustina Salles. - 1a ed. - La
Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, 2019. Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1806-2

1. Educación. 2. Discapacidad. 3. Inclusión Escolar. I. Borzi, Sonia L. II. Castiglioni, Renatta , comp.
III. Chaumeil, Matías , coord. IV. Doeswijk, Maite , ed. V. Llull, Verónica , ed. VI. Salles, Agustina , ilus.
CDD 371.9

Facultad de Psicología

Dirección: Calle 51 (123 y 124), piso 4to. (1925) Ensenada, Argentina

Teléfono: 54-221-4824415-4828457 - 4825931 (interno 154)

Correo electrónico: publicaciones@psico.unlp.edu.ar

Propietario: Facultad de Psicología-Universidad Nacional de La Plata

Fecha de edición: agosto de 2019

Facultad de
Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Jefe de Dpto. de Comunicación, Medios y Publicaciones

DCV Matías Chaumeil

ÁREA DE PUBLICACIONES

Equipo editorial:

Lic. Renatta Castiglioni

Lic. Maite Doeswijk

Prof. Verónica Llull

DCV Agustina Salles (diseño y diagramación)

Esta obra está bajo una **Licencia Creative Commons**
Atribución 4.0 Internacional

Para conocer los términos de la licencia ingrese en:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>





AUTORIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Dr. Fernando Alfredo Tauber

Vicepresidente del Área Académica

Mg. Martín López Armengol

Vicepresidente del Área Institucional

Ing. Marcos Actis

Secretario General

Patricio Lorente

Secretario de Asuntos Académicos

Dr. Anibal Omar Viguera

Secretaría de Extensión Universitaria

Leandro Quiroga

Secretaría de Ciencia y Técnica

Marcelo Caballé

Secretaría de Arte y Cultura

Mariel Lidia Cifardo

Secretaría de Vinculación e Innovación Tecnológica

Lic. Francisco Javier Díaz

Secretaría de Salud

Psic. Edith Alba Pérez

Secretaría de Relaciones Institucionales

Juan Carlos Martin

Secretaría de Administración y Finanzas

Mercedes Molteni

Secretaría de Asuntos Jurídicos y Legales

Julio Mazzotta

Secretaría de Planeamiento, Obras y Servicios

Arq. Diego G. Delucchi

**AUTORIDADES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNLP**

Decano

Lic. Xavier Oñativia

Vicedecana

Lic. María Cristina Piro

Secretaria Académica

Lic. Claudia Elena de Casas

Prosecretaria Académica

Lic. Elisa Urtubey

Secretaria de Investigación

Prof. Noemí Alejandra Valentino

Prosecretaria de Investigación

Dra. Agustina María Edna D`Agostino

Secretaria de Extensión

Lic. Adriana Aurora Villalva

Prosecretaria de Extensión

Psic. Mabel Cristina Tejo

Secretaria de Posgrado

Dra. María Constanza Zelaschi

Prosecretaria de Posgrado

Lic. Iara Vanina Vidal

Secretaria de Salud Mental y Derechos Humanos

Lic. Claudia Susana Orleans

Secretaria Administrativa

Lic. Daniela A. Pappalardo

Prosecretaria de Asuntos Institucionales

Lic. Mariana Velasco

Prosecretaria de Asuntos Económicos Financieros

Cra. M. Gabriela Martínez

Prosecretaria de Asuntos Estudiantiles

Lic. María Soledad Casanovas

Infancia, discapacidad y educación inclusiva

Investigaciones sobre perspectivas y experiencias

*Sonia Lilian Borzi, María José Sánchez Vazquez
y Carmen Lydia Talou
(Compiladoras)*

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
<i>Mirta Gavilán</i>	
INTRODUCCIÓN	9
<i>Sonia L. Borzi y María José Sánchez Vazquez</i>	
CAPÍTULO 1	17
La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela	
<i>Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vazquez y María Cristina Iglesias</i>	
CAPÍTULO 2	37
Concepciones infantiles sobre la inserción escolar de los niños con discapacidades	
<i>Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi y María Cristina Iglesias</i>	
CAPÍTULO 3	49
¿Pueden ir a la escuela contigo?	
<i>Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María Cristina Iglesias, María José Sánchez Vazquez y Vanesa Hernández Salazar</i>	
CAPÍTULO 4	61
El derecho a una educación inclusiva de los infantes con discapacidad	
<i>María José Sánchez Vazquez, Sonia L. Borzi y Carmen L. Talou</i>	
CAPÍTULO 5	75
Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones de los docentes	
<i>Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vazquez, María Florencia Gómez, Silvana Escobar y Vanesa Hernández Salazar</i>	

Infancia, discapacidad y educación inclusiva

Investigaciones sobre perspectivas y experiencias

CAPÍTULO 6	93
Infancia temprana e inclusión escolar: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase	
<i>María José Sánchez Vazquez, Sonia L. Borzi y Carmen L. Talou</i>	
CAPÍTULO 7	107
Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata	
<i>Sonia L. Borzi, Carmen L. Talou, María José Sánchez Vazquez, Vanesa Hernández Salazar, María Florencia Gómez y Silvana Escobar</i>	
CAPÍTULO 8	121
Alfabetización inicial en niños y jóvenes con síndrome de Down	
<i>Vanesa Hernández Salazar y Carmen L. Talou</i>	
Sobre las autoras	149

PRÓLOGO

Mirta Gavilán

Prologar una obra puede suscitar a menudo una especial gratificación. Este es el caso. Pero también implica un desafío a la luz del escrito que tenemos por delante.

Para comenzar, es preciso dejar a salvo la intención de la profesora Sonia Borzi, quien generosamente me propuso que llevara adelante esta labor. De ahí en más, el siguiente recorte expositivo persigue despertar en el lector una inquietud: la importancia de volver la mirada hacia un sector de la infancia que pretende acceder a la educación de manera plena y efectiva y en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos.

El presente trabajo procura ser contributivo en dicho sentido y desde diversas lecturas. De tal modo, se exploran cuestiones relacionadas con la educación en la infancia, sobre todo, aquellas que atañen a las personas con discapacidad intelectual y en el marco del aula. Todo ello, desde un abordaje en sintonía con los diferentes modelos de la discapacidad predominantes a través de las diferentes épocas hasta desembocar en los modelos sociales y de derechos humanos, que sustentan la legislación internacional vigente de jerarquía constitucional en nuestro suelo.

Por su parte, cada una de las autoras comprometidas en las investigaciones desarrolladas durante años, ha formado parte del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores que, en su momento, supo generar la carrera de Psicología, de destacado profesionalismo, y destinado a nuclear profesores con trayectoria en el campo de la investigación. En principio, entre 1994 y 2006, este programa dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, se desarrolló en el marco de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esa universidad. Con posterioridad, a partir de 2006, el proyecto continuó en la Facultad de Psicología. Más allá de los ámbitos, sus miembros han sabido impulsar y dar continuidad a una labor sistemática a través del tiempo. Sin duda, ese resultado es producto del compromiso conjunto y sostenido de una serie de profesionales, aunque notablemente impulsados por la mayéutica de la profesora y psicóloga Carmen Talou.

Infancia, discapacidad y educación inclusiva

Investigaciones sobre perspectivas y experiencias

Es un hecho: el equipo de investigadoras la tuvo como protagonista intelectual. Pero, además, ella fue capaz de proyectarse como docente en su carácter de titular de la cátedra de Psicopatología II por espacio de varios años. Signada por una personalidad inspiradora, asimismo se preocupó por suscitar en los más jóvenes ese marcado interés hacia los problemas vinculados con el desarrollo de la niñez. También participó de la tarea comunitaria prestando servicio profesional en el área de Psicopatología del Hospital de Niños de la ciudad de La Plata, Sor María Ludovica.

El texto se enrola en ese abanico de intereses. Página tras página se pone de manifiesto el entusiasmo de sus discípulas por profundizar diferentes aspectos de problemas psicosociales, tales como la concepción actual de las personas con discapacidades, la representación infantil acerca de los niños y las niñas con trastornos psicológicos en la escuela, el derecho a una educación inclusiva de los/as infantes con discapacidades, los programas de atención y actividades de la temprana infancia, entre otros. Del mismo modo, el recorrido por los diferentes temas que han pretendido dar cuenta del término *discapacidad* hasta la concepción predominante actualmente, *des-ocultan* la relevancia de los asuntos problematizados.

El conjunto de autoras se esfuerza en sostener que la mera admisión educativa no debe confundirse con el alcance de la educación inclusiva. En tal sentido, asumir la importancia del contexto sociocultural y del rol socializador del cuerpo docente es materia que atraviesa todos los planteos formulados.

De lo que se trata, en última instancia, es de comprender un poco más esa complejidad que define lo propiamente humano. La profesora Talou, junto con tantos otros compañeros de ruta, ha transitado ese camino. Y esta es la cuestión de este libro. Una particular donación.

Buenos Aires, octubre de 2018

INTRODUCCIÓN

Sonia L. Borzi y María José Sánchez Vazquez

La nube ignora por qué se desplaza en una determinada dirección, y a una velocidad específica. Siente un impulso... Ese es el rumbo del momento. Pero el cielo conoce las razones y las configuraciones que hay detrás de todas las nubes, y tú también las conocerás cuando te eleves a la altura indispensable para ver más allá de los horizontes.

Richard Bach (1977)

La presente obra es el resultado de quince años de investigaciones realizadas por el equipo dirigido por la profesora psicóloga Carmen Talou, en el marco del Programa de Incentivos a los Docentes Universitarios, en la Universidad Nacional de La Plata. Estos estudios se han abocado, de modo principal, al área de la infancia, la discapacidad y la inclusión educativa.

Según el Informe de UNICEF titulado “Estado Mundial de la Infancia, una oportunidad para cada niño” (2016), el término “equidad” se refiere fundamentalmente:

A que todos los niños tengan las mismas oportunidades de sobrevivir, crecer y alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades. Es, ante todo, una cuestión de justicia y oportunidad. Una oportunidad justa para todos los niños y niñas. La convicción de que todos los niños tienen el mismo derecho a crecer saludables y fuertes, a gozar de una buena educación y a ser útiles a la sociedad en la que viven constituye un pilar fundamental de todos los acuerdos internacionales cuya finalidad es reconocer y proteger los derechos de la infancia (UNICEF, 2016: 7).

Nuestras exploraciones han tenido como uno de sus objetivos principales, indagar de qué modo se piensa, se visibiliza, se comprende esta equidad -promulgada internacionalmente como un derecho básico- respecto de los/as infantes con discapacidades en situación áulica.

Desde que comenzamos estas investigaciones hasta la actualidad, se han dado cambios significativos a nivel conceptual, reflejados en diversos documentos nacionales e internacionales, los cuales demuestran el interés creciente en la temática. La emblemática *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989) ha recibido desde el año 2000 diversas modificaciones plasmadas en nuevos documentos conocidos como las *Observaciones Generales*, de relevancia fundamental para este colectivo; en especial, mencionamos la N° 1: "Propósitos de la educación" (2001), la N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia" (2005) y la N° 9: "Los derechos de los niños con discapacidad" (2006). Por otra parte, destacamos la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -CDPD-* (ONU, 2007), documento de carácter vinculante para los Estados partes que lo adoptan y cuya intención no es generar nuevos derechos sino visibilizar y fortalecer la proclama y realización de los ya existentes aplicados a las personas con discapacidades. El artículo N° 7 dedicado a los niños y niñas con discapacidades y el artículo N° 24 sobre la educación, conforman el ideario básico en la defensa de este derecho inalienable.

En ámbitos educativos, han sido diversos los modos de nombrar y establecer las adecuaciones pertinentes y necesarias. El desafío ha sido el pasaje desde un modelo normalizador, propio de los años 60 y en consonancia con el paradigma médico-rehabilitador, hacia formas más integradoras y holísticas. En efecto, los primeros intentos se visualizaron en documentos tales como el *Informe Warnock* (1978), donde aparece el concepto de *necesidades educativas especiales*, noción que tiende a entender la integración de los niños y las niñas con discapacidades en las aulas ordinarias, dando relevancia al contexto, a las oportunidades y recursos disponibles para este colectivo. Sin embargo, la integración escolar rápidamente se orienta a "ubicar" a estos niños y niñas, que han sido excluidos previamente del sistema, en la vida escolar a través de prácticas institucionales tales como las adaptaciones curriculares, por ejemplo.

Entendiendo que el colectivo *personas con discapacidades* de ningún modo es homogéneo y, menos aún, los sujetos infantiles en esta situación, se avanza hacia la idea de efectivizar una verdadera inclusión educativa para todos los niños y las niñas desde la perspectiva de derechos y basada en la particularidad y las diferencias individuales. El paradigma social se convierte en la base de estas nuevas conceptualizaciones sobre la integración educativa, y conceptos tales como *necesidades educativas derivadas de las discapacidades* toman relevancia, en la intención de marcar que la discapacidad de la per-

sona está más ligada a “barreras para el aprendizaje y la participación” producidas en el entorno (Booth & Ainscow, 2002) que a la deficiencia misma.

Este cambio viene asociado también a la creación de un nuevo modo de concebir la educación a nivel mundial. Se desarrolla el modelo de educación inclusiva a partir de debates iniciados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos bajo el lema “Educación para todos” (UNESCO, 1990) con la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) como documento emblemático de la temática. La idea basal de que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación para todos, independientemente de las diferentes aptitudes, ha sido un hito histórico en la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos –dentro de los cuales se ubican los niños y niñas con discapacidades-, sin excepciones, y en la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación (UNESCO, 2005).

La filosofía de la inclusión toma en cuenta tres dimensiones básicas para que el cambio de perspectiva sea posible: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, y sus consecuencias importantes en la eliminación de barreras para la participación de todos, los necesarios aportes de apoyos –recursos y estrategias- como facilitadores de la acción, y la aplicación del diseño universal para el aprendizaje –amplitud del currículum, múltiples maneras de expresión y participación, entre otros- (Booth & Ainscow, 2002; Wehmeyer, 2009). En sintonía con estos cambios, precisamente la *CDPD*, en su artículo 24, establece que la educación inclusiva conforma un derecho positivo, y obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, evitando así la discriminación y potenciando la equidad.

Estos cambios en las conceptualizaciones, terminología y visibilización de derechos que se fueron y se siguen dando a nivel nacional e internacional, también están presentes a lo largo de estas páginas, que contienen una selección de algunos de los artículos que hemos publicado en diferentes revistas nacionales e internacionales. Comenzamos estas investigaciones en el año 1999, casi diez años antes de que se redactara la *CDPD*, que anunciábamos –y esperábamos- en la elaboración de los trabajos; de ahí que en los primeros capítulos se lean términos que ya están en desuso y que no reflejan necesariamente las condiciones actuales. Sin embargo, quisimos dejarlos así, tal como los escribimos en esos momentos, como muestra del recorrido y de los propios cambios que nosotras mismas fuimos realizando en la medida en que avanzábamos con las investigaciones. De este modo, la

obra constituye una versión revisada y corregida –por parte de las autoras de los artículos y de integrantes del Área de Publicaciones de la Facultad de Psicología- de los artículos originales.

Así, los dos primeros capítulos, “La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela” –publicado en el año 2004, pero escrito en 2001-; y “Concepciones infantiles sobre la inserción escolar de los niños con discapacidades” -trabajo presentado en las 1ras Jornadas de Psicología Educacional de la Universidad de La Serena, Chile-, fueron producciones realizadas en el marco de la primera investigación, denominada *Representaciones infantiles acerca de los niños con problemas psicológicos en la escuela*, desarrollada entre mayo de 1999 y diciembre de 2001. Se puede encontrar en esas páginas un recorrido sobre cómo los/as niños/as de nueve y diez años que realizan su escolaridad sin mayores dificultades piensan, verbalizan y se preguntan acerca de cómo transitan las aulas aquellos que aparecen como “diferentes”, que irrumpen con su singularidad, y que por diversos motivos –entre ellos, las mismas prácticas pedagógico-didácticas-, no reciben el trato equitativo que su condición merece. Asimismo, en las verbalizaciones de los sujetos entrevistados se puede observar la falta de tratamiento del tema en el seno de la escuela y la escasa información que poseen los/as niños/as, proveniente en su mayor parte de ámbitos extraescolares, lo que favorece la persistencia de concepciones que reducen al niño/a a su discapacidad. El primer capítulo incluye también un análisis de las entrevistas que realizamos a informantes clave –profesionales de instituciones de salud que reciben la demanda escolar y profesionales docentes que se desempeñan en escuelas comunes-, a quienes acudimos al inicio para recabar información que nos permitiera conocer aspectos más cotidianos del problema de investigación.

Los capítulos 3, “¿Pueden ir a la escuela contigo?” y 4, “El derecho a una educación inclusiva de los infantes con discapacidad”, presentan los resultados de la investigación *Concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad: un estudio comparativo evolutivo*, desarrollada entre los años 2002 y 2005. El primero comienza con una actualización sobre las maneras en que es pensada la discapacidad a través del análisis de diferentes modelos o paradigmas, que representan los principales cambios sociales y culturales que se produjeron históricamente, pero que mantienen su vigencia manifestándose en diversas formas discursivas y de acción. Continúa luego con una revisión de la normativa internacional sobre los derechos de las personas con discapacidades, para finalmente presentar las respuestas de niños/as

y adolescentes sobre la inserción escolar de los sujetos con discapacidades. El capítulo 4, específicamente, expone los cuatro sentidos del **término igualdad** presentes en la doctrina de los derechos humanos (Mathiason, 2002), y que articulados conjuntamente garantizarían la equidad, finalizando con ejemplos de respuestas de los sujetos entrevistados en donde se manifiestan sus diferentes conceptualizaciones. Allí volvimos a encontrar la escasa información que estos poseen sobre la problemática en sus diversas dimensiones, la que resulta muy insuficiente si además no es acompañada con acciones sistemáticas que incluyan a otros/as niños/as y a los/as docentes a cargo de los/as alumnos/as. Los hallazgos de esa investigación, coincidentes con los de la anterior, nos llevaron a interrogarnos sobre la presencia del tema en los diseños curriculares para la enseñanza inicial y primaria, y a constatar su ausencia: difícilmente se trabaje en la escuela lo que no está prescripto para su tratamiento.

A partir de esos resultados, continuamos con el proyecto *Perspectivas docentes sobre la inclusión de niños/as con discapacidad en la escolaridad primaria básica* (años 2006 a 2008), en donde nos propusimos indagar la formación recibida y las ideas de las y los docentes sobre la inclusión escolar, resultados que presentamos en el capítulo 5, "Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones de los docentes". Para ello, entrevistamos a directivos y profesores/as de institutos superiores de formación docente, y a directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños/as con necesidades educativas derivadas de las discapacidades y de escuelas de Educación Primaria Básica. En esas páginas se puede apreciar, a partir del análisis de las respuestas de los entrevistados, un punto crítico respecto de la formación básica recibida por los/as docentes tanto en los estudios de grado, como en la formación continua o capacitación en servicio, aspecto clave, sin duda, en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, para llevar adelante un saber hacer apropiado, que garantice la verdadera inclusión educativa y social.

Durante esos años, y mientras avanzábamos en las indagaciones, se sancionaron normativas nacionales e internacionales que impactaron directamente sobre nuestro trabajo y nos mostraron, de alguna manera, que el camino que habíamos iniciado iba en esa dirección: la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades* (ONU, 2007) a nivel internacional, ratificada en nuestro país en el 2008 por la Ley N° 26378, y las Leyes Nacional de Educación (2006) y de Educación Provincial (2007), con la extensión de la obligatoriedad del Nivel Inicial a la sala de cuatro años. Así, surge la idea de

centrarnos en este nivel de enseñanza e iniciamos el proyecto *Concepciones de docentes de Nivel Inicial sobre su rol de mediador social en la inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades*, desarrollado entre los años 2009 y 2010, cuyos resultados principales se presentan en el capítulo 6, "Infancia temprana e inclusión escolar: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase". A partir de entrevistas a veintidós docentes de diferentes instituciones educativas, encontramos en sus relatos una ausencia real de capacitación específica en las carreras de formación docente sobre cómo trabajar con niños/as con discapacidades, aspecto fundamental para que la inclusión sea real.

Habiendo completado el "mapa educativo" en todos sus niveles, comenzamos a interrogarnos sobre la atención de niños/as con discapacidades desde el inicio de la vida y las posibilidades que se les brindaban a ellos/as y a sus familias en nuestra región. De allí surgió el proyecto *Relevamiento de los programas de atención infantil temprana en la ciudad de La Plata en los últimos 20 años, sector Salud y Educación. 1ra parte* (años 2011 y 2012), cuyos resultados se presentan en el capítulo 7, "Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata". El trabajo realizado nos permitió concluir que en la ciudad de La Plata se desarrollan prácticas de atención temprana diversas, dirigidas a niños y niñas con discapacidades, con trastornos generales del desarrollo y en vulnerabilidad psicosocial. Sin embargo, suelen realizarse en escuelas o centros de salud alejados de la población que más puede requerir de esos servicios, generalmente ubicada en zonas periféricas a los barrios centrales de la ciudad.

Finalmente, quisimos incluir un último capítulo: "Alfabetización inicial en niños y jóvenes con síndrome de Down", que relata la investigación desarrollada por una de las integrantes del equipo, a través de una beca de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC), dirigida también por Carmen Talou, entre los años 2004 y 2007. Se señala allí la necesidad de iniciar a estos niños/as y jóvenes en programas de lectura, aun cuando su lenguaje oral presente retrasos, destacando que este tipo de intervenciones resultan muy efectivas en la superación de las dificultades de aprendizaje y habilidades cognitivas de estos individuos. Este trabajo, además, obtuvo el tercer premio en el marco del 1er Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, en mayo de 2007.

La jubilación de la profesora Carmen Talou en el año 2011 puso fin a este verdadero programa de investigaciones desarrolladas por un equipo que, como la nube, a veces ignoraba hacia dónde se desplazaba, pero sabía que

el impulso de nuestra directora le permitía mirar más allá de los horizontes y marcarnos el rumbo en cada momento.

Concretamos felizmente la publicación de este libro en homenaje a Carmen, en profundo y sincero agradecimiento por sus enseñanzas, generosas y sin límites, así como por su inestimable amistad.

La Plata, agosto de 2018

Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing, leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE, 2da edición.
- Mathiason, J. (2002). *Consideraciones acerca de la Convención Internacional propuesta para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidades*. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/conceptos_mathiason.htm>
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>
- Organización de Naciones Unidas (2001). "Observación General N° 1: Propósitos de la Educación". Recuperado de <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11>
- Organización de Naciones Unidas (2005). "Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia". Recuperado de <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11>

Infancia, discapacidad y educación inclusiva

Investigaciones sobre perspectivas y experiencias

Organización de Naciones Unidas (2006). "Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad". Recuperado de <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11>

Organización de Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General número 61/106. Recuperado de <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>

UNESCO (1990). *Educación para todos: finalidad y contexto*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de <<portal.unesco.org/es/publicaciones>>

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>>

UNICEF (2016). *Estado Mundial de la Infancia. Una Oportunidad para cada Niño*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf>

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

Wehmeyer, M. (2009, mayo-agosto). "Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión". En *Revista de Educación*, 349, pp. 45-67. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf>

Marco normativo

Ley de Educación Nacional (N° 26206), de 27 de diciembre de 2006. Recuperado de <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>.

Ley de Educación Provincial (N° 13688) de 27 de junio de 2007. Buenos Aires. Recuperado de <https://leyes-ar.com/ley_provincial_de_educacion_buenos_aires.htm>.

CAPÍTULO 1

La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela¹

*Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vazquez
y María Cristina Iglesias*

Introducción

Iniciado el tercer milenio, los psicólogos participan cada vez más en un trabajo interdisciplinario con otros profesionales, en la búsqueda de respuestas a los problemas vinculados con las complejas vicisitudes del desarrollo infantil.

A partir de la mitad del siglo XX, llamado “Siglo del Niño” (Ambroselli, 1995), como consecuencia de los progresos en la investigación psicológica sobre la niñez, se comprendió que los estudios abocados al desarrollo global infantil eran, en todo caso, insuficientes si queríamos explicar lo que los sujetos hacían con relación al mundo natural, social y psicológico. En ese sentido, se sostuvo que ese saber hacer estaba determinado en gran parte por las representaciones específicas que los/as niños/as iban construyendo sobre la realidad, y que era necesario investigar las concepciones respecto del mundo que habían ido elaborando, así como las capacidades y condiciones que las hacían posibles (Castorina & Lenzi, 2001; Delval & Padilla, 2000).

Bruner enfatiza el estudio de la intersubjetividad, objetivo central en la investigación contemporánea, afirmando que:

(...) el manejo cotidiano de la vida y en particular de la vida social requiere que todo el mundo sea psicólogo, que todo el mundo ten-

¹ Versión revisada y ampliada del artículo:

Talou, C., Borzi, S. L., Sánchez Vazquez, M. J., & Iglesias, M. C. (2004). “Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?”, publicado en la Revista Orientación y Sociedad, 4, 97-107. Disponible en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13813>>.

ga teorías sobre por qué otras personas actúan como lo hacen. (...) [Su importancia estriba en que] a menudo estas teorías implícitas reflejan los ideales y aspiraciones de una cultura (Bruner, 1997:181).

Los debates en torno al conocimiento sobre el mundo social a partir de diferentes conceptualizaciones teóricas han adquirido en la actualidad tal desarrollo y heterogeneidad que analizarlos implicaría un espacio que excede las posibilidades y objetivos de este trabajo.

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que desde diversas perspectivas se han abordado los procesos de adquisición, construcción, aprendizaje de valores, conocimientos, ideas sobre el mundo social, lo que dio origen a distintas denominaciones, tales como: *modelos mentales*, *esquemas*, *representaciones mentales*, *concepciones*, *teorías implícitas*, *teorías ingenuas*, *dominios de conocimiento*, entre otras. La pregunta acerca de los mecanismos de formación y sobre “la especificidad de los procesos versus la generalidad de los mismos” atraviesa estas conceptualizaciones, con gran repercusión especialmente en la última década.

Entre los enfoques que abordaron esta problemática merecen ser destacados los que adhieren a la perspectiva constructivista. *La representación del mundo en el niño* –libro escrito por Piaget en 1926- inicia las preocupaciones por el tema, preocupaciones que continúan con la teoría sociocultural de Vigotsky y la obra de sus continuadores, con el movimiento que nace en los Estados Unidos y que se conoce como *social cognition*, las teorías de las representaciones sociales que surgen a partir de los trabajos de Moscovici (1984) y colaboradores, con los teóricos de la *teoría de la mente* y su impacto en la investigación del desarrollo infantil con y sin trastornos.

Nuestro interés está focalizado en la manera en que se van modificando las representaciones sobre el mundo social a lo largo del desarrollo psicológico, poniendo de manifiesto un proceso de construcción por parte del sujeto niño/a y cómo, a medida que crece, le va dando sentido al mundo que lo/a rodea (Delval, 2001).

En la actualidad, numerosos teóricos del desarrollo infantil rechazan la consideración tradicional de los procesos y fenómenos psicológicos como estrictamente individuales. De ahí, la formulación de modelos que permitan explicar los mismos en el marco de contextos interpersonales, institucionales, sociales y culturales, en los que necesariamente se inscriben y gracias a los cuales emergen y se constituyen (Coll, 1997). El conocimiento y com-

portamiento social de los/as niños/as, en particular, no pueden explicarse acabadamente si los separamos de los entornos interpersonales en los que se ponen en acto.

En el escenario escolar, el amplio espectro que comprende lo diverso en tanto condición humana tiene múltiples formas o canales de expresión, diferencias que se ponen de manifiesto en la lengua, la cultura, la religión, el sexo, el nivel socioeconómico, el marco geográfico, así como las variadas formas, espacios y tiempos para aprender, incluyendo la *discapacidad*. Estas realidades, sumadas a otras, expresan la complejidad de las situaciones y problemas emergentes en la escuela.

El/la niño/a es integrado/a muy tempranamente a espacios institucionales, entre ellos el educativo, donde permanece un tiempo significativo durante su desarrollo, lo cual le permite formar opiniones particulares sobre distintos aspectos intrapersonales, interpersonales u organizativos.

Estas ideas infantiles, compartidas con los sujetos que integran su vida social, no son reproducidas a la manera de una copia sino elaboradas cognitivamente; constituyen así su concepción original, personal, pero a su vez compartida, del mundo en general y del escolar en particular. Ejemplo de ello, son las que sostienen los/as niños/as sobre aquellos pares cuya escolaridad transcurre con algún tipo de trastorno, y que pueden ser fuente de dificultades en la medida en que no sean explicitadas.

La escuela se erige como un espacio con una cultura y una comunidad específica, dentro de la cual se relacionan diferentes actores que comparten metas y que cumplen distintos roles, significados diferencialmente. Los resultados de algunos estudios sobre las relaciones entre pares refieren que en el ámbito escolar, el modo en que los/as niños/as se relacionan con sus compañeros/as se convierte en un fuerte determinante de la futura conducta social y académica (Gettinger, 2003).

Los trabajos que analizan la relación entre atribuciones causales y rendimiento o comportamiento escolar han seguido en general el modelo teórico propuesto por Weiner (1979, 1986), en donde se explica el rendimiento a partir de la habilidad, el esfuerzo, la dificultad en la tarea, la suerte. El autor entiende por *atribución* la inferencia que una persona hace a propósito de las causas de la propia conducta o de la de otras personas. Dichas causas pueden ordenarse según características como: locus de causalidad en el sujeto o en el entorno (interno/externo), temporalidad (estable/variable) y controlabilidad (controlable/incontrolable).

En continuidad con esta línea teórica, Báez de la Fe & Jiménez (1994) encontraron diferencias entre alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje, además de cambios en función de la edad, con una tendencia a la dicotomía externo/interno.

Los estudios acerca de las representaciones de los actores adultos involucrados en tareas cotidianas con niños/as que presentan necesidades educativas especiales, y también respecto de cómo vivencian estos sujetos sus propias dificultades, son numerosos. Sin embargo, coincidimos con Lewis (1995) en que no se ha puesto suficiente énfasis en indagar lo que los/as niños/as que transitan su escolaridad sin mayores dificultades piensan de aquellos/as que las presentan en el ámbito escolar. Resulta de interés “escuchar” a estos otros protagonistas directos de la integración de los/as niños/as con dificultades en la escolaridad común.

La presente investigación pretende aportar información acerca de cómo los/as niños/as escolarizados/as elaboran “teorías” y construyen explicaciones sobre los trastornos manifestados en el ámbito escolar por algunos/as de sus compañeros/as. Es posible, además, hipotetizar que el reconocimiento de los trastornos mencionados puede asumir características diferenciales según el nivel sociocultural de procedencia.

En función de los propósitos señalados, se realizó una primera fase de sondeo de opiniones con informantes clave, sobre la base de una muestra intencional de profesionales y docentes que se desempeñan en instituciones de salud y educación. Hemos recurrido a esta estrategia metodológica por considerar que no todos los miembros de una población dada poseen el mismo valor como fuentes de exploración. Así, obtuvimos información relevante para el diseño de la entrevista a realizar a los/as niños/as.

Método

Sujetos

Se entrevistó, por un lado, a seis profesionales cuya inserción laboral corresponde a una institución de atención de la salud infantil de la ciudad de La Plata, de los cuales dos son psicólogas que trabajan en el área de los trastornos del aprendizaje escolar, dos fonoaudiólogas que se ocupan del diagnóstico y tratamiento de los problemas del lenguaje oral y escrito, y dos psiquiatras con un amplio conocimiento de la psicopatología clínica infantil. Por otro lado, fueron entrevistados/as doce docentes de los partidos de La

La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela

Plata y Berisso como informantes de la institución escolar común, de los cuales cuatro se desempeñan como maestras, tres como directoras, y cuatro son miembros de Equipos de Orientación Escolar. En ambos casos, los criterios de selección fueron:

- Al menos diez años de experiencia profesional.
- Reconocimiento de sus pares.
- Posibilidad de brindar informes verbales descriptivos y explicativos.
- Accesibilidad a los/as mismos/as en otros momentos de la investigación.
- Desempeño profesional con niños/as provenientes de diferentes medios socioculturales.
- Experticia en los fenómenos estudiados desde sus diferentes roles, dentro de cada institución.

Respecto de la población infantil, la casuística final estuvo constituida por 90 niños y niñas que cursan tercero, cuarto y quinto año de la Educación General Básica, provenientes de escuelas de la ciudad de La Plata, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que reconocieron compañeros/as con problemas psicológicos en la escuela.

De este grupo, 45 pertenecen a familias de nivel sociocultural bajo (NSCB) y 45 a familias de nivel sociocultural medio (NSCM).

Para la elección de los sujetos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Edad entre nueve y diez años, de ambos sexos, ubicados en un período intermedio de la escolaridad, para garantizar su experiencia con niños/as que presenten diferentes tipos de trastornos y su capacidad para reflexionar y verbalizar sobre ellos.
- Ser identificados por el docente como niños y niñas cuyas actividades escolares se desarrollan sin dificultades.
- Concurrencia regular a la escuela.
- Ser identificados/as en función de la educación y ocupación de ambos padres, como pertenecientes a familias de NSCB o NSCM¹.

Diseño y procedimiento

El instrumento que utilizamos para el sondeo de opiniones a profesionales de la salud y docentes fue una entrevista semiestructurada con preguntas organizadas según las siguientes dimensiones:

- Reconocimiento de los problemas que presentan los/as niños/as en la escuela.
- Frecuencia de los problemas identificados.
- Determinantes de esos problemas.
- Consecuencias para las actividades escolares.
- Opiniones y quejas de los/as alumnos/as y padres y madres con relación a los/as niños/as con problemas.
- Opiniones de los/as profesionales sobre la competencia percibida por el maestro o la maestra para abordar el problema.
- Conocimiento de experiencias de integración.
- Estrategias para establecer relaciones interinstitucionales.

El instrumento final que se utilizó para la exploración de representaciones infantiles fue una entrevista semiestructurada diseñada a tal efecto, con preguntas orientadoras que sirvieron de hilo conductor en la conversación con los sujetos, y que contempló las siguientes dimensionesⁱⁱ:

- *Tipo de problemas*: a través de las preguntas incluidas en esta dimensión se busca que los/as niños/as expliciten las manifestaciones específicas de lo que han recortado como “problemas” de sus compañeros en la escuela (ej.: ¿cómo es esto que les pasa?, ¿en qué momento les pasa?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿en qué lugar?, ¿con quién tienen los problemas?).
- *Explicación de los mismos o atribución causal*: se indagan las razones y las relaciones entre factores con que los/as niños/as intentan dar cuenta de los determinantes de los problemas de sus compañeros/as (ej.: “¿a qué se deben los problemas?”, “¿qué piensa la maestra?”, “¿qué pensás vos?”, “¿qué piensa ese chico?”)
- *Consecuencias para el propio niño o niña y para los/as otros/as*: se explora la atribución de efectos y derivaciones que estos problemas puedan acarrear en un futuro mediato e inmediato al niño o a la niña

y a los/as “otros/as” (ej.: ¿es un problema para quién?, ¿qué le pasará a ese chico si sigue así?)

- *Definición de problemas infantiles en la escuela:* se busca que los/as niños/as expliciten en un nivel de conceptualización más general y abstracto los tipos de problemas, explicaciones y consecuencias que pudieran suscitarse en la escuela (ej.: “¿qué es para vos tener problemas en la escuela?”)

Las entrevistas se realizaron individualmente, generalmente en la escuela a la que concurren los/as niños/as, siguiendo la modalidad del método clínico, que nos permite acercarnos al conocimiento infantil, sus argumentos y justificaciones. Las mismas tuvieron una duración promedio de 40 minutos, fueron grabadas en audio y transcritas textualmente.

Resultados

1. Entrevistas a profesionales de salud

En general, los profesionales de la salud destacan que la consulta por trastornos en la escuela es la más frecuente en la institución en la que trabajan (más del 30%) y aumenta notablemente si se considera el grupo etario comprendido entre los cinco y los doce años. Cuando la escuela promueve la derivación al sistema de salud pone de manifiesto que el/la niño/a presenta dificultades en ese ámbito. Los datos más significativos relevados respecto de cada una de las dimensiones indagadas son los siguientes:

1. 1 Reconocimiento de problemas

Los/as profesionales consultados/as identifican dificultades globales de aprendizaje: niños/as de aprendizaje lento, con retraso mental y con competencia intelectual disminuida, como la consulta más frecuente. Asimismo señalan problemas de conducta o comportamiento que se expresan en hiperactividad, inquietud, déficit atencional, asociados a las dificultades escolares. Los trastornos específicos del lenguaje, si bien generan consultas a edades más tempranas, suelen persistir, interfiriendo en los aprendizajes académicos y en menor medida en la comunicación y las relaciones interpersonales. Aunque menos frecuentes, también se mencionan dificultades específicas de la lectura, escritura, cálculo y psicomotrices. La consulta por comportamiento violento y agresivo en el seno de la escuela va en aumento en correlación con la edad de los/as niños/as.

Con menor frecuencia se mencionan los trastornos emocionales: la ansiedad por separación, la depresión, las inhibiciones y la fobia escolar.

1. 2 Determinantes de los problemas

Aparecen factores vinculados a la competencia intelectual de los/as niños/as; factores sociales y económicos vinculados a la problemática familiar; factores emocionales, referidos a la estructura personal, individual del niño o la niña; dificultades de adecuación a la institución escolar; vacilación y falla en la autoridad de los/as maestros/as; conflictos de violencia familiar.

1. 3 Opiniones sobre la competencia percibida por el/la maestro/a para abordar el problema

En muchos casos, las personas entrevistadas señalan que el o la docente se siente inseguro/a, impotente, incompetente, frustrado/a, sin preparación ni capacitación para resolver los problemas de los/as niños/as con necesidades educativas especiales. Con frecuencia, y paradójicamente, los/as maestros/as no aceptan que no saben qué hacer, poniendo al niño o niña en el lugar “del/ de la que no puede”. Respecto de la capacitación recibida, la sienten como una carga o una imposición. En el caso de aquellos/as que manifiestan interés personal por capacitarse, inician alguna carrera vinculada a su trabajo.

1. 4 Opiniones y quejas de alumnos/as, padres y madres

Los/as profesionales mencionan que algunos/as niños/as son aceptados/as e integrados/as -en menor grado los/as muy inhibidos/as o agresivos/as-; mientras los/as otros/as niños/as colaboran y ayudan. De otros/as, en cambio, se quejan porque “molestan”, “no aprenden”, “están enfermos o locos”, “algo le pasa”, surgiendo así actitudes de competencia, indiferencia o soberbia. Asimismo, los padres y madres expresan malestar cuando se dan situaciones similares a las anteriormente referidas y a partir de las quejas reiteradas de sus hijos/as. En general, no se discuten grupalmente estas cuestiones, y su incidencia en el aula depende de la consideración que el o la docente en particular tenga de estos temas.

1. 5 Conocimiento de experiencias de integración

En general, las experiencias a las que hacen referencia son pocas y con resultados positivos aislados. Se ve a la escuela como mal preparada, ya que si al o la docente se le hace difícil manejar los problemas leves, más conflictivo le

resultará intervenir con niños/as con retraso mental, problemas sociales y/o emocionales mayores. El maestro integrador o la maestra integradora parece aliviar a los/as docentes de la responsabilidad directa en el caso particular atendido, pero esa experiencia no se capitaliza como conocimiento nuevo. Se ha visto que aparecen trastornos de conducta o emocionales secundarios, tal vez por falta de una adecuada adaptación curricular, que se expresan en sentimientos de rechazo, segregación, sufrimiento ante la percepción de las diferencias, agresividad.

1. 6 Estrategias de intervención por parte de los/as profesionales

Todos/as destacan la importancia y utilidad del contacto con la escuela y el Equipo de Orientación Escolar a través de entrevistas personales que se constituyen como el espacio óptimo para dialogar, discutir, reflexionar, elaborar informes, acordar propuestas, capacitar, etc.

2. Entrevistas a docentes

Teniendo en cuenta las dimensiones construidas, presentaremos los resultados generales de las entrevistas.

2. 1 Reconocimiento de problemas

Los/as docentes mencionan dificultades de aprendizaje ligadas a la lectura, la escritura y el cálculo (sobre todo en el primer ciclo), en la expresión oral y escrita y en menor medida, en el razonamiento y resolución de problemas. Asimismo, señalan que los problemas de conducta se vinculan a la imposibilidad de algunos/as niños/as de responder a las exigencias escolares. También se hacen evidentes problemas en las relaciones vinculares con el grupo de pares, así como falta de interés y motivación por las actividades escolares.

2. 2 Determinantes de los problemas

La mayoría opina que hay una interrelación entre los determinantes, destacando la de privación cultural desde el marco familiar, las necesidades básicas insatisfechas, el desempleo y la desintegración familiar con su consecuente falta de contención afectiva. También influyen las dificultades generadas por la institución escolar, que van desde la relación maestro/alumno/a, la propuesta curricular, la organización de la escuela y la burocracia institucional. Según la población, de manera diferente se hace referencia a la escasa concurrencia a jardines de infantes, lo que determina una insufi-

ciente preparación para el ingreso a la escuela. Por otro lado, se señalan diferencias respecto de las expectativas familiares: mientras en algunos casos no hay incentivos para las actividades escolares, en otros los/as niños/as se sienten con demasiadas exigencias.

2. 3 Consecuencias de estos problemas para las actividades escolares

En general, se observa una relación circular entre “no aprender” y “portarse mal”, lo que provoca dificultades que van desde la distracción, desinterés por la tarea, su integración al grupo, hasta la repitencia.

2. 4 Relaciones entre los/as niños/as con dificultades y sus compañeros/as

En el aula, donde se hacen más evidentes las dificultades para responder a las exigencias de aprendizaje, surgen peleas y rótulos descalificantes que culminan en una marginación del grupo. Los/as docentes manifiestan que los/as alumnos/as que no presentan dificultades muchas veces se quejan ante su dedicación a estos/as niños/as.

2. 5 Competencia percibida por el o la docente para abordar los problemas

Las respuestas son variadas: mientras unos/as pocos/as se sienten bien preparados/as por su experiencia, la mayoría dice que ni ellos/as ni la escuela están en condiciones para trabajar con niños/as con necesidades educativas especiales y necesitarían más apoyo y capacitación.

Los/as maestros/as de grado manifiestan que buscan soluciones a través del diálogo con sus compañeros/as y directivos y, a veces, con los miembros del Equipo de Orientación Escolar, pero que este último se halla desbordado por la realidad social y escolar, encontrándose poco disponible para las consultas.

3. Entrevistas a los/as niños/as

Los resultados que aquí se presentan corresponden al análisis de los datos obtenidos a partir de cuatro de las dimensiones que se abordaron en la entrevista: tipos de problemas recortados por los/as niños/as, atribución causal y/o explicaciones de los mismos, consecuencias de esos problemas y definición de problemas en la escuela, teniendo en cuenta el nivel socio-cultural de procedencia. Se ofrecen, en cada dimensión, fragmentos de sus discursos, que ilustran las categorías identificadas.

3. 1 Tipos de problemas recortados por los/as niños/as

A partir de las respuestas analizadas en la dimensión “Tipos de problemas”, (ver tabla 1) resulta significativo destacar que el 80% de niños y niñas de NSCB identifican dificultades de aprendizaje y de conducta asociados, en tanto que en el NSCM es el 61% el que se refiere a este tipo de trastornos. Los problemas que remiten exclusivamente al aprendizaje escolar son recortados por el 7% de niños/as de NSCB, mientras que en el NSCM lo hacen el 24%. Finalmente, un 11% de niño/as de ambos grupos aluden exclusivamente a trastornos de conducta.

Tabla 1: Tipos de problemas de los niños/as en la escuela según nivel sociocultural

TIPOS DE PROBLEMAS	NSCM	NSCB
Conducta y aprendizaje	61%	80%
Solo aprendizaje	24%	7%
Solo conducta	11%	11%
Otros	4%	2%

Para ejemplificar, veamos algunas verbalizaciones de los niños y de las niñas:

Gui, 9 a. (NSCM): “Se portan mal, terminan los deberes y molestan, tiran, escupen papelitos con la lapicera, ¡qué asco!”.

Mil, 9 a. (NSCM): “Un chico que se porta mal, me carga, me pega, les pega a los chicos siempre... No hace las tareas, no hace nada, juega; no sabe hacer la tarea; le dicen que haga y no lo hace. Se escapa del salón. Juega a la pelea, le toca la cola a las mujeres”.

Lui, 9 a. (NSCM): “Le dicen que haga y no lo hace. La maestra le explica y no entiende. Juega y no quiere perder, siempre quiere ganar, pega si pierde, tira del pelo a las chicas, molesta, interrumpe corriendo por el salón, tirando avioncitos, carga. Hace gritar a la señorita. (...) Una compañera que no entiende los números romanos, la maestra le explicaba y no los entendía”.

Ser, 9 a. (NSCB): “Se pelea con todos los chicos, no hace las tareas, se la pasa dibujando. Pega, insulta, sale por la puerta a molestar a otros grados, molesta, quita el lápiz...; termina llorando”.

Noe, 9 a. (NSCB): *“Se porta re mal, dice malas palabras, le contesta a la seño-rita, te roba las figuritas, con todos es así... Tampoco hace los deberes, está molestando, agarra, te saca la regla, las colitas, los lápices, saca montón de cosas; se para, habla, anda caminando, se escapa; la maestra le dice que se quede quieto, que haga los deberes y no los hace, no los entiende; la maestra le explica pero igual no los hace; les pega trompadas a los chicos y a las chicas les agarra de los pelos”.*

Cla, 10 a. (NSCB): *“No saben hacer dictado, cuentas; no saben leer y tienen faltas de ortografía, y eso para hacer las tareas; se pelean con los compañeros”.*

Al analizar estas situaciones problemáticas de manera más detallada se destaca la siguiente relación: con respecto a situaciones de aprendizaje y el rendimiento de los/as niños/as en función de las tareas que deben cumplir, en el NSCM aparecen problemas de aprendizaje relativos a contenidos puntuales o en asignaturas específicas. El comportamiento agresivo, que incluye tanto agresiones físicas como verbales con violencia de diferente intensidad y persistencia, es mencionado más frecuentemente por los/as niños/as de NSCB, en un 41% de los casos (ver tabla 2).

Tabla 2: Situaciones problemáticas en relación al nivel sociocultural

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	NSCM	NSCB
Aprendizajes específicos	5%	1%
Aprendizaje global	8%	8%
Incumplimiento permanente con tareas	5%	10%
Cumplimiento regular con las tareas	14%	6%
Inquietud leve	19%	12%
Inquietud grave	10%	13%
Agresividad	28%	41%
Otros	11%	9%
Totales	100%	100%

3. 2 Atribución causal y/o explicaciones de los problemas

En esta dimensión, los determinantes se atribuyen a características personales del niño o de la niña o al contexto. Las primeras hacen referencia básicamente a tres aspectos: a- motivación, interés, responsabilidad, esfuerzo, en el 31% de los casos de NSCM y en el 23% de NSCB; b- maldad, rebeldía, placer al molestar, en un 44% en el primer grupo y un 62% en el segundo; y c- problemas congénitos, falta de inteligencia o comprensión, en el 19% de NSCM y el 13% de NSCB (ver tabla 3).

Tabla 3: Determinantes internos según nivel sociocultural medio o bajo

DETERMINANTES	NSCM	NSCB
Motivación/esfuerzo	31%	23%
Maldad/rebeldía	44%	62%
Congénito/falta de inteligencia	19%	13%
Otros	6%	2%

En cuanto a los determinantes externos, referidos al contexto, los/as niños/as de ambos grupos se remiten en su mayoría al papel de la familia y sus conflictos, mencionando tanto su función educativa como el tipo de interacciones vinculares.

Mar, 10 a. (NSCM): *“Problema familiar, no tiene; los padres son buenos, es un problema de él, los padres vienen a los actos, el hermano hizo un cumpleaños”.*

Jua, 9 a. (NSCM): *“Porque habla demasiado y le falta estudiar”.*

San, 10 a. (NSCB): *“Era media loquita, le chocó un colectivo y en el cerebro le pusieron plástico”.*

Pao, 9 a. (NSCM): *“No le enseñaron bien, viene de otra escuela. (...) Que no le dieron la ayuda necesaria, por ahí necesitaba una maestra que esté cerca, al lado de ella, y nunca la tuvo”.*

Noe, 9 a. (NSCB): *“Capaz que los padres no lo educaron bien, que tiene problemas en la casa”.*

Lin, 9 a. (NSCB): *“Porque no le enseña la mamá y no estudia en la casa”.*

3. 3 Consecuencias mediatas e inmediatas

Las respuestas a esta dimensión no presentan mayores diferencias en los dos grupos en lo que hace a la vida escolar inmediata (aprendizaje, sanción y relaciones interpersonales), aunque, cuando hablan de consecuencias a largo plazo, los/as niños/as de NSCB hacen mención a situaciones de inserción laboral y cuestiones sociales adaptativas.

Fed, 9 a. (NSCM): *“Hay chicos en la escuela que apenas los molestás, te pegan; para mí que esos chicos le van a pegar a él, si le pegan va a seguir igual, después va a robar”.*

Mar, 9 a. (NSCM): *“Repetiría de grado por lo menos; creo que no le haría bien, pero aprendería más”.*

Lui, 9 a. (NSCM): *“No va pasar de grado, le va a ir mal, lo van a suspender; más adelante, bien, porque va a aprender, va a cambiar; si lo suspenden va a pensar que todo lo que hizo en ese momento estaba mal y capaz que cambia”.*

Dai, 10 a. (NSCB): *“Le mandan un montón de notas, la llaman a la directora, también a la policía porque si se pelean, lo lleven a él... Dijeron que iban a llamar a una jueza para que le hicieran no sé qué, pero no hicieron nada. [Pregunta de la entrevistadora]: “¿Cómo le irá en el futuro?” Seguro que va a robar, seguro que le irá mal, no va a saber nada, además”.*

Mar, 9 a. (NSCB): *“La señorita le dice que si se sigue portando así, le va a poner tres notas y lo van a suspender”.*

Cla, 10 a. (NSCB): *“No van a saber estudiar y van a estar mucho en la escuela. No van a saber cuándo alguien les da que lean y que hagan algo”.*

3.4 Definición de problemas en la escuela

Cuando interrogamos a los/las niños/as en la dimensión *definición de problemas*, las respuestas presentaron un alto grado de dispersión, señalándose hasta nueve posibilidades en NSCM, mientras que en el segundo grupo el rango máximo fue de cinco. Si tomamos en cuenta la sumatoria de las cuatro primeras elecciones, las situaciones sociales conflictivas con los/as compañeros/a son las que más se destacan en ambos grupos. Para la primera elección, en los/as niños/as de NSCB aparecen con mayor frecuencia el “portarse mal” (sin mayor precisión) en un 28%, y respuestas que refieren a situaciones vividas como “embarazosas o vergonzosas” en un 20%; mientras

que en NSCM, la elección primera más frecuente se relaciona con vivir situaciones “de desamparo”, en un 23% (ver tabla 4).

Tabla 4: Qué es tener problemas en la escuela según nivel sociocultural

PROBLEMAS	NSC	1ª rta.	2ª rta.	3ª rta.	4ª rta.
	%	%	%	%	%
Situación de desamparo	NSCM	23	22	9	4
	NSCB	9	7	4	4
Situación embarazosa	NSCM	6.5	0	0	0
	NSCB	20	4	0	0
Situación de sanción	NSCM	6.5	6.5	6.5	4
	NSCB	13	9	4	2
Frente a la institución	NSCM	15	9	4	2
	NSCB	28	4	2	0
Frente al aprendizaje	NSCM	15	17	11	11
	NSCB	9	11	15	13
Frente a los/as compañeros/as	NSCM	15	30	28	6.5
	NSCB	9	23	20	11
Frente a la autoridad	NSCM	4	2	22	9
	NSCB	0	17	6.5	2

Jua, 9 a. (NSCM): “No estudiar nada, no prestar atención a la seño y esas cosas, jugar mucho”.

Pao, 9 a. (NSCM): “No entender las cosas, llevar las tareas sin hacer todos los días porque nadie me ayuda, o nadie me apoya”.

Pab, 9 a. (NSCM): “Pelearse y esas cosas, insultar, escupir, todas esas cosas, sacar cosas”.

Nar, 10 a. (NSCM): “Portarse mal; no tener respeto a la bandera, que es un símbolo que vale mucho; mala contestación; no cumplir con los deberes, tareas”.

Mai, 9 a. (NSCB): *“Que firmes el libro de disciplina tres veces, ¡sería re feo!”.*

Mon, 9 a. (NSCB): *“Feo sería; porque todos los otros pasaron a algún grado y yo me quedo siguiendo en el mismo, ¡te agarra vergüenza!”.*

Zul, 10 a. (NSCB): *“Algo malo, porque si me porto mal, me ponen de plantón”.*

San, 10 a. (NSCB): *“No me gusta porque te retan; te mandan notas; además, no quiere mi mamá que me manden notas; una nota mala... dijo mi mamá que me iba a pegar”.*

Dai, 10 a. (NSCB): *“¡Es muy feo! porque si por ahí querés hacer algo, y no se puede hacer, te estás portando mal”.*

Nat, 10 a. (NSCB): *“Ser agresivo, no respetar a la maestra y a los compañeros, no hacer la tarea”.*

Conclusiones

Las respuestas de los/as profesionales de la salud y docentes permiten construir un cuadro de situación de sus opiniones sobre la problemática que abordamos. Los/as entrevistados/as reconocen dificultades para aprender contenidos o habilidades específicas, así como para responder a exigencias escolares en su sentido más amplio, incluyendo los aspectos vinculares y motivacionales.

Los/as profesionales consultados/as consideran que hay una concurrencia de aspectos interrelacionados que inciden en y/o causan los problemas que presentan los/as niños/as en el ámbito escolar. Mencionan, en primer lugar, condiciones culturales, económicas, laborales y vinculares de los grupos familiares de pertenencia, así como sus expectativas. También reconocen cuestiones “situadas” en el propio sistema educativo -curriculares, organizacionales, burocráticas y hasta relacionales- como determinantes, incluyendo las diferencias en el acceso a la escolaridad. Visualizan una relación circular entre “no aprender” y “portarse mal” que produce efectos inmediatos –desatención, desinterés– o mediatos –repitencias-. Un elemento a destacar es que solo unos/as pocos/as docentes se sienten preparados/as para afrontar la tarea áulica cuando hay niños/as con problemas para aprender.

En cuanto a las respuestas de los/as niños/as, el análisis de los resultados nos muestra diferencias según el nivel sociocultural de pertenencia. En primer lugar, los/as niños/as que provienen de familias de NSCB destacan, en referencia a los problemas psicológicos, los trastornos del aprendizaje arti-

La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela

culados con los de conducta como “situaciones problemáticas” con repercusiones diarias y permanentes en la dinámica escolar en general y áulica en particular. Estos problemas no tienen la misma magnitud y características para los/as niños/as de NSCM, quienes además recortan dificultades de aprendizaje escolar relacionadas con dominios específicos.

Con respecto a los determinantes y cómo juegan estos en la situación escolar, se da una polarización externo-interno en el NSCB, mientras que en el NSCM los problemas se sitúan preferentemente en el niño o niña y sus características personales, y cómo se manifiestan en diferentes situaciones escolares. La familia con sus problemas y cómo repercuten en el/la niño/a escolarizado/a son mencionados por sujetos de los dos grupos.

En cuanto a las consecuencias mediatas e inmediatas, ambos grupos reconocen repercusiones a nivel del aprendizaje escolar y la posibilidad de recibir sanciones escolares. Las diferencias estriban en que los/as niños/as de NSCM destacan consecuencias vinculadas con sus relaciones en el grupo de pares, y los de NSCB, con la futura inserción laboral. También se puede señalar que solo algunos/as niños/as de NSCM creen que estos problemas son transitorios, sin mayores repercusiones futuras.

Finalmente, al solicitar a los/as niños/as su concepción sobre qué es tener problemas en la escuela, obtuvimos un amplio espectro de respuestas que remiten más a una conceptualización vinculada a un malestar que a una consideración general, más objetivada.

Los/as niños/as de ambos niveles hacen referencia más frecuentemente a problemas vinculados con las relaciones con sus compañeros/as. En segundo lugar siguen las cuestiones que tienen que ver con el cumplimiento de normas y obligaciones, para los/as niños/as de NSCB, y situaciones de desamparo en el NSCM.

Notas

i. A continuación se detallan los criterios para establecer el nivel sociocultural de procedencia:

- Nivel sociocultural bajo:
 - Educación: escolaridad primaria completa o incompleta de ambos padres.
 - Ocupación: trabajo no calificado o semicalificado.
- Nivel sociocultural medio:
 - Educación: escolaridad secundaria completa de ambos padres y escolaridad terciaria completa o incompleta de uno de los padres.
 - Ocupación: profesionales, comerciantes y empleados calificados.

ii. La entrevista incluye otra dimensión que explora las concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad.

Referencias

- Ambroselli, C. (1995) "La ética médica y los derechos del niño" (pp.27-38). En S. Lebovici & F. Weil-Halpern (comps) *La Psicopatología del Bebé*. México: Siglo XXI.
- Asociación Psiquiátrica Americana (1994). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales*. Barcelona: Masson.
- Báez de la Fe, B. & Jiménez, J. (1994). "Contexto escolar y comportamiento social". En M. J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castorina, J.A. & Lenzi, A.M. (comps.) (2001). *La formación de los conocimientos sociales en el niño*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1997). "Prólogo". En P. Lacasa. *Familias y escuelas*. Madrid: Visor.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. & Padilla, M.L. (2000). "El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad". En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela

- Gettinger, M. (2003). "Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell". En *Journal of School Psychology*, 41, pp. 299-304.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Moscovici, S. (comp.) (1984). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1978[1926]). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Weiner, B. (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences". En *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

CAPÍTULO 2

Concepciones infantiles sobre la inserción escolar de los niños con discapacidades²

Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi y María Cristina Iglesias

Introducción

La atención de alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE) y todos/as aquellos/as que están en situación de riesgo ha cambiado a lo largo de la historia. Primero ocupó un lugar marginal en el sistema, donde los sujetos que presentaban este tipo de problemáticas no eran asistidos; posteriormente fueron atendidos en sistemas segregados, momento en que nace la educación especial; y más tarde se incorporan en sistemas de integración para buscar su normalización (Puig de Bellacasa, 1990). El cambio de filosofía, de mentalidad, se produce apoyado por el movimiento de los Derechos Humanos, entre los años 50 y 60.

El principio de la normalización, con la integración como estrategia, es sostenido inicialmente por profesionales en la atención de personas con retraso mental. Se resume en el derecho de ser consideradas y tratadas como las demás debido a que los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad son individuos privados de los derechos y de la igualdad de oportunidades. La elección -hecha siglos antes- de separarlos de la sociedad y de los servicios ordinarios ha producido una fuerte discriminación y una limitación de las oportunidades de elección de vida. Sin embargo, *normalización* no debe confundirse con *estandarización*: es necesario propiciar, para las personas con discapacidad, una "normalidad diferente" (Grifo, 1999).

² Versión revisada del capítulo:

Talou, C. L., Borzi, S. L., & Iglesias, M. C.(2001). "Concepciones infantiles sobre la inserción escolar de los niños con discapacidades." En: M. T. Juliá Jorquera & J. Catalán Ahumada (eds.) *Psicología y Educación. Encuentros y Desencuentros* (pp. 108-114). La Serena: Departamento de Psicología, Universidad de La Serena.

La concepción actual de integración busca superar la visión de NEE basadas en el individuo para sustituirla por un enfoque ecológico, donde la principal responsabilidad recae en la capacidad del contexto para responder satisfactoriamente a las necesidades de todos/as los/as alumnos/as; considera todos los elementos que lo configuran y juegan en su dinámica. Se afirma así una concepción de la discapacidad que va desde una visión centrada en la patología hacia una perspectiva contextual en la que la discapacidad de las personas es comprendida como el resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno físico y social (Schalock, 1999).

La integración escolar constituye una vía adecuada para preparar la integración social en la vida adulta. Sin embargo, se requiere avanzar hacia un modelo de inclusión, como proceso de innovación educativa, para dar respuesta a la heterogeneidad de los/as alumnos/as escolarizados/as (Arnáiz Sánchez, 1996). En este aspecto urge que la escuela construya modelos que contemplen la complejidad del problema, la tematización de los mismos y las posibles vías de intervención, manteniendo una reflexión constante sobre las prácticas docentes que pudieran obstaculizar la inclusión (Ainscow, 1999).

Muchos son los protagonistas de cara a la integración escolar; a muchos también les preocupa trabajar para una mejor calidad de vida para todos. El concepto de calidad de vida ha resultado importante para la provisión de servicios para las personas con discapacidades y con necesidades especiales, aunque en la década de los 90, estuvo dirigido más a los adultos que a los/as niños/as y adolescentes. Es por eso que, en nuestra investigación, focalizamos en los/as niños/as, particularmente en los/as alumnos/as sin trastornos en el seno del ámbito escolar, y en los conocimientos y concepciones que ellos/as han podido elaborar sobre las personas con discapacidades.

Como antecedentes de este estudio, encontramos que Marchena Gómez (1999), en la investigación que está realizando en aulas de dos institutos de Educación Secundaria -uno de ellos con perfil de escuela inclusiva y otro sin niños/as integrados/as-, se pregunta si los/as alumnos/as de secundaria saben cómo actuar con sus compañeros/as con discapacidades. Se centra en el análisis de los comportamientos del grupo de alumnos/as sin discapacidades hacia los/as compañeros/as con discapacidad con el objetivo de estudiar no solo las actitudes sino también los comportamientos, las destrezas, los conocimientos que poseen y que se necesitan poner en práctica ante situaciones concretas que la convivencia en el aula plantea; si responden a una línea de aceptación paternalista, de rechazo encubierto o manifiesto, de

indiferencia o de aceptación positiva. Asimismo, busca, en el marco de las políticas de integración, desarrollar competencias integradoras o inclusivas.

En esa línea, Verdugo Alonso (1995) sostiene que la investigación sobre las actitudes de iguales hacia sus compañeros/as con discapacidades de aprendizaje indica que estos/as niños/as son percibidos/as negativamente, aunque considera que estas actitudes son unilaterales.

Luego de analizar las principales investigaciones realizadas, Molina García (1994) destaca que los/as niños/as “normales” tanto a nivel de predisposición como de convivencia, aceptan como compañeros/as a los/as niños/as con deficiencias mentales, aunque suelen interrelacionarse menos con ellos. Destaca que la discriminación es mayor en los últimos años de la enseñanza elemental.

En un estudio realizado en España acerca de las actitudes de los/as niños/as “normales” hacia la integración escolar del alumno o la alumna disminuido/a, Arraiz Pérez (1986) informa que los/as niños/as manifiestan no tener inconvenientes en compartir el colegio con compañeros/as con discapacidades, pero el 25% prefiere hacerlo dentro del aula y el 75%, en clases especiales. Y cuando dan razones para aceptar la integración, estas son de tipo caritativo en el 50% de los casos, el 20% esgrime argumentos de igualdad, y el 30% no contesta.

En su particular análisis metafórico de la integración, Fortes Ramírez (1994) destaca que los/as niños/as con frecuencia mencionan, a diferencia de otros colectivos, el derecho de los/as niños/as con NEE a estar integrados/as en las escuelas ordinarias. Por otro lado, informa también acerca de lo que dicen los/as niños/as integrados/as sobre los/as otros/as niños/as: les gastan burlas pesadas, apenas si los saludan y a veces no los dejan jugar.

A partir de su investigación en el seno de una escuela con objetivos de educación inclusiva -*Language Acquisition Preschool* -, Rice (1995) señala las consecuencias sociales para los/as niños/as con trastornos en la adquisición del lenguaje oral. Informa respecto al impacto significativo sobre el funcionamiento del niño o de la niña, sus oportunidades de participación en interacciones con sus compañeros/as, pero también su estatus en el grupo. Ellos/as son percibidos/as por sus pares como menos capaces no solo en referencia al lenguaje sino también en lo que hace a sus capacidades en general, y a las posibilidades de logros académicos actuales y futuros. Estas concepciones influyen sobre las oportunidades para participar en actividades sociales y probablemente en la formación de redes de amistades.

Sobre la base de sus investigaciones específicas sobre el conocimiento infantil de la discapacidad, Lewis (1995) señala que es muy común que los/as niños/as se manejen con malentendidos sobre las dificultades de aprendizaje y discapacidades en general. El origen de estos malentendidos podría deberse a que la mayoría de los adultos tiene conocimientos muy pobres sobre el tema, especialmente sobre la naturaleza de las dificultades de aprendizaje. En los/as niños/as, además de los problemas de mala información recibida, se suma la falta de madurez cognitiva, que hace que sea muy dificultosa la comprensión de las discapacidades no visibles, que incluso son malentendidas por muchos adultos, aun cuando conviven con alguien con alguna discapacidad. Al desarrollar sus investigaciones sostiene que, en este punto, hay que tener en cuenta que las discapacidades físicas y sensoriales son reconocidas y entendidas a edades relativamente tempranas -cinco años-, motivo por el cual se las puede explicar fácilmente por encima de esta edad. Los desajustes emocionales no son comprendidos por niños/as menores a los ocho o nueve años. Hasta los once años, los desajustes del comportamiento tienden a ser vistos como causados por condiciones internas al/a la niño/a, y no por el ambiente. Este tipo de manifestaciones como aislarse o automutilarse, son entendidas como exteriores al control del/ de la niño/a. La agresividad, sin embargo, es vista como deliberada. Estas discapacidades necesitan ser explicadas objetivamente y sin connotaciones de culpa. Si un/una niño/a conoce o está familiarizado/a con sujetos con verdaderas discapacidades, entonces las características o comprensión de esa discapacidad podrían tender a ser aplicadas a personas con otras deficiencias, menos comprendidas. El autor recomienda explicar las incapacidades en términos de la naturaleza específica, compleja, de la misma, y no solo por los efectos posibles.

A partir de estos antecedentes, nos interrogamos sobre qué conocimientos, qué concepciones han elaborado los/as niños/as escolarizados/as -llamados/as "normales"- que transitan su escolaridad sin trastornos acerca de las personas con discapacidad y, en particular, sobre los/as niños/as con discapacidad.

Sostenemos que los comportamientos y las actitudes de los sujetos están determinados en parte por dichas representaciones, y que las representaciones mentales que sostienen estos actores sobre aquellos cuya escolaridad transcurre con algún tipo de trastorno pueden ser fuente de dificultad, de conflictos y tensiones en la medida en que no sean conocidas. De ahí el interés por "hacer hablar a los/as niños/as".

El objetivo final de nuestra investigación es proveer información relevante para el bienestar infantil que coadyuve a la creación de condiciones para una escolarización que contemple las diferencias individuales, la diversidad.

Método

Sujetos

Se trabajó con una casuística de 90 niños de ambos sexos, entre 8 y 10 años de edad, de nivel sociocultural medio y bajo, que concurren a escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, El criterio de selección de los niños y niñas fue que no presentaran, para los/as maestros/as, dificultades en su escolaridad.

Técnica

Se diseñó y realizó una entrevista semiestructurada, orientada a indagar los problemas que los/as niños/as reconocen en compañeros/as escolarizados/as. Se utilizó un encuadre clínico en tanto método que permite acercarnos al conocimiento infantil, sus argumentos y justificaciones.

La entrevista consta de diferentes dimensiones, entre las que se encuentra la referida a la representación de los/as niños/as con discapacidad que aquí presentamos. Como se puede observar en el siguiente esquema, es una entrevista que facilita una forma de indagación con alternativas, teniendo en cuenta las respuestas de los/as niños/as:

Consigna: *Hay chicos que tienen problemas, que no oyen bien, no pueden caminar, andar, no ven bien, no comprenden bien las cosas...*

1. ¿Sabés cómo se los llama?

Si el entrevistado responde que no sabe, se introduce: *se les dice o llama chicos o personas con discapacidades.*

2. ¿Conocés a alguien con estos problemas?

Si responde que no, se le dan alternativas: *Pensá si conocés a alguien en la escuela, en casa de amigos y/o familiares, en el barrio o el club.*

3. ¿Cómo es/son ese/os chico/s o chica/s? ¿Qué les pasa?

4. ¿Conocés sobre estos chicos por otros medios como la televisión, películas, o porque hayas hablado con alguien sobre ellos? ¿Y por información o actividades, tareas de la escuela?

5. *Estos chicos de los que estamos hablando, ¿van a la escuela?*

En caso de contestar “no”, o “no sé”: *¿Podrían/ deberían ir a alguna escuela?*

6. ¿Conocés alguna de las escuelas a la que ellos van?

7. *Algunos de estos chicos de los que estamos hablando, ¿podrían venir a la escuela con vos? ¿Por qué?*

Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas por los/as investigadores/as, dentro del horario escolar, en los diferentes establecimientos educativos a los que concurren los/as niños/as. Tuvieron una duración promedio de 40 minutos, fueron grabadas en audio y transcritas textualmente. Posteriormente se realizó un análisis cuali-cuantitativo, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de las personas a las que remiten.
- Criterios para delimitar los trastornos de las personas con discapacidad:
 - Por tipos (trastornos sensoriales, motores, mentales, etc.).
 - Por temporalidad e intensidad.
- Consecuencias de la discapacidad para la participación en la vida escolar.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden a una etapa de la investigación, en la que se indagó sobre una de las dimensiones de la entrevista original: el conocimiento sobre los/as niños/as o personas con discapacidades.

Ante la pregunta “¿Conoces a alguien con esos problemas?”, el 93% de los niños/as dice conocer, personalmente o por otros medios, a alguna persona con discapacidad, refiriéndose a deficiencias de tipo sensorial, motor o mental; el 7% restante manifiesta no haber tenido oportunidad de conocerlos.

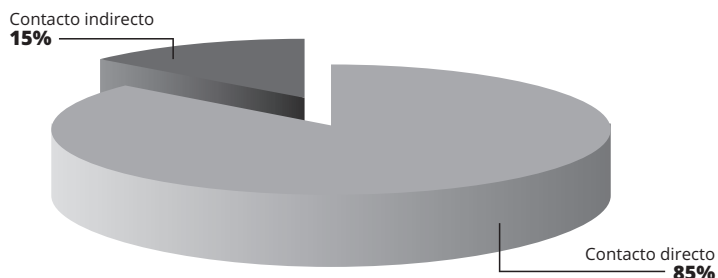
Del grupo que refiere algún tipo de conocimiento, el 85% ha tenido contacto personal y el 15% exclusivamente por otros medios, como pueden ser la televisión, películas, charlas, videos, etc. De estos/as niños/as que han tenido

Concepciones infantiles sobre la inserción escolar de los niños con discapacidades

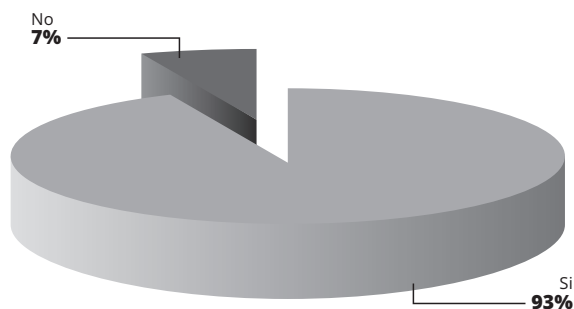
contacto directo, en el 22% de los casos dicho contacto ha ocurrido exclusivamente en la escuela, el 64% exclusivamente fuera de la escuela, y el 14% en ambos medios.

Estos datos se resumen en los siguientes gráficos:

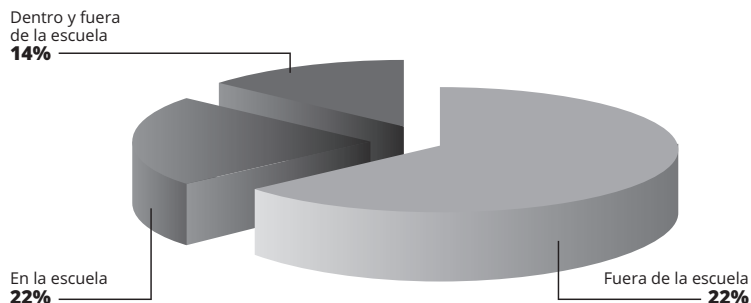
Fuentes de conocimiento



Conoce personas con discapacidad



Ámbito de conocimiento



Si realizamos un análisis de los tipos de deficiencias que los/as chicos/as mencionan, encontramos que el grupo que tuvo contacto dentro de la escuela remite a niños/as con deficiencias sensoriales (auditivas o visuales) y motoras. En estos casos, se hace referencia mayoritariamente a déficits leves (usar anteojos, aparato para oír) o transitorios (haberse “roto una pierna”, en los/as niños/as más pequeños/as), pero no están presentes en el discurso los/as niños/as con discapacidades mentales. Por el contrario, el 64% que tenían contacto con niños/as discapacitados/as fuera de la escuela señalan todo tipo de discapacidades.

Transcribimos a continuación algunas verbalizaciones infantiles a modo de ejemplo:

Mar, 10 a.: “Sí, una chica de segundo año está inválida. Sus compañeras me parecen que son bastante buenas, porque si la nena no puede caminar, ellas están casi todo el día acompañándola.... Sí, es una nena que tiene los ojos llenos de vida, a pesar de su problema”.

May, 9 a.: “No puede caminar bien, tiene que usar unos zapatos que salen re caros... No le pasa nada si viene”.

De los/as informantes que han conocido niños/as con discapacidades, solo cinco sujetos se relacionaron con ellos/as en actividades tales como compartir juegos, visitas, campamentos.

Lui, 9 a.: *“Tengo una amiga, que se cambió a otra ciudad, que tiene una hermanita que está en una silla de ruedas, que no puede hablar, que no puede caminar. Tiene una silla alta; siempre vamos a la casa, la saludamos, pero ella no puede hablar; mamá, papá, eso solo”.*

Mar, 10 a.: *“Sí, porque mi mamá es maestra de discapacitados, discapacitados Down y eso. Yo antes iba a la escuela, porque antes era directora, ahora es maestra, y estaba con todos los chicos. Fuimos a un campamento y eso. ¡Eran buenos!”.*

Jer, 9 a.: *“Pero no de la escuela; es el hijo de un amigo de mi papá. Es un discapacitado mental... Estará cumpliendo once años. No sé, casi nunca lo veo; dos veces por año él viene a mi casa con su papá; tiene problemas para bastantes cosas”.*

En cuanto a la pregunta de si estos/as chicos/as podrían ir a la escuela con ellos/as, la mayoría responde que los/as niños/as con deficiencias que implican discapacidades permanentes, severas no pueden ir a su escuela porque no pueden aprender de la misma manera que ellos/as, o pueden ser objeto de abusos tales como burlas, atropellos, etc. por parte de sus propios/as compañeros/as, e incluso ellos/as mismos/as sentirse mal al no poder aprender en las condiciones ordinarias de enseñanza. Hay acuerdo en que los/as niños/as con compromiso motor en los miembros inferiores pueden ir a la escuela común, ya que pueden realizar la tarea de la misma manera que ellos/as, aunque enfatizan la necesidad de que alguien se haga cargo de asistirlos/as en sus desplazamientos y necesidades.

Nar, 10 a.: *“La verdad que no, mire, por ejemplo, la nena que es enfermita que va a la escuela diferenciada, la podrían agredir, decirle cosas feas, que los varones casi siempre hacen así”.*

Seb, 10 a.: *“Y..., si puede hablar, ver, razonar y entender, sí, puede. Si es buen alumno, tiene buena conducta, no es malo, eso”.*

Cla, 10 a.: *“Le tienen que dar algo, no sé, le tienen que poner el lápiz donde está el renglón para escribir...”.*

Yés, 9 a.: *“No, porque lo tratarían mal, en el recreo lo empujarían”.*

Ser, 9 a.: *“No, porque no puede subir la escalera”.*

May, 9 a.: *“No, lo podrían chocar y se podría caer”.*

Ante la pregunta: “¿A qué escuela deben ir?”, destacan que la discapacidad es una condición que exige una escolaridad especial, en escuelas específicas, aunque la mayoría desconoce las mismas.

Fed, 9 a.: *“Tienen que ir a una escuela especial”.*

Gua, 9 a.: *“A una escuela para ciegos, a una escuela especial”.*

Jua, 8 a.: *“No, tienen que ir a una..., a la escuela de ciegos si es ciego”.*

Conclusiones

En general, podemos decir que los/as niños/as refieren una escasa tematización sobre los problemas de los sujetos con discapacidad en el ámbito escolar; no han hablado con los/as maestros/as ni con otros adultos responsables de la educación sistemática. La mayoría de los que dicen tener conocimientos del tema, remiten a contactos a través de relaciones puntuales o informaciones asistemáticas provenientes de otros medios.

Aquellos/as pocos/as niños/as que se encuentran compartiendo el mismo espacio escolar presentan deficiencias sensoriales y motoras leves o temporarias, que no implican mayores adecuaciones del medio, tanto en lo relativo al espacio físico como a las técnicas de enseñanza; solo conllevan un sostén menor por parte de los maestros o compañeros. Las prótesis (anteojos, audífonos, sillas de ruedas) las aportan los propios sujetos con discapacidades y no aparecen mayores referencias a recursos materiales y técnicos provistos por la escuela.

Las deficiencias que presentan los sujetos, con su consecuente disminución o alteración de la actividad, le dan su identidad total al niño o niña, al/ a la que se lo/la reduce a su discapacidad. No se destacan, así, sus potencialidades ni el papel que puede jugar el medio social en el desarrollo de las mismas, quedando sobredimensionada la minusvalía.

Si bien aluden a la educación especial como las escuelas más pertinentes para ellos, no conocen en general ni su ubicación espacial ni las características de las mismas, y la justificación gira en torno a la discapacidad de los/as niños/as.

Finalmente, podríamos decir que las concepciones de aprendizaje que subyacen a sus respuestas tienen que ver con ideas socialmente aceptadas de cómo se debe aprender y cómo deben realizarse las tareas escolares. Es

necesario conocer estas representaciones e incluir información sistemática dentro de los diseños curriculares sobre estas problemáticas si se pretende planificar acciones tendientes a la inclusión de niños y niñas con discapacidades en la Educación General Básica.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). "Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades". En F. Jordán de Urries Vega & M. A. Verdugo Alonso (coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, pp.15-38. Salamanca: Amarú.
- Arnáiz Sánchez, P. (1996). "Las escuelas son para todos". En *Siglo Cero*, 27 (2), pp. 25-34.
- Arraiz Pérez, A. (1986). "Actitudes de los niños normales hacia la integración escolar del alumno disminuido". En *Bordón. Revista de pedagogía*, 264, pp. 735-750.
- Fortes Ramírez, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Grifo, G. (1999). "La riqueza de la diversidad". En F. Jordán de Urries Vega & M. A. Verdugo Alonso (coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, pp. 69-75. Salamanca: Amarú.

- Lewis, A. (1995). *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge.
- Marchena Gómez, R. (1999). "¿Saben los alumnos de secundaria cuándo y cómo actuar con sus compañeros discapacitados?". En F. Jordán de Urries Vega, & M. A. Verdugo Alonso (coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, pp. 695-704. Salamanca: Amarú.
- Molina García, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). "Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad" (pp. 63-96). En *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Rice, M. (1995). "Educabilidad del lenguaje: lo que hemos aprendido sobre los niños con trastorno específico del lenguaje". En M. Monfort (ed.) *Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.
- Schalock, R. (1999). "Hacia una nueva concepción de la discapacidad". En F. Jordán de Urries Vega & M.A. Verdugo Alonso (coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, pp. 79-110. Salamanca: Amarú.
- Verdugo Alonso, M. A. (dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

CAPÍTULO 3

¿Pueden ir a la escuela contigo?³

*Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María Cristina Iglesias,
María José Sánchez Vazquez y Vanesa Hernández Salazar*

¿Cómo es pensada la discapacidad?

Nuestros pensamientos y las acciones consecuentes suelen ser el reflejo de determinados paradigmas que subyacen a las maneras de conceptualizar y valorar la discapacidad. Dichos paradigmas representan los principales cambios sociales, científicos, históricos y políticos que se han dado a través del tiempo e incluyen la matriz de actitudes, pensamientos y prácticas hacia las personas con discapacidades, así como sus implicancias, tanto positivas como negativas. Entre ellas se encuentran las diversas modalidades de inclusión de personas con discapacidades en ámbitos educativos. Entre los paradigmas de la discapacidad encontramos varios constructos elaborados culturalmente y que diferentes autores (Puig de Bellacasa, 1990; Casado, 1991; Organización Mundial de la Salud, 2001; Pfeiffer, 2002; Oliver, 2002; Verdugo Alonso, 2004) organizan según las perspectivas a las que responden. Así, los más conocidos son: el modelo tradicional, los modelos del déficit, los modelos sociales y el modelo bio-psico-social. Todos ellos coexisten en la actualidad y ofrecen una definición del problema, una figura de autoridad frente al mismo, una solución y sus consecuencias para las personas con discapacidades y la sociedad en general.

Históricamente es posible reconocer como precursor un modelo tradicional fundamentado en ideas emergentes de supersticiones o concepciones

³ Versión revisada del artículo:

Talou, C., Borzi, S., Iglesias, M. C., Sánchez Vazquez, M. J., & Hernández Salazar, V. (2006) "¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE" (2006), publicado en *Novedades Educativas*, 18 (192/193). Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 25-29.

bíblicas y prebíblicas que le dan legitimidad. La discapacidad era vista como causada por espíritus demoníacos, brujerías o la ira divina, siendo las figuras de autoridad el sacerdote, el curandero, etc. Las consecuencias de este modelo para las personas con discapacidad han sido la muerte, el aislamiento o el destierro. Las soluciones a los problemas estaban vinculadas con el reconocimiento de la voluntad divina y la consecuente aceptación, pena y conversión por la educación y las prácticas religiosas.

Conjuntamente con el desarrollo de la ciencia moderna, se configura un modelo del déficit, cuyo foco es la consideración de las personas con discapacidades como individuos enfermos. La discapacidad se define como una deficiencia física o mental, y el médico es básicamente la figura de autoridad, quien toma las decisiones sobre el diagnóstico y el tratamiento. La solución consiste en la restauración de la función deteriorada o "cura", y la corrección o arreglo del "defecto" a través de tratamientos médicos, rehabilitación, educación especial o terapias específicas. Según Pfeiffer (2002) este modelo es aún el dominante; entre sus variantes se encuentran el modelo médico, el de la psicología diferencial, el de la rehabilitación relacionada con el empleo y el de la educación especial. Una de las principales limitaciones que presenta este paradigma es la de establecer una reducción del sujeto al déficit, de manera tal que ese déficit restringe su participación en diversos ámbitos.

Estas limitaciones, sumadas a los movimientos reivindicatorios de las propias personas con discapacidades y los aportes de las investigaciones sociales, dieron lugar al surgimiento de los modelos sociales. Entre ellos, el modelo de los derechos civiles y el de la vida independiente se fundan en el supuesto de que las personas con discapacidades tienen derecho a elegir de forma independiente y a tomar decisiones sobre los cuidados médicos y otros aspectos de sus vidas. Según este modelo, se define a la discapacidad como una manifestación de la diversidad humana y se entiende que las dificultades provienen principalmente de las barreras materiales e ideológicas que generan exclusión, discriminación, prejuicios y devaluación. La figura de autoridad queda de esta manera representada por las leyes nacionales o internacionales, logradas a partir de la movilización de las propias personas con discapacidades. Las soluciones toman así la vía de las manifestaciones en reclamo de una modificación en la legislación sobre los derechos civiles, litigios y otras acciones políticas tendientes a lograr la igualdad de acceso a los recursos económicos, sociales, educacionales, tecnológicos y ambientales. De este paradigma existen también otras versiones: el modelo del cons-

tructivismo social de EEUU, el social del Reino Unido, el de la opresión de las minorías y el posmoderno, entre otros. Si bien podrían representar la contracara del modelo médico o del déficit, algunos autores (Marks, 1997; Barton, 1998; Oliver, 1998), han planteado ciertas limitaciones de estos modelos al generar también algún tipo de reduccionismo, en este caso, social.

Todo esto ha conducido, finalmente, a la conjugación de planteos interdisciplinarios que dieron lugar al denominado “modelo bio-psico-social”. Este enfoque entiende a la discapacidad como parte de la realidad biopsicosocial de la persona e intenta abordarla desde lo multidimensional. Se basa en la idea de un yo más integrado, a partir de una visión holística de la sociedad y del mundo. De este modo, la discapacidad puede ser vista como un hecho universal pero también como un fenómeno diverso según las culturas. La solución consiste en considerar que la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidades es un asunto de todos y debería enmarcarse en una perspectiva tanto de defensa de sus derechos, de su propia identidad y autodeterminación, como de solidaridad y ética social. Se aboga por la necesidad de desarrollar una sociedad inclusiva que aprecie y reconozca los aportes de todos los individuos, incorporando la diversidad de un modo natural.

La propuesta clasificatoria de la discapacidad diseñada por la OMS, conocida como *CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2001)*, ha recibido claras influencias de este último modelo. Esta clasificación plantea un tratamiento biopsicosocial de la salud en donde se analizan tanto las deficiencias -entendidas como problemas de funciones y estructuras corporales y psíquicas- como las actividades y la participación de las personas con discapacidades en su entorno. En esta línea, se considera necesario que profesionales y científicos trabajen en estrecha colaboración con las organizaciones e instituciones dedicadas a apoyar a las personas con discapacidades, desarrollando una buena formación inicial y de posgrado, fomentando la investigación, el debate crítico y las transformaciones de los centros de práctica y atención a las personas con discapacidades (Verdugo Alonso, 2004).

Los avances en la normativa internacional

En el ámbito de los derechos humanos nos ubicamos actualmente en un importante momento histórico: los integrantes de la Organización de Naciones Unidas junto a otras organizaciones no gubernamentales se encuentran en la etapa final de elaboración de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Este documento será de carácter

vinculante. Por lo tanto, los Estados que la ratifiquen tendrán la obligación jurídica de defender sus derechos. Esto constituye un paso fundamental en el reconocimiento y en el cumplimiento de derechos ya existentes. Hasta la fecha, las “Normas uniformes” (ONU, 1993) era el documento reconocido por los distintos países en defensa de la igualdad de oportunidades y derechos humanos para las personas con discapacidades; pero este documento internacional constituía solo una recomendación, proporcionando reglas a seguir en vistas a la promoción de tales derechos, sin vinculación jurídica.

La nueva *Convención* representa un cambio de perspectiva importante porque considera que el bienestar social es una cuestión de derechos humanos, reconociendo que los prejuicios y las barreras de la sociedad son en sí mismos motivos de discapacidades.

Educación y discapacidad: ¿qué plantean los organismos internacionales?

Respecto de los/as niños/as con discapacidades, la *Convención* ha considerado de manera particular su situación. El artículo 7, denominado “Niños con discapacidad”, corresponde a las medidas necesarias que los Estados partes deberán tomar para el pleno disfrute y protección de todos los derechos humanos. Estas medidas abarcan de modo especial la salud y la educación. El artículo 8, “Toma de conciencia”, completa la defensa de los derechos con el compromiso de “adoptar medidas inmediatas, eficaces y apropiadas” en pos de aumentar la conciencia en la sociedad respecto de la existencia de personas en estas condiciones, fomentando el respeto por su dignidad y la consideración de sus capacidades y aportes posibles. Esto supone la lucha contra los estereotipos y las prácticas nocivas en los distintos ámbitos, entre los que se menciona especialmente la escuela, prescribiendo: “La promoción a todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños desde una edad temprana, de una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad” (art. 8, inc. 2 b).

El artículo 24, “Educación”, está dedicado a la educación de todas las personas con discapacidades. El sistema propuesto es el de educación inclusiva de calidad, en todos los niveles de enseñanza. El objetivo prioritario consiste en desarrollar el potencial humano, fomentando al máximo la personalidad, los talentos propios, la creatividad y las habilidades mentales y físicas, el sentido de dignidad y la autoestima y el respeto por todos los derechos humanos en las personas con discapacidades, así como su participación en una sociedad

libre. Los Estados partes deberán hacer efectivo estos objetivos de modo de asegurar que las personas con discapacidades no queden excluidas del sistema de educación general -primaria y secundaria gratuita y obligatoria- por motivos de su discapacidad. Para ello, deberán implementarse los ajustes razonables, es decir, las acomodaciones necesarias y operativas que deban realizarse para que la igualdad de oportunidades sea posible. Estos ajustes incluyen reformas en las instalaciones, adquisición o modificación de equipamientos y nuevos sistemas de comunicación, reestructuración del trabajo y redistribución de funciones en la institución, contratación de personal idóneo. Los cambios requeridos estarán siempre al servicio de las necesidades individuales, facilitando medidas de apoyo personalizadas y efectivas. La *Convención* contempla, por último, la obligación de los Estados partes de tomar medidas adecuadas para “emplear a maestros, incluso con discapacidad” que estén preparados para implementar estos ajustes y para entrenar y formar a profesionales y personal que trabaja en los distintos niveles educativos (art. 24, inc. 4).

Construyendo conocimiento sobre las personas con discapacidad y sus derechos

Desde los sistemas educativos, se ha priorizado tradicionalmente la formación de la conciencia sobre los derechos humanos desde un nivel puramente racional. Se ha sostenido que si la persona podía adquirir una buena información sobre cuáles eran sus derechos y los mecanismos legales para exigirlos, tendría herramientas suficientes para luchar y defender el goce de tales derechos (González y Olivera, 2004). Pero poseer información sobre el tema, si bien es necesario, no resulta suficiente: se puede observar una distancia entre el conocimiento puramente intelectual de los derechos y la apropiación que los sujetos hacen de ellos, debido al trabajo cognitivo que deben realizar para asimilar e interpretar esa información.

Partiendo de esa problemática, Delval y Padilla (2000) realizan una investigación para indagar cómo conciben y comprenden los niños y las niñas sus propios derechos. Los resultados muestran cambios bastante regulares en las concepciones de los sujetos, estableciendo diferentes niveles. Las ideas infantiles evolucionan desde explicaciones en donde reina la racionalidad y la armonía, y no es necesario establecer derechos -puesto que las necesidades de los individuos están garantizadas-, a concepciones en donde aparecen los conflictos y estos deben resolverse mediante la aplicación de leyes y negociaciones entre partes.

En este, como en otros campos, los/as niños/as inmersos/as en el mundo social construyen activamente sus concepciones nutriéndose de las creencias, valores y conocimientos que circulan y comparten con otros actores sociales (Talou, Sánchez Vazquez, Borzi e Iglesias, 2005).

Consideramos que las concepciones y actitudes de los sujetos que participan en prácticas de integración representan un factor decisivo en los procesos formativos que involucran la aceptación social, al posibilitar la comprensión y valoración de la diversidad en el seno escolar y el enriquecimiento mutuo de aprender con el otro (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez e Iglesias, 2004). Resulta así de gran importancia hacer hablar a los actores implicados, en este caso los/as niños/as, con el objetivo de abordar la problemática en su complejidad.

La investigación

Si bien los estudios sobre el rol de los/as compañeros/as en una escuela con perfil inclusivo se han incrementado en los últimos años, no se verifica un aumento tan significativo en la exploración de las ideas que los/as niños/as tienen sobre los pares con discapacidades en el marco escolar y a partir de qué fuentes las construyen. Con el fin de profundizar en esa dirección, se llevó a cabo en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata este estudio para indagar las concepciones y la información de niños/as escolarizados/as de diferentes edades sobre las personas con discapacidades. Así, se estudiaron las producciones verbales de sujetos de entre seis y dieciséis años de edad pertenecientes a instituciones educativas con y sin proyectos de integración de niños y niñas con discapacidades.

Se empleó el método clínico y se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada, elaborada al efecto, que contempló las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de personas con discapacidad y de personalidades destacadas. Fuentes de esos conocimientos.
- Determinantes y comprensión del problema de salud.
- Actividades y participación en espacios escolares y extraescolares. Barreras existentes.
- Derecho de los/as niños/as a la educación. Conocimiento sobre la oferta educativa. Estrategias de aprendizaje y de enseñanza.
- Metaconocimiento sobre la temática.

En función de estas dimensiones, se establecieron diversas categorías que permitieron reinterpretar y organizar las verbalizaciones de los sujetos.

Análisis de algunos resultados

A través del análisis de las respuestas se pone de manifiesto, de manera constante, un tratamiento de la problemática de los niños y niñas con discapacidades y su participación en la vida escolar, que se complejiza a medida que aumenta la edad de los/as entrevistados/as.

La mayoría informó no haber recibido clases al respecto. Algunos sujetos reconocieron haber participado solo en alguna charla ocasional y/o esporádica sobre el tema, brindada por personas ajenas a la escuela, generalmente pertenecientes a organizaciones de ayuda a personas con discapacidades. Esto evidencia que la información se proporciona de forma asistemática, sin un tratamiento planificado, articulado con las actividades del aula.

La mayoría de los sujetos manifestó conocer a personas con alguna discapacidad, personalmente o a través de otros medios (publicidad, cine, programas televisivos, etc.). No obstante, resulta significativo el no reconocimiento de pares con discapacidades, aun en escuelas en las que estos/as niños/as comparten el ámbito escolar participando en proyectos que los/as integran.

En cuanto a los tipos de discapacidades reconocidas, las dificultades sensoriales y motoras resultan ser las más mencionadas; con el incremento de la edad los/as chicos/as identifican otros tipos de discapacidades, como las mentales. Los sujetos de menor edad se valen de aspectos observables para el reconocimiento de los problemas, resultando más a su alcance distinguir una dificultad motora de los miembros inferiores evidenciada en el uso de silla de ruedas o bastón) o la ceguera, que identificar trastornos de personalidad o discapacidades intelectuales. Una excepción resultó el reconocimiento del síndrome de Down, quizá en función de ciertos rasgos físicos que suelen caracterizarlo. La identificación de personas con discapacidades que se destacan en ámbitos artísticos, científicos, deportivos o políticos fue poco frecuente e imprecisa.

Respecto a la comprensión de la problemática de la discapacidad, las concepciones infantiles se aproximan, en mayor medida, a los modelos que reducen la discapacidad al déficit, considerándola como una enfermedad que se manifiesta por deficiencia motriz, sensorial o mental. Como consecuencia, la mayoría de los/as entrevistados/as considera que las posibilidades de

participación son restringidas, tanto en espacios escolares como extraescolares. Sin embargo, se constata una progresión a medida que aumenta la edad en la capacidad de imaginar situaciones hipotéticas referidas a experiencias personales y sociales más participativas.

El derecho a la educación de las personas con discapacidades es, en general, reconocido, aunque la mayor parte de los entrevistados manifiesta desconocimiento de las ofertas educativas específicas. Los/as más pequeños/as afirman, en su mayoría, que solo es posible la educación especial; sin embargo, su conocimiento de establecimientos que la imparten se reduce a la mención fortuita de alguna escuela en el barrio o de algún cartel en sus recorridos habituales. Solamente un grupo sostiene el derecho al acceso a escuelas de educación básica común, aunque sin poder justificar su afirmación.

En los/as de más edad a menudo se postula el derecho a la educación inclusiva, manifestando que son necesarios ciertos cambios para lograr la igualdad de oportunidades: capacitación de maestros/as, eliminación de barreras físicas o psicológicas, lo que incluye la “preparación” de los pares.

Asimismo, se evidencia un conocimiento insuficiente de recursos y estrategias de enseñanza específicas para las personas con discapacidad. Resulta llamativo, por ejemplo, el desconocimiento del sistema braille, incluso en el caso de niños/as que comparten la cotidianeidad del aula con compañeros no videntes.

Para finalizar, destacamos que la mayor parte de los sujetos reconoce haber tenido escasas ocasiones de compartir conversaciones y reflexiones sobre esta temática con familiares, pares y docentes. Incluso algunos/as adolescentes se mostraron disconformes por no haber recibido información que les permita comprender la problemática en su complejidad, más allá de los interrogantes personales surgidos al compartir el espacio áulico con pares discapacitados.

Hacia la construcción de espacios inclusivos

Las respuestas de los sujetos entrevistados permiten inferir que sus concepciones están sustentadas, en general, en los modelos que reducen al sujeto a su discapacidad, predominando el modelo del déficit.

Pensamos que los escenarios escolares constituyen un ámbito privilegiado para propiciar la construcción por parte de niños/as y adolescentes de concepciones más integradoras, en consonancia con el modelo bio-psico-social y las nuevas normas internacionales.

En este sentido, consideramos que el aprendizaje por la sola experiencia que implica el contacto con personas con discapacidades no resulta suficiente si no media alguna información y reflexión sistemática en el interior del grupo áulico.

Asimismo, la información puntual brindada por agentes expertos -externos o no al ámbito escolar- tampoco resulta suficiente si no se acompaña con acciones sistemáticas que incluyan a otros niños/as y a los y las docentes a cargo de los/as alumnos/as.

Cabe recordar que los/as niños/as y adolescentes entrevistados/as evocan muy pocas oportunidades de tratamiento del tema en la escuela, la mayor parte de ellas asistemáticas.

Resulta indispensable que, cada vez que se trabaje la temática en clase, los/as docentes del curso puedan garantizar la posibilidad de responder a la demanda infantil según su nivel de comprensión, demanda expresada en sus comentarios e interrogantes. Ello pone de manifiesto la necesidad de profundizar y actualizar la formación docente en esta área.

La construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias favorables que no se reducen solamente al ámbito escolar sino que comprometen a la sociedad en su conjunto.

Los avances logrados, que se reflejan en los documentos internacionales, nos comprometen con la necesidad de implementar proyectos educativos tendientes a la creación de prácticas inclusivas efectivas y de calidad para niños y niñas con discapacidades.

Referencias

- Barton, L. (1998). "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos". En *Discapacidad y sociedad*, pp. 19-33. Madrid: Morata /Fundación Paideia.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS.
- Delval, J. & Padilla, M.L. (2000). "El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad". En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes, & M.J. Ortiz (coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- González, M.L. & Olivera, E. (2004). "El derecho a la educación en el Uruguay de hoy. Propuestas y desafíos para un debate ciudadano". Ponencia presentada en el Programa "¿Educación para la Paz y los DDHH?" Servicio de Paz y Justicia.
- Marks, D. (1997). "Models of disability". En *Disability and Rehabilitation*, 19, pp. 85-91.
- Oliver, M. (1998). "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?". En L. Barton (ed.). *Discapacidad y sociedad*, pp. 34-58. Madrid: Morata /Fundación Paideia.
- Oliver, M. (2002). "Emancipatory Research: a vehicle for Social Transformation of Policy Development". Primer Seminario Anual de Investigación de la Discapacidad. Dublín.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Resolución N° 48/96 aprobada por la Asamblea General: "Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad". Recuperado de <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/96>>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Informe del Comité Especial para una Convención Amplia e Integral sobre las Personas con Discapacidad*. Séptimo período de sesiones. Sección Servicios de Internet. Departamento de Información Pública, Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities* (Proyecto de convención sobre los derechos de las personas con discapacidades). Octava sesión, pp. 14-25. Sección Servicios de Internet. Departamento de Información Pública, Nueva York.

- Organización Mundial de La Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS.
- Pfeiffer, D. (2002). "The philosophical foundations of disability studies". En *Disability Studies Quaterly*, 22 (2).
- Puig De La Bellacasa, R. (1990). "Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad". En *Discapacidad e Información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J. & Iglesias, M.C. (2004). "Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?". En *Revista Orientación y Sociedad*, 4, pp. 97-107.
- Talou, C.; Sánchez Vazquez, M.J.; Borzi, S. & Iglesias, M.C. (2005). "Modelos de las discapacidades y concepciones infantiles". En *Actas 2º Congreso Marplatense de Psicología: Psicología, ciencia y profesión* [cd-rom]. Mar del Plata: UNMDP.
- Verdugo Alonso, M. A. (2004). "La concepción de discapacidad en los modelos sociales". Ponencia presentada en *¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Mesa redonda. Recuperado de <<https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>>

CAPÍTULO 4

El derecho a una educación inclusiva de los infantes con discapacidad⁴

María José Sánchez Vazquez, Sonia L. Borzi y Carmen L. Talou

Los avances en materia de derechos humanos han permitido visualizar diferentes colectivos considerados vulnerables en función de su diversidad funcional –lo que comúnmente se denomina *discapacidades*–, y realizar una reflexión sobre su inserción social basada en la igualdad de oportunidades. El ámbito educativo se convierte en el contexto prioritario para que estos/as niños/as puedan efectivizar sus derechos básicos. Allí aparecen reflejadas distintas concepciones y modelos sobre la discapacidad como producto de construcciones socioculturales y científicas que permiten o no la inclusión real.

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de los sentidos de la igualdad aparecidos en la doctrina de los derechos humanos aplicados a la educación y presentar nuestra investigación respecto de las concepciones infantiles sobre las personas con discapacidades y la inserción escolar de sus pares con necesidades educativas derivadas de ellas. El estudio consistió en un diseño de tipo exploratorio y descriptivo en el marco del cual se realizaron entrevistas a 90 sujetos de seis a quince años de escuelas públicas (La Plata, Buenos Aires). Exhibimos aquí resultados de algunas de las dimensiones indagadas: la igualdad en el derecho a la educación y la inclusión escolar de los/as niños/as con discapacidades. Las respuestas evidenciaron escasa tematización al respecto, la que comienza a enriquecerse según avanza la edad de los sujetos.

⁴ Versión corregida y ampliada del artículo:

Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. L. & Talou, C. L. (2010) "Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva". *Infancias Imágenes*, 9 (1), 16-23.

DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.4477>

Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4477>

Los avances últimos en materia de derechos humanos han permitido visibilizar de modo significativo diferentes colectivos considerados vulnerables, entre ellos las personas con discapacidades. El denominado *fenómeno de los derechos humanos* (Rabossi, 1993) es ya un movimiento mundialmente aceptado en nuestras sociedades occidentales a partir de mediados del siglo XX. Con su advenimiento, comienza un sostenido recorrido con miras al reconocimiento de los distintos colectivos humanos como portadores de derechos. Se enuncian una serie de principios básicos -dignidad, autonomía, autodeterminación, igualdad y justicia, entre otros- donde confluyen dos aspectos centrales: por un lado, la consagración legal de los derechos subjetivos, los que son necesarios para el normal desarrollo de la vida del ser humano en sociedad y, por otro, la obligación del Estado de respetar y garantizar tales derechos, de modo tal que su responsabilidad queda comprometida en caso de violación no reparada (Rabossi, 1993; Pinto, 1997).

De modo general, para el caso de los/as niños/as, el reconocimiento del colectivo denominado *infancia* como compuesto por sujetos de derechos plenos ha tenido interesantes consecuencias en los distintos escenarios cotidianos. La familia ha sido quizás el ámbito paradigmático y de mayor impacto. El nuevo orden jurídico-formal ha permitido el pasaje hacia una forma de organización más democrática, donde ya no hay solamente varones adultos a cargo, decidiendo sobre la vida de los otros integrantes (mujeres e hijos). Así, la universalización de los derechos humanos impregna también el llamado *derecho de familia*, donde lo familiar se aleja del modelo piramidal, para pasar a ser mucho más horizontal: porque todos/as son dignos/as, todos/as son sujetos de derechos con igual estima y respeto sin existir privilegios en función del rol ocupado. A partir de aquí, la familia toma también un estatus público, no es más un ámbito exclusivamente privado. Como es ahora el Estado el garante público en la defensa de los derechos subjetivos, podrá intervenir si considera que se ha vulnerado de modo negligente un derecho básico en el/la niño/a (Sánchez Vazquez, 2007).

Dentro de este colectivo infantil comienzan a identificarse diferentes grupos de mayor vulnerabilidad por distintas circunstancias. El rasgo común que estos grupos portan es el haber sido marginados sistemáticamente, aun dentro de las sociedades que pregonan los derechos para la infancia. Vamos a referirnos aquí al colectivo *niños/as con discapacidades* y a su inserción en el ámbito educativo como un derecho básico basado en la igualdad de oportunidades.

Ante todo, consideramos que la educación cumple un rol esencial en el proceso de concientización de aspectos que hacen a la dignidad e igualdad, gra-

cias a una continua búsqueda de estrategias que permitan ofertar una “escuela para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990, 2000). Por otra parte, pensamos que esta tarea educativa en pos de los derechos no puede estar aislada de un proyecto de sociedad abierta a las necesidades de sus ciudadanos, sea cual fuera su condición existencial. La escuela de diseño inclusivo pasa a ser así parte de una filosofía de vida que reconoce la diversidad como valor y como fuente de enriquecimiento, cuyo éxito se plasma en los logros de todos y cada uno/a de los/as alumnos/as y en el desarrollo y bienestar de la comunidad. Este tipo de educación para la inclusión -concebida como educación para toda la vida- debería ser accesible especialmente para los grupos más vulnerables y marginados, destacándose la importancia de que este proceso continuo y gradual se inicie tempranamente y pueda ser articulado a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza.

Respecto de las concepciones sobre la discapacidad, diferentes autores (Pfeiffer, 2002; Oliver, 2002; Verdugo Alonso, 2004; Palacios & Romañach, 2006) identifican la coexistencia de distintos paradigmas, modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia las personas con discapacidades de las que se desprenden políticas sociales, económicas y educativas. Entre los paradigmas principales podemos mencionar: el modelo tradicional, el modelo médico, los modelos sociales, el modelo bio-psico-social y, más recientemente, el modelo de la diversidad funcional.

El avance en comprender la problemática de la visibilización del colectivo *Personas con discapacidades* y de su total inclusión social ha estado ligado a los esfuerzos de una lenta pero continua superación de modelos tradicionales hacia concepciones más holísticas. En la Antigüedad y la Edad Media nace un modelo denominado *tradicional*, fundamentado en ideas bíblicas y en supersticiones, que confina a estos individuos al aislamiento, destierro o muerte por voluntad divina. En la medida en que el discurso científico comienza a cobrar relevancia, se instala un nuevo modelo, el médico o del déficit, que considera a las personas con discapacidades como individuos enfermos; la discapacidad se define aquí como una deficiencia física o mental que implica restricciones para la vida diaria; la restauración de la función deteriorada puede acercar el supuesto defecto a lo que se cree normal. A partir de movimientos liderados por las propias personas con discapacidades y en reclamo por los derechos propios, aparecen diversos modelos sociales, que sostienen que las personas con discapacidades tienen derecho a tomar decisiones sobre tratamientos médicos y otros aspectos de sus vidas;

destacan, además, que las dificultades provienen básicamente de barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, las cuales generan exclusión, discriminación y prejuicios. Finalmente, algunos autores (Marks, 1997; Barton, 1998; Oliver, 2002) han señalado que estos modelos sociales también pueden generar otro tipo de reduccionismo, ahora social, diluyéndose la necesidad de atención del problema específico. Así, la Organización Mundial de la Salud, mediante la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud –CIF–* (2001) delinea un nuevo modelo, el bio-psico-social, incorporando visiones interdisciplinarias. Este enfoque sustituye los términos *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía* –portadores de connotación negativa– por los de *déficit en el funcionamiento*, *limitación en la actividad* y *restricción en la participación*. Se enfatiza la necesidad de analizar tanto las limitaciones funcionales y estructuras corporales como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que restringen la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno (Verdugo Alonso, 2004). Se explicita que mejorar la calidad de vida de estas personas es un asunto de todos, contemplando la defensa de sus derechos, su propia identidad y autodeterminación. Recientemente, miembros del Foro de la Vida Independiente (Romañach & Lobato, 2005) han propuesto una nueva consideración y denominación de la discapacidad: *diversidad funcional*, erradicando así el carácter negativo de las denominaciones anteriores. Como crítica destacan que, aunque el uso de los términos *déficit*, *limitación*, *barrera* y *restricción* desplaza el problema de la persona al entorno, estas expresiones conservan una connotación discriminatoria que hay que superar primero en el lenguaje y su uso.

En relación con la temática de la igualdad en el ámbito educativo y en el marco de los derechos humanos, hemos tomado en consideración los documentos internacionales de Naciones Unidas y de diversas ONG que marcan cambios considerables hacia una acción ética que contemple la diversidad. Estos avances van desde la *Convención de los Derechos del Niño* (Organización de Naciones Unidas, 1989) hasta la tan esperada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2007). Entre ellos, se sitúan una serie de documentos específicos para la educación tales como las *Reglas estándar sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades* (ONU, 1993), La “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994) y su revisión a los diez años (UNESCO, 2004), o el Foro Mundial de la Educación de Dakar (UNESCO, 2000). La promulgación de la *Convención* representa un hito decisivo en el tratamiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos,

puesto que marca el cambio de paradigma en este ámbito, en acuerdo con los cambios sociales y culturales que hemos señalado, destacando así la visibilidad de este colectivo dentro del sistema de protección internacional (Palacios & Bariffi, 2007). Se explicita que no se han creado nuevos derechos sino que se ha consolidado el principio de no discriminación hacia las personas con discapacidades.

Para el caso de la infancia con discapacidades y su desarrollo pleno en el ámbito educativo, se puede tomar en cuenta los distintos sentidos que dentro de la doctrina de los derechos humanos puede tomar el término *igualdad* (Mathiason, 2002; Sánchez Vazquez, 2006), a saber:

1. Iguales derechos. A partir del compromiso asumido por los Estados partes en la defensa de ciertos derechos subjetivos básicos, queda establecido el primer significado de *igualdad* con alcance universal y sin distinción alguna (ONU, 1948, art.1), enunciación que se encuentra asimismo expresada para los colectivos vulnerables tales como los niños y niñas con discapacidades (ONU, 2007, art.7).

2. Igual trato. Este sentido se orienta a establecer la importancia de otorgar el mismo tratamiento a toda persona en su diversidad. Para los derechos políticos, el sentido *igual trato* apunta a garantizar la aplicación del mismo sistema legal vigente de derechos, deberes y garantías a las personas con o sin discapacidades. En el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales, *igual trato* hace referencia a que las personas con discapacidades deben poder gozar plenamente de sus derechos, recibiendo el tipo de tratamiento compensatorio en salud, educación y trabajo. De modo tal que la igualdad se entiende aquí como *desigual trato* en la perspectiva de la equidad y la justicia distributiva. Los llamados *ajustes razonables* permiten establecer el tratamiento diferencial necesario para que la igualdad se vuelva efectiva (ONU, 2007, art. 24).

3. Iguales oportunidades. En virtud de obtener un sentido más acabado del concepto de igualdad, se incluye este tercer aspecto que contempla la "igual oportunidad de participación". Este sentido establece la necesidad de que el Estado sea el que asegure los recursos necesarios para su cumplimiento (ONU, 1993, 2007).

4. Iguales resultados. Este último sentido alude a las consecuencias positivas y beneficiosas que se obtienen cuando se proporciona igualdad en los tres sentidos anteriormente mencionados. Por ejemplo, al dar *iguales oportu-*

tunidades a los niños y niñas con discapacidades en el ámbito educativo se obtienen “mejores resultados”, puesto que el hecho de tener una discapacidad y encontrar modos de compensarla, hace que se obtengan mayores logros individuales y la consecuente autoestima (ONU, 2007).

Como sostiene la jurista Pinto, “Cada sociedad organizada se ha reservado el derecho de decidir la forma de vida de sus integrantes y las condiciones en que ella se ejerce, marcando diferencias que subsisten hasta hoy” (Pinto, 1997: 1). Por eso, una sociedad que intenta avanzar sobre las problemáticas que incluyen a las personas que funcionan de manera diversa, necesita incorporar estos sentidos de la igualdad.

En el área educacional, la vida escolar conforma un espacio institucional privilegiado, donde los/as niños/as y jóvenes deberían formarse como ciudadanos/as en la promoción de una sociedad diversa y justa a la vez, atenta a las diferencias y riquezas individuales. Sin embargo, la aceptación del otro diverso solo es posible cuando hay un conocimiento y un reconocimiento de esas diferencias. Es precisamente en este aspecto en donde creemos que la escuela juega un papel esencial, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de conocer y reflexionar sobre la problemática en su conjunto.

Nuestras investigaciones sostienen como premisa básica que en el medio escolar aparecen reflejadas las distintas concepciones sobre la discapacidad y la igualdad desarrolladas en la sociedad, que permiten o no la inclusión efectiva (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez & Iglesias, 2003). Sostenemos que los comportamientos y las actitudes de los sujetos están determinados, en gran parte, por esas representaciones o modelos del mundo social, y que las concepciones que sostienen los/as niños/as sobre aquellos/as compañeros/as con discapacidad, compartan o no su mundo escolar, pueden ser fuente de dificultad, de conflictos, de tensiones, en la medida en que no sean reconocidas.

Nuestra investigación sobre la inclusión educativa de los/as niños/as con discapacidades

Nuestro equipo de investigación está compuesto por profesionales y docentes universitarios/as de diversos ámbitos de la psicología. Desde el año 1998 hasta la actualidad, venimos desarrollando investigaciones en relación a la infancia y la educación, centrándonos cada vez más en el problema de la inclusión del niño o de la niña con discapacidades en la escuela común como un derecho humano básico. A la fecha, hemos abordado distintas poblacio-

nes –infantes, docentes, estudiantes universitarios/as, directivos escolares, docentes formadores de maestros/as y otros/as profesionales relacionados/as con el ámbito educativo- para la indagación de la problemática mencionada (ver Talou *et al.*, 2006, 2009).

Esta presentación se relaciona con uno de los proyectos desarrollados entre los años 2002 y 2005 en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), denominado “Concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad: un estudio comparativo-evolutivo”. En esa oportunidad, el problema de investigación se organizó en torno a las siguientes preguntas: el hecho de que los/as niños/as compartan el ámbito y la experiencia escolar con pares con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, ¿modifica, amplía sus conocimientos, su comprensión de las dificultades o los trastornos de sus compañeros/as?; ¿cómo conceptualizan esas dificultades?; las concepciones elaboradas por los/as niños/as, ¿cómo inciden en las relaciones interpersonales?; ¿qué esperan de sus compañeros/as?; ¿qué competencias/incompetencias les atribuyen?; ¿qué reflexiones han surgido a partir de esas condiciones?; ¿con quién han reflexionado?; ¿cuáles consideran que son los derechos educativos de estos/as niños/as?; estas concepciones, ¿cambian según la edad y nivel de escolarización de los sujetos?

El objetivo final consistió en proporcionar información relevante que permitiría diseñar estrategias tendientes a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar colaborativo, contemplando la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales.

Metodología

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por sujetos de ambos sexos, distribuidos en cinco grupos etarios, de 6-7, 8-9, 10-11, 12-13 y 14-15 años, estudiantes de Educación General Básica (EGB) en escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata. Las escuelas fueron escogidas de acuerdo a si llevaban a cabo algún proyecto de integración con Educación Especial o no; y los/as entrevistados/as, seleccionados por el personal directivo y docente de las escuelas en función de los siguientes criterios de inclusión: niños/as que transitan regularmente su escolaridad, sin ausentismos, sin trastornos escolares, sin retrasos del lenguaje, sin trastornos neurológicos y/o mentales.

Diseño y procedimiento

Se trató de un estudio descriptivo-exploratorio. La recolección de datos se realizó según la modalidad del método clínico, consistente en dejar hablar a los/as niños/as en una conversación guiada por preguntas orientativas previamente establecidas, con el fin de captar sus argumentos en la justificación de sus respuestas. Las entrevistas se administraron de manera individual, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis, según categorías que permitieron reinterpretar y organizar las verbalizaciones de los sujetos derivadas de las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de personas con discapacidades y fuentes de esos conocimientos.
- Determinantes y comprensión de los problemas de salud.
- Actividades y participación en espacios escolares y extraescolares. Barreras existentes y adecuaciones necesarias.
- Derecho de los/as niños/as a la educación. Conocimiento sobre la oferta educativa. Estrategias de aprendizaje y de enseñanza.
- Metaconocimiento y reflexión sobre el tema.

Para el caso que aquí nos interesa, se abordarán dos dimensiones: por un lado, el conocimiento sobre las personas con discapacidades y, por otro, el reconocimiento y comprensión del derecho a la educación basado en las nociones de igualdad. Las preguntas orientativas fueron:

I. ¿Vos conocés, viste a alguien así (con esos trastornos/problemas)? Pensá si conocés a alguien de la escuela, de casas de amigos o familiares, del barrio... ¿Cómo es/son ese/esos chico/s que vos conocés?, ¿qué les pasa? ¿Alguna vez en la escuela te han hablado de esos/ chicos/personas?, ¿te han hablado en otros lugares?

II. Estos chicos, ¿van a la escuela? ¿Tienen o tendrían que ir a la escuela? ¿A qué escuela deberían ir?, ¿a qué escuela van? ¿Qué pasa/pasaría si no van a la escuela? ¿Conocés alguna de las escuelas a las que van? ¿Cómo son esas escuelas? ¿Cómo son los maestros? ¿Necesitan alguna preparación especial?

Resultados

El análisis de las respuestas en los/as niños/as evidenció una escasa tematización sobre la problemática de los/as niños/as con discapacidades y su inserción en el ámbito escolar como un derecho, tematización que comienza a enriquecerse según avanza la edad de los sujetos. Si bien la mayoría de los/as entrevistados/as manifestó conocer personalmente o por otros medios a personas con alguna discapacidad, resulta llamativo en algunos casos el no reconocimiento de la existencia de pares con discapacidades, aun en escuelas que poseen proyectos de integración. Gran parte de los sujetos reconoció haber recibido información de manera asistemática sobre el tema, sin un tratamiento específico en el seno del aula. Las siguientes verbalizaciones ilustran esta situación:

Pregunta: ¿Te dieron charlas o clases en la escuela?

Tom, 14 a: *Lamentablemente, no, nos han dicho que hay que tener cierto cuidado, que hay que tratarlos de otra forma...*

Gui, 13 a.: *Sí, [una charla] de una hora donde te explicaban los problemas de los discapacitados, nos pedían más colaboración, venían al día siguiente y te daban un diploma.*

Pregunta: ¿Trataron el tema con la maestra?

Gui, 13 a.: *Mucho no... Cuando salía el tema, así, por algo, nos explicaba. Mucho no me acuerdo....*

Joa, 11 a.: *Con la maestra, no. Temas de discapacitados, no hemos visto.*

Luc, 9 a.: *Mi mamá, antes, les enseñaba a dibujar a los que tenían problemas en una escuela... Pero en mi escuela, contarnos, no.*

Ant, 7 a.: *Charla no, nunca; la maestra nos dijo, "chicos no se rían porque hay un nene que no ve y les va a decir 'córranse'", y que le digamos "está bien, me corro".*

La mayoría de los/as entrevistados/as, apoyándose en un modelo internalizado del déficit, visualiza de manera restringida las oportunidades de participación, ya sea en espacios escolares como extraescolares. Las barreras psicológicas y físicas que deben soportar los/as infantes con discapacidades no resultan demasiado evidentes, especialmente para los/as más pequeños/as. Por ejemplo, ante la pregunta del entrevistador: "los niños con discapacidades, ¿pueden ir a la escuela contigo?", algunas de las respuestas fueron:

Nar, 10 a.: *La verdad que no, mire por ejemplo la nena que es enfermita que va a la escuela diferenciada [refiriéndose a una niña mencionada antes], la podrían agredir, decirle cosas feas, que los varones casi siempre hacen así.*

Seb, 10 a.: *Y... si puede hablar, ver, razonar y entender, sí, puede. Si es buen alumno, tiene buena conducta, no es malo... eso.*

Yes, 9 a.: *No, porque la tratarían mal, en el recreo la empujarían.*

Ser, 8 a.: *No, porque no puede subir la escalera.*

Can, 6 a.: *Los ciegos no, no... porque no pueden hacer la tarea bien, porque no saben qué hacer. [Pregunta: ¿Y un chico sordo?] Tampoco puede... porque no puede escuchar lo que le dicen.*

El derecho a la educación de las personas con discapacidades, es, en general, reconocido por todos los sujetos -primer sentido de la igualdad-, aunque la mayor parte manifiesta desconocimiento de las ofertas educativas específicas -segundo y tercer sentido de la igualdad-. Los/as más pequeños/as, afirman en su mayoría que solo es posible la educación especial; sin embargo, su conocimiento de establecimientos que la imparten se reduce a la mención fortuita de alguna escuela en el barrio o de algún cartel en sus recorridos habituales. Solamente un grupo sostiene el derecho al acceso a escuelas de educación básica común, aunque sin poder justificar su aserto. Los/as más grandes afirman a menudo el derecho a la educación inclusiva, manifestando que son necesarios ciertos cambios para lograr la igualdad de oportunidades, tales como, capacitación de maestros/as, eliminación de barreras físicas o psicológicas, lo que incluye la preparación de los pares -parecería aquí que los diferentes sentidos de la igualdad tienden a conjugarse-. Veamos algunos ejemplos, para finalizar:

Lui, 14 a.: *[Los niños con discapacidades pueden ir] a las escuelas comunes, totalmente. Supongo que... que como hace [un compañero ciego], está perfecto, que tenga doble escolaridad: a la mañana, acá, con nosotros, y a la tarde, con chicos igual a él, digamos, y además con gente especializada para que él pueda... hacer las tareas de este colegio, gente que le brinda información y eso.*

Jua, 12 a.: *(...) Son iguales a nosotros, pero con una deficiencia. No tienen nada, que no cambia nada. Tiene el mismo derecho de aprender, tiene el mismo derecho a todo.*

Yer, 10 a.: (...) Algunos van a escuelas part... a escuelas especiales, y algunos vienen a escuelas comunes... porque por más que no puedan caminar, ponele, son chicos y tienen inteligencia y todo eso y tienen derecho a aprender. (...) Porque son chicos comunes... algunos son... que no entienden bien las cosas..., a escuelas particulares... y los chicos... los otros son chicos comunes, ponele, que no pueden caminar, que no pueden hablar, pero son chicos comunes, que entienden y todo eso. [Si los padres no los mandaran a la escuela] se quedarían sin saber nada... no me sale... no cumplirían los padres con los derechos del chico.

Ped, 9 a.: [...] le dan una clase a los ciegos para escuchar mejor... a los sordos, para que puedan ver y hacer... para que puedan ver bien lo que hace la maestra y escucharlo... eh... no sé qué otra cosa más. [Los maestros deben ser] especialistas en chicos con algunos problemas. [...] Tenés que aprender mucho sobre algunas cosas, como un doctor que se especializa en sangre... y todo eso.

Flo, 6 a.: [Pregunta: Los niños con discapacidades, ¿van a la escuela?] Y... me parece que sí. [Pregunta: ¿Conocés cómo son las escuelas adónde van?] No... y si nunca las vi, yo ni me lo imagino, no se me ocurre...

A modo de conclusión

Los resultados señalados en base a las respuestas de los sujetos nos permiten hipotetizar que las concepciones de aprendizaje que subyacen a las respuestas infantiles estarían relacionadas con ideas socialmente difundidas y aceptadas respecto a cómo se debe aprender y las barreras que existen para el acceso igualitario de todos/as los/as niños/as a la educación (ONU, 2006). A través de los aspectos indagados pudimos apreciar ciertas dificultades de los/as entrevistados/as para visualizar la complejidad de las problemáticas de las personas que portan algún tipo de discapacidad, lo cual afianza la idea de que la aceptación del otro diverso solo es posible cuando hay un conocimiento sobre -y un reconocimiento de- esas diferencias. Creemos que la escuela juega un papel esencial en este aspecto, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de conocer y reflexionar sobre la temática en su conjunto.

La defensa del derecho a la igualdad de oportunidades y equidad educativa en el marco de los derechos humanos ha significado un paso importante en la consideración de la diversidad. Este último avance lleva a sostener, para la discapacidad, las necesarias adecuaciones que garanticen la equidad en la

participación de los bienes sociales, siendo la educación un bien prioritario. La importancia de explorar las concepciones infantiles y sus consecuencias en el actuar cotidiano de la escuela reside en que ello puede aportarnos insumos interesantes a la hora de establecer acciones institucionales efectivas para la inclusión real de todos/as los/as niños/as. En la escuela, la proclama formal de los *derechos para todos* debería ir acompañada de una educación orientada desde la mirada ética del mutuo reconocimiento (Cullen, 2000), que trascienda el tema de la simple tolerancia, y donde cada cual –individuo con discapacidades o no– sea fuente de mutuo aprendizaje.

Referencias

- Barton, L. (ed.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2000). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mathiason, J. (2002). "Consideraciones acerca de la *Convención Internacional* propuesta para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidades". Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/conceptos_mathiason.htm>
- Marks, D. (1997). "Models of disability". En *Disability and Rehabilitation*, 19, pp. 85-91.
- Oliver, M. (2002). "Emancipatory Research: a vehicle for Social Transformation or Policy Development". Primer Seminario Anual de Investigación de la Discapacidad. Dublín.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos". Recuperado de <<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>

- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Resolución N° 48/96 aprobada por la Asamblea General. *Reglas estándar sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General N° 48/96. Recuperado de <<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). "Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad". 43° período de sesiones. Recuperado de <www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC9_sp.doc>
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Resolución N° 61/106 aprobada por la Asamblea General: *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: Inerser.
- Palacios, A. & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: Cinca-Cermi.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Madrid: Diversitas AIES. Recuperado el 5 de marzo de 2009, de <<http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>>
- Pfeiffer, D. (2002). "The philosophical foundations of disability studies". En *Disability studies quarterly*, 22 (2), pp. 135-147.
- Pinto, M. (1997). *Temas de derechos humanos*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Rabossi, E. (1993). "Los Derechos Humanos básicos y los errores de la concepción canónica". En *Revista Instituto Internacional de Derechos Humanos*, 18, pp. 45-73.
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano". Foro de Vida Independiente. Recuperado de <<http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>>
- Sánchez Vazquez, M.J. (2006). "Los sentidos de la igualdad y el derecho a la educación en la futura *Convención sobre Discapacidad* (ONU)". Red Interuniver-

sitaria Nacional de Discapacidad y Derechos Humanos. Recuperado el 22 de marzo de 2009, de <www.calidadmayor.com.ar/.../IVJornadasUnidisca.htm>

Sánchez Vazquez, M. J. (2007). "Ética e Infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades, año VII, I (15)*, 179-192.

Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J. & Iglesias, M.C. (2003/2004). "Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?". En *Orientación y sociedad*, 4, pp. 97-107.

Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C.; Sánchez Vazquez, M.J. & Hernández Salazar, V. (2006). "¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE". En *Novedades Educativas*, 192/193, pp. 26-29.

Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Iglesias, M.C. & Hernández Salazar, V. (2009). "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes". En *Revista de Psicología. Segunda época*, 10, pp. 249-260.

UNESCO (1990). "Monografía 1". En *Educación para todos: finalidad y contexto. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de <portal.unesco.org/es/publicaciones>

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>>

UNESCO (2000). "Informe del Director General sobre los resultados del Foro Mundial de Dakar sobre la educación y sus consecuencias para la UNESCO". Recuperado de <portal.unesco.org/es/publicaciones>

UNESCO (2004). *Salamanca: 10 años después*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/eenet_news8_spa.pdf>

Verdugo Alonso, M. (2004). "La concepción de discapacidad en los modelos sociales". Ponencia presentada en Mesa Redonda: *¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Recuperado de <www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

CAPÍTULO 5

Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones de los docentes⁵

*Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi,
María José Sánchez Vazquez, María Florencia Gómez,
Silvana Escobar y Vanesa Hernández Salazar*

Introducción

En ámbitos científicos y profesionales, así como en el lenguaje popular, el término *inclusión* tiene actualmente varias interpretaciones asociadas a los entornos sociales, comunitarios, educacionales y familiares (*National Professional Development Center on Inclusion*, 2007).

La inclusión social implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales.

Según Blanco Guijarro (2008), estas consideraciones se fundamentan en la existencia de una estrecha relación entre inclusión educativa y social. La educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento. Esto último resulta central para que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.

⁵Versión revisada y ampliada del artículo:

Talou, C.L., Borzi, S. L., Sánchez Vazquez, M.J., Gómez, M.F., Escobar, S., & Hernández Salazar, V. (2010). "Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes". *Revista de Psicología*, 11, 125-145.

Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf>

Si bien la filosofía de la inclusión está presente en muchas instituciones educativas, el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones, contradicciones y diversidad de opiniones acerca de sus alcances. La confusión vigente a nivel internacional en este terreno procede, por lo menos en parte, de las diversas definiciones acerca de la educación inclusiva, así como de la inexistencia de una única perspectiva en un mismo país o dentro de una misma escuela. Por otra parte, cabe señalar que no todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión y es por ello que algunos aún hoy muestran reticencias a ese respecto (Ainscow & Miles, 2008).

Como alternativa a la educación segregada y con el fin de incorporar en la escolaridad "común" a los niños/as con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD), surge en la década de los 80 el concepto de *integración*. Sin embargo, la connotación negativa que el término adquirió progresivamente y la insuficiencia en los logros de la totalidad de los objetivos propuestos condujeron a que muchos especialistas abandonaran el término *integración* y asumieran paulatinamente el concepto de *inclusión* o el de *escuela para todos* (Arnaiz Sánchez, 2004). Este cambio exige una reestructuración en la institución educativa en su totalidad y particularmente en la dinámica del trabajo en el aula y modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No podemos dejar de considerar que la idea de educación inclusiva, en general, se asocia con los grupos de población en situación de alta vulnerabilidad, afectados por la discriminación y la inequidad social, con un énfasis particular en las personas con necesidades educativas especiales y que presentan alguna discapacidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en varios documentos de referencia obligada (UNESCO, 2002, 2003, 2005), amplía y precisa el sentido del principio de inclusión. Define a la educación inclusiva como un proceso cuyo fin es lograr la inclusión social y la participación activa de todos los actores educativos y de la comunidad, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado. Además, deberá estar sostenida en el trabajo específico con aquellos/as niños/as y jóvenes en riesgo de ser excluidos/as del sistema educativo -sea por su situación de discapacidad o por pobreza, trastornos de aprendizaje y de conducta, etc.- y, consecuentemente, de la sociedad. Esto supone transformar el sistema escolar a través de políticas y programas educativos que precisen los alcances de la inclusión como el derecho a la educación de calidad del conjunto de la población, aseguren su acceso y permitan el máximo desarrollo de las

potencialidades de aprendizaje de cada persona. De este modo, se trata de evitar cualquier forma de discriminación dentro y fuera del sistema escolar.

En nuestro país, y en consonancia con lo señalado anteriormente, se abandona progresivamente la consideración de la educación especial como la única responsable de las políticas de inclusión. Efectivamente, la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) plantea entre sus objetivos: “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (art. 11, § e). A su vez, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688 (2007) sostiene que se deben garantizar las condiciones de igualdad para todo el alumnado “respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística” (art. 16, § g).

Pero avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas requiere construir una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas.

En las últimas décadas, en forma sostenida y en diferentes publicaciones y documentos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003; Marchesi & Martín, 1990), se destacan algunos aspectos generales a modo de condición necesaria para una verdadera inclusión, los cuales deberán adaptarse a las circunstancias locales y regionales:

- Contemplar esta temática tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), articulado a la reflexión colectiva del cuerpo docente.
- Trabajar explícitamente las actitudes positivas de los/as docentes hacia los/as alumnos/as con diversidad funcional, enfocándose en la predisposición para ocuparse de las diferencias, las expectativas hacia el/la niño/a y la concepción de las causas del problema de aprendizaje.
- Atender a la formación integral y actualizada de los/as docentes, que les permita desarrollar métodos de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos alternativos para planificar las clases, la evaluación y las diferentes estrategias de intervención según el tipo de problema de aprendizaje.

- Generar espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos, tanto entre los/as docentes y profesionales dentro y fuera del aula, como entre los/as alumnos/as, para favorecer los aprendizajes y las resoluciones de problemas en grupos heterogéneos.
- Involucrar a los padres y madres, los/as agentes educativos/as y la comunidad en general para la participación en el proceso educativo de todos/as los/as niños/as, y, particularmente, la colaboración de los padres y las madres de niños y niñas con diversidad funcional en pos de lograr los objetivos propuestos.
- Destacar el papel de la gestión institucional al fijar el marco legal y los criterios orientadores de los/as docentes, los directivos, los/as inspectores/as, los Equipos de Orientación, etc., así como proporcionar los recursos para efectivizar la inclusión.
- Exigir el compromiso efectivo de los gobiernos y los gestores de educación para apoyar y facilitar la inclusión educativa, social y laboral.
- Subrayar la tarea de la sociedad para hacer posible la continuación de la inclusión educativa en la inserción laboral y social.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, la integración escolar puede funcionar como una de las mejores vías para preparar la integración social en la vida adulta. De este modo, se puede constituir en la “mediación normativa”, puesto que potencia la lucha por el reconocimiento de lo diverso y reconoce los principios normativos de justicia, entendida no solo como equidad sino, especialmente, como dignidad reconocida de cada uno (Cullen, 2004).

Discapacidad, escolaridad y actitudes de los/as docentes

Cuando hablamos de personas con discapacidades partimos del conocimiento de la magnitud del colectivo que comprende. A nivel mundial, se encuentran en esa situación más de 600 millones de personas, de las cuales de 120 a 150 millones son niños y niñas. A su vez, existe consenso en afirmar que para cada persona con discapacidad los problemas que se presentan son muy diversos y que los determinantes son múltiples y específicos. Se indica que el número de casos crece especialmente con el aumento con la edad y las expectativas de vida, y también se dan diferencias respecto del género y del nivel socioeconómico. De lo dicho se desprende que la tematización de este asunto implicaría un trabajo complejo.

Según el informe de Vernor Muñoz (2007), relator especial de la ONU sobre los derechos a la educación de las personas con discapacidades, del 80% al 90% de ellas viven en la pobreza, en países subdesarrollados, en deplorables condiciones de aislamiento y excluidas de sus comunidades por políticas que no logran eliminar las barreras existentes. Los/as niños/as con discapacidades siguen enfrentando una exclusión educativa patente: constituyen un tercio del total de niños y niñas que no están escolarizados (UNESCO, 2009).

Estos datos numéricos, en absoluto menores, muestran la necesidad de seguir estudiando e investigando sobre el tema, puesto que las políticas que se llevan a cabo se desprenden en parte de las conceptualizaciones que se sostienen sobre los problemas de salud implicados.

Para definir los alcances del término *discapacidad* se han usado tradicionalmente criterios funcionales. Sin embargo, en las últimas décadas se introdujeron otras dimensiones que han servido de referencia, acordes con los principios de los modelos más complejos (para una revisión más minuciosa, ver Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias & Hernández Salazar, 2009).

Así, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud -CIF-* (2001) caracteriza a la discapacidad como el resultado de la interacción entre una persona con una disminución funcional y las barreras medioambientales y de actitudes que esta puede enfrentar.

A su vez, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en su art. 1° afirma que las “personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, encuentren impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006:5).

De este modo puede observarse que los modelos más actuales, como el bio-psico-social sostenido por la OMS, o, más recientemente, el de la diversidad funcional propuesto por Romañach y Lobato (2009), se han alejado de las perspectivas esencialistas que situaban los trastornos en los sujetos, desde una visión exclusivamente patológica. Hoy en día, los principales investigadores en este campo y la legislación de la mayoría de los países sostienen un enfoque holístico, ecológico e interactivo.

En este aspecto, urge que la escuela construya modelos que consideren la complejidad y especificidad de los problemas que comprende, en función de

generar propuestas pertinentes para el diseño de situaciones educativas que contemplen un perfil inclusivo-colaborativo. Los/as maestros/as, en tanto docentes al frente del aula, conforman la cara visible de la mediación normativa emanada del sistema educativo. El ejercicio de este rol específico demanda investigar los múltiples aspectos que se ponen en juego. Es importante citar lo que Larrivee y Cook expresaran al respecto hace más de tres décadas:

Si bien podemos imponer la integración mediante leyes de cumplimiento obligatorio, la forma en la que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes, puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular (1979: 316).

Avramidis y Norwich (2002) hacen una revisión de la bibliografía sobre actitudes de los y las docentes desde el año 1984 hasta el año 2000. Resumen numerosos estudios internacionales, sin olvidar las diferencias existentes entre distintos sistemas educativos. Comenzaron su trabajo con el análisis de las actitudes hacia la integración, luego hacia la inclusión -término enmarcado en el discurso de los derechos humanos, y relacionado con el concepto de inclusión social-, que puso en evidencia actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero no una aceptación plena. Según los autores, estas actitudes se encuentran influenciadas por diversos factores interrelacionados que se ordenan, en esa revisión, en tres grandes grupos. El primero corresponde a aquellos relativos al niño: el tipo y la gravedad de la discapacidad; el segundo, a los relativos a los/as profesores/as: la formación y las actitudes; y finalmente, el tercero, los relativos al ambiente educativo: la disponibilidad de apoyos físicos y humanos, que favorecen la aceptación.

En este sentido, Jordan y Stanovich (2003) sostienen que las creencias epistemológicas -creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje- de los/as docentes, son factores altamente influyentes en sus prácticas áulicas. Los autores presentan un método para discriminar cuáles son las creencias de los/as docentes de educación general en su trabajo con estudiantes con NEDD. En esta investigación encuentran que las creencias que se sostienen en las escuelas acerca de los roles y responsabilidades de los/as docentes hacia los/as estudiantes con discapacidades, influyen en gran medida las creencias individuales de los/as docentes. A su vez, estas repercuten en el desempeño de los/as niños/as.

Castro Silva y Morgado (2004), en Portugal, estudiaron los factores determinantes que influían en el éxito o fracaso académico de los/as alumnos/as con

NEDD. Entre los factores que contribuyen al logro académico se encuentran: el desempeño del o de la docente, el clima áulico, el diseño curricular, las características de los/as estudiantes y los factores externos al ámbito escolar. Concluyen que muchos de los/as docentes no están capacitados/as para interactuar y trabajar con niños/as con NEDD y no están preparados/as para la integración. Asimismo, la experiencia resultó ser un factor de importancia en el momento de precisar la capacidad y desempeño del o de la docente.

Más recientemente, Forlin, Sharma y Loreman (2007) expresan que durante más de tres décadas los investigadores abocados al tema consideraron que el logro de la inclusión dependía, en gran medida, de las actitudes de los/as docentes para dar la bienvenida a la escuela y hacer participar a los/as estudiantes con discapacidades de manera significativa en sus clases. Asimismo, sostienen que los/as docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no solo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos/as sus alumnos/as sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los/as niños/as hacia sus compañeros/as con discapacidades.

Las investigaciones más actuales buscan explorar la calidad de formación teórico-práctica recibida por los y las docentes en materia de implementación de estrategias de inclusión, así como el carácter de sus experiencias con distintos grupos de niños/as. De allí, surgen interrogantes sobre cuán general o específica debe ser su formación para atender a la diversidad de problemas y facilitar su transformación para que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as, situación que incluye oportunidades de colaboración, autonomía y reflexión. De esta manera, se podría establecer una comunidad de conocimientos que posibilite al docente explicitar sus dudas, sus avances y sus reflexiones, destinada a iniciar prácticas innovadoras conjuntamente con otros (Avramidis, 2005).

En investigaciones que realizamos algunos años atrás acerca de las conceptualizaciones infantiles sobre la temática (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez & Iglesias, 2006), los/as niños/as manifestaron que son escasas sus experiencias con personas con discapacidades y que no compartían el ámbito escolar con pares con ninguna discapacidad. Por otro lado, señalaron que en sus escuelas recibieron escasa información sobre el tema, se tratara de clases regulares o de talleres o conferencias específicos a cargo de maestros/as o personas invitadas. Afirmaron que les hubiera resultado interesante y valioso recibirla, y que las oportunidades de reflexionar sobre esta cuestión resultaron más frecuentes con familiares y amigos/as que con docentes.

A su vez, estudiantes universitarios/as de carreras humanísticas que cursaron su escolaridad luego de la reforma educativa sostienen que, aunque conocen a personas con discapacidades, casi no han tenido compañeros/as escolares en esa situación y, por ello, la escuela no ha sido la fuente principal de los conocimientos sobre esta temática. Si bien su escolarización ha sido más prolongada que la de los/as niños/as consultados/as, solamente algunos pocos recibieron clases o reflexionaron sobre el tema y, si lo hicieron, fue en situaciones esporádicas y asistemáticas. Tampoco reconocen la existencia de entornos escolares inclusivos (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez & Iglesias, 2005).

A partir de lo expuesto, nos propusimos indagar las concepciones y la información sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidades que poseen directivos y docentes que se desempeñan en diferentes niveles de enseñanza, de forma tal de participar competentemente en la reforma educativa que se viene llevando a cabo. La situación concreta de los/as maestros/as que enfrentan los desafíos de esta política -a menudo sin ningún apoyo y trabajando en condiciones extremadamente difíciles- nos llevó a centrar nuestra investigación en los/as docentes, actores clave del proceso de inclusión.

Teniendo en cuenta lo señalado precedentemente, algunos de los interrogantes que orientaron nuestra investigación fueron formulados de la siguiente manera: ¿poseen conocimientos?; ¿de qué modo han sido elaborados?; ¿fue a partir de su educación formal inicial, posterior o de la información recopilada a partir de intereses personales o de otras fuentes?; ¿qué importancia le atribuyen a sus experiencias de vida?; respecto de la valoración de la discapacidad, ¿conocen personas con discapacidades que se hayan destacado?; asimismo, ¿tienen o han tenido experiencias, en tanto docentes, con alumnos/as con discapacidades?; ¿qué tipo de trastornos presentaban tales niños/as?; ¿cuáles son sus opiniones acerca de los beneficios o perjuicios de una educación inclusiva?; ¿qué piensan sobre cómo los/as niños/as pueden aprender en tales contextos?; ¿qué tipo de reformas deben darse para llevar adelante la inclusión de niños/as con discapacidades?; durante su trayectoria docente, ¿qué tipo de apoyo han recibido?, si es que han recibido alguno; en caso afirmativo, ¿por parte de quiénes?, ¿de otros/as maestros/as?, ¿de directivos?, ¿de inspectores/as?

Sobre la base de las consideraciones realizadas y de los interrogantes formulados, el objetivo final de la investigación fue obtener información relevante para diseñar estrategias destinadas a propiciar las condiciones para

un aprendizaje escolar cooperativo, colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad.

Metodología

Sujetos

El estudio se llevó a cabo con directivos y docentes de institutos superiores de formación docente; y directivos, maestros/as y personal de Equipos de Orientación Escolar (EOE) que se desempeñan en escuelas destinadas a niños **y niñas** con NEDD y de Educación Primaria Básica (EPB) (dos miembros de cada uno de los colectivos antes mencionados).

Diseño y procedimiento

El estudio corresponde a un diseño exploratorio-descriptivo. Se utilizó como técnica una entrevista en profundidad, semiestructurada, elaborada a los fines del presente trabajo, que abarca las siguientes dimensiones:

- Tipo y calidad de la formación recibida, en distintas instancias de formación: grado, en ejercicio, posgrado.
- Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades: tipos y determinantes causales.
- Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad.
- Valoraciones sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad a ser incluidos/as en la EPB.
- Posibilidades de reflexionar sobre la problemática.

Los/as participantes fueron entrevistados/as en los establecimientos educativos seleccionados. Las respuestas obtenidas se analizaron cualitativamente, de acuerdo a las dimensiones incluidas, de modo tal de contar con información categorizada sobre las concepciones y opiniones de los y las docentes a ese respecto.

Resultados

En general, todos/as los/as entrevistados/as refieren que el tema de los/as niños/as con NEDD se ha instalado no solamente en la esfera educativa sino que se ha extendido y diversificado en diferentes ámbitos. Sin embargo, en el momento de especificar las particularidades de esos cambios, solo pueden enunciarlo en términos generales tales como “se habla mucho de eso”, “está instalado en los medios de comunicación”, entre otros.

A continuación, sintetizaremos lo expresado por los/as docentes para cada una de las dimensiones consideradas y presentaremos ejemplos ilustrativos de algunas verbalizaciones representativas.

1. Tipo y calidad de la formación recibida

Los problemas que se presentan son diferentes según se trate de maestros/as de grado que recibieron o no una formación especializada. No obstante, en todos los casos consideran que las diferentes instancias de formación en las que han participado no los/as han habilitado para atender a la diversidad de los/as alumnos/as con NEDD, y reconocen en general que el colectivo es heterogéneo. Por su parte, los directivos reclaman capacitación específica para sí mismos y para los/as docentes a los/as que supervisan, en consonancia con lo manifestado por los/as profesionales que se desempeñan en EOE.

En función de ello, demandan la oferta y el acceso a la capacitación en servicio necesaria, cambios en su formación así como en la de las futuras generaciones, para posibilitar la comprensión de los diferentes problemas de los/as alumnos/as. Particularmente, consideran significativa la capacitación en el tema de la aceptación o el rechazo de los niños/as con discapacidades de parte de los pares que comparten con ellos/as los espacios escolares, y el de las concepciones que sostienen, que frecuentemente se extienden al contexto familiar.

Cabe mencionar que los/as profesores/as que se desempeñan en el ámbito de la formación de futuros/as maestros/as señalan que los tiempos de dictado de las asignaturas a su cargo no permiten el tratamiento de estas problemáticas en detalle y que se debería contar con espacios curriculares específicos para poder llevarlo a cabo.

Finalmente, todos/as señalan ciertas dificultades para acceder a y disponer de materiales bibliográficos diversos, así como documentos técnicos, directivas, resoluciones y reglamentaciones que produce la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Directivo Educación Especial (EE): *Lo que yo hace años pido a gritos es [formación específica] en escuela común, que son las que reciben “el paquete” en realidad. Porque la tarea de la maestra integradora... no es que yo no valore su tarea, pero ella tiene por detrás un equipo bastante sólido, la Dirección de Especial, tiene indicaciones muy concretas. La que está solita, solita, es la maestra de grupo. Tiene tantos alumnos, más el chico especial.*

Directivo EPB: *Las mismas maestras, más allá de mí, te dicen: “no, no estoy preparada”. Ninguna, en realidad, se siente preparada para el tema de la integración, y menos en escuelas comunes.*

2. Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades

De modo general, la identificación y explicación que proporcionan los/as entrevistados/as no alcanza un nivel de conceptualización acorde a una perspectiva teórico-técnica alejada de los saberes populares. Contrariamente, pueden profundizar en la temática los maestros y las maestras que se especializaron en alguna discapacidad en particular, aunque esos conocimientos no son generalizables a otras condiciones de salud.

Maestra EE: *Yo diría que es como una disminución en alguna de las áreas funcionales, ya sea en el área social, en el área mental. Hay un área que no está cubierta o desarrollada totalmente. Algunos tienen más de un área.*

Maestra EPB: *Un ser que no puede de ninguna manera desarrollar actividades que todos realizamos, comunes, que necesita demasiada ayuda, necesita demasiado estímulo, una atención personalizada en todo.*

3. Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad

La mayoría de los/as entrevistados/as no rechaza la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena, en el sentido de que se debe tener en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Otros/as opinan que solo es posible si se consideran todos los aspectos necesarios: el niño o niña, los recursos materiales y humanos -en este último caso, específicamente, los/as docentes- Afirman, además, que no todos los sujetos se beneficiarían de la integración, cuando solo se la hace en función de sus características individuales.

Entre las condiciones de posibilidad, mencionan que el grupo escolar al que debería integrarse un/a niño/a con NEDD no debería superar los veinte alumnos y alumnas, ignorando si existen normativas claras al respecto. Tam-

bién destacan la necesidad de eliminar barreras físicas representadas por escaleras, baños, pizarrones, aberturas y edificios inadecuados. Sin embargo, reconocen que no se trata solamente de obstáculos físicos. La existencia de otro tipo de barreras aparece en oportunidades en las que se percibe el rechazo de los/as otros/as niños/as, que, si bien incorporan al compañero o a la compañera con discapacidad al grupo general, no lo/a eligen cuando deben formar grupos pequeños para realizar alguna actividad escolar, extendiéndose muchas veces esta situación a actividades extraescolares.

Asimismo, reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y de asesoramiento al respecto. Este último aspecto es enfatizado fundamentalmente por los/as maestros/as de grado, que extienden este reclamo a sus propios directivos, no solo en relación con el asesoramiento sino también con la gestión de los recursos necesarios.

Los directivos y miembros de EOE mencionan en especial la soledad con la que transitan estas experiencias, la necesidad de mayor sostén institucional para agilizar las gestiones y protocolizar acciones normadas, en función de acortar los tiempos institucionales. Sostienen que se habla de integración o inclusión ligeramente, pero luego “faltan montones de condiciones para llevar adelante una educación de cierta calidad”.

Maestra EPB: *Los directivos no están preparados para la integración escolar [...], no ayudan a los docentes ni a los padres. Tampoco ayuda la realidad escolar, se necesitan más maestras de apoyo, especiales [...] en la escuela común. Es una cuestión de responsabilidad institucional.*

Orientadora educacional EPB: *La solución es la integración ante las dificultades que aparecen, pero no existen los recursos humanos suficientes para concretar una experiencia [...] vos tenés una maestra integradora que viene apurada porque se tiene que ir porque resulta que tiene doce pibes en distintas escuelas del distrito y tiene que calcular cuánto tarda en el auto o en el colectivo para llegar y estar 40 minutos con cada chico... y esa es la realidad.*

4. Valoraciones sobre los derechos de los/as niños/as con discapacidad a ser incluidos/as

En la escolaridad común los/as docentes manifiestan su temor ante la posibilidad de una demanda que desborde los recursos con los que se cuenta para atenderla. Al respecto, los directivos subrayan el riesgo que tienen las

instituciones que participan en programas de integración de transformarse en escuelas que incluyan desorganizadamente numerosos/as niños/as con NEDD, sin poder ofertar lo que realmente necesitan todos los actores del proceso educativo.

Por su parte, los miembros de los EOE mencionan los diferentes discursos de los/as profesionales sobre la discapacidad, señalando la hegemonía de los modelos “médicos”, que se traducen en la reducción de las personas a su condición de salud, situación que con frecuencia se traslada a las concepciones de los/as maestros/as y los pares. Muchas veces estiman insuficiente su participación en los procesos de integración, debido a que se sienten excedidos por todas las problemáticas que trascienden las específicamente educativas, entre las que se encuentran situaciones de violencia familiar y escolar, ausencia o insuficiencia de hábitos, entre otras.

Directivo EE: *La mayoría de los directores pensamos parecido, que hay integrables y no integrables dentro de los chicos con NEDD [...] A veces se entiende por “integración” que el chico esté sentado y que permanezca corporalmente en el sistema educativo común, sea jardín o sea primaria. Y sabemos que, en la realidad, para muchos chicos lo [que] más lejos de sus necesidades está [es] ese lugar que le han dado. Están de alguna manera certificando y apoyando el fracaso, la poca estima del chico, porque se encuentra en un ámbito competitivo que no puede alcanzar.*

Orientador educacional EPB: *Yo aceptaría la integración si se dispusiera de recursos, [si se] pudiera trabajar en forma... con una comunicación fluida, consensuando y demás entre las instituciones que integran... bueno, todo lo que no sucede. Sería maravilloso.*

5. Posibilidades de reflexionar sobre la problemática

La mayoría reconoce que en los ámbitos de reflexión institucional la inclusión no constituye un tema que se trate con la frecuencia deseable. Lo mismo sucede con los/as niños/as y padres y madres, así como con la comunidad en general. Destacan entonces la necesidad de que se establezca como un problema a ser tematizado y ampliamente discutido, con el fin de buscar soluciones cooperativas y lograr ambientes inclusivos.

Asistente educacional EE: *Sí, con gente del equipo: con la psicopedagoga, la psicóloga, con gente de los equipos de la escuela común, con los terapeutas particulares de los niños. En perfeccionamientos docentes, no. En otros*

ámbitos también, con amigos de la escuela. Hablamos muchas veces de la imposibilidad y de la verdadera evaluación de la integración y para qué. Yo he ido acompañando a alguien, nunca trabajé como integradora, pero el que está ahí con el chico puede vivenciar la violencia que generan algunas integraciones, ya sea para el niño o para el resto.

Conclusiones

La filosofía de la inclusión constituye un movimiento imposible de detener, actualmente presente en muchas de las instituciones educativas, aunque su funcionamiento no resulta adecuado en todos los casos. Surge en consecuencia la necesidad de la evaluación de la implementación y de las prácticas llevadas a cabo, para sostener con datos empíricos los beneficios de la inclusión. La información obtenida a partir de las dimensiones indagadas en esta investigación se orienta en ese sentido, en razón de haberse centrado en las consideraciones vertidas por los y las docentes que se desempeñan en la región, en los diferentes ámbitos de enseñanza. Esta información proporciona elementos de juicio significativos sobre cuáles serían las mejores condiciones para mejorar la escolaridad de los/as niños/as con NEDD.

A partir de lo expresado por los/as entrevistados/as, podemos afirmar que la formación docente constituye actualmente en un tema crítico, respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio. Sin duda alguna, el o la docente es un actor clave para lograr que la integración se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación de grado y aquella que se realiza en ejercicio, en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado, que posibilite la reflexión sobre la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados.

El análisis de los resultados obtenidos proporciona información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Esto nos permite concluir que el camino que hemos iniciado al escuchar las “voces” de los actores involucrados en la inclusión escolar constituye la condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Bruselas: AEDEE. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-es.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?". En C. Acedo (ed.) *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, XXXVIII, 1 (145), pp. 17-44. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf>
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). "La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos". En *Educación, desarrollo y diversidad*. 2 (7), pp. 25-40.
- Avramidis, E. (2005). "Developing inclusive schools: changing teacher's attitudes and practices through critical professional development". Congreso de educación inclusive y comprensiva. Conferencia Internacional de Educación Especial. Inclusión: ¿Celebrando la diversidad? Glasgow, Escocia. Recuperado de <http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers_a/avramidis_e.shtml>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). "Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature". En *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147. DOI: 10.1080/08856250210129056 Recuperado de <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>>
- Blanco Guijarro, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. 48 Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf>, 5-14>
- Castro Silva, J. & Morgado, J. (2004). "Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs". En *British Journal of Special Education*, 31 (4). Recuperado de <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.849.4798&rep=rep1&type=pdf>>, 207-214>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Forlin, C.; Sharma, U.; Loreman, T. (2007). "An International Comparison of Pre-service Teacher's Attitudes towards Inclusive Education". En *Dis-*

ability Studies Quarterly, 27(4). DOI: 10.18061/dsq.v27i4 Recuperado de <<http://dsq-sds.org/article/view/53/53>>

- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). "Teacher´s personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices". En *Journal of Research in Special Education Needs*, 3 (1).
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). "Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude". En *The Journal of Special Education*, 13, pp. 315-324.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales" (tomo 3, pp. 15-23). En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, V. (2007). "El derecho a la educación de las personas con discapacidades" (Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. A/HRC/4/29). Ginebra: ONU. Recuperado de <<http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/07VernorMunozONU.pdf>>
- National Professional Development Center on Inclusion (2007). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: ONU. Recuperado de <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS. Recuperado de <<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>>
- Romañach, J. & Lobato, M. (2009). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano* [artículo del Foro de Vida Independiente y Divertad. Comunidad de reflexión filosófica y de lucha de los derechos de personas con diversidad funcional]. Recuperado de <<http://fo-rovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>>
- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C. & Sánchez Vazquez, M.J. (2005). "Conocimientos de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre las personas con discapacidades" (tomo I, pp. 313-314). *Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psico-*

logía de la UBA: Avances, nuevos desarrollos e integración regional. Recuperado de <<http://testjmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2005>>

Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C.; Sánchez Vazquez, M.J. & Hernández Salazar, V. (2006). "¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE". En *Novedades Educativas*, 192/193, pp. 26-29.

Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Iglesias, M.C. & Hernández Salazar, V. (2009). "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes". En *Revista de Psicología, Segunda época*, 10, pp. 249-260. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4411/pr.4411.pdf>

UNESCO (2002). Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, UNESCO. Recuperado de <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>>

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión*. (Documento conceptual). París: UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>>

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>>

Marco normativo

Ley de Educación Nacional (N° 26260) de 27 de diciembre de 2006. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>

Ley de Educación Provincial (N° 13688) de 27 de junio de 2007. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://leyes-ar.com/ley_provincial_de_educacion_buenos_aires.htm>

CAPÍTULO 6

Infancia temprana e inclusión escolar: de la *Convención de los Derechos del Niño* a la sala de clase⁶

María José Sánchez Vazquez, Sonia L. Borzi y Carmen L. Talou

Introducción

Diversos movimientos, en la actualidad, trabajan para generar procesos de inclusión en la infancia que posibiliten a un mayor número de niños y niñas, con o sin discapacidades, compartir y desarrollarse juntos desde temprana edad en diversos escenarios, tales como la comunidad, el hogar y la escuela (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC], 2009). Los últimos avances e investigaciones en el tema, el reconocimiento progresivo de los derechos infantiles y los cambios de actitudes, de valores y de prácticas hacia el colectivo infantil con discapacidades, confluyen en el mismo propósito: la inclusión.

En materia de derechos humanos, un comité especial realiza constantes revisiones a la *Convención de los Derechos del Niño (CDN)*, con la intención explícita de mejorar el sistema de protección y promoción del desarrollo infantil (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1989). La *CDN* conforma un instrumento internacional ejemplar, reuniendo en el mismo texto derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, aplicables a un colectivo

⁶Versión revisada del artículo:

Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. L., & Talou, C. L. (2012). "La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase". *Revista Infancias Imágenes*, 11 (1), 41-48.

DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.4551>

Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4551>

específico: la infancia (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] - Centro de Investigaciones Innocenti, 2006).

El Comité de los Derechos del Niño, órgano de expertos, lleva adelante una vigilancia constante, visualizando grupos de infantes en situaciones de mayor vulnerabilidad y monitoreando la atención diligente que deben recibir estos grupos para que sus derechos sean efectivizados. Al momento se cuenta con trece *Observaciones Generales a la Convención*¹; entre ellas, nos interesa destacar dos observaciones que aplicaremos al ámbito educativo.

Por un lado, la “Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (ONU, 2005). La misma establece objetivos prioritarios, tales como realizar el reconocimiento de los niños/as pequeños/as como agentes sociales desde el inicio de su existencia, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, y priorizando sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio pleno de sus derechos. De este modo, las recomendaciones sugieren abandonar las creencias tradicionales que consideran la primera infancia como un período de socialización de un ser humano inmaduro, que debería encaminarse hacia la condición de adulto maduro. Por el contrario, destacan la obligación -presente ya en la *CDN*- de que los/as niños/as, en particular los/as muy pequeños/as, sean respetados como personas por derecho propio, considerándolos/as miembros activos de las familias, comunidades y sociedades. Por esto mismo, se debe atender especialmente este período de la vida de acuerdo a sus necesidades específicas -en nuestro caso, las situaciones discapacitantes- en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, dedicación al tiempo y espacio para el juego, posibilidad de exploración y facilitación de los aprendizajes sociales necesarios.

Por otra parte, y para el caso especial de la infancia con discapacidades, la “Observación General N° 9: Niños con discapacidades” (ONU, 2006) enfatiza la situación actual de este colectivo, sosteniendo que estos niños y niñas siguen experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de sus derechos. Sin embargo, los obstáculos no son la discapacidad en sí misma sino más bien una combinación de dificultades socio-culturales, actitudinales y físicas con las que se encuentran en sus vidas cotidianas. Asimismo, se ratifica que la estrategia para promover sus derechos efectivos a la educación consiste en adoptar las medidas necesarias para eliminar tales impedimentos, erradicando todas las formas de discriminación, en particular por motivo de sus discapacidades. Se destaca que la edu-

cación en la primera infancia tiene un valor especial para los niños y niñas con discapacidades, ya que con frecuencia su discapacidad y las necesidades educativas derivadas de ella se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños y niñas a desarrollar todas sus posibilidades, puesto que si se determina que él o la infante tiene una discapacidad o un retraso en el desarrollo en una etapa temprana, tiene muchas más oportunidades de beneficiarse de la educación en este período. Por último, la Observación General citada destaca como fundamental la estrecha cooperación entre los educadores de enseñanza especial y los de enseñanza general, por lo que es preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños y niñas sin y con discapacidades desde las etapas iniciales, volviendo efectiva la idea de educación inclusiva desde la temprana infancia.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005), la inclusión se define como una manera de responder a la diversidad de necesidades de todos/as los/as alumnos/as por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro de y desde la educación. Esto mismo puede lograrse si se tienen en cuenta los tres aspectos centrales de la inclusión: acceso, participación y apoyo (DEC/NAEYC, 2009). Se entiende por acceso tanto la eliminación de obstáculos arquitectónicos y edilicios, como las condiciones que posibilitan la puesta a disposición de todos los niños y niñas de diferentes oportunidades de enseñanza y aprendizaje, a partir de diversas estrategias y tecnologías. Participación alude a las adecuaciones (ajustes razonables) en las condiciones de acercamiento a las necesidades de cada niño o niña para asegurar su plena participación en la comunidad. Finalmente, apoyo se refiere a las colaboraciones y relaciones interinstitucionales, ya sea de recursos económicos o humanos, ofertas de capacitación, utilización de espacios, entre otros, que se requieren para efectivizar la inclusión educativa.

Sin embargo, cuando hablamos de inclusión y de educación inclusiva suele observarse que su definición y tratamiento son muy variados según los/as profesionales, los documentos y los contextos referidos. Esta situación ha contribuido a crear malentendidos en el interior de un mismo ámbito escolar, puesto que muchas veces coexisten varias concepciones sobre lo que es o debiera ser la inclusión. Sumado a esto, no todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión, mostrándose reticencias al respecto (Ainscow & Miles, 2008).

En lo cotidiano, es habitual que en contextos escolares circule información variada, diagnósticos y recomendaciones emitidas desde diferentes fuentes, calificadas o no. En algunos casos, se demanda a profesionales de la salud que opinen o realicen recomendaciones sobre problemas que no son de su incumbencia profesional, especialmente orientaciones acerca de posibles intervenciones educativas en casos particulares de niños y niñas con discapacidad. Como contrapartida, resulta frecuente también escuchar las voces de padres y madres y de los/as docentes de sala con quejas sobre esta problemática que en ocasiones los/as excede. Tal situación conduce al desconcierto, a circunstancias angustiantes y descalificantes, que finalmente son generadoras de barreras y suelen afectar los principios básicos de la inclusión.

Esta circunstancia humana compleja convoca a la reflexión y al establecimiento de ciertos consensos entre los diversos actores involucrados, para que sea posible efectivizar la equiparación de oportunidades en este colectivo (Sánchez Vazquez, Borzi & Talou, 2010). Las investigaciones específicas intentan realizar aportes en esta dirección. Sostenemos que la construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, circunstancias que no solo se reducen al ámbito escolar sino que implican a la sociedad en su conjunto. El rol mediador del maestro o de la maestra resulta fundamental en estos momentos iniciales de la escolaridad. Son estos/as últimos/as quienes, a través de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas, pueden potenciar en los/as niños/as no solo su desarrollo cognitivo sino también -y no menos importante-, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias (Soto Builes, 2005). De ahí el propósito de profundizar en la indagación sobre si distintos actores del ámbito educativo se sienten preparados, formados, acompañados o no, para llevar adelante exitosamente esos procesos inclusivos.

Los propósitos de la investigación que aquí presentamos consistieron en indagar las concepciones, creencias y conocimientos que han elaborado diferentes docentes y directivos de Educación Inicial sobre la inclusión de niños/as con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD).

Los motivos que nos llevaron a realizar esta investigación en el Nivel Inicial -continuación de proyectos anteriores acerca de concepciones sobre la discapacidad y la inclusión de niños/as con discapacidades en la escolaridad común (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias, & Hernández Salazar, 2009)- fueron las características específicas de este nivel que hacen que los procesos de inclusión difieran de los que se llevan a cabo en los demás nive-

les de enseñanza. Entre las peculiaridades, se destacan: la naturaleza de los primeros años del desarrollo infantil normal y anormal y las prácticas educativas para la primera infancia, la organización particular y no promocional del nivel, la preparación del maestro o maestra, y la activa participación de la familia (Odom, 2001; Talou *et al.*, 2010).

Metodología

Las concepciones, creencias y conocimientos fueron explorados a través de una entrevista semiestructurada en profundidad, administrada a docentes que se desempeñan en instituciones estatales y privadas de Nivel Inicial, con y sin programas de integración, distribuidos de la siguiente manera: diez maestros/as de sala, cuatro directivos, cuatro miembros de Equipos de Orientación Escolar y cuatro profesores/as de Educación Física. Las dimensiones contempladas en la entrevista fueron:

- Formación de grado/posgrado y en ejercicio. Valoración de esa formación.
- Experiencias en proyectos de integración. Conocimiento sobre integración (tipos, formas, legislación).
- Barreras y ajustes necesarios.
- Roles de los diferentes actores institucionales (especialmente del maestro o maestra de sala).
- Reflexiones y valoración de las experiencias.

Resultados

En términos generales, los señalamientos y preocupaciones son similares para los diferentes actores entrevistados. Sin embargo, como se observaron diferencias a partir del lugar que cada uno ocupa en los proyectos y procesos de integración, presentamos con más detalle las opiniones de los maestros/as de sala y luego, más brevemente, los aspectos más destacados de los demás entrevistados/as.

1. Opiniones de docentes de Nivel Inicial

Presentaremos aquí las convergencias en las respuestas de las maestras de sala entrevistadas, que han participado o participan en la actualidad en proyectos de integración en Nivel Inicial, con niños/as con síndrome de Down, disminución visual y auditiva, trastornos neurológicos y parálisis cerebral.

Todas las docentes acreditan formación terciaria de base como maestras especializadas o profesoras en Educación Inicial, con una experiencia laboral de entre siete y veintiún **años de antigüedad. Una de ellas, además de maestra, es psicopedagoga** y se encuentra cursando la Licenciatura en Psicopedagogía (de nivel universitario), carrera que le aportaría conocimientos y estrategias fundamentales para su desempeño docente. En ningún caso recuerdan haber tenido alguna materia que incluyera la discapacidad en sus contenidos generales y específicos, ni las problemáticas de los/as niños/as con NEDD. Una de las docentes refiere que durante el desarrollo de una asignatura la llevaron a una institución que atiende a niños/as con discapacidades mentales y que posteriormente entregó un informe al respecto, pero no logra profundizar en el tema a lo largo de la entrevista. Tampoco se les oferta desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCE) capacitación específica en servicio, y la asistencia a cursos o charlas sobre la temática se originó en intereses y motivaciones personales. Estas cuestiones hacen que valoren su formación como insuficiente –excepto la psicopedagoga, y porque fundamenta la diferencia en sus estudios posteriores- cuando se les pregunta si han sido preparadas para afrontar adecuadamente los procesos de integración.

Sí expresan haber recibido diferentes tipos de materiales bibliográficos o documentos elaborados por la DGCE y aportados por directivos, maestros/as integradores/as, familiares. Consideran a estas herramientas como muy valiosas, porque encuentran allí un marco teórico y líneas de acción (especialmente en los documentos), aunque señalan que suelen ser muy generales y en oportunidades les resulta dificultosa su adecuación a las situaciones particulares de los niños/as con quienes trabajan.

En cuanto a sus experiencias en proyectos de integración y a los apoyos y acompañamiento recibidos, valoran la actitud del personal directivo, pero siete de ellas coinciden en señalar la necesidad de contar con maestros/as integradores/as que puedan permanecer más tiempo en la institución (e, incluso, ser parte de la institución), puesto que dos horas semanales resultan muy escasas y se sienten a menudo transitando estas experiencias en soledad, especialmente cuando a veces los jardines no cuentan ni siquiera con un Equipo de Orientación Escolar. La psicopedagoga, en cambio, considera suficiente el tiempo que va la maestra integradora y que, por el contrario, más tiempo dentro del salón se convertiría en un obstáculo; subraya que su opinión se debe al hecho de haber adquirido otra formación, pero comprende las carencias sentidas por sus compañeras.

Al momento de mencionar las barreras o dificultades que deben enfrentar tanto ellas como los/as niños/as, coinciden ampliamente en indicar como las principales la cantidad de niños/as en la sala, que nunca baja de 29 o 30; la necesidad de contar con maestros/as de apoyo que estén permanentemente en la sala y maestros/as integradores que pertenezcan a la institución; y la formación específica que debieran recibir para afrontar el trabajo con total idoneidad. También señalan la escasez de materiales didácticos y adecuaciones edilicias, especialmente para el trabajo con niños/as que presentan discapacidades motrices y/o sensoriales.

Con respecto al rol específico del maestro o maestra de sala en los procesos de integración, lo perciben en relación a la selección de los contenidos curriculares y como guía para los aprendizajes de todos/as los/as niños/as en general. No han participado plenamente, ni consideran que debieran hacerlo, en la elaboración de los proyectos de integración en los que han trabajado.

En cuanto a las reflexiones y valoraciones de su participación en proyectos, todas coinciden –a pesar de haberse sentido muy solas y con muchos temores e incluso prejuicios- en que han sido experiencias muy positivas para todos los que participaron (niños/as, docentes del jardín, padres y madres), pero que podrían serlo mucho más aún si las condiciones de partida fueran más propicias. Entre esas condiciones incluyen su propia formación, la cantidad de niños/as por sala, los recursos humanos y materiales con los que se cuenta y la necesidad de establecer criterios compartidos y actividades institucionales para llevar adelante entre todos los procesos de integración.

2. Opiniones de directivos de Nivel Inicial

Los directivos, por su parte, si bien coinciden en términos generales con lo expresado por las maestras (formación insuficiente, barreras, falta de recursos, cantidad de niños/as por sala), exponen sus reclamos sobre la lentitud de los tiempos institucionales a la hora de realizar los proyectos de integración. Su mirada está puesta en los aspectos interinstitucionales que bordean a la integración y no en el día a día del aula. Así, dan cuenta de los numerosos trámites que se ven obligados a gestionar: petitionar la creación del Equipo de Orientación cuando el jardín no cuenta con ello, solicitar un diagnóstico para organizar estrategias de acción, lograr encuentros con supervisores/as de Educación Especial, de Psicología y de Inicial para establecer los acuerdos conjuntos de trabajo, etc.

Señalan también que en ocasiones las permanencias en el nivel se determinan no por considerar que un año más favorecería las condiciones para que el niño o la niña logre lo esperado al finalizar el jardín sino porque no hay claridad sobre lo que sería mejor para el niño o la niña y cómo sería la transición a la escuela primaria común.

3. Opiniones de miembros de Equipos de Orientación Escolar de Nivel Inicial

Por su parte, los miembros de equipos de orientación coinciden en mencionar que uno de los aspectos que llaman su atención es la falta de registro de los/as maestros/as del impacto que produce en los/as niños/as referirse a ellos o a sus compañeros/as en su presencia. Atribuyen este problema a la formación de los/as docentes, puesto que pareciera estar generalizada la concepción implícita de que “son pequeños/as y no entienden”, sin percatarse de que esas expresiones dejan marcas subjetivas que no favorecen los procesos de integración.

Además de las insuficiencias en la formación para intervenir adecuadamente, remiten a los problemas de planificación y coordinación intra e interinstitucionales requeridas. Esto se manifiesta, por ejemplo, en que tanto ellos/as como los Equipos de Educación Especial suelen hacer turnos horarios alternados, y si bien a veces logran coincidir en el turno y pactar encuentros en un lapso de tiempo razonable, llegado el día deben suspender por diferentes requerimientos internos al jardín o porque son citados por autoridad superior, lo cual retrasa considerablemente el encuentro. Destacan también que gran parte de los jardines no tiene Equipo de Orientación, motivo por el cual se suele solicitar que concurran a asistir a otros establecimientos en calidad de “extensión” de funciones.

Por otro lado, aluden al problema de las adaptaciones curriculares, las cuales deberían ser adaptaciones de estrategias a la particularidad del caso y no adaptación de contenidos, subrayando que no hay claridad respecto de quiénes tienen que hacerlas, esperándose a menudo del equipo **más de lo que puede hacer** o de lo que corresponde a su función. Además, enfatizan la necesidad de no superar los quince o veinte niños/as por sala para que las integraciones funcionen mejor.

Finalmente, manifiestan preocupación por la presencia cada vez mayor en los jardines de acompañantes terapéuticos/as de los niños/as con trastornos generalizados del desarrollo que, si bien poseen el aval de los supervisores,

no pertenecen a ninguna institución educativa y no está muy claro quiénes acreditan su formación; de este modo, quedan por fuera de los proyectos de integración.

4. Opiniones de profesores/as de Educación Física que se desempeñan en Nivel Inicial

En este caso también subrayan la ausencia de formación específica; solo han tenido alguna materia o seminario sobre pedagogía diferenciada en su carrera universitaria (cursaron con diferentes planes). Dos de ellos, que trabajan en el ámbito universitario, realizan carreras de posgrado y presentan una mayor reflexión y tematización sobre el problema.

Comentan que los/as profesores/as, en variadas situaciones, no encuentran el modo **cómo** trabajar, y el niño/a “integrado/a” termina siendo **él** o la que alcanza las pelotas o los materiales, y eso dista mucho de lo que debería ser *incluir*. Se preguntan cómo hacer las adecuaciones curriculares puesto que cada niño/a, con su discapacidad específica, plantea situaciones diferentes a la hora de hacer un deporte, por ejemplo, y sienten la falta de apoyos tanto para pensar estrategias como para llevar adelante la clase. Coinciden en afirmar que el profesor o la profesora debería saber cómo enseñar un deporte a niños/as con discapacidades, de manera tal que todos puedan aprender: así se desdibujarían las diferencias, transformándose en lo común el que todos aprendan; y debería saber cómo hacer “amigables” las condiciones para que un niño o una niña con discapacidades pueda aprender. Este problema se desprende, según aquellos que se desempeñan en el ámbito universitario, de la impronta fuertemente organicista que han recibido en su formación.

Otro aspecto que señalan es su ausencia en la elaboración de los proyectos de integración, puesto que se suele concebir a la Educación Física como un momento de recreación y no como un espacio curricular con contenidos propios; esto se observa en la concepción, aún expresada por varios/as maestros/as, de que el profesor o la profesora tiene que “cansar” a los/as niños/as –especialmente a aquellos/as que presentan alguna dificultad- para que luego no “molesten” en clase. Subrayan así la falta de pensamiento en equipo: se suele decir lo que hay que hacer, pero no pensar todos juntos el cómo hacerlo, teniendo en cuenta lo particular de cada caso.

Los universitarios destacan la importancia de formar equipos interdisciplinarios que piensen el problema desde la complejidad. En ese sentido, ponen el acento en la responsabilidad de los formadores de formadores y en la

necesidad de un cambio teórico-epistemológico para concebir el tema de otra manera. La principal barrera resulta ser inherente al recorte teórico: de allí los rótulos, las cuestiones terminológicas y los obstáculos conceptuales. Coinciden en que hay que trabajar con las diferencias y no hacer de cuenta que no están; de esa manera se puede conformar una “comunidad que integra”, en lugar de pensar en “un maestro/a integrador/a”. Esto se pone de manifiesto en que a veces los/as niños/as con algunas discapacidades se destacan por ejemplo en la natación, y eso favorece una verdadera integración por el reconocimiento del otro. El profesor o profesora debería saber jugar y transmitir una cultura del juego, puesto que todos los/as niños/as juegan; solo hay que encontrar los juegos adecuados para el grupo, pero para eso hay que combatir los prejuicios y tener el convencimiento de que la integración beneficia a todos.

Conclusiones

Según puntualizamos al inicio, UNESCO (2005) y DEC/NAEYC (2009) sitúan la inclusión como una forma de responder a la diversidad de necesidades del alumnado a través de una mayor participación en el aprendizaje -facilitada por ajustes razonables-, a la posibilidad del acceso efectivo a la educación, eliminando distintos tipos de barreras y al apoyo necesario a partir de una cultura institucional colaborativa, gracias a la capacitación de los recursos humanos intervinientes. Por otra parte, la “Observación General N° 5” (ONU, 2007) sobre la primera infancia, y respecto de los niños y niñas con discapacidades, nos dice:

Es prioritario velar por que tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la vida educativa y comunitaria, inclusive mediante la eliminación de barreras que obstaculicen la realización de sus derechos. Los niños pequeños discapacitados tienen derecho a asistencia especializada adecuada, en particular apoyo de sus padres (u otros cuidadores). Los niños discapacitados deben en todo momento ser tratados con dignidad y de una forma que aliente su autosuficiencia (Parte VI: “Niños pequeños con necesidades especiales de protección”, punto 36 d).

El análisis de los resultados a los que hemos arribado nos permite visualizar, desde la óptica de los protagonistas, el tratamiento efectivo de la problemática inclusiva en ámbitos educativos tempranos y las distancias entre esa realidad y lo normado.

A la luz de estas puntuaciones es que interpretamos lo dicho por los entrevistados como emergentes discursivos de una realidad compleja donde, a menudo de modo implícito, los derechos de niños/as con NEDD resultan vulnerados.

Respecto de la participación en el aprendizaje y el acceso igualitario a la educación, aparecen recurrencias en relación a déficits encontrados relativos a la elaboración de las adecuaciones curriculares necesarias según la particularidad de los casos. Las mismas suelen ser adaptaciones de contenidos aplicados de modo general, realizadas sin la necesaria participación de todos los actores involucrados, incluyendo autoridades, maestros/as, otros/as docentes y profesionales, familiares y miembros de la comunidad.

Un aspecto importante a destacar es la percepción generalizada de la inexistencia de ajustes razonables para que el aprendizaje integrador sea posible, lo que se ve reflejado en situaciones tales como el elevado número de niños/as en el aula, la carencia de personal de apoyo especializado en la institución o la ausencia frecuente de maestros/as integradores. A su vez, los/as maestros/as de sala parecieran no tomar conciencia de que una parte fundamental de su rol la constituyen los aspectos referidos al trabajo con el grupo de pares, con los padres y madres de todos/as los/as niños/as y el reconocimiento de la diversidad. Estas situaciones manifestadas por los entrevistados también distan bastante de las consideraciones reseñadas como necesarias para el logro de una verdadera integración.

En relación al apoyo efectivo que pueden recibir los niños/as con NEDD, el análisis de las entrevistas nos permite concluir que hay una ausencia real de formación y capacitación específica en las carreras docentes sobre cómo trabajar con estos/as niños/as y de la problemática teórico-filosófica que implica la integración escolar y social. Si concebimos como elemento fundamental, tal como refiere la "Observación N° 9" (ONU, 2006), que los obstáculos para la integración de niños/as con NEDD no son la discapacidad en sí misma sino una combinación compleja de dificultades originadas en factores socioculturales, actitudinales y físicos, en relación al ámbito educativo podemos afirmar que estos obstáculos se agudizan cuando los agentes intervinientes no están adecuadamente preparados y capacitados para el desempeño de un rol mediador facilitador.

Finalmente, creemos que con esta investigación -así como con las que hemos realizado en estos últimos años-, logramos el objetivo de brindar información altamente relevante para diseñar estrategias tendientes a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la

diversidad, en el marco de los derechos humanos, y favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Así, el camino que hemos iniciado al escuchar las “voces” de los diferentes actores involucrados en la inclusión escolar resulta ser un aporte significativo para la creación de una verdadera cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Notas

i. **“Observación General N° 1:** Propósitos de la Educación” (2001);

“Observación General N° 2: El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño” (2002);

“Observación General N° 3: El VIH/SIDA y los derechos del niño” (2003);

“Observación General N° 4: La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la *Convención sobre los Derechos del Niño*” (2003);

“Observación General N° 5: Medidas generales de aplicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño*” (2005);

“Observación General N° 6: Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen” (2005);

“Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (2005);

“Observación General N° 8: El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes” (2006);

“Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad” (2006);

“Observación General N° 10: Los derechos del niño en la justicia de menores” (2007);

“Observación General N° 11: Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la *Convención*” (2009);

“Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado” (2009);

“Observación General N° 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia” (2011).

Véase <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>>.

Referencias

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?" *Perspectivas*, XXXVIII (1), pp. 17-44.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC] (2009). "Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children". Chapel Hill: University of North Carolina. Recuperado el 20 de diciembre de 2009. Disponible en <http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Centro de Investigaciones Innocenti (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperado el 1 de marzo de 2012. Disponible en <<http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>>
- Odom, S. (2001). "Preschool inclusion: what we know and where we go from here". En *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), pp. 20-27.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) –Comité de los Derechos del Niño- (2011). *General Comments*. Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado el 15 de marzo de 2010. Disponible en <www.un.org/es/documentos>
- Organización de las Naciones Unidas (2005). *Convención de los Derechos del Niño*. "Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia". Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. "Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad". Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/05/PDF/G0740705.pdf>>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>

- Sánchez Vazquez, M. J.; Borzi, S. & Talou, C. (2010). "Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva". En *Revista Infancias Imágenes*, 9 (1) pp. 16-23.
- Soto Builes, N. (2005). "El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión". Recuperado el 2 de febrero de 2008. Disponible en <<http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-articulo01.htm>>.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Escobar, S.; Gómez, M.F. & Hernández Salazar, V. (2010). "El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades" (pp. 486-488). En *Memorias de las XVII Jornadas de Investigación: Clínica e investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales*, 1. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Iglesias, M.C., & Hernández Salazar, V. (2009). "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes". En *Revista de Psicología. Segunda Época*, 10, pp. 249-260.

CAPÍTULO 7

Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata⁷

*Sonia L. Borzi, Carmen L. Talou,
María José Sánchez Vazquez, Vanesa Hernández Salazar,
María Florencia Gómez y Silvana Escobar*

Introducción

La atención a la temprana infancia -atención temprana (AT) o intervención infantil temprana (EIT, por sus siglas en inglés)- promueve cada vez más desarrollos teóricos e investigaciones en diferentes dominios, debido principalmente a su alto impacto como estrategia preventiva de los trastornos precoces del desarrollo. Intervenir tempranamente, anticipándose a posibles trastornos o disminuyendo el impacto de los mismos, constituye una inversión muy importante de cara a la sociedad del futuro (Peterander, 2003).

La AT es un proceso que se efectúa sostenida y progresivamente durante un tiempo, mediante diferentes actividades de distinta filiación y complejidad, puesto que encontramos desde aquellos programas que se orientan a la prevención, hasta aquellos cuyos objetivos son la intervención. Asimismo, se desarrollan en múltiples niveles y escenarios, incluyendo una gran variedad de actores: niños/as, familiares, miembros de comunidades, docentes, profesionales, etc.

⁷ Versión revisada y ampliada del artículo:

Borzi, S. L., Talou, C. L., Sánchez Vazquez, M.J., Hernández Salazar, V., Gómez, M. F., & Escobar, S. (2014). "Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata". *Revista de Psicología*, 13, 87-100.

Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1111>

Hoy en día, los programas de AT se han expandido y diversificado, de modo que podemos encontrar diferentes servicios sustentados en el creciente conocimiento sobre el/la niño/a pequeño/a, la consideración de los cambios en los valores e ideas de la organización social, el análisis de las organizaciones familiares y/o de las creencias y expectativas familiares. Este crecimiento no ha sido solo conceptual sino que fue acompañado de datos empíricos, resultantes de variadas y numerosas investigaciones en el área (Guralnick, 2011).

Los programas de AT, como los conocemos en la actualidad, tienen una larga historia en la que los trabajos pioneros de la Dra. Coriat y el equipo del Hospital Gutiérrez de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tuvieron un papel protagónico. Los mencionados trabajos son contemporáneos del surgimiento de los primeros programas de estimulación temprana en otros países del mundo, principalmente en los Estados Unidos en la década de los 60, a partir de los cuales se sucedieron transformaciones solidarias de los cambios de paradigmas y perspectivas teóricas (Escobar, 2015).

Las acciones destinadas a niñas y niños pequeños/as, inicialmente denominadas *de estimulación temprana* y focalizadas solo en el o la infante (décadas de los 60 y 70, primera generación de programas), se transformaron en programas integrales de apoyo a los/as niños/as y sus familias (segunda generación). Es decir, fueron organizándose, por un lado, como un cuerpo de conocimientos teóricos cada vez más consolidados y, por otra parte, de prácticas que dieran primacía al desarrollo personal del/ de la niño/a pequeño/a y a las competencias de su familia, favoreciendo la prevención, la participación y la inclusión social (Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales, 2010). Así, paulatinamente se han ido pergeñando también nuevos paradigmas, que permitieron formular nuevas preguntas y diseñar una tercera generación de programas que incluyen, más allá de la familia, al grupo social como agente de participación y organización. Este último sentido dado a los programas y actividades se articula con el principio de inclusión social, objetivo básico de la AT en la actualidad.

Definiciones y marco conceptual de los derechos humanos

La vasta historia del campo de la AT incluye varias disciplinas y áreas de estudio que han contribuido sustancialmente a su constitución, tales como las ciencias de la salud, la psicología del desarrollo, la antropología, las neurociencias, la educación inicial o la educación especial, motivo que permite afirmar que ningún campo de trabajo social resulta tan complejo como el

Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata

de la AT (Bruder, 2010). Constituye un sistema que incluye un conjunto de conceptos, leyes, principios y acciones encaminadas no solo a la atención del niño o la niña, su familia y su entorno sino también a detectar otros muchos aspectos tales como: las necesidades de AT, la existencia de espacios físicos adecuados, la organización institucional disponible, la formación específica de los recursos humanos y el profesionalismo necesario para brindar servicios de calidad a la población.

Existen diversos modos de concebir lo que es y lo que debería ser la AT. Por ejemplo, Cristóbal *et al.* señalan que:

Quando aparecen trastornos en el desarrollo o situaciones de riesgo que puedan provocarlos, con independencia de cuál sea la causa de ese trastorno, la atención temprana ofrece al grupo familiar un conjunto de actuaciones preventivas, de detección, de diagnóstico y de intervención terapéutica, de carácter interdisciplinario desde el momento de la concepción hasta que el niño o niña cumple los seis años, abarcando la etapa prenatal, perinatal, posnatal y pequeña infancia (2010:14).

En el *Libro blanco de la atención temprana* se entiende por AT:

(...) al conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (GAT, 2000:13).

Por su parte, el grupo de expertos de la Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales, propone una definición operativa de AT:

La AT es un conjunto de intervenciones para niños pequeños y sus familias, ofrecidos previa petición, en un determinado momento de la vida de un niño, que abarca cualquier acción realizada cuando un niño necesita un apoyo especial para: asegurar y mejorar su evolución personal; reforzar las propias competencias de la familia; y fomentar la inclusión social de la familia y el niño. Estas acciones deben ofrecerse en el entorno natural del niño, preferentemente cerca de su domicilio, bajo un enfoque de trabajo en equipo multid-

mensional y orientado a las familias (2005: 3).

Si bien las tres definiciones citadas guardan una gran similitud, la tercera de ellas agrega dos aspectos que la diferencian: las intervenciones deben ser demandadas previamente y deben realizarse preferentemente cerca del domicilio del solicitante. Ambas condiciones hacen a la factibilidad del desarrollo concreto de las actividades y al impacto específico de la intervención. De esta manera, se prioriza una población con algún grado de vulnerabilidad, considerando la complejidad de su contexto natural de desarrollo y las posibilidades de inclusión temprana.

En el ámbito de los derechos humanos, la *Convención de los Derechos del Niño* –CDN– (ONU, 1989) representa el documento basal para la promoción y protección de los derechos de los niños y niñas, así como un cambio de paradigma importante respecto de las políticas y decisiones macro- y microinstitucionales a seguir en beneficio de este grupo humano. El tema de la AT se incluye de modo específico en la “Observación General N° 7” a la CDN (ONU, 2005) denominada “Sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia”. Entre sus objetivos prioritarios se explicita la necesidad de “contribuir a la realización de los derechos de todos los niños pequeños mediante la formulación y promoción de políticas, leyes, programas, prácticas, capacitación profesional e investigación globales centrados específicamente en sus derechos” (punto 2.g.). De este modo la observación destaca que las investigaciones desarrolladas en el campo han permitido estipular que:

(...) Las estrategias adecuadas de prevención e intervención durante la primera infancia tienen el potencial de influir positivamente en el bienestar y las perspectivas de futuro de los niños pequeños. Realizar los derechos del niño en la primera infancia es pues una manera efectiva de ayudar a prevenir las dificultades personales, sociales y educativas en la mitad de la infancia y en la adolescencia (punto 8).

Creemos necesario destacar los criterios programáticos y de capacitación profesional sostenidos en esta observación por el grupo de expertos para las intervenciones adecuadas en la primera infancia, a saber:

- Tener en cuenta la madurez e individualidad de los/as niños/as por separado, reconociendo las prioridades del desarrollo, condición cambiante en relación con los grupos de edad específicos (por ejemplo, bebés, niños/as que comienzan a andar, niños/as en preescolar).
- Garantizar que las instituciones, servicios e instalaciones responsa-

Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata

bles de la primera infancia se ajusten a criterios de calidad, especialmente en las esferas de la salud y la integridad, y que el personal posea cualidades y capacitación adecuadas.

- Que los profesionales y personal abocados a estas tareas tengan una comprensión correcta y actualizada, tanto en lo teórico como en lo práctico, de los derechos y el desarrollo del/de la niño/a, adoptando prácticas de atención, planes de estudio y pedagogías centrados en el niño y la niña y con acceso a recursos y apoyo institucionales.

Por otra parte, merecen una mención las conclusiones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) y los resultados hallados a partir del estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) del año 2009. Allí se afirma que: a) los/as alumnos/as de quince años de 56 países (Argentina entre ellos) que asistieron a educación infantil obtuvieron mejores resultados que aquellos/as que no lo hicieron, incluso contemplando el contexto socioeconómico de procedencia; b) los/as niños/as menos “aventajados/as” tienen menor acceso a educación infantil que los/as más “aventajados/as” en casi todos los países; y c) las maneras de impartir la educación infantil potencia los beneficios que los/as alumnos/as obtienen de las clases. Estos datos nos permiten pensar que si la educación infantil produce un muy fuerte impacto para los trayectos educativos superiores, ese impacto será aún más importante en los/as niños/as más vulnerables si son destinatarios de actividades de AT. La educación, junto con la salud, se convierte entonces en el ámbito privilegiado para implementar mecanismos de detección de riesgo e intervención específica y, en consecuencia, protección al colectivo infantil más vulnerable y de temprana edad.

Evidentemente, establecidos los derechos de los/as niños/as y sus familias en el marco de la doctrina internacional de los derechos humanos resulta imprescindible en el siglo XXI ocuparse del bienestar infantil y sus entornos, con el firme propósito de realizar el pasaje desde la proclama formal hacia acciones de calidad orientadas a este colectivo (Sánchez Vazquez, Borzi y Talou, 2010). Hoy en día, este objetivo general constituye un desafío científico, profesional, asistencial y académico que, como psicólogos/as y docentes universitarios/as, nos incluye y compromete.

Es en este marco del desarrollo del tema que iniciamos un relevamiento de programas de atención infantil temprana dependientes de Salud y Educación en la ciudad de La Plata, con el propósito de generar aportes e información sistemática sobre las instituciones que desarrollan este tipo de acti-

vidades en nuestra ciudad y contribuir a la formación de recursos humanos. Por ello nos preguntamos, entre otras cuestiones: ¿cómo se presentan en la actualidad las actividades o sistemas de AT en la comunidad de La Plata?, ¿qué características presenta la población de niños/as que atienden y de dónde provienen esos/as niños/as?, ¿qué recursos (humanos, materiales, técnicos) se destinan?, ¿qué profesionales intervienen?, ¿tienen formación específica?, ¿cuál es su funcionamiento como equipo?, ¿qué necesidades identifican los profesionales?

Metodología

Se trabajó con un diseño de tipo descriptivo y flexible, cuya metodología consistió en administrar una entrevista semiestructurada a 24 informantes clave que se desempeñan o desempeñaron en instituciones de salud (10) y de educación (14) de la ciudad de La Plata seleccionadas para el relevamiento. Los criterios de inclusión fueron: profesionales y responsables de atención específica de niños y niñas de 0 a 5 años y sus familias y pertenencia a instituciones de salud y educación provinciales y municipales radicadas en La Plata. Las instituciones fueron seleccionadas a partir del análisis de la documentación existente en ambos sectores, teniendo en cuenta las misiones y funciones de las mismas, así como su estructura.

Los centros relevantes resultaron ser, en salud, hospitales y unidades sanitarias dependientes del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires y de la Secretaría de Salud de la Municipalidad de La Plata, y en Educación, instituciones dependientes de las direcciones de Educación Inicial y Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En relación a la técnica utilizada, se elaboró una entrevista con preguntas cerradas y abiertas, que se administra en forma individual a los informantes clave, con una duración estimada de alrededor de 60 minutos. La misma es grabada y protocolizada para su posterior análisis.

El instrumento se diseñó teniendo en cuenta dimensiones que van desde aspectos más descriptivos hasta componentes más críticos, reflexivos y valorativos por parte de los informantes clave. Tales dimensiones se sintetizan del siguiente modo:

- Datos identificatorios del entrevistado, de la institución a la pertenece y de su formación de base.
- Tipo de programas y/o actividades en su ámbito de trabajo.

Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata

- Población objetivo y perfil de los sujetos que reciben la prestación.
- Composición y funcionamiento del equipo.
- Necesidades y dificultades identificadas por los profesionales.
- Impacto estimado respecto de los programas y/o actividades realizadas.
- Valor otorgado a los programas de atención temprana

Asimismo, de manera subsidiaria, se analizaron documentos del sector salud que permitieron relevar información significativa relativa a programas, planes y actividades vigentes en la temática.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan surgen, por un lado, del análisis de las dimensiones mencionadas anteriormente, a partir de entrevistas a 24 profesionales, de los cuales 14 ejercen en el ámbito educativo y 10 en salud; ejemplificaremos algunas de esas dimensiones con las verbalizaciones más representativas de los sujetos entrevistados. Por otra parte, se informa sobre el relevamiento resultante del análisis de documentos del sector salud.

Análisis de entrevistas

1. Formación de los entrevistados

De los 24 profesionales entrevistados, 4 son docentes con formación específica en AT, 6 son profesores de Educación Inicial que se desempeñan como personal directivo de jardines de infantes, 6 son psicólogos que desarrollan su actividad en instituciones de salud y 8 son médicos pediatras que trabajan en una institución hospitalaria dependiente de Salud. Todos refieren haber recibido escasa información o formación específica en la temática en sus carreras de grado, así como la falta de oferta en la actualidad de ámbitos de formación en AT tanto de grado como de posgrado.

En Educación, la Dirección de Educación Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires ha elaborado documentos de apoyo y circulares técnicas específicas sobre la temática, destinados a supervisores, directivos y personal técnico.

Se han constituido dos redes que integran profesionales que realizan actividades de AT: la Red Nacional E. Pikler -sede La Plata- y la Red Nacional que

coordina el Servicio de Neurología del Hospital Juan Garrahan de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estas dos redes organizan periódicamente jornadas de actualización.

En el ámbito de la salud, los médicos pediatras indican la formación en neurología del desarrollo y síndromes genéticos como de buena calidad y de mayor duración, la formación en psicopatología infantil y psicología del desarrollo como regular, y afirman haber recibido mala formación en lo concerniente a dinámica de grupo.

Las siguientes verbalizaciones ejemplifican los aspectos mencionados:

L: No hay formación docente acá en La Plata (...) porque se cerró la formación de AT ya en el año 96, 97; y las formaciones que tengan en Buenos Aires o en algunas capacitaciones, no las habilita, porque no tienen título de profesor en Estimulación Temprana. Recién salió este año [2012] en Avellaneda, en el IFD N°1 el Profesorado en AT, que ese está desbordando... Entonces llegan o psicopedagogas, o psicólogas, que tienen el profesorado, que han hecho alguna jornada en AT, y que no tienen ni experiencia en Educación Especial, y menos en AT.

S: Hay una necesidad de formación en recursos humanos, falta capacitación, nosotros nos capacitamos por nuestra cuenta y porque hace mucho que trabajamos en esta área, nos interesa... pero queda a criterio del equipo....

2. Tipos de programas/actividades

En el ámbito de la educación, son programas que se llevan a cabo en centros, servicios agregados y anexos destinados a niños y niñas pequeños/as con discapacidades y sus familias y a aquellos/as que se encuentran en riesgo psicosocial; estos/as últimos/as son la mayoría. También se realizan actividades en centros de salud, pero en todos los casos dependen de escuelas pertenecientes a Educación Especial. En el distrito La Plata, de las 17 escuelas de Educación Especial, 7 (37%) realizan programas de AT; y en la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP), de los 9 establecimientos de Educación Especial, 5 (55%) llevan a cabo actividades de AT.

En el caso de salud un grupo mencionó actividades que llevan a cabo las psicólogas y/o pediatras como práctica profesional en el servicio en donde se desempeñan; otros (pediatras) manifestaron no poseer conocimientos respecto a dónde se desarrollan programas o actividades de AT, de los equipos que las realizan ni de las características de funcionamiento.

3. Destinatarios de las actividades

La población a la que se dirigen las prácticas son niños y niñas de 0 a 3 años en educación, y de 0 a 6 años en salud. Excepto en uno de los casos de educación, en el resto se atiende también a las familias. La población atendida se caracteriza por tener algún tipo de trastorno del desarrollo o por estar en vulnerabilidad psicosocial. En general, aquellos/as niños/as con discapacidades específicas son tratados/as en los llamados *servicios agregados* de las escuelas especiales correspondientes a la discapacidad de la que se trate. Los objetivos, en general, se orientan a la detección, tratamiento (en algunos casos, rehabilitación) y acompañamiento a las familias de los niños/as.

G: *Se hace un plan personalizado para el abordaje del niño y su familia y la oferta es variable: hay niños que vienen desde que nacen hasta los tres años, hay bebotes prematuros, que vienen por carácter preventivo en los primeros años de vida hasta el segundo año.*

S: *Hay niños que llegan con discapacidad establecida, entonces se trabaja hasta su inclusión en el jardín... [En niños/as derivados/as] Lo que nos interesa es garantizar la trayectoria escolar de estos chicos....*

4. Composición y funcionamiento de los equipos

Los equipos en educación se componen de maestras estimuladoras, fonoaudióloga, psicopedagoga, psicólogas, terapistas ocupacionales y asistente social; en salud, el equipo está compuesto por una terapeuta ocupacional, una kinesióloga, una fonoaudióloga, además de psicóloga, psiquiatra y pediatras. Todas las entrevistadas subrayan la necesidad de trabajar en equipo sobre la base de criterios consensuados entre todos, aspecto que medianamente se logra en educación, pero que resulta más difícil de concretar en el área de salud. Existen casos en los que se han podido sostener reuniones periódicas de equipo, trabajo conjunto, pero en la mayoría de los casos, las condiciones institucionales no contemplan estos espacios y resulta difícil la coordinación y comunicación entre profesionales.

P: *Las reuniones con los profesionales son muy importantes, tenemos reuniones semanales con todo el equipo, ateneos, y entre el equipo armamos el plan pedagógico, con informes de seguimiento e iniciales. En el centro de salud, participamos dentro del consultorio con el médico obstetra, en las entrevistas a embarazadas, y también organizamos talleres para embarazadas.*

S: *Se trabaja bastante independientemente, cada profesional, y se comenta el caso informalmente, más de pasillo (...) no se trabajaba en equipo, como se dice ahora. Yo propuse hacer las admisiones en equipo con fonoaudióloga y terapeuta ocupacional para ver qué íbamos a hacer con ese niño entre todas, no “sobreintervenirlo”, pero no se dio.*

5. Necesidades identificadas por los profesionales

Entre las dificultades que más se mencionan, los profesionales se refieren a la falta de políticas gubernamentales para sostener las actividades en el tiempo (fundamentalmente por la falta de recursos materiales y humanos), la falta de formación específica de los recursos humanos intervinientes, la falta de difusión de las actividades, las condiciones de acceso de la población (listas de espera, distancias de la vivienda al centro de atención, pasajes de colectivo, etc.), y en algunos casos la falta de espacio físico apropiado para el adecuado desarrollo de las actividades. En el área de salud, se señala como una fuerte dificultad la falta de formación de los médicos pediatras para identificar problemas del desarrollo y derivar tempranamente a los diferentes servicios en los que se realizan actividades de AT.

P: *Respecto de los recursos, en la escuela tenemos una salita especial para AT, cámara Gesell, colchonetas y materiales de acuerdo a la edad y juegos.... En cambio, en los servicios agregados, es un problema, el material lo debemos trasladar y esto es un problema, debemos ir y volver con todo el material. Además, tampoco contamos con un lugar específico para las actividades de A.T., trabajamos en el SUM, donde se realizan otras actividades... y entonces hay cuestiones de higiene, de ciertos cuidados, que no los podemos tener en cuenta... se comparte el lugar, imagínate que para trabajar con nenes chiquitos es muy importante respetar normas higiénicas y que el lugar esté adaptado para el tipo de trabajo que se hace con ellos, que no haga frío, por ejemplo....*

S: *Otra adversidad que tenemos es el espacio; es muy chiquito, pero siempre terminamos relegados por otras urgencias. En la extensión trabajamos en un lugar muy precario; compartimos lugar con Zoonosis....*

G: *En la década de los 70 estábamos en lo último de lo último en desarrollo, el lenguaje, Chomsky, trabajaban fonoaudiólogas con nosotros; ahora estamos en baja total, la perspectiva psicológica del desarrollo ahora se omite. Por eso creo que hay que apuntar a la formación de pediatras y neurólogos sobre pautas del desarrollo...para la derivación temprana.*

6. Valor otorgado a las actividades de AT

La mayoría resaltó especialmente el valor preventivo de la AT, así como su importancia para la detección e intervención temprana en la niñez y los aciertos de trabajar en red con las instituciones de la comunidad. En educación, valoran el crecimiento positivo de algunos programas, que, por ese mismo motivo, tienden a independizarse de la escuela en donde se desarrollan las actividades. En algunos casos también valoran positivamente la forma de trabajar de la maestra estimuladora, que establece vínculos efectivos con la familia y lleva a cabo el trabajo de articulación con otras instituciones.

Análisis de documentos

En el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires se halla el Programa Materno Infantil que incluye, entre otros, el Subprograma de Salud Integral del Niño de 0 a 5 Años, que está orientado a contribuir al crecimiento y desarrollo adecuado e integral de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los cinco años de edad. Asimismo, se encuentra el Seguro de Maternidad e Infancia Provincial - Plan Nacer mediante el cual se incorpora a la seguridad social a toda futura madre y niño o niña menor de seis años sin cobertura social. Este plan tiene el objetivo de favorecer el proceso de captación de madres y niños/as en situación de riesgo biopsicosocial a través de los servicios ambulatorios sanitarios -hospitales provinciales y centros de salud- donde se procura optimizar la respuesta preventiva y asistencial sobre las familias de bajos ingresos y mayor riesgo sanitario.

A nivel local, en la Municipalidad de La Plata a través de la Secretaría de Salud y Medicina Social, se ejecutan programas y planes de origen municipal, provincial y nacional con el objeto de asegurar la prevención, promoción y cuidado de la salud en su aspecto más amplio, ya que se considera a la salud como derecho fundamental que se debe garantizar. No se han encontrado programas específicos sobre AT, aunque sí objetivos que apuntan a actividades de intervención temprana, presentes en distintos planes y programas desarrollados en coordinación con Nación y Provincia.

Conclusiones

De esta breve descripción podría concluirse que en la ciudad de La Plata se desarrollan prácticas de atención temprana diversas y que las mismas están dirigidas a niños y niñas con discapacidades, con trastornos generales del

desarrollo y en vulnerabilidad psicosocial. Sin embargo, varias de estas actividades se realizan en escuelas o centros de salud que se encuentran alejados de la población que más puede requerir de esos servicios, generalmente ubicada en zonas periféricas a los barrios centrales de la ciudad.

En atención a las consideraciones señaladas en la bibliografía consultada para esta investigación, un mayor impacto de los servicios de AT requiere intervenciones *in situ*, es decir, en centros cercanos a los domicilios de los solicitantes. Constituiría un desafío, en especial en el área de salud el desarrollo de estas actividades en unidades sanitarias que ya funcionan en la periferia, apoyadas desde un contexto de políticas específicas.

Asimismo, la capacitación del personal y el trabajo multidisciplinario hacen al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos en el mundo, ambos aspectos en los que encontramos una ausencia de políticas institucionales que los promuevan y efectivicen, dependiendo en la mayoría de los casos de una motivación o interés personal, lo cual debilita su sostenimiento.

Finalmente, esta investigación ha permitido poner de manifiesto, a su vez, la escasa formación específica en las carreras de grado y de posgrado para profesionales vinculados al cuidado y atención de la infancia temprana. El relevamiento permitió hacer visible este tipo de falencias y estimar los verdaderos beneficios si las actividades y/o programas de AT se adecuan a sus destinatarios, posibilitando el acceso a toda persona que lo necesite y cumpliendo así con la proclama en el reconocimiento real del niño/a como un sujeto de derecho pleno.

Referencias

- Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales (2005). *Atención Temprana. Análisis de las situaciones en Europa. Aspectos clave y recomendaciones*. Recuperado de <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situationsin-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_es.pdf>
- Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales (2010). *Atención Temprana. Progresos y desarrollos 2005-2010*. Bélgica. Recuperado el 30 de junio de 2011. Disponible en <www.european-agency.org>
- Bruder, M.B. (2010). "Early childhood intervention: a promise to children and families for their future". En *Exceptional Children*, 76 (3), pp. 339-355.
- Cristóbal, C.; Fornós, A.; Giné, C.; Mas, J. & Pegenaute, F. (coords.) (2010). *La atención temprana. Un compromiso con la infancia y sus familias*. Barcelona: UOC.
- Escobar, S. (2015). "Una propuesta de articulación de docencia, investigación y extensión universitaria para la enseñanza de la psicopatología infantil". En *Trayectorias Universitarias*, 1 (1), pp. 41-46. Recuperado de <<http://revistas.unlp.edu.ar/trayectoriasuniversitarias>>
- Grupo de Atención Temprana -GAT- (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Guralnick, M. (2011). "Why Early Intervention Works. A Systems Perspective". En *Infants & Young Children*, 24 (1), pp. 6-28.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado el 15 de marzo de 2010. Disponible en <www.un.org/es/documentos>
- Organización de las Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. Convención de los Derechos del Niño (2005). "Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia". Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). PISA in focus. 1, pp. 1-4. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf>.

- Peterander, F. (2008). "Supporting the Early Intervention Team". En S.L. Odom; M.J. Hanson; J.A. Blackman & S. Kaul, *Early intervention practices around the world*. Baltimore: 56 Brookes Publishing, ISEI.
- Sánchez Vazquez, M.J.; Borzi, S. & Talou, C. (2010). "Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva". En *Revista Infancias Imágenes*, 9 (1), pp. 16-23.

CAPÍTULO 8

Alfabetización inicial en niños y jóvenes con síndrome de Down⁸

Vanessa Hernández Salazar y Carmen L. Talou

Introducción

La investigación presentada se inscribe en la línea de evaluación del desarrollo psicolingüístico, que indaga los procesos de aprendizaje inicial del lenguaje escrito en niños/as con y sin dificultades y que concibe a la enseñanza de la lengua escrita en continuidad y en estrecha vinculación con el lenguaje oral. Asimismo, se piensa al proceso de alfabetización como un proceso que se inicia tempranamente en el hogar y continúa en la escuela.

Desde esta perspectiva se parte de la consideración del papel crítico del uso de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas en el proceso de alfabetización, en consonancia con los desarrollos de la psicología cognitiva de la lectura. Al respecto existe consenso sobre la importancia de la conciencia fonológica y de la recodificación fonológica (Signorini, 1998; Signorini & Piacente, 2001) en el aprendizaje de la lengua escrita.

Desde hace varios años se insiste en la necesidad de implementar programas de intervención específica no solamente en el área del lenguaje oral sino también de la lengua escrita en niños y niñas con síndrome de Down. Las investigaciones especializadas (Buckley, 1993, 1996, 2000) recomiendan iniciar a estos/as niños/as en programas de lectura aun cuando su lenguaje oral presente retrasos. Más aún, destacan que el aprendizaje de la lectura facilita

⁸ Versión modificada del trabajo homónimo presentado en el marco del *1º Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*, organizado por la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA). Buenos Aires, Argentina, mayo de 2007. El trabajo de Investigación obtuvo el tercer premio.

el desarrollo del lenguaje oral y de distintas habilidades cognitivas y mejora la articulación y la fonética. Actualmente se piensa que una de las intervenciones más efectivas para que estos/as niños/as superen sus dificultades en el aprendizaje es *enseñarles a leer para enseñarles a hablar* (Buckley, 2000).

El proyecto que aquí se presenta fue iniciado en el año 2004 y desarrollado en el marco de la cátedra de Psicopatología II de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Se estudió el impacto de la aplicación de un programa de alfabetización inicial en niños/as con síndrome de Down de ocho a dieciséis años de edad. Específicamente, los objetivos del proyecto se centraron en el diseño y aplicación de un programa piloto de intervención en la lengua escrita en niños/as con síndrome de Down y en la capacitación a docentes en la aplicación de dicho programa.

La intervención en el área de la lengua escrita. Marco teórico y antecedentes

El lenguaje escrito, que transcribe el lenguaje oral, es una de las invenciones humanas más complejas (Piacente, 2002). Su aprendizaje constituye uno de los logros más significativos para sujetos que habitan en una sociedad letrada. Leer y escribir bien posibilitan la adquisición de conocimientos progresivamente complejos, impactando en la amplitud de vocabulario y en las estrategias de comprensión (Piacente, Querejeta, Marder, & Resches, 2003).

Los procesos de lectura y de escritura son ontogenéticamente posteriores al lenguaje hablado. Aprendemos a hablar antes que a leer y a escribir. La lectura de palabras es un proceso más tardío que la comprensión auditiva, de manera que cuando aprendemos a leer ya contamos con un léxico mental fonológicamente accesible. De ahí se deriva la suposición de que aprender a leer es solo una cuestión de traducir la palabra impresa a su forma fonológica, para luego acceder a su significado (Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la lectura y la escritura son conceptualizadas como procesos cognitivo-lingüísticos en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Se distinguen dos grandes procesos, uno de nivel inferior -reconocimiento y escritura de palabras- y otro de nivel superior -la comprensión y la generación de textos-. Actualmente, se consideran de gran importancia, para el aprendizaje de la lectura y la escritura, los procesos de nivel inferior (Diuk,

2003). Según Whiterhurst y Loningan (2003) se distinguen tres áreas de habilidades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura:

- El conocimiento sobre el material escrito: libros, palabras y letras. Los sujetos deben comprender que la escritura transmite un mensaje, reconocer que la gente lee textos y no pinturas, ser consciente de cómo se lee: de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, de la primera a la última página.
- La alfabetización emergente: los primeros esfuerzos de un/a niño/a para usar letras para representar el lenguaje, como intentar escribir su nombre y saber cómo debería ser un texto -letras agrupadas juntas en palabras con espacios entre ellas-.
- La conciencia lingüística: la comprensión del niño o niña acerca de cómo funciona el lenguaje, por ejemplo, poder contar las palabras en una oración y poder oír los sonidos individuales en una palabra.

Los niños y las niñas recorren el camino de la alfabetización participando en situaciones con adultos o niños/as alfabetizados/as en las que hablan y escuchan para comprender y producir narraciones orales complejas; leen y escriben palabras para leer y escribir textos; leen para aprender nuevas palabras; incorporan la estructura de los textos escritos que leen según su modo de hablar.

Cuando los/as maestros/as conocen el camino que recorren los/as niños/as para alcanzar un alto nivel de alfabetización, pueden crear situaciones variadas en las que estos/as hablen y escuchan, lean y escriban para comprender y recrear el mundo en el que viven (Borzzone de Manrique, Rosenberg, Diuk, Silvestri & Plana, 2004).

Lonigan (2003) ha implementado programas de entrenamiento en sensibilidad fonológica en niños/as sin trastornos a partir de los 3 años. En estos estudios se sugiere que los niveles más elementales de sensibilidad fonológica a edades tempranas correlacionan con los niveles más elaborados que aparecen en edades mayores. Valdez Menchaca y Whitehurst (1992) también aplicaron un tipo de intervención para acelerar el desarrollo del lenguaje en niños/as pequeños/as llamado "lectura dialógica" y realizado en interacción con padres, madres y maestros/as.

Los resultados de estas investigaciones dan cuenta del papel que juegan las habilidades metalingüísticas tempranas en el aprendizaje de la lengua escri-

ta. Estos estudios demostraron que los/as niños/as con mayor sensibilidad para detectar y manipular aspectos sonoros del lenguaje como rimas, sílabas o fonemas aprenden a leer y escribir con mayor facilidad. Esta relación estaría presente incluso tomando en cuenta la variabilidad en las habilidades de lectura debidas a factores como cociente intelectual, lenguaje oral, memoria y clase social, según los resultados de los estudios de Bryant, Mac Lean, Bradley y Crossland (1990) y Wagner (1994).

Se denomina *conciencia fonológica* al conocimiento declarativo explícito del niño o niña acerca de las posibilidades de manipulación deliberada de los rasgos estructurales del habla, manipulación en la que tendrán importancia capital las posibilidades de segmentación (Mattigly, 1972). A su vez, se denomina *recodificación fonológica* al conocimiento de tipo procedimental que permite el ensamblaje o síntesis de los fonemas para generar la pronunciación (sonorización) de una cadena de letras, basado en el dominio de las correspondencias entre fonemas y grafemas (Signorini, 1998).

La adquisición de la destreza de recodificación fonológica depende del desarrollo de ciertas habilidades fonológicas: la conciencia fonológica, la codificación fonológica en la memoria operativa y el acceso a las representaciones fonológicas en la memoria a largo plazo. Investigaciones respecto de las dificultades en lectura y escritura concluyen que en la base de estas dificultades se encuentra un déficit de procesamiento fonológico, asociado en distinto grado con experiencias más o menos ricas de alfabetización (Diuk, 2003).

La conciencia fonológica y la intervención en el área de la lengua escrita en los/as niños/as con síndrome de Down

La anomalía cromosómica que causa el síndrome de Down se acompaña de trastornos que afectan al desarrollo físico-fisiológico-cerebral-mental y a la salud de los individuos con esta condición, quienes poseen características físicas y médicas comunes entre sí debido al resultado de la sobreexpresión genética del cromosoma 21. Específicamente, estos/as niños/as presentan dificultades en el proceso general de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en el área de la lengua escrita.

Diferentes autores (Wishart, 1998; Troncoso & del Cerro, 1998; Buckley, 2000) informan que estos/as niños/as presentan características asociadas que inciden negativamente en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, tales como hipotonía muscular generalizada, lengua agrandada, disminu-

ción en la discriminación auditiva y visual, dificultades en el aparato fonoarticulatorio, en la respiración y la voz, disminución en la memoria a corto y a largo plazo. Asimismo, sus mecanismos de atención, el estado de alerta y las actitudes de iniciativa se encuentran lentificados.

Por otro lado, en la mayoría de los/as niños/as con síndrome de Down, el habla y el lenguaje se desarrollan a un ritmo muy lento y se encuentran más retrasados que sus habilidades no verbales. Si se tiene en cuenta que estas destrezas para el habla y el lenguaje son esenciales para el desarrollo de las habilidades mentales en general, un retraso significativo en su desarrollo conlleva un retraso significativo en otras áreas del desarrollo cognitivo.

Los estudios sobre el aprendizaje de la lectura de los/as niños/as con síndrome de Down y su relación con el constructo conciencia fonológica son hasta cierto punto controversiales.

Algunas investigaciones cuestionan la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura (Cossu, Rossini & Marshall, 1993). Estos autores proporcionan evidencia en contra de las posiciones que afirman que la conciencia fonológica constituye un prerrequisito para aprender a leer y sostienen que algunos/as niños/as con síndrome de Down pueden aprender a leer a pesar de sus fracasos en un conjunto de tareas convencionalmente utilizadas para evaluar la conciencia fonológica. Es decir, según los resultados de sus investigaciones, los niños y niñas con síndrome de Down aprenden a leer en ausencia de la aparición de habilidades de conciencia fonológica.

Con la misma postura, autores como Evans (1994) especifican que estos/as niños/as solo arriban a una lectura de tipo logográfica, con déficits importantes en habilidades de conciencia fonológica y alfabética.

Desde otra posición, Bayliss (2000) destaca que al evaluar los resultados obtenidos por Cossu *et al.*, se deberían considerar algunas de las siguientes variables en los sujetos estudiados: diferencias de C.I., diferencias en las habilidades auditivas involucradas, dificultades en la memoria operativa y características de producción oral del lenguaje.

La investigadora sostiene que los/as niños/as con síndrome de Down utilizan habilidades de conciencia fonológica que se relacionan con los niveles de lectura alcanzados.

Cabe, por lo tanto, interrogarse al respecto de *qué nivel de lectura se habla* cuando se mantiene que el aprendizaje se realiza en ausencia de emer-

gencia de habilidades de conciencia fonológica y **a cuáles de las múltiples habilidades de conciencia fonológica se alude** cuando se afirma la ausencia de implicancia en las tareas de lectura.

Gombert (2002) llevó a cabo un estudio con el objetivo de determinar si efectivamente no aparecen las habilidades de conciencia fonológica en el nivel de lectura alfabética. El estudio demostró, contrariamente a lo sostenido por Cossu *et al.*, una clara relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, tanto en sujetos sin patología como en sujetos con síndrome de Down, los que presentaron un desempeño metafonológico más bajo.

Investigadores como Cardoso Martins (2001) y Kennedy, Mark y Flynn (2002) sostienen que muchos/as niños/as con síndrome de Down trascienden el nivel de lectura logográfico y utilizan distintas habilidades de conciencia fonológica de acuerdo a los diferentes niveles de lectura alcanzados. Más aún, estos autores destacan que una instrucción en las habilidades de conciencia fonológica produce avances en las estrategias de lectura utilizadas por niños y niñas con síndrome de Down.

En los últimos años se han implementado programas de instrucción de lectura para niños/as con síndrome de Down basados en el desarrollo de las habilidades en conciencia fonológica (Kennedy, Mark y Flynn, 2002). Estos programas han resultado ser muy efectivos en niños/as con retraso del lenguaje: han mejorado su adquisición de lectura y la producción del habla.

Las investigaciones revisadas muestran que la mayoría de los/as niños/as con síndrome de Down están en condiciones de aprender a leer y que la lectura implica una mejora en el habla de estos sujetos. Incluso, se ha encontrado que muchos/as de estos/as niños/as están en condiciones de aprender a leer antes que a hablar. La ventaja de enseñar a leer a los/as niños/as con síndrome de Down desde una edad temprana es que el progreso en lectura se puede utilizar para aumentar la producción de habla, enseñar las reglas sintácticas y mejorar la articulación. Desde esta posición, el primer objetivo, claramente, es enseñar a leer para que aprendan a hablar (De Graaf, 1993).

Un antecedente de gran importancia en la implementación de programas de intervención en la enseñanza de la lengua escrita en niños/as con síndrome de Down lo constituye el equipo especializado de la Universidad de Portsmouth, Inglaterra, dirigido por la doctora Sue Buckley. El equipo en cuestión viene realizando numerosas investigaciones y ha implementado diversos programas de instrucción de la lengua escrita basados en el desarrollo de

la conciencia fonológica. Según sostienen, el desarrollo mental es un proceso que abarca habilidades mentales tales como: hablar, pensar, razonar y recordar, las cuales se aprenden y vinculan unas a las otras de un modo dinámico e interactivo en cada niño/a. La habilidad para desarrollar el lenguaje es común y primordial a todas las demás. Fortalecer el desarrollo del lenguaje, la lectura y la memoria constituye así un modo de intervención eficaz. Dicha intervención debe basarse en las siguientes exigencias: comenzar tempranamente y continuar durante los primeros años de vida, incluir al conjunto del medio familiar (mejorando el entorno lingüístico del niño o de la niña y las prácticas educativas de los padres y madres) y ser de naturaleza evolutiva (Rondal & Serón, 1998).

Lamentablemente son poco conocidas las investigaciones sobre programas de enseñanza de la lengua escrita basados en el constructo conciencia fonológica en niños y niñas con síndrome de Down de lengua hispana.

Un programa de instrucción de la lengua escrita basado en el desarrollo de las habilidades en conciencia fonológica debe abarcar lectura de cuentos, juegos con sonidos y rimas, el reconocimiento, selección y pronunciación de palabras, la transmisión de los significados de las palabras, la comprensión de oraciones y enseñanza de la correspondencia grafema/fonema. Este programa se debe adaptar a las particularidades de cada niño/a y debe contar con un seguimiento individual.

Por otra parte, se deben considerar, en relación con el rol interviniente de la conciencia fonológica, las diferencias entre la lectura y la escritura. La escritura requiere de la segmentación fonológica y demanda menos recursos a la memoria, mientras que la lectura requiere de la síntesis de fonemas, actividad más compleja y que impone mayores demandas cognitivas al sujeto.

Formulación del problema de investigación y objetivos

El proyecto que se presenta se propuso diseñar un tipo de intervención ya probada en otras poblaciones de lengua hispana, pero no ejecutada en niños/as con síndrome de Down, con el fin de favorecer la emergencia de las competencias necesarias para la alfabetización y sus efectos en la competencia en la lengua oral. Específicamente, se planteó la necesidad de implementar estrategias de intervención en el área de la lengua escrita en los/as niños/as con síndrome de Down. Partimos del supuesto de que el nivel alfabético implica la emergencia de habilidades de conciencia fonológica,

que permiten utilizar el principio alfabético, el cual es indispensable para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se planteó, como objetivo general, diseñar y aplicar un modelo experimental de alfabetización inicial basado en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica dirigido a niños y niñas con síndrome de Down de habla hispana, que cursan su escolaridad en instituciones de Educación Especial y Primaria Básica, para favorecer la emergencia de las competencias necesarias para la alfabetización y sus efectos en las habilidades en la lengua oral. Los objetivos específicos se dirigieron a implementar un programa piloto de intervención en estrategias de lectura y conciencia fonológica en niños/as con síndrome de Down, evaluar el impacto a corto plazo de dicho programa, capacitar a los/as docentes en su implementación y proveer información para el diseño futuro de programas de intervención a mediano plazo, con el fin de enriquecer la educación y enseñanza de la lengua escrita en niños/as con síndrome de Down.

Método

Participantes

En el proyecto participaron docentes de las instituciones educativas. Se incluyó a niños/as con síndrome de Down de ambos sexos y con retraso mental y del lenguaje oral de leve a moderado, que concurrían a instituciones educativas de Educación Especial y Primaria Básica. Se excluyó a aquellos/as con problemas importantes de salud, con ausentismo escolar o con problemas de conducta, es decir, aquellos/as cuyas circunstancias podrían afectar su permanencia en el programa.

Instrumentos

Los instrumentos de evaluación seleccionados fueron:

1. Pruebas de nivel intelectual:

- WISC III (Wechsler, 1993)

Los *subtests* administrados en este estudio fueron:

- Escala Verbal: Analogías. Aritmética. Vocabulario. Retención de dígitos.
- Escala de Ejecución: Completamiento de Figuras. Claves. Ordenamiento de Historias. Construcción con cubos.

- Se obtuvo, además, el factor Índice Ausencia de Distractibilidad (obtenido a partir de los subtests “Aritmética” y “Retención de Dígitos”) que evalúa los aspectos de atención y concentración.

2. Pruebas relativas al examen del lenguaje escrito:

- Prueba *Screening Get Ready to Read!* (Whitehurst *et al.*, 2003) adaptada al español para esta investigación.
- Prueba de Alfabetización Emergente (Piacente, Signorini y cols., 2003).

Primera etapa

En la primera etapa del proyecto se elaboró un programa de intervención en la lengua escrita basado en habilidades de conciencia fonológica para ser implementado en niños/as con síndrome de Down.

Se tomó como referente el Programa ECOS, diseñado para favorecer el desarrollo de habilidades de codificación y recodificación fonológica en la lengua escrita, cuya eficacia ya ha sido probada en poblaciones de niños y niñas de clase social baja y con dificultades de aprendizaje. Las modificaciones introducidas tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, las características específicas de los/as niños/as con síndrome de Down y la bibliografía consultada acerca de la intervención en la enseñanza de la lengua escrita en niños/as con este síndrome en otros países y lenguas.

Se diseñó un cuadernillo de actividades para docentes compuesto por cinco módulos:

- I. Los principios de la intervención: El desarrollo del lenguaje oral y la lectura de cuentos.
- II. El conocimiento de lo escrito.
- III. La intervención en el área de la conciencia fonológica.
- IV. Amplitud de vocabulario.
- V. Prescritura.

Las actividades incluidas fueron seleccionadas y adaptadas de programas destinados a niños/as de habla hispana con dificultades del aprendizaje y pertenecientes a comunidades socioeconómicamente desfavorecidas (Borzone de Manrique & cols.). También se tradujeron y adaptaron actividades

dirigidas a niños/as con síndrome de Down de habla inglesa (equipo dirigido por la Dra. Buckley -Universidad de Portsmouth, Inglaterra y *Learning Disabilities Center*, Estados Unidos-).

Se incluyeron tareas que requieren tanto el análisis como la síntesis de los sonidos en las palabras, lo cual permite la enseñanza de la decodificación de palabras escritas al leer y la codificación de las palabras habladas al escribir.

Segunda etapa

En la segunda etapa del proyecto se implementó el programa de intervención, capacitando a su vez a los/as docentes. Se realizaron reuniones de capacitación en equipo y sesiones de intervención -junto al o la docente- con un grupo pequeño de niños/as.

Tercera etapa

Por último, en la tercera etapa se examinó individualmente a los/as niños/as con pruebas específicas que exploraran los indicadores de la variable alfabetización emergente (Prueba de Alfabetización Emergente; Piacente *et al.*, 2003), a fin de estimar el impacto de la aplicación del programa. Asimismo, se entrevistó a los/as docentes a fin de evaluar el diseño y ejecución del Modelo de Alfabetización Inicial para niños/as con síndrome de Down.

Técnicas de evaluación

Durante la implementación del programa se efectuaron tres tipos de evaluación:

- Evaluación de diagnóstico: se realizó al inicio con el fin de seleccionar aquellos/as niños/as en condiciones de participar del proyecto. Se examinaron sus niveles de conciencia fonológica y lectura, previos a la implementación del proyecto.
- Evaluación de proceso: en un protocolo se registró periódicamente el desempeño y progreso de los sujetos y las dificultades que surgieran durante la implementación del programa. Asimismo se evaluó el proceso de capacitación a docentes en reuniones periódicas con el equipo.
- Evaluación final: al finalizar el ciclo lectivo (diciembre de 2005) los/as niños/as fueron examinados/as individualmente. Estos resultados se compararon con los resultados del Tiempo 1 (resultados del proyecto anterior, previos a los del programa de intervención) con el fin de

evaluar el impacto a corto plazo del programa. También se entrevistó a los/as docentes.

Procedimientos

En un primer momento, al principio del ciclo lectivo (abril de 2005), se efectuó la administración (Tiempo 2) de los instrumentos de evaluación de los conocimientos del lenguaje escrito y de las habilidades en conciencia fonológica (Prueba de Alfabetización Emergente; Piacente *et al.*, 2003) a los/as niños/as que conformaron la casuística en el año 2004. Se identificaron sus niveles de alfabetización emergente transcurridos seis (6) meses de la primera toma. Luego se elaboró un banco de datos y se realizó un procesamiento de los mismos con un programa estadístico (STATA 8.0). Posteriormente se compararon y analizaron los resultados obtenidos en el Tiempo 1 (año 2004) y en el Tiempo 2 (año 2005) de la investigación.

En un segundo momento, se seleccionó a los niños/as e identificó a los/as docentes a participar en el programa de instrucción.

Diseño de la intervención

- Duración de la intervención: en el transcurso de un año escolar.
- Capacitación a docentes: en reuniones semanales se brindó la capacitación y posteriormente se intercambiaron opiniones acerca de los resultados de la intervención, con el objetivo de realizar los ajustes necesarios.
- Frecuencia de las sesiones con los/as niños/as: 2 veces por semana.
- Duración de cada sesión de intervención con los/as niños/as: 40 minutos.
- Grupo de intervención: las actividades se realizaron en pequeños grupos (3 a 5 niños/as) en el establecimiento educativo.
- Modalidad de la intervención: el docente seleccionaba diferentes actividades correspondientes a las distintas áreas de Alfabetización Inicial. Se variaban las actividades de acuerdo a la dificultad de las mismas y al interés de los/as niños/as.

Resultados obtenidos y análisis de los datos

Primera parte: evaluación de la alfabetización emergente

Los sujetos examinados durante el ciclo lectivo 2004 (Tiempo 1) fueron evaluados nuevamente durante el ciclo lectivo 2005 (Tiempo 2) en las áreas de conocimiento sobre lo escrito, conciencia fonológica, lectura y escritura, a fin de observar los cambios en las estrategias de lectura y de escritura y los niveles de conciencia fonológica.

Los procedimientos para la recolección, registro, análisis e interpretación de los resultados obtenidos contemplaron diferentes aspectos. Para cada área evaluada se obtuvo el promedio de los resultados favorables en el total de los casos, los cuales se compararon con los resultados del Tiempo 1. Asimismo, se realizó un análisis detallado sobre las posibles correlaciones existentes entre niveles de conciencia fonológica y habilidades en lectura y escritura. Para ello se utilizó el programa estadístico STATA 8.0.

Los sujetos respondieron correctamente el 60% de los ítems de la prueba. Los datos dan cuenta de un aumento del 10% con respecto a los resultados del Tiempo 1. Por otra parte, ningún sujeto se ubica en la franja de desempeño intermedio (31-50 puntos). Los sujetos con bajo desempeño se mantuvieron en la franja de 0-30 puntos, mientras que los sujetos con un desempeño intermedio se ubican en el Tiempo 2 en la franja superior (51-83 puntos).

Las habilidades de conciencia fonológica

Las tres pruebas de conciencia fonológica administradas fueron: reconocimiento de rimas, identificación del sonido inicial (en ambos casos con apoyo de imágenes) y segmentación fonológica.

01. Prueba de rimas

Los puntajes medios de los/as niños/as indican la detección del 54% de los ítems presentados. El promedio de rimas contestadas correctamente es 5,4 (total de ítems de rimas = 10). La magnitud de la desviación estándar ($DS = 2,7$) informa acerca de una importante variabilidad interindividual.

El análisis particularizado de los logros obtenidos permite observar que el 17% de los/as niños/as no ha podido reconocer más de 3 rimas, el 50% reconoció entre 4 y 6 rimas y, finalmente, tan solo el 33% de los sujetos pudo reconocer entre 7 y 10 rimas.

Con respecto a los resultados del Tiempo 1, los sujetos aumentaron sus puntuaciones un 7%, lo cual da cuenta de una leve mejora en el desempeño en el área de rimas, prueba que representó serias dificultades para la mayoría de los sujetos.

02. Prueba de identificación del sonido inicial

En esta prueba los/as niños/as obtuvieron el 56% del total del puntaje. Un 8.3% de los sujetos fue capaz de resolver hasta 3 ítems; un 58.3%, entre 4 y 6 ítems, y el 33% alcanzó entre 7 y 10 ítems. El promedio de reconocimiento del sonido inicial es de 5,6 ítems, con un desvío estándar (DS) de 1,9.

En este caso, los resultados de los sujetos disminuyeron mínimamente (0,1) con respecto a los obtenidos en el Tiempo 1. El DS también es menor (0,4 puntos), por lo que podría pensarse en un desempeño más homogéneo, aunque menor con respecto al Tiempo 1 de la administración.

03. Prueba de segmentación fonológica

Los/as niños/as pudieron resolver correctamente solamente el 22% de los ítems de la prueba. El 42% no pudo segmentar ningún ítem, el 50% logró segmentar entre 1 y 4 ítems, mientras que el 8% (un sujeto) consiguió segmentar correctamente los 10 ítems.

En esta prueba el rendimiento de los/as niños/as aumentó un 10%. Teniendo en cuenta la dificultad que presentan estas tareas, resulta importante destacar que el avance en algunos/as de los/as niños/as es altamente significativo.

El desempeño global en conciencia fonológica

Las puntuaciones medias y los DS de las tres pruebas de conciencia fonológica siguen mostrando diferencias en el desempeño de los sujetos en cada una de ellas. Mientras se esperaría un mejor rendimiento en la prueba de reconocimiento de rimas, los resultados continúan arrojando una media mayor en la prueba de identificación del sonido inicial. En el caso de la prueba de segmentación, las puntuaciones indican la ausencia de esta habilidad prácticamente en la totalidad de los sujetos.

Las habilidades en conciencia fonológica de la mayoría de los sujetos continúan correspondiendo a niveles muy bajos. El desempeño promedio de los sujetos en estas pruebas es todavía similar al de niños/as sin problemas con

una edad cronológica de cuatro a cinco **años, edad en la que aparecen las primeras habilidades en conciencia fonológica**. Una interpretación más exhaustiva indica que los sujetos han mejorado levemente su rendimiento en las tareas que requieren de dichas habilidades.

Considerando que las pruebas fueron administradas en el mes de abril (Tiempo 2), luego del receso de las vacaciones estivales, es posible pensar, a diferencia de lo esperado, que los/as niños/as no disminuyeron ni detuvieron su desempeño en los niveles de conciencia fonológica. Más bien, hubo cierto desarrollo, aunque leve, de dichas habilidades.

Por otra parte, es interesante destacar que continúa existiendo una gran variabilidad entre los sujetos. Aquellos/as niños/as que en el Tiempo 1 poseían mejores niveles de conciencia fonológica mejoraron su rendimiento. En cambio, aquellos/as niños/as que poseían niveles muy rudimentarios de conciencia fonológica se detuvieron.

El conocimiento del sistema de escritura y del lenguaje escrito

A. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE CONOCIMIENTO DE MARCAS GRÁFICAS, RECONOCIMIENTO DE LETRAS Y DE LA CORRESPONDENCIA SONIDO/LETRA

05. 06. Diferenciación dibujo/escritura, letras/números

En esta prueba los/as niños/as mejoraron su desempeño. El 92% de los/as niños/as reconoce las diferencias entre dibujo y escritura y el 70% reconoce las diferencias entre letras y números. Si tenemos en cuenta que en el Tiempo 1 los resultados indicaban que el 75% reconocía la diferencia entre dibujo y escritura y tan solo el 50% reconocía la distinción entre letras y números, se puede concluir que el progreso en estas pruebas es significativo.

07. prueba de reconocimiento de letras

El reconocimiento de letras continúa siendo, en los/as niños/as que conformaron la casuística, muy alto. Solamente el 33% de los/as niños/as reconoce entre 1 y 2 letras. El 67% restante pudo reconocer la totalidad de las letras presentadas en la prueba (20 letras).

La media grupal continuó siendo de 14, mientras que el desvío es de 9. El DS aumentó 2 puntos con respecto al Tiempo 1, lo que informa sobre una mayor

variabilidad intragrupal. Los resultados hallados dan cuenta de importantes diferencias entre los/as niños/as: mientras un grupo tiene un escaso conocimiento de las letras, el resto posee un gran conocimiento de las mismas.

08. Prueba de correspondencia sonido/letra

Consistentemente, en la prueba de correspondencia sonido/letra, el 42% pudo responder correctamente entre 1 y 9 ítems, mientras que el 58% restante fue capaz de responder correctamente a la totalidad de los ítems. La media grupal es 8,25 (puntaje máximo = 10) y el DS es 2,6.

En este caso los niños y las niñas también mejoraron su desempeño. En el Tiempo 1 los sujetos habían resuelto el 69% de los ítems de la prueba, mientras que en el Tiempo 2 pudieron resolver el 82,5%.

B. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE HABILIDADES EN LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTES

09. Prueba de lectura

Del mismo modo que en el Tiempo 1, los resultados obtenidos en la prueba de lectura fueron analizados de acuerdo a dos criterios. El primero, cuantitativo, corresponde al número de palabras bien leídas o reconocidas. El segundo, cualitativo, tomó en consideración el tipo de estrategia utilizado para “leer”.

Análisis cuantitativo

En la lectura de palabras familiares, los sujetos pudieron resolver correctamente el 60% de los ítems presentados. El 34% de los/as niños/as no pudo reconocer ninguna palabra, el 25% pudo leer entre 7 y 9 palabras y el 41% restante pudo leer las 10 palabras. La media grupal es de 6 y el DS es de 4,7.

En comparación con los resultados del Tiempo 1, la producción grupal en promedio mejoró 1 punto y el DS disminuyó, lo cual indica una menor diferencia intragrupal. De todos modos, continúa siendo evidente la existencia de diferencias significativas entre los dos subgrupos.

Análisis cualitativo: las estrategias de lectura

Para el análisis cualitativo de las habilidades de lectura se diferenció al grupo de niños/as que no leen de aquellos que utilizan algún tipo de estrategias para el reconocimiento de palabras y se promedió el tipo de estrategia utilizada en la lectura de cada palabra, a saber:

1. No sabe, no lee.
2. Lee por índice visual sobresaliente (letra inicial).
3. Lectura letra a letra, sin recodificación fonológica.
4. Lectura alfabética.

Se observa el uso de diversas estrategias de lectura de palabras familiares. El 33,3% de los/as niños/as no lee. El 33,3% hace uso de una estrategia rudimentaria de lectura (letra inicial). El 33,3% restante utiliza una estrategia avanzada de lectura (letra a letra o alfabética), aunque tan sólo el 8% emplea una estrategia alfabética de lectura.

Los resultados indican una leve mejora en relación con las estrategias de lectura utilizadas en el Tiempo 1, aunque un importante grupo de niños/as (66,6%) no lee o hace uso de una estrategia inicial de lectura. El 33,3% restante tuvo un desempeño mejor cuantitativamente que en el Tiempo 1 y pudo utilizar una estrategia avanzada de lectura. De este grupo solamente un sujeto pudo leer alfabéticamente (utilizando el principio de correspondencia grafema/fonema

10. Pruebas de escritura

Las escrituras producidas por los sujetos también fueron analizadas de acuerdo a los criterios cuantitativo y cualitativo. En el primer caso se analizó el número de palabras bien escritas que produjeron los/as niños/as al dictado con apoyo de imágenes en la Serie 1, en la Serie 2 y en la escritura espontánea. En el segundo caso se analizó el tipo de estrategia utilizada para escribir, de diversas maneras, lo lograran o no, en las producciones infantiles obtenidas.

Análisis cuantitativo: Escritura al dictado con apoyo de imágenes

El 58% pudo escribir al menos tres palabras de la Serie 1, mientras que el 42% restante no pudo escribir ninguna palabra. Estos resultados dan cuenta de una importante diferencia intragrupal: mientras que un grupo de niños/

as pudo escribir correctamente varias palabras, otro grupo no pudo escribir ninguna.

En comparación con los resultados obtenidos en el Tiempo 1, la media grupal aumentó levemente (de 1,8 a 2,25). También se verificó un incremento en el DS (de 1,7 a 2,09), en concordancia con la diferencia intragrupal hallada.

En la Serie 2, compuesta por palabras de mayor dificultad, el 58,5% de los niños/as no logró escribir ninguna palabra, el 16,5% pudo escribir entre 1 y 3 palabras, mientras que el 25% restante escribió con éxito las 5 palabras. La media grupal es 1,25 y el DS, 1,9.

Los datos hallados, al igual que en el Tiempo 1, dan cuenta de niveles de escritura muy incipientes, con una producción grupal global muy baja y con importantes diferencias en el interior del grupo: una minoría puede escribir la mayor parte de las palabras mientras que un grupo mayor no consigue escribir ninguna palabra.

Escritura espontánea

En la escritura espontánea se halló una mejor producción. Solamente el 25% de los/as niños/as no pudo escribir su nombre. El 75% restante logró escribir al menos una palabra. Algunos/as escribieron su nombre y apellido e incluso otras palabras. La media grupal es 0,75 y el DS es 0,45. En comparación con las puntuaciones del Tiempo 1, la producción grupal mejoró (con respecto a una media que era de 0,53) y las diferencias interindividuales disminuyeron (el DS era 0,51).

Análisis cualitativo: las estrategias de escritura

Con el propósito de realizar un análisis de las estrategias de escritura utilizadas, las producciones obtenidas fueron clasificadas con el siguiente criterio:

0. No escribe.
1. Estrategias no analíticas.
2. Estrategias analíticas incompletas.
3. Estrategias analíticas completas.

En la Serie 1 la mayoría de los/as niños/as que logró escribir algunas palabras hizo uso de estrategias no analíticas y un grupo menor utilizó estrategias analíticas incompletas y completas.

En comparación con el Tiempo 1, aumentaron las diferencias entre los/as niños/as que escriben y los/as que no. De todos modos, continúa existiendo un importante grupo que no emplea estrategias analíticas de lectura.

En la Serie 2, que propone el dictado de palabras con mayor dificultad, los resultados se mueven en el mismo sentido que en la Serie 1, pero con un mayor porcentaje de niños/as que no pudieron escribir correctamente ninguna palabra.

Los resultados continúan distribuyéndose de la misma manera que en el Tiempo 1: un grupo grande de niños/as que es incapaz de escribir palabras poco familiares o que se sirve de estrategias no analíticas de escritura, y un grupo pequeño de niños/as que puede escribirlas utilizando estrategias analíticas, poniendo en correspondencia grafemas y fonemas.

El desempeño global en las áreas de alfabetización emergente (Tiempo 1 y Tiempo 2)

El análisis global de la alfabetización emergente se realizó a partir de la obtención de la suma del puntaje compuesto de cada una de las áreas incluidas en esta dimensión. Se obtuvieron las medias y los desvíos estándar (DS) grupales. Se compararon los datos obtenidos con los del Tiempo 1 de la investigación.

ÁREAS	MEDIA		DS	
	T 1	T 2	T 1	T 2
Rimas (Puntaje máximo 10)	4,7	5,4	(1,9)	(2,7)
Sonido inicial (Puntaje máximo 10)	5,7	5,6	(2,3)	(1,9)
Segmentación fonológica (Puntaje máximo 10)	1,2	2,2	(2,6)	(2,8)
Total conciencia fonológica (Puntaje máximo 30)	11,6	13,2	(6,8)	(7,4)
Diferenciación dibujo/escritura (Puntaje máximo 1)	0,75	0,92	(0,45)	(0,28)

ÁREAS	MEDIA		DS	
	T 1	T 2	T 1	T 2
Diferenciación letras/números (Puntaje. máximo 1)	0,5	0,7	(0,52)	(0,49)
Conocimiento letras (Puntaje máximo 20)	14	14	(7,2)	(9)
Correspondencia sonido/letra (Puntaje máximo 10)	7	8,25	(3,17)	(2,6)
Lectura palabras (Puntaje máximo 10)	5,06	6	(3,95)	(4,7)
Escritura Serie 1 (Puntaje máximo 5)	1,8	2,25	(1,7)	(2,09)
Escritura Serie 2 (Puntaje máximo 5)	0,8	1,25	(1,5)	(1,9)
Escritura espontánea (Puntaje máximo 1)	0,53	0,75	(0,51)	(0,45)
Total conocimiento de lo escrito (Puntaje máximo 53)	30,44	34	(19)	(21)
TOTAL ALFABETIZACIÓN (Puntaje máximo 83)	42	47	(25)	(28)

Los desempeños promedios en los totales de cada área y en el total de la dimensión, permiten observar que los sujetos continúan teniendo un mayor conocimiento -proporcionalmente- sobre el lenguaje escrito y sus características, con un escaso desarrollo de la conciencia fonológica, principalmente de las habilidades de conciencia fonémica.

Por otra parte, los sujetos mejoraron su desempeño en el área de conocimiento sobre lo escrito con respecto al área de habilidades de conciencia fonológica y la lectura y la escritura.

Resulta importante destacar que si bien un porcentaje importante de niños y niñas no puede escribir, especialmente en el caso de la escritura al dictado

con el apoyo de imágenes, ellos/as conocen las letras y sus nombres, escribiéndolas y mencionándolas, aunque a veces erróneamente. Muchas de las producciones consistieron en escrituras silábicas y contenían caracteres convencionales.

Con respecto a la lectura de palabras, se destaca que, en la mayoría de los casos, se trata de una lectura logográfica, caracterizada por el uso de pistas visuales y no por el uso de una estrategia de decodificación grafema/fonema.

Esto permite interpretar nuevamente que el bajo desempeño en lectura y escritura se debe principalmente a la ausencia del conocimiento del código de correspondencia grafema/fonema y no a un conocimiento insuficiente acerca de la lengua escrita, sus caracteres y características.

Por otro lado, teniendo en cuenta la magnitud de los DS, es necesario resaltar que los/as niños/as presentaron mayores diferencias interindividuales que en el Tiempo 1. Esto informa que en el transcurso de seis meses las diferencias intragrupalas aumentaron: aquellos/as niños/as con mejor desempeño en el área de alfabetización emergente desarrollaron más sus habilidades, mientras que el subgrupo con menor desempeño no logró realizar adelantos.

Segunda parte: relación entre niveles de conciencia fonológica y desempeño en lectura y escritura

Con el propósito de establecer la relación entre los niveles de conciencia fonológica de los sujetos que conformaron la casuística y sus habilidades en lectura y escritura, se procesaron los datos con un paquete estadístico (STATA 8.0) y se obtuvieron las correspondientes correlaciones. En este análisis se incluyó a la totalidad de los sujetos (19: 10 varones y 9 mujeres) que conformaron la casuística en los Tiempos 1 y 2, así como al grupo de niños y niñas que intervinieron en la implementación del Modelo Piloto de Alfabetización Inicial en niños con síndrome de Down (año 2005).

Metodología

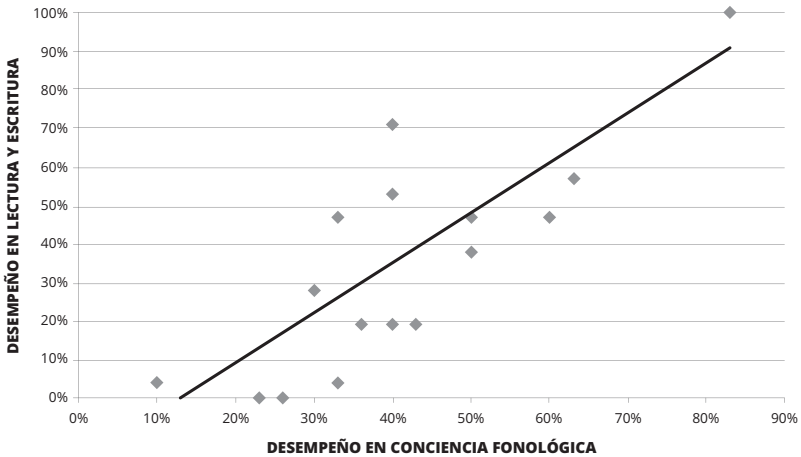
La casuística utilizada para el análisis estadístico se constituyó a partir de 18 observaciones que corresponden a una muestra de 19 individuos con la excepción de una observación cuyos datos resultaban inconsistentes desde el punto de vista teórico.

Teniendo en cuenta que al menos los niveles iniciales de conciencia fonológica constituyen un prerrequisito para la lectura y la escritura, se realizó un

análisis de regresión muestral en el cual el puntaje en las pruebas de lectoescritura es explicado a partir de los resultados en las pruebas de conciencia fonológica, tal como se refleja en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Análisis de regresión muestral

Relación entre conciencia fonológica y habilidades de lectura y escritura



Tercera parte. Caracterización de la casuística. Resultados 2005

A. ESCUELA DE ENSEÑANZA ESPECIAL DE GESTIÓN ESTATAL

En esta escuela se capacitó a un docente, que está a cargo del grupo de lectoescritura, y se realizaron sesiones semanales de intervención -junto al docente- en las que participaron 4 (cuatro) sujetos con síndrome de Down y en las que además estaban presentes niños y niñas con otros trastornos.

En cuanto a la intervención, los/as niños/as pudieron comprender las consignas de trabajo, responder adecuadamente a las tareas propuestas y hacer uso de la lengua oral, de sus conocimientos acerca de la lengua escrita y comenzar a establecer una correspondencia entre la cadena oral y la cadena escrita y entre los fonemas y grafemas.

B. ESCUELA PRIVADA DE ENSEÑANZA ESPECIAL

En esta institución se capacitó a un equipo de trabajo integrado por: docentes (6), fonoaudiólogos (2), una orientadora educacional y un directivo. Se realizaron reuniones de capacitación en el establecimiento.

En un primer momento la instrucción fue introductoria al marco teórico de intervención en el área de la lengua escrita desde la psicología cognitiva. En un segundo momento se trabajó con el *Cuadernillo de Intervención para Docentes* (documento de elaboración propia) y se realizaron reuniones de discusión e intercambio acerca del material y su implementación.

De igual modo, en este caso el equipo de trabajo respondió positivamente a la implementación del proyecto. Se interesaron en el *Cuadernillo de Actividades* (también de elaboración propia) y lo incluyeron entre las actividades pedagógicas que efectúan con sus alumnos/as. Si bien en esta institución no se realizó un seguimiento individual de los/as niños/as, la devolución de los docentes indica el éxito obtenido con el tipo de tareas desarrolladas en el cuadernillo.

Cabe destacar que para la mayoría de los y las docentes la propuesta de trabajo resultó ser novedosa y diferente del marco desde el cual se trabaja en Educación Especial en las áreas de lectura y escritura.

En relación con lo anterior, los/as docentes destacan la importancia de pensar, desde el inicio de la intervención, la relación entre lengua oral y lengua escrita y la importancia de la correspondencia grafema/fonema, a diferencia de la insistencia en la discriminación silábica, fase en la cual se hallan detenidos la mayoría de los/as niños/as, quienes no pueden leer y escribir utilizando estrategias alfabéticas.

Conclusiones

En este estudio se examinaron las habilidades y conocimientos prelectores (Tiempo 2) de un grupo de niños/as con síndrome de Down transcurridos seis (6) meses de la primera evaluación (Tiempo 1). Se hizo además un análisis estadístico de las variables "habilidades en conciencia fonológica" y "habilidades en lectura y escritura" con el fin de establecer una correlación entre las mismas. Asimismo, se diseñó e implementó un Modelo Piloto de Alfabetización Inicial en niños con síndrome de Down. Con respecto al desempeño de los sujetos en el área de alfabetización emergente, los resultados indican:

1. El grupo de sujetos pudo responder correctamente al 60% de los ítems de la prueba, lo cual da cuenta de un incremento del 10% con respecto a las puntuaciones de los/as niños/as en el Tiempo 1.
2. El análisis detallado de cada área de alfabetización emergente indica que los sujetos mejoraron su rendimiento fundamentalmente en las pruebas de conocimiento sobre lo escrito, y no en las pruebas de conciencia fonológica y lectura y escritura emergentes.
3. Los sujetos continúan teniendo un mayor conocimiento -proporcionalmente-sobre el lenguaje escrito y sus características, con un escaso desarrollo de la conciencia fonológica, especialmente de la conciencia fonémica.
4. La magnitud del desvío estándar en el total de la prueba ($DS = 28$) da cuenta de significativas diferencias interindividuales entre los/as niños/as que conformaron la casuística.
5. Un análisis detallado del desempeño de los sujetos en todos los ítems de la prueba revela que ninguno se ubica en la franja de desempeño intermedio (entre 31 y 50 puntos). Si se tiene en cuenta el desempeño de cada sujeto en los dos Tiempos, se observa que aquellos sujetos con peor desempeño en el Tiempo 1 no lograron realizar ningún progreso en el Tiempo 2, mientras que aquellos/as niños/as con un desempeño superior en el Tiempo 1 mostraron progresos en el Tiempo 2.

En relación con la correlación entre las variables “conciencia fonológica” y “desempeño en lectura y escritura”, el análisis estadístico da cuenta de una fuerte relación muestral entre ambas variables. El análisis de regresión muestral indica que el puntaje obtenido en las pruebas de lectura y escritura emergentes es explicado a partir de los resultados arrojados por las pruebas de conciencia fonológica. Es decir, tal como lo destaca la bibliografía consultada (Buckley, 1996, 2000) al menos los niveles iniciales de conciencia fonológica resultan necesarios para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Si se tiene en cuenta el desempeño de los sujetos en los dos tiempos de administración de la prueba, es posible interpretar que su bajo rendimiento en los procesos de lectura y de escritura (en la que prevalecen estrategias no analíticas de lectura y escritura) se debe a un escaso desarrollo de las habilidades en conciencia fonológica y a la ausencia del principio biunívoco (correspondencia fonema/grafema) necesario para establecer la relación entre la cadena oral y la cadena escrita, y por lo tanto indispensable para aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético.

Por último, en cuanto al propósito principal de este estudio, el diseño e implementación de un modelo de alfabetización inicial dirigido a niños/as con síndrome de Down, los resultados hallados dan cuenta de la viabilidad y aplicabilidad del modelo. Las devoluciones de los/as docentes acerca del material de intervención destacan la pertinencia de los módulos y actividades propuestos. Asimismo, la implementación de las actividades en las sesiones de intervención con un grupo pequeño de niños y niñas -junto con el o la docente- muestra que los sujetos responden con entusiasmo e interés a las tareas. Los registros periódicos del desempeño de cada niño/a destacan un progreso en lo referido a la relación entre lengua oral y lengua escrita, y específicamente, en cuanto a la discriminación de sonidos del lenguaje oral.

Para finalizar, dado que las habilidades lingüísticas y metalingüísticas cumplen un papel crítico en el proceso de alfabetización y que el desarrollo de los niveles iniciales de conciencia fonológica necesarios para el aprendizaje de la lectura y de la escritura no se alcanza sino a través de la enseñanza sistemática (Diuk, 2003), concluimos que resulta indispensable implementar un programa de intervención en el área del lenguaje oral y la lengua escrita dirigido a sujetos con síndrome de Down de habla castellana.

Los hallazgos de este estudio revelan la viabilidad, factibilidad y aplicabilidad de la implementación de un programa de alfabetización inicial -basado en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica- dirigido a la población de sujetos con síndrome de Down, que pueda ser implementado, a futuro, en niños/as y jóvenes en estas condiciones que concurren a escuelas de Educación Especial y Primaria Básica de La Plata y Gran La Plata, que incluya capacitación a docentes y se articule con trabajos de extensión en instituciones de salud y educación.

Referencias

- Álvarez, C.J.; Alameda, R. & Domínguez, A. (1999). "El reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico". En M. de Vega & F. Cuetos (comps.), *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Bayliss, P. (2000). "The Reading Skills of Children with Down Syndrome". *Congreso Internacional de Educación Especial 2000: Incluyendo al excluido*.
- Borzone de Manrique, A.M.; Rosenberg, R.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red Apoyo Escolar.
- Bryant, P.E.; Mac Lean, M.; Bradley, L. & Crossland, J. (1990). "Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read". En *Developmental Psychology*, 26, pp. 429-438.
- Buckley, S. (1996). "Reading before talking: Learning about mental abilities from children with Down syndrome". En *The Down Syndrome Educational Trust*. Recuperado de <<http://www.down-syndrome.net/library/papers/1996/05/reading/>>.
- Buckley, S. (2000). "Reflections on twenty years of scientific research". En *The Down Syndrome Educational Trust*.
- Buckley, S. & Wood, E. (1993). "*The Extent and Significance of Reading Skills in Pre-school Children with Down's Syndrome*". Ponencia presentada en la Conferencia de la British Psychological Society. Londres.
- Cardoso Martins, C. & Frith, U. (2001). "Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness?". En *Reading and writing*, 14 (3-4), pp. 361-375.
- Cossu, G.; Rossini, F. & Marshall, J.C. (1993). "Reading is reading is reading" En *Cognition*, 48 (3), pp. 297-303.
- Cossu, G.; Rossini, F. & Marshall, J.C. (1993). "When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome". En *Cognition*, 46 (2), pp. 129-138.
- De Graaf, E. (1993). "Learning to read at an early age. Case study of a Dutch boy". En *Down Syndrome Research and Practice*, 1 (2), pp. 87-90.
- Diuk, B. (2003). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano marginales* (tesis doctoral inédita).

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Evans, R. (1994). "Phonological awareness in children with Down's syndrome". En *Down Syndrome Research and Practice*, 2 (3), pp. 102-105.

Gombert, J.E. (2002). "Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading". En *Reading and writing*, 15 (5-6), pp. 55-469.

Kennedy, E.J. & Flynn, M.C. (2003). "Training phonological awareness skills in children with Down syndrome". En *Research in Developmental Disabilities*, 21, pp. 44-57.

Lonigan, J.C. (2003). "Technical Report on the Development of the NCLD Spanish-Language". En *Get Ready to Read! Screening Tool*. Florida: National Center of Learning disabilities". Recuperado de

<http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/GRTR_screening_oool/reportspanish2004.pdf>

Mattigly, I.J. (1972). "Reading, the linguistic process and linguistic awareness". En J.K. Kavanagh & I.J. Mattigly (eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Piacente, T. (2002). *Módulos sobre desarrollo Psicológico y Psicolingüístico*. Buenos Aires: UNICEF.

Piacente, T.; Querejeta, M.; Marder, S. & Resches, M. (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas (inédito).

Piacente, T.; Signorini, A.; Querejeta, M.; Marder, S. & Resches, M. (2003). *Alfabetización emergente*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas (inédito).

Piacente, T.; Signorini, A.; Marder, S. & Resches, M. (2003). *Evaluación de la alfabetización emergente*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas (Inédito).

Rondal, J.A. & Seron, X. (1991). *Trastornos del lenguaje 2. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Paidós (Neurología y conducta).

Signorini, A. (1998). "La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja". En *Lectura y Vida*, 19 (3), pp. 15-22.

- Signorini, A. & Piacente, T. (2001). "La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales". En *Revista IRICE*. Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET -UNR, 15, pp. 5-29.
- Torgesen, J. & Mathes, P. (2000). *A basic Guide to understanding, assessing, and teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas: Pro-De International Publisher.
- Troncoso, M.V. & Del Cerro, M.M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson, S. A.
- Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). "Accelerating language development through picture book reading: A Systematic extension to Mexican day care". En *Developmental Psychology*, 28 (6), pp. 1106-1114.
- Wagner, R.; Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). "Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study". En *Developmental Psychology*, 30, pp. 73-87.
- Wechsler, D. (1993). *Test de inteligencia para niños WISC III*. Buenos Aires: Paidós.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C. (2003). *Get Ready to Read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. Nueva York: Pearson Early Learning.
- Wishart, J.G. (1998). "Cognitive Development in Young Children with Down Syndrome: Developmental Strengths, Developmental Weakness". En *Proceedings of the 1st Biennial Scientific Conference on Down Syndrome. Down Syndrome in the 21st Century*, Vancouver.

Sobre las autoras

Carmen Lydia Talou

Es psicóloga clínica por la UNLP. Fue profesora titular ordinaria de Psicopatología II de la Facultad de Psicología de la UNLP y ha dictado numerosos seminarios de grado y posgrado sobre temáticas relativas a la infancia, la discapacidad y la atención temprana. Fue directora del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en dos oportunidades. En el campo profesional, se desempeñó como psicóloga clínica en el Servicio de Psicopatología Infantil y Salud Mental del Hospital Especializado en Pediatría Sor María Ludovica de La Plata, dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia Buenos Aires. Desarrolló también su labor como directora de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, directora y codirectora de becarios y tesistas y directora de proyectos de extensión universitaria. Asimismo es autora de numerosas publicaciones y trabajos científicos en el área de su especialidad.

Sonia Lilian Borzi

Es profesora y licenciada en Psicología por la UNLP. Se desempeña como profesora titular ordinaria de Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP. Ha sido integrante de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Dirige proyectos de investigación y es autora y coautora de capítulos de libros, artículos y trabajos científicos en temáticas relativas a la psicología del desarrollo y educativa, y a la ética en investigaciones psicológicas con niños y niñas. Ha dirigido y dirige proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la UNLP, y en el marco del Programa de Voluntariado Universitario, dependiente de la SPU.

María José Sánchez Vazquez

Es doctora en Psicología por la UNLP, magíster en Ética Aplicada por la UBA, y especialista en Docencia Universitaria por la UNLP. Es licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Es profesora adjunta ordinaria a cargo de asignaturas del área de la metodología de la investigación psicológica y de

Infancia, discapacidad y educación inclusiva

Investigaciones sobre perspectivas y experiencias

la ética aplicada a la psicología en la Facultad de Psicología de la UNLP. Se desempeña además como docente-investigadora, directora de becarios y de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Ha publicado libros, artículos y trabajos científicos en temáticas que relacionan la investigación, la psicología, la ética y la deontología profesional, y ha dirigido proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la UNLP.

María Cristina Iglesias

Es licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Ha sido profesora adjunta de Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP y docente de Psicología Educacional y Psicología Evolutiva en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad. En el campo profesional, se ha desempeñado como inspectora de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Formó parte de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y publicó numerosos artículos y trabajos científicos en el campo de la psicología del desarrollo y educativa.

Vanesa Hernández Salazar

Es licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Obtuvo el Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO -Argentina-). Trabaja asimismo en calidad de docente de la cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la UNLP. Fue becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires e integró diversos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Fue también codirectora de proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la UNLP; y autora de numerosos trabajos presentados en diversos eventos científicos.

María Florencia Gómez

Es especialista en Docencia Universitaria por la UNLP, institución por la cual también posee los títulos de Licenciada y Profesora en Psicología. Actual-

mente se desempeña como docente de las cátedras de Psicología Genética, Seminario de Psicología Experimental y Psicopatología II en la Facultad de Psicología de la UNLP. Es investigadora y extensionista en la Facultad de Psicología de la UNLP y extensionista por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma casa de altos estudios. Es asimismo autora de publicaciones científicas con referato sobre temas de docencia, investigación y extensión -trabajos presentados en congresos, jornadas y revistas científicas de alcance nacional e internacional-, y de capítulos de libros de la Colección de Libros de Cátedra de EDULP.

Silvana María Escobar

Es especialista en Docencia Universitaria, licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Fue residente y jefa de residentes de Psicología en el Hospital Sor María Ludovica de La Plata. Ejerce la docencia en la cátedra de Psicopatología II de la Facultad de Psicología de la UNLP. Se desempeñó como docente en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Integró también proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Participa de actividades de extensión universitaria, en el "Proyecto de atención clínica a la comunidad", sede Berisso. Representa a la Facultad de Psicología en la Comisión de Infancia, Niñez y Adolescencia del Consejo Social de la UNLP.

**Facultad de
Psicología**



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA