



UAI

Universidad Abierta Interamericana



TRABAJO DE TESIS

2022



“La formación docente de nivel primario y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad”

Navarro Camila Rocío.

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tutor: Sánchez Jorge

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Resumen

La presente investigación se enfoca en la formación docente de nivel primario y sus conocimientos adquiridos durante su formación acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad (NEED).

El interrogante que promueve la investigación es querer saber si *las alumnas del profesorado en educación primaria de la provincia de Buenos Aires tienen formación acerca de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad (NEED)*.

Para poder dar respuesta a este cuestionamiento, se procedió a realizar una investigación de tipo exploratoria, por lo cual se realizó un cuestionario a 18 estudiantes avanzadas del último año del Profesorado en Educación Primaria del partido de Merlo, Buenos Aires, Argentina, para averiguar su conocimiento en el desarrollo de la carrera en lo que concierne a alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad.

Palabras claves:

Educación Primaria – Profesorado – Discapacidad – Alumnos con Necesidades Educativas Especiales – Alumnos con NEED – Docentes Primaria – Formación Docente – Educación Especial

INDICE

Resumen	1
Palabras claves.....	1
Introducción	3
Capítulo 1	6
<i>Antecedentes</i>	6
CAPÍTULO II.....	9
<i>Escuela común</i>	9
1. Ley de Educación Nacional	9
2. Ley Provincial de Educación.....	12
CAPÍTULO III	15
<i>Alumnos con NEED e inclusión educativa.</i>	15
1. Discapacidades y Trastornos.....	15
1.1. Clasificación de las discapacidades y los trastornos específicos.	17
2. Discapacidad en Argentina	27
3. Conclusiones de las clasificaciones	45
4. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad. ...	46
5. Leyes referidas a los Derechos de las Personas con Discapacidad	49
CAPÍTULO IV	53
<i>Formación docente del profesorado en educación primaria.</i>	53
1. El sentido de la formación docente.	53
2. Diseño Curricular para la educación Superior. Niveles Inicial y Primario.	58
2.1. Los ciclos de la formación docente.....	60
2.2. Contenidos del Profesorado de Educación Primaria	60
Capítulo V.....	64
<i>Trabajo de campo</i>	64
1. Cuestionario	65
2. Análisis de datos.....	66
3. Conclusiones	74
Capítulo VI	75
<i>Conclusiones generales</i>	75
Bibliografía	79
Anexos	83
Anexo I.....	84
<i>Entrevistas/Encuestas</i>	84

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nueva clasificación de la OMS sobre la discapacidad	19
Figura 2. Estructura curricular del <i>primer año</i> del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria	60
Figura 3. Estructura curricular del <i>segundo año</i> del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria	61
Figura 4. Estructura curricular del <i>tercer año</i> del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria	62
Figura 5. Estructura curricular del <i>cuarto año</i> del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria	63
Figura 6. Trayectos Formativos Opcionales en el Profesorado de Educación Primaria	63
Figura 7. Gráfico: Alumnos con NEE	67
Figura 8. Gráfico: Alumnos con Discapacidad	67
Figura 9. Gráfico: Alumnos con NEED.	68

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación: Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.....	18
Tabla 2. Significado de las letras de la CIF.	21
Tabla 3. Significado de los dígitos de la CIF	21
Tabla 4. Significado de los números del constructo: Funciones Corporales.	23
Tabla 5. Significado de los números del constructo: Estructuras corporales.	23
Tabla 6. Significado de los números del constructo: Actividad y Participación.	24
Tabla 7. Significado de los números del constructo: Factores Ambientales.....	25
Tabla 8. Significado de los números del constructo: Factores Ambientales.....	25
Tabla 9. Clasificación del DSM-IV	28
Tabla 10. Aspectos que se involucran según el DSM-VI.	47
Tabla 11. Materias nombradas en el Profesorado.....	68

Introducción

La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con Necesidades Educativas Especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados¹.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales apunta a que las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, sino también en deficiencias que pueden presentarse en el entorno educativo. Desde este punto de vista, las dificultades de aprendizaje de los alumnos dependen tanto de las características personales del alumno como de las características de todo el entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Una de las funciones principales que tiene la Educación Especial es la de extender recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, con el fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, es decir, su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo. Por lo tanto, tanto la escuela como los docentes de la escuela común deben tener un compromiso para con sus alumnos para mejorar su calidad de aprendizaje en las instituciones y atender a las necesidades específicas de cada uno de ellos.

Las dificultades de los alumnos con discapacidad, como sus Necesidades Educativas Especiales, ponen de manifiesto que la educación y el desarrollo evolutivo son términos inseparables, por lo que, en la interacción del individuo y el contexto, adquieren suma importancia los elementos del sistema educativo, la instrucción y la formación de los docentes, para compensar las dificultades, satisfacer las necesidades educativas del alumnado, e intervenir, en definitiva, en su evolución personal y social.

En asuntos de educación, la discapacidad empezó a tener alcance hace algunas décadas, principalmente a partir de la convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad que se realizó en el año 2006 y también, favorablemente, en ese mismo año, fue aprobada la Ley Nacional de Educación que cuenta con un capítulo especialmente

¹ El aprendizaje en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Ministerio de cultura y educación, 2009.

dedicado a la Educación Especial y sumó aún más implicancia a las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Gracias a estos dos hechos y muchos años de lucha, se empezó a tener en cuenta a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y sus derechos de recibir educación de calidad en las instituciones educativas.

Con el fin de indagar y conocer si las futuras docentes de primaria cuentan con los conocimientos suficientes para trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad (NEED) y esclarecer la pregunta que promueve la presente investigación, se realizó un cuestionario a estudiantes del último año del Profesorado en Educación Primaria donde se buscó profundizar y analizar el diseño curricular de dicha profesión y los contenidos abordados respecto a alumnos con NEED. El presente trabajo de Tesis se divide en dos partes. La primera parte conforma el marco teórico que sustenta la investigación y en la segunda parte se establece todo el marco metodológico donde se analizan las técnicas y procedimientos para dar respuesta a la pregunta inicial.

A su vez, la investigación se subdivide en seis capítulos. En la primera parte se encuentran: el **CAPITULO I**, que se centra en los antecedentes sobre el tema abordado; el **CAPITULO II**, en donde se analizan las leyes educativas Nacional y Provincial que sustentan la escuela común; el **CAPITULO III**, en el cual se desarrolla todo el material teórico acerca de la discapacidad y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de ella, la clasificación de las discapacidades y los trastornos específicos, las leyes que sostienen la educación especial y la inclusión educativa a personas con discapacidad y la manera de clasificar los trastornos y discapacidades en la Argentina; y el **CAPITULO IV** donde se exponen los contenidos relacionados a la formación docente profesional y el diseño curricular de educación superior provincial de la carrera del Profesorado en Educación Primaria.

Para finalizar con el trabajo de tesis, en la segunda parte, se encuentran los **CAPITULOS V y VI** que corresponden al trabajo de campo, análisis de los datos y conclusiones generales.

Capítulo 1

Antecedentes

Con respecto a los antecedentes en material de investigación sobre la formación de docentes de nivel primario con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad se pudieron reunir las siguientes investigaciones:

- Verónica Rusler y Cintia Schwamberger, alumnas de la Universidad Nacional de San Martín, en su investigación titulada “*Maestros indagando a diez años de la convención. Políticas de inclusión y formación docente en Argentina*”² exploran sobre los saberes y concepciones que tienen los diferentes actores educativos con respecto a la educación inclusiva, el marco normativo de referencia para la educación y las barreras o apoyos para desarrollar experiencias de inclusión educativa. Las profesionales indagaron sobre los contenidos de educación inclusiva tanto en la formación inicial como continua de cada entrevistado, los contenidos trabajados durante su formación y las experiencias de articulación de los niveles con la modalidad de educación especial, por lo cual los datos analizados dieron cuenta que: **a)** la mayoría de las entrevistadas (65%) reconocieron haber trabajado escasamente en la formación de grado temas vinculados con la educación inclusiva o la discapacidad en general. **b)** Se mencionó reiteradas veces la afirmación de “no haber sido preparadas” o “no tener por qué prepararse” (debido a que no habían elegido la docencia en educación especial como profesión). **c)** la mayoría de las entrevistadas (70%) identificaron una carencia en lo que respecta a la formación y capacitación en servicio en relación a la educación inclusiva. **d)** La formación que recibieron las entrevistadas se incorporó, en la mayoría de las ocasiones, en la acción docente y a demanda cuando reciben alumnos “derivados” o “con proyectos de integración”. **e)** Las entrevistadas evidencian que el concernimiento incumbe principal y exclusivamente a las profesionales de la educación que se desempeñan en la modalidad especial (Rusler, V., & Schwamberger, C., 2018).
- Clara Mérida, en su tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación titulada “*La formación de profesores/as de nivel primario y la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Un análisis del Profesorado de Educación*

² Rusler, V., & Schwamberger, C. (2018). MAESTROS INDAGANDO A DIEZ AÑOS DE LA CONVENCION. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA. *Revista Ruedes*, (8).

Primaria de la Universidad Nacional del Sur”³, realizó una investigación a estudiantes del cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur, de la ciudad de Bahía Blanca, sobre el lugar que ocupa la inclusión educativa de personas con discapacidad en el trayecto de la formación docente, en específico, en sus residencias.

La investigadora pudo concluir que el total de las estudiantes entrevistadas asumió *no haber profundizado en conocimientos teóricos específicos a lo largo de su formación* y no sentirse preparadas para dar respuesta a *este tipo de diversidad* (personas con discapacidad) *en las aulas*. En última instancia, quedó en evidencia que *el sistema educativo se encuentra planteado desde la dualidad especial – común, y no desde la mirada de la integración y la corresponsabilidad de la educación*.

- Bibiana Sandra Misischia, en su artículo “*Educación inclusiva y formación docente*”⁴ se encargó de analizar el lugar que ocupa el sistema educativo en articulación con las instituciones de formación docente y dedujo que *la Ley Nacional de Educación 26.206/06 refuerza el aspecto individual de la discapacidad y sostiene los circuitos diferenciados mediante la modalidad de educación especial* y que, con respecto a la formación docente, ésta lo que busca es el desarrollo de las capacidades diferenciándolas por nivel y modalidad, lo cual refuerza la formación diferenciada debido a que la educación especial es una modalidad más del sistema educativo argentino.

La autora del artículo utilizó como muestra de su investigación al Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, donde pudo observar que en la formación de maestros para la educación regular (definido curricularmente de esa manera) no se refleja el dictado del módulo de necesidades educativas especiales, lo cual *refuerza la lógica de una formación docente especializada, junto a la ausencia de estrategias para la inclusión en la formación de docentes regulares*.

- María Eugenia Fernández, Carmen Rey y María Eugenia D’Ottavio realizaron un estudio exploratorio titulado “*Formación de docentes de nivel primario en*

³ Mérida, C. (2022). La formación de profesores/as de nivel primario y la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Un análisis del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur.

⁴ Misischia, B. (2016). Educación Inclusiva y Formación Docente.

*educación inclusiva en Rosario (Argentina) ”*⁵ donde entrevistaron a docentes de nivel, estudiantes avanzados, profesoras y directoras del profesorado de educación primaria, como así también directoras y supervisoras de escuela común y especial para indagar sobre las concepciones de estos actores respecto a su formación en educación inclusiva.

Debido a dicha investigación realizada en la ciudad de Rosario, las autoras pudieron inferir que, en su mayoría, fueron las docentes de nivel y las estudiantes avanzadas quienes incluyeron en sus discursos el concepto de inclusión educativa enfocándolo en el niño y su problemática. También pudieron concluir que, a pesar de haber correlato entre los contenidos sobre inclusión educativa propuestos en los diseños curriculares y en los profesorados, aún son insuficientes y carecen de articulación entre teoría y práctica. Con respecto a las directoras y docentes del profesorado, éstas pudieron reconocer que *hay un vacío sobre materias específicas que versen sobre inclusión y acuerdos institucionales.*

⁵ Fernández, M. E., Rey, C., & Callegari, M. E. D. O. (2021). Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina). *Revista Argentina de Educación Superior*, (23), 150-168.

CAPÍTULO II

Escuela común

1. Ley de Educación Nacional

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa.

Sus contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena⁶.

Esta Ley parte de la base de que la educación y el conocimiento es un derecho personal y social que debe garantizar el estado, debido a que es una prioridad nacional.

Asimismo, responsabiliza al Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a proporcionar una educación integral, permanente y de calidad que garantice la igualdad, gratuidad y equidad de todos los ciudadanos de la Nación.

Dicha Ley se fundamenta teniendo en cuenta los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En el apartado del **Título I: “Disposiciones Generales”**, en el **Capítulo II** se decreta entre los *“fines y objetivos de la política educativa nacional”* que se debe *“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”*⁷, como así también *“asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”*⁸.

En ese mismo capítulo, en el apartado “n”, se establece: *“Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”*⁹.

En el apartado del **Título II: “El Sistema Educativo Nacional”**, dentro del **Capítulo II** de *“Educación Primaria”*, se destaca que ésta debe ofrecer oportunidades equitativas

⁶ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

⁷ Ley de Educación Nacional N°26.206. Año 2006.

⁸ Ley de Educación Nacional N°26.206. Año 2006.

⁹ Ley de Educación Nacional N°26.206. Año 2006.

para que todos los estudiantes puedan adquirir saberes de manera significativa y puedan aplicarlos en la vida cotidiana, como así también, presentar los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para la continuación de la escolarización en el nivel secundario.

En el **Capítulo VIII: “Educación Especial”** se deja en claro que la modalidad de educación especial *“está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”*, asimismo, se sostiene que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación son los encargados de garantizar la integración de los/las estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada uno. Igualmente, en dicho capítulo, se sostiene que la Educación Especial debe intervenir únicamente en caso de haber problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la escuela común.

En el **ARTÍCULO 43** de dicha Ley se señala que *“Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial”*.

En el **ARTÍCULO 44** se sostiene que *“con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar. d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares”*.

Y en el **ARTÍCULO 45**, se responsabiliza al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y al Consejo Federal de Educación a crear instancias institucionales y técnicas que sean necesarias para poder orientar la trayectoria escolar que sea lo más adecuada posible para dichos alumnos en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, como así también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación

escolar. De igual forma se propone participar en *“mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad”*.

Con respecto al **Título IV: “Los docentes y su formación”**, en el **CAPÍTULO II: “La formación docente”**, se establece que una de las finalidades de dicha formación es la de preparar profesionales que tengan compromiso con la igualdad y confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Como política nacional de formación docente se nombra como uno de los objetivos *“ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”*.

Teniendo en cuenta el **Título VI: “La calidad de la educación”** en el **Capítulo II: “Disposiciones Específicas”**, se estima que las autoridades educativas jurisdiccionales organizan y facilitan *“el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”*.

En el **Título X: “Gobierno y Administración”**, en el **Capítulo V: “La institución educativa”**, se compromete al Consejo Federal de Educación a fijar las disposiciones necesarias para que cada jurisdicción disponga de la organización de las instituciones educativas y que éstas se permitan *“realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno”*.

Dentro del mismo título, en el **Capítulo VI: “Derechos y deberes de los alumnos”**, se sostiene que *“todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales”*, como así también tienen derecho a recibir una educación de calidad y cantidad de manera integral e igualitaria que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y que garantice igualdad de oportunidades.

2. Ley Provincial de Educación

La ley N°13.688 se encarga de regular el derecho de enseñar y aprender específicamente en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, teniendo en cuenta los principios establecidos en la Constitución Nacional, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional. Asimismo, promulga su política educativa en relación a la política educativa nacional controlando su cumplimiento para consolidar la unidad nacional y provincial respetando las particularidades de cada región y de cada distrito.

Así como la Ley de Educación Nacional, la presente ley se funda en respetar los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común para ofrecer una educación que brinde oportunidades para el desarrollo y el fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida.

Uno de los principales fines de esta Ley es brindar una educación de calidad, respetando la igualdad de oportunidades y posibilidades en toda la provincia y fortaleciendo la *“inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación”*¹⁰.

Para poder llevar a cabo estos fines, se propone formar y capacitar a los alumnos y a los docentes de manera integral para que logren ser lectores críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar toda la información disponible en las instituciones educativas o espacios pedagógicos. Asimismo, se procura incorporar saberes científicos actualizados para favorecer la formación integral planteada y capacitar, en servicio, a los docentes y no docentes del Sistema Educativo Provincial de forma permanente y gratuita.

Otro de los objetivos planteados en la presente ley es el de *“establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”*¹¹.

Con respecto al nivel primario se plantea *“establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les asegure a las personas con discapacidad temporal o permanente, el desarrollo de sus capacidades, la integración escolar y el pleno ejercicio de sus derechos”*¹².

¹⁰ Art. 16 (Inc. a). Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

¹¹ Art. 16 (Inc. o). Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

¹² Art. 27 (Inc. d). Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

En el **CAPÍTULO IX: “Educación Especial”**, se hace referencia a la función principal de esta modalidad que es brindar atención educativa a todas las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común disponiendo de propuestas pedagógicas complementarias, como así también, garantizar la integración de las personas con discapacidad y asegurarles el derecho a la educación que se decreta en la Ley 26.206.

En el Artículo 39° se establece que *“la educación especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona”*¹³.

Entre los objetivos y funciones principales de la Educación Especial se encuentran: a) *Aportar propuestas curriculares para garantizar los derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todas las personas con discapacidad, b) Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas, c) Desarrollar la atención educativa de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores con Necesidades Educativas Especiales de manera conjunta con el resto de las modalidades, d) Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica de todos los niveles educativos con aquellos ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo que puedan aportar recursos materiales y simbólicos para el completo desarrollo de la Educación Especial a través de mecanismos que garanticen el carácter pedagógico y formador de toda práctica, asegurando que todas las actividades estén a cargo de docentes egresados de instituciones de Formación con titulaciones específicas de la modalidad”*¹⁴.

En el artículo N°40 de la misma Ley se decreta favorecer a que las personas con discapacidades sean incluidas socialmente y se logre identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos del desarrollo, donde se establece que el objetivo principal es brindarles a estas personas *“atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el nivel inicial desde el mismo momento del nacimiento”*¹⁵. Asimismo, la ley garantiza atención temprana para niños en contexto de encierro, trayectoria educativa integral y personal especializado que trabaje

¹³ Art. 39. Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

¹⁴ Art. 39. Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

¹⁵ Art. 40. Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

en conjunto con la escuela común y su equipo de orientación escolar, como así también edificios escolares con accesibilidad física, alternativas para la continuidad de la formación para toda la vida y cobertura, transporte, recursos tecnológicos y materiales para las instituciones educativas especiales.

Con respecto a los derechos de los alumnos la Ley Provincial de Educación nombra en primer lugar que todos los alumnos tienen el derecho a recibir una “*educación integral e igualitaria, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido responsabilidad y solidaridad sociales*”¹⁶ garantizando la igualdad de oportunidades y posibilidades. Además, remarca que deben recibir el apoyo pedagógico, social y cultural que sea necesario con el fin de que finalicen sus estudios obligatorios de manera equitativa.

Con respecto a las obligaciones de los docentes, en el **Artículo N°94** se establece el derecho a capacitarse y actualizarse en forma permanente, como así también a ejercer su trabajo de manera responsable.

Dentro de las capacitaciones, la ley establece que la Dirección General de Cultura y Educación dispondrá planes y programas de formación docente continua que ofrezca diversidad de propuestas para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes en todos los niveles y modalidades para responder a las “*exigencias de una realidad educativa multidimensional y compleja*” (Art. 96. Ley Provincial de Educación 13.688/07).

Por último, en el **Artículo N°108** del CAPÍTULO III: “LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS” se decreta que se “*diseñarán y desarrollarán políticas de inclusión y promoción de la igualdad educativa, destinadas a modificar situaciones de desigualdad, exclusión estigmatización educativa y social y otras formas de discriminación que vulneran el derecho a la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos*” (Art. 108. Ley Provincial de Educación 13.688/07).

¹⁶ Art. 88. Ley 13.688/07. Honorable Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires.

CAPÍTULO III

Alumnos con NEED e inclusión educativa.

1. Discapacidades y Trastornos.

Durante la antigüedad y la edad media la discapacidad tuvo una connotación negativa, por lo cual las personas con discapacidades eran castigadas, sacrificadas o excluidas de la sociedad, es por esto que aún en la actualidad el término discapacidad, como sostiene Andrea Padilla Muñoz (2010), “carga con la estigmatización de otras épocas y la discriminación que esto puede conllevar (P 393).

Esta misma autora, en la revista colombiana de derecho internacional (2010), sostiene que durante el siglo XVI Pedro Ponce de León inició la educación especial y san Juan de Dios fundó en Granada una de las primeras instituciones para personas con discapacidad. Asimismo, sobre el recorrido histórico del término discapacidad, manifiesta:

En los siglos XVIII y XIX se dieron varios cambios, entre los cuales resaltamos los escritos de Denis Diderot sobre las competencias de los ciegos o las primeras escuelas para sordomudos y otras para ciegos, donde se formó Louis Braille, quien desarrolló su conocido método, que en 1878 se reconoció como un sistema universal para enseñar a personas ciegas. En esos años, Nicolás André acuñó el término ortopedia y se dio un gran desarrollo de esta rama, que empezó a evitar las frecuentes amputaciones que se daban por las guerras. En 1884, el canciller alemán Otto Von Bismarck aprobó la primera ley que reconocía los accidentes de trabajo y se publicaron tratados de discapacidad, entre los cuales se resalta *Diagnosis and Prognosis of Idiocy and Imbecility*, de William Wetherspoon, sobre discapacidad intelectual. (Andrea Padilla Muñoz, 2010, p 394).

A partir de la segunda guerra mundial comenzaron a sonar fuerte otro tipo de modelos teóricos que centran la discapacidad en relación a lo social, es decir, que definían, interpretaban y trataban a la discapacidad en relación a la sociedad. Estas corrientes teóricas sostienen que la sociedad es la discapacitada, *puesto que en sus políticas y contextos socio culturales prolonga la discriminación de las personas con impedimentos* (Dalmeda & Chhabra, *Revista Española de Discapacidad*, 2019, p 9).

Entre 1948 y 1975 se aprobaron varias leyes que protegían los derechos humanos de las personas con discapacidad (minusválidos físicos, retrasados mentales e impedidos). Hasta ese entonces se distinguía entre “impedimento” y “discapacidad”, donde Tom

Shakespeare, investigador sobre discapacidad, logra diferenciarlas de la siguiente manera:

El impedimento no es lo mismo que la discapacidad. El primero es individual y privado, la segunda es estructural y pública. Mientras los doctores y profesionales médicos buscan una cura al impedimento, la verdadera prioridad sería aceptar el impedimento y eliminar la discapacidad... El modelo social define discapacidad como una construcción social, una relación entre las personas con discapacidad y la sociedad incapacitada” (Shakespeare, 2010: 268, traducción: Dalmeda & Chhabra).

En 1980 la Organización Mundial de la Salud, quien estaba influida por el modelo médico de discapacidad donde ésta era considerada como tener algún defecto, impedimento o deficiencia, aprobó la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Por su parte, en 1982 comenzaron a involucrarse las Naciones Unidas creando varios programas de Acción Mundial para los Impedidos, como así también resoluciones y normas a favor de la igualdad de oportunidades para las personas que tengan algún tipo de discapacidad.

1.1. Clasificación de las discapacidades y los trastornos específicos.

Luego de este recorrido sobre el concepto de discapacidad, podemos observar notoriamente cómo se fueron incorporando a través de la historia los derechos de las personas con discapacidad en todas las áreas: civil, penal, laboral, de seguridad social y educativa, como así también, cómo se fue modificando el concepto universal de la discapacidad donde la OMS, entidad rectora en salud en el mundo, tuvo mucho que ver, al elaborar la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, que hoy se la conoce como “*Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*” (CIF).

La ONU, en *Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas* (2008), distingue deficiencia, discapacidad y minusvalía de la siguiente manera:

- a. **Deficiencia (impairment)**: se refiere a “*Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones*”. Andrea Padilla Muñoz, en su texto “**Discapacidad: contexto, concepto y modelos**” (2010) menciona como ejemplos de estas deficiencias: sordera, ceguera o parálisis y, en el ámbito mental, nombra: retraso mental y esquizofrenia crónica (p 399).
- b. **Discapacidad (disability)**: se define como la “*restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia*”. Andrea Padilla Muñoz a esta definición agrega: “*las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona. Algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente; para moverse o subir las escaleras; para bañarse, comer o ir al servicio*”¹⁷.
- c. **Minusvalía (handicap)**: hace referencia a una “*situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y/o culturales). El término es también una clasificación de las circunstancias en las que es probable que se*

¹⁷ Andrea Padilla-Muñoz, *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*, 16 *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381-414 (2010).

encuentren las personas discapacitadas”. La autora Andrea Padilla Muñoz sostiene que la minusvalía “*describe la situación social y económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas. Esta situación de desventaja surge de la interacción de la persona con entornos y culturas específicas*”¹⁸.

Con respecto a esta clasificación Francisco Vaz-Leal & María Ángeles Cano realizan la siguiente tabla:

Tabla 1. Clasificación: Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

Deficiencias	Intelectuales. Psicológicas. Lenguaje. Órgano de la audición. Órgano de la visión. Musculoesqueléticas. Sensitivas y otras.
Discapacidades	Conducta. Comunicación. Cuidado personal. Locomoción. Disposición del cuerpo. Destrezas y aptitudes.
Minusvalías	Orientación. Independencia física. Movilidad. Ocupacional. Integración social. Autosuficiencia económica. Otras minusvalías

Nota Fuente: Francisco Vaz-Leal & María Ángeles Cano-Carrasco, Clasificación de las deficiencias, discapacidades y minusvalías (en línea). Recuperado el 2 de octubre de 2008 de <http://www.proyectojuvenalis.org/docs/clasificacion.pdf>.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) realiza clasificaciones de la discapacidad de manera universal y transcultural y tiene como objetivo *garantizar iguales oportunidades y promover los derechos humanos de las personas con discapacidad. En particular, procura implementar tres reglas estándar en la equidad de oportunidades para personas con discapacidad, promulgadas como guías en salud, educación, trabajo y participación social*¹⁹.

Según ésta organización, las personas con discapacidad son quienes tienen “*de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud*”²⁰ y sostiene que hay diferentes niveles y grados de funcionalidad.

¹⁸ Andrea Padilla-Muñoz, Discapacidad: contexto, concepto y modelos, 16 International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional, 381-414 (2010).

¹⁹ Andrea Padilla-Muñoz, Discapacidad: contexto, concepto y modelos, 16 International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional, 381-414 (2010).

²⁰ García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

En el artículo Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad (2001), Carlos Egea García y Alicia Sarabia Sánchez analizan y revisan el historial de modificaciones que realizó la Organización Mundial de la Salud al esquema de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de 1980 (actual CIF) y llegaron a la siguiente conclusión:

En el propio título de la nueva Clasificación encontramos una declaración de intenciones. Ya no se enuncian tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino que se habla de funcionamiento (como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), discapacidad (de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano) y salud (como el elemento clave que relaciona a los dos anteriores). [...] La OMS abandona el enfoque primitivo de «consecuencias de la enfermedad» para enfocar el objetivo hacia «la salud y los estados relacionados con la salud». (2001, pp 19, 20).

En ese mismo artículo, los autores toman una tabla explicativa del texto publicado por IMSERSO de la versión en castellano de la CIF (p 12) donde se muestran los conceptos aplicados en esta nueva clasificación y sirve para mostrar de manera explícita la nueva Clasificación (CIF) y sus partes:

Componentes	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones corporales. Estructuras Corporales.	Áreas vitales (tareas, acciones).	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad.	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad.
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos). Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos).	Capacidad. Realización de tareas en un entorno uniforme. Desempeño/realización Realización de tareas en el entorno real.	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal.	El efecto de los atributos de la persona.
Aspectos positivos	Integridad funcional, estructural. Funcionamiento	Actividad. Participación	Facilitadores.	No aplicable.
Aspectos negativos	Deficiencia. Discapacidad	Limitación a la actividad. Restricción en la participación.	Barreras/obstáculos.	No aplicable.

Figura 1. Nueva clasificación de la OMS sobre la discapacidad

Fuente: García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad (En línea). Recuperado el 18 de mayo de 2022 de http://ciapat.org/biblioteca/pdf/1002-Clasificaciones_de_la_OMS_sobre_discapacidad.pdf

Para explicar la información brindada por la **Figura 1**, se toma referencia del artículo Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad (2001), donde se explican algunos de los conceptos integrados en la tabla de la siguiente manera:

- **Funciones corporales:** son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).
- **Estructuras corporales:** son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
- **Deficiencias:** son los problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación o una pérdida.
- **Actividad:** es el desempeño/realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
- **Limitaciones en la Actividad:** son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.
- **Participación:** es el acto de involucrarse en una situación vital.
- **Restricciones en la Participación:** son problemas que el individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
- **Factores Ambientales:** constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida.

Asimismo, en el proceso de revisión, los autores citan y traducen a T.B. Üstün y colaboradores, quienes sostienen que:

Se decidió que la CIF no debía ser una clasificación de los problemas funcionales que las personas pueden experimentar, sino una clasificación universal del funcionamiento humano en sí mismo, tanto positivo como negativo. Por esta causa, y por la importancia de expresar la clasificación en un lenguaje neutral y flexible, los tres ámbitos fueron renombrados “estructuras y funciones corporales” (por “deficiencias”), “actividad” (por “discapacidad”) y “participación” (por “minusvalía”).²¹

Cabe mencionar que la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) utiliza un sistema de codificación alfanumérico, donde a cada ítem de cada una de las escalas le corresponde un código. Así, a cada una de las escalas o componentes de la CIF le corresponde una letra que encabeza el código (García, C. E., & Sánchez, 2001).

²¹ Üstün, T.B. et al., Op. cit. Página 6. Extraído, traducido y adaptado por García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001)

Se puede observar en la **Tabla 2** el significado de cada una de las letras

Tabla 2. Significado de las letras de la CIF.

B	Escala de funciones corporales
S	Escala de estructuras corporales
D	Escala de actividad y participación. (esta letra puede ser sustituida por la letra a o p si lo que interesa es destacar que nos referimos a la utilización del ítem como una actividad (o limitación en la actividad) o participación (o restricción en la participación).
E	Escala de factores ambientales.

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Según la clasificación que realizaron García & Sánchez (2001), detrás de alguna de las letras recién mencionadas, que nos indica a cuál de las escalas de la CIF pertenece el código, pueden aparecer de tres a cinco números que dependen del nivel de detalle que se quiera alcanzar. En la **Tabla 3** se puede apreciar el significado de cada dígito numérico.

Tabla 3. Significado de los dígitos de la CIF.

Dígito	Significado	Ejemplo
Primero	Indica el capítulo (primer nivel) de escala que se está empleando.	En un código <i>b2</i> , se puede decodificar de la siguiente manera: - <i>b</i> : corresponde a la escala de funciones corporales y - <i>2</i> : corresponde al capítulo 2 “funciones sensoriales y dolor”.
Segundo y Tercero	Los dos juntos indican un segundo nivel de división de la escala que se esté empleando. Este nivel es el mínimo de codificación recomendado en esta Clasificación.	En el código es <i>b210</i> se puede decodificar: - <i>b</i> : escala de funciones corporales, - <i>2</i> : capítulo de funciones sensoriales y dolor, y - <i>10</i> : apartado que corresponde a las funciones visuales.
Cuarto	Corresponde al tercer nivel de desagregación que pertenece a una subcategoría de un ítem de segundo nivel	En el código <i>b2100</i> se puede decodificar: - <i>b</i> : escala de funciones corporales, - <i>2</i> : capítulo de funciones sensoriales y dolor - <i>10</i> : categoría de funciones visuales y - <i>0</i> : ítem de funciones de la agudeza visual.
	Sólo dos son las escalas que tienen apartados referidos a este dígito: funciones y estructuras corporales. Corresponde a la codificación de	En el código <i>b21002</i> se puede traducir: - <i>b</i> : escala de funciones corporales, - <i>2</i> : capítulo de funciones sensoriales y dolor, - <i>10</i> : categoría de funciones visuales,

Quinto	ítems que desarrollan subcategorías de tercer nivel.	-0: subcategoría de funciones de la agudeza visual, y -2: concretamente señala la agudeza binocular a corta distancia.
Salvo en el primer nivel, en el resto de niveles se reservan los dígitos 8 y 9 para indicar:		
Octavo	Sirve para especificar un ítem conocido dentro un dominio, pero que no aparece en la lista que ofrece la escala correspondiente de la CIF. En ese caso se debe acompañar al código con el enunciado que se considere oportuno para este ítem.	
Noveno	Sirve para designar un ítem que ni está recogido ni es especificable dentro del dominio de la escala CIF que se esté empleando, pero que quedaría poco explícito de utilizar una codificación de menor nivel.	

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Carlos Egea García y Alicia Sarabia Sánchez en su artículo sobre las *Clasificaciones de la OMS sobre la discapacidad* agregan:

Cada uno de los ítems de las escalas (o componentes) de la CIF viene descrito por un título (por ejemplo, «funciones de la agudeza visual») y que, si no se considera suficientemente descriptivo, va acompañado de una breve explicación (por ejemplo, «funciones visuales, tanto monoculares como binoculares, que permiten percibir la forma y el contorno a corta y a larga distancia»). Para una mejor comprensión, puede ir acompañado de una explicación sobre lo que se considera incluido en dicho ítem. En algunos casos, para evitar codificaciones incorrectas, se señalan las exclusiones que son aplicables, cada una de ellas seguida por el código del ítem correcto que sí la incluye (2001, p 26).

Otro dato que nos aporta el CIF son los *calificadores* que describen los estados relacionados con la salud y sirven para saber con certeza el estado de salud en la que se encuentra un individuo en particular. Estos *calificadores* se expresan junto al código separados por un punto (por ejemplo, b21002.3) y describen y/o modifican un ítem determinado describiendo la pérdida o el agravamiento de la discapacidad.

García y Sánchez (2001) explican que *al conjunto de calificadores que se aplican a cada una de las escalas (o componentes) de la CIF se les denomina «constructo»*. Así pues,

tendremos un constructo por cada una de las escalas que componen la CIF y cada uno de ellos es diferente.

A continuación, en la **Tabla 4** se presentan los constructos de la escala “Funciones Corporales”.

Tabla 4. Significado de los números del constructo: Funciones Corporales.

Funciones Corporales	
Número	Significado
0	No hay deficiencia (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%
1	1 Deficiencia LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.
2	Deficiencia MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.
3	Deficiencia GRAVE (mucha, extrema...) 50 a 95%.
4	Deficiencia COMPLETA (total...) 96 a 100%.
8	Sin especificar.
9	No aplicable.

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

En la **Tabla 5** se detallan los significados de cada número en el constructo “Estructuras corporales”.

Tabla 5. Significado de los números del constructo: Estructuras corporales.

Estructuras corporales			
Número	Primer calificador:	Segundo calificador:	Tercer calificador:
	Indica la extensión o magnitud de una deficiencia estructural (se escribe como un primer dígito seguido de un punto).	Indica la naturaleza del cambio en la respectiva estructura corporal (se escribe como un segundo dígito).	Indica la localización de la deficiencia estructural (se escribe como un tercer dígito y acompaña a los dos anteriores)
0	No hay deficiencia (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.	No hay cambio en la estructura.	Más de una región.
1	Deficiencia LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%	Ausencia total.	Derecha.
2	Deficiencia MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.	Ausencia parcial.	Izquierda.

3	Deficiencia GRAVE (muchas, extrema...) 50 a 95%.	Parte adicional.	Ambos lados.
4	Deficiencia COMPLETA (total...) 96 a 100%.	Dimensiones aberrantes.	Delante.
5	-	Discontinuidad.	Detrás.
6	-	Posición desviada.	Proximal.
7	-	Cambios cualitativos en la estructura, incluyendo la acumulación de fluido.	Distal.
8	Sin especificar.	Sin especificar.	No especificada.
9	No aplicable.	No aplicable.	No aplicable.

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

A continuación, en la **Tabla 6**, se muestra el significado de los números representados en el constructo de “actividad y participación”, que se dividen en dos grupos calificadores, donde el primer calificador corresponde al desempeño/realización y *describe lo que una persona hace en su contexto/entorno actual (real)*²² y el segundo calificador, el de capacidad, *describe la aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción y se mide en un contexto/entorno uniforme o normalizado*.

Los dos calificadores se refieren a un contexto o entorno, por lo cual es recomendable que para su codificación se acompañe del o de los códigos oportunos de la escala de factores ambientales.

Tabla 6. Significado de los números del constructo: Actividad y Participación.

Actividad y participación	
Número	Significado
0	No hay dificultad (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.
1	Dificultad LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.
2	Dificultad MODERADA (media, regular...) 25 a 49%
3	Dificultad GRAVE (muchas, extrema...) 50 a 95%.
4	Dificultad COMPLETA (total...) 96 a 100%.
8	Sin especificar.
9	No aplicable.

²² García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Por último, en el constructo “factores ambientales” se consta de un solo grupo de calificadores que se representa con un número que está separado del ítem que describe y/o modifica. Se indica con un punto cuando marca un obstáculo o barrera, y cuando se trata de un facilitador se describe con el símbolo “+”.

En la **Tabla 7** se describe el significado de cada número en este constructo.

Tabla 7. Significado de los números del constructo: Factores Ambientales.

Factores ambientales	
Número (seguido de un punto)	Significado
.0	No hay barrera (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.
.1	Barrera LIGERA (poca, escasa...) 5 a 24%.
.2	Barrera MODERADA (media, regular...) 25 a 49%.
.3	Barrera GRAVE (mucha, extrema...) 50 a 95%
.4	Barrera COMPLETA (total...) 96 a 100%.
.8	Barrera sin especificar.
.9	No aplicable.

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

En la **Tabla 8** se puede observar el significado de cada número en este constructo.

Tabla 8. Significado de los números del constructo: Factores Ambientales.

Factores ambientales	
Número (seguido de un signo más)	Significado
+0	No hay facilitador (ninguna, ausencia, insignificante...) 0 a 4%.
+1	Facilitador LIGERO (poca, escasa...) 5 a 24%.
+2	Facilitador MODERADO (media, regular...) 25 a 49%.
+3	Facilitador GRAVE (mucha, extrema...) 50 a 95%.
+4	Facilitador COMPLETO (total...) 96 a 100%.
+8	Facilitador sin especificar.

Nota Fuente: Adaptado de García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

En las Clasificaciones que realiza el CIF, se puede observar que ésta herramienta toma en cuenta varias discapacidades e intenta integrar los modelos médico y social de la discapacidad determinando las áreas de las cuales surgen las discapacidades.

Javier Romañach y Manuel Lobato, en su texto publicado en el *foro de vida independiente* en mayo del 2005, definen éstas áreas de la siguiente manera:

- **Déficit (Sustituye: deficiencia):** Es definido como la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental.
- **Limitación (Sustituye: discapacidad):** Se definen como las dificultades que una persona puede tener en la ejecución de las actividades y pueden clasificarse en distintos grados.
- **Restricción (Sustituye: minusvalía):** Se define como los problemas que una persona puede experimentar en la participación en situaciones vitales.
- **Barreras:** Se las considera a los factores ambientales que condicionan el funcionamiento de las personas con discapacidad y crean su discapacidad e incluyen las barreras arquitectónicas, tecnológicas, de actitudes, políticas, etc.

A pesar de que esta herramienta tiene como beneficio otorgar un entendimiento común e integral al concepto de discapacidad, no deja de remarcar sólo los aspectos negativos relacionados a la discapacidad como lo hacía el modelo teórico médico.

De todos modos, se continúan desarrollando modelos teóricos de la discapacidad, como, por ejemplo, el modelo de los derechos humanos.

Este modelo señala la dignidad como característica inherente al ser humano y el impedimento como parte de la diversidad, por lo cual expone que todas las personas con discapacidad están sujetas a derechos y que la discapacidad no puede ser utilizada como justificación de la negación o restricción de los derechos humanos, reconociendo a la discapacidad como una construcción social producida por la interacción del impedimento con las barreras sociales (Preámbulo de *La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN-CRPD), 2006-2007).

Lo que busca la Convención con este modelo teórico es *promover, proteger y garantizar el disfrute pleno e igualitario de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad*” (UN CRPD, 2007, art.1).

2. Discapacidad en Argentina

En cuanto a lo que refiere a la discapacidad en Argentina, Axel Levin realiza una investigación llamada “*¿Qué determina la discapacidad en la infancia? La experiencia de la Certificación Estatal Argentina*” (2019) donde toma estadísticas del anuario del Servicio Nacional de Rehabilitación del año 2015 para evidenciar que:

La mayor proporción de certificados de discapacidad emitidos en el territorio nacional corresponde a discapacidad mental, en un índice del 40,17%, y que la mayor cantidad de certificados emitidos a razón de discapacidad mental, a diferencia de los demás tipos de discapacidad, se encuentra comprendida en la franja etaria que va desde cero a diecinueve años de edad (con un pico máximo en las edades de cinco a nueve años). A nivel nacional, poniendo en relación los certificados emitidos por tipo de discapacidad y franja etaria, durante el año 2015 la mayor cantidad de certificados fueron emitidos a razón de discapacidad mental en menores de quince años, en una proporción del 55,45% sobre la totalidad.

En el año 2009, respaldado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento creado por la OMS, se crea en nuestro país el *Sistema Integral de protección a favor de las personas discapacitadas* y, junto con éste, las *Juntas de Evaluación Interdisciplinarias*. Estos equipos se encargan de validar la entrega del Certificado Único de Discapacidad (CUD) y tienen que estar compuestas por un médico, un psicólogo y un trabajador social para que firmen y certifiquen la discapacidad del sujeto.

Estos profesionales para otorgar el Certificado Único de Discapacidad toman en cuenta dos puntos de vista:

- Teniendo en cuenta la *Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF)*, consideran el tipo y grado en que la discapacidad repercute en la vida cotidiana de la persona y las secuelas funcionales que limitan su actividad y participación social para determinar la duración del certificado y el alcance de su cobertura; y
- Teniendo en cuenta el *Modelo Médico*, consideran a la discapacidad como un estado o portación de una patología diagnosticada para determinar si le otorgan o no el certificado.

Con lo que respecta al rol del *psicólogo y/o psiquiatra* en el aporte hacia el diagnóstico, estos profesionales generalmente utilizan otra herramienta de clasificación: *El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM)*.

Este manual fue publicado por primera vez por el Comité de nomenclaturas y estadísticas de la Asociación Americana de Psiquiatría por primera vez en el año 1952 y, a diferencia

de la Clasificación Estadística Internacional de las Enfermedades y Problemas de Salud (CIE), aporta una clasificación de los trastornos exclusivamente mentales de origen conductual, cognitivo o emotivo.

Javier Camacho, en su artículo *Los diagnósticos y el DSM-IV* refiere que en este manual se proporcionan criterios diagnósticos específicos para cada cuadro e incluyen una lista de características que deben estar presentes para poder establecer un diagnóstico.

Según este manual, los diagnósticos constan de cinco ejes:

- *Eje I:* Codificación de trastornos clínicos y otras enfermedades que pueden ser objeto de atención clínica.
- *Eje II:* Codificación de los trastornos de la personalidad, el retraso mental y los mecanismos de defensa.
- *Eje III:* Enfermedades médicas y problemas físicos acompañados de un trastorno mental.
- *Eje IV:* Codificación de problemas ambientales y psicosociales que contribuyen con un trastorno.
- *Eje V:* Opinión del clínico respecto del nivel funcionamiento y actividad del paciente.

En el manual DSM-IV todos los trastornos y las especificaciones de cada uno se codifican mediante letras y números que son los mismos códigos de la CIE.

A continuación se confecciona una tabla de producción propia con la clasificación y descripción de cada eje recuperados y sintetizados del artículo del Lic. Javier Martín Camacho “*Los diagnósticos y el DSM-IV*” del año 2006.²³

Tabla 9. Clasificación del DSM-IV.

<i>CLASIFICACIÓN DEL DSM-IV</i>			
		Retraso Mental: Medido a través del Coeficiente Intelectual.	<i>Leve</i>
			<i>Moderado</i>
			<i>Grave</i>
			<i>Profundo</i>
		Trastorno del Aprendizaje:	<i>Trastorno de la Lectura</i>
			<i>Trastorno del Cálculo</i>

²³ Camacho, J. M. (2006). Los diagnósticos y el DSM-IV. Recuperado de: <http://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo15.pdf>.

Ejes I y II	1. Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia <i>Se incluyen los trastornos que surgen en esta edad. No necesariamente son diagnosticados en la infancia, niñez o adolescencia</i>	Se mide el rendimiento académico considerando la inteligencia, educación y edad del sujeto.	<hr/> <i>Trastorno de la Expresión Escrita</i> <hr/> <i>Trastorno del Aprendizaje No Especificado</i>
		Trastorno de las Habilidades Motoras	<i>Trastorno del desarrollo de la coordinación</i>
		Trastornos de la Comunicación: Alteraciones del habla o del lenguaje	<hr/> <i>Trastorno del lenguaje expresivo</i> <hr/> <i>Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo</i> <hr/> <i>Trastorno fonológico</i> <hr/> <i>Tartamudeo</i> <hr/> <i>Trastorno de la comunicación no especificado</i>
		Trastornos generalizados del desarrollo: Déficits graves. Alteraciones generales del desarrollo en diferentes áreas: comunicación, interacción social, comportamientos desorganizados o estereotipados.	<hr/> <i>Trastorno Autista</i> <hr/> <i>Trastorno de Rett</i> <hr/> <i>Trastorno Desintegrativo infantil</i> <hr/> <i>Trastorno de Asperger</i> <hr/> <i>Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado</i>
		Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador: Desadaptación, impulsividad, hiperactividad, distracción y comportamientos perturbadores.	<hr/> <i>Trastorno por déficit de atención con hiperactividad</i> <i>Tipos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Combinado</i> - <i>Con predominio del déficit de atención</i> - <i>Con predominio hiperactivo-impulsivo</i> <hr/>

Ejes I y II		<p><i>Trastorno por déficit de atención no especificado</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Disocial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De inicio infantil.</i> - <i>De inicio Adolescente.</i> <hr/> <p><i>Trastorno negativista desafiante</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno del comportamiento perturbador no especificado</i></p>
	<p>Trastornos de la ingestión y de la conducta alimentaria de la infancia o la niñez: Alteraciones persistentes con respecto a la conducta alimentaria</p>	<p><i>Trastorno de Pica</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de Rumiación</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de la ingestión alimentaria de la infancia o la niñez</i></p>
	<p>Trastorno de tics: Problemas relacionados con movimientos o sonidos repetitivos involuntarios</p>	<p><i>Trastorno de la Tourette</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de Tics motores vocales crónicos</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de Tics transitorios</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de Tics no especificado</i></p>
	<p>Trastornos de la Eliminación: Eliminación de orina o heces en lugares o formas inadecuadas</p>	<p><i>Encopresis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Con estreñimiento e incontinencia por rebosamiento.</i> - <i>Sin estreñimiento e incontinencia por rebosamiento.</i> <hr/> <p><i>Enuresis (no debida a una enfermedad médica):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sólo nocturna.</i> - <i>Sólo diurna.</i> - <i>Nocturna y diurna.</i>

Ejes I y II		<p>Otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia</p>	<p><i>Trastorno de ansiedad por separación (de inicio temprano)</i></p> <hr/> <p><i>Mutismo selectivo</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez (Inhibido / Desinhibido)</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de movimientos estereotipados (Con comportamientos autolesivos)</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de la infancia, la niñez o la adolescencia no especificado</i></p>
Ejes I y II	<p>2. Delirium, demencia, trastornos amnésicos y otros trastornos cognoscitivos</p> <p><i>Son trastornos que provocan un déficit clínicamente significativo de las principales funciones cognoscitivas.</i></p>	<p>Delirium:</p> <p>Episodio agudo que provoca desorientación y alteraciones de la conciencia y la memoria.</p>	<p>Causas:</p> <p><i>Delirium debido a enfermedad médica.</i></p> <hr/> <p><i>Delirium inducido por sustancias</i></p> <hr/> <p><i>Delirium por abstinencia de sustancias</i></p> <hr/> <p><i>Delirium debido a múltiples etiologías</i></p> <hr/> <p><i>Delirium no especificado</i></p> <hr/> <p><i>Demencia tipo Alzheimer, de inicio temprano. Tipos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>No complicada.</i> - <i>Con delirium.</i> - <i>Con ideas delirantes.</i> - <i>Con estado de ánimo deprimido.</i> - <i>Con trastorno de comportamiento</i>

Demencia:
Enfermedad progresiva y crónica del sistema nervioso central que afecta las funciones cognitivas.

Demencia tipo Alzheimer, de inicio tardío. Tipos:

- *No complicada.*
- *Con delirium.*
- *Con ideas delirantes*
- *Con estado de ánimo deprimido.*
- *Con trastorno de comportamiento.*

Demencia vascular. Tipos:

- *No complicada.*
- *Con delirium.*
- *Con ideas delirantes.*
- *Con estado de ánimo deprimido.*
- *Con trastorno de comportamiento.*

Demencia debida a Enfermedad por VIH

Demencia debida a Traumatismo craneal

Demencia debida a Enfermedad de Párkinson

Demencia debida a Enfermedad de Huntington

Demencia debida a Enfermedad de Pick.

Demencia debida a Enfermedad de Creutzfeldt-Jakob

Demencia debida a otras Enfermedades médicas

Ejes I y II			<i>Demencia Persistente inducida por sustancias</i>
			<i>Demencia debida a múltiples etiologías</i>
			<i>Demencia no especificada</i>
		Trastornos Amnésicos: Deterioro de la memoria sin alteraciones de las otras funciones cognitivas	<i>Trastorno amnésico debido a Enfermedad Médica</i>
			<i>Trastorno Amnésico persistente inducido por sustancias</i>
			<i>Trastorno amnésico no especificado</i>
	3. Trastornos mentales debidos a enfermedad médica. <i>La causa es una enfermedad médica pero los síntomas provocan implicaciones Psicológicas.</i>	Trastorno cognoscitivo no especificado	
		Trastorno Catatónico debido a enfermedad médica	
		Cambio de personalidad debido a enfermedad médica	<i>Lábil / Desinhibido / Agresivo / Apático / Paranoide / Otros tipos</i>
			<i>Combinado</i>
	Trastorno Mental no especificado debido a enfermedad médica	<i>Tipo inespecífico</i>	
	Trastornos relacionados con el alcohol	<i>Trastornos por consumo de alcohol</i>	
		<i>Trastornos inducidos por el alcohol</i>	
		<i>Trastornos por consumo de alucinógenos</i>	

Ejes I y II	4. Trastornos relacionados con sustancias <i>Son trastornos relacionados con el consumo de drogas, el efecto de medicamentos y la exposición a sustancias tóxicas.</i>	Trastornos relacionados con alucinógenos	<i>Trastornos inducidos por alucinógenos</i>
		Trastornos relacionados con anfetaminas (o sustancias de acción similar)	<i>Trastornos por consumo de anfetaminas</i> <i>Trastornos inducidos por anfetaminas</i>
		Trastornos relacionados con cafeína	<i>Trastornos inducidos por cafeína (intoxicación, trastorno de ansiedad o del sueño)</i>
		Trastornos relacionados con cannabis	<i>Trastornos por consumo de cannabis</i> <i>Trastornos inducidos por cannabis</i>
		Trastornos relacionados con cocaína	<i>Trastornos por consumo de cocaína</i> <i>Trastornos inducidos por cocaína</i>
		Trastornos relacionados con fenciclidina	<i>Trastornos por consumo de fenciclidina</i> <i>Trastornos inducidos por fenciclidina</i>
		Trastornos relacionados con inhalantes	<i>Trastornos por consumo de inhalantes</i> <i>Trastornos inducidos por inhalantes</i>
		Trastornos relacionados con nicotina	<i>Trastornos por consumo de nicotina</i> <i>Trastornos inducidos por nicotina</i>
		Trastornos relacionados con opiáceos	<i>Trastornos por consumo de opiáceos</i> <i>Trastornos inducidos por opiáceos</i>

Ejes I y II		Trastornos relacionados con sedantes, hipnóticos o ansiolíticos	<i>Trastornos por consumo de sedantes, hipnóticos o ansiolíticos</i>
			<i>Trastornos inducidos por sedantes, hipnóticos o ansiolíticos</i>
		Trastorno relacionado con varias sustancias	<i>Dependencia de varias sustancias</i>
		Trastornos relacionados con otras sustancias (o desconocidas)	<i>Trastornos por consumo de otras sustancias (o desconocidas)</i>
			<i>Trastornos inducidos por otras sustancias (o desconocidas)</i>
	5. Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos <i>Se caracteriza principalmente por los síntomas psicóticos como: Alucinaciones, Delirios, Trastornos del Pensamiento, Lenguaje, Comportamiento.</i>	Esquizofrenia: Síntomas positivos (alucinaciones y delirios). Síntomas negativos (desorganización del pensamiento, lenguaje y conducta)	<i>Tipo paranoide</i>
			<i>Tipo desorganizado</i>
			<i>Tipo catatónico</i>
			<i>Tipo indiferenciado</i>
			<i>Tipo residual</i>
Trastorno Esquizofreniforme		<i>Sin síntomas de buen pronóstico</i>	
		<i>Con síntomas de buen pronóstico</i>	
Trastorno Esquizoafectivo	<i>Tipo bipolar</i>		
	<i>Tipo depresivo</i>		
Trastorno Delirante	<i>Tipo Erotomaniaco</i>		
	<i>Tipo de Grandiosidad</i>		
	<i>Tipo Celotípico</i>		
	<i>Tipo Persecutorio</i>		
	<i>Tipo Somático</i>		

Ejes I y I			<i>Tipo Mixto</i>
			<i>Tipo No Especificado</i>
		Trastorno Psicótico Breve	<i>Desencadenante Grave</i>
			<i>Sin Desencadenante Grave</i>
			<i>De Inicio en el Posparto</i>
		Trastorno Psicótico Compartido	
		Trastorno Psicótico debido a Enfermedad Médica	
		Trastorno Psicótico iducido por Sustancias	
Trastorno Psicótico No Especificado			
Ejes I y II	6. Trastornos del estado de ánimo <i>Se caracterizan principalmente por la alteración del estado anímico o del afecto.</i>	Trastornos Depresivos: Con episodios depresivos	<i>Trastorno Depresivo Mayor</i>
			<i>Trastorno Distímico</i>
			<i>Trastorno Depresivo no especificado</i>
		Trastornos Bipolares: Con episodios maníacos y depresivos	<i>Trastorno Bipolar I</i>
			<i>Trastorno Bipolar II</i>
	<i>Trastorno Bipolar No Especificado</i>		
	Otros Trastornos del Estado de Ánimo	<i>Trastorno del Estado de Ánimo debido a Enfermedad Médica</i>	
		<i>Trastorno del Estado de Ánimo Inducido por Sustancias</i>	
		<i>Trastorno del Estado de Ánimo No Especificado</i>	
	Trastorno de Angustia	<i>Ataques de pánico</i>	

Ejes I y II	7. Trastornos de ansiedad <i>Se tienen en cuenta los cuadros en donde la ansiedad ocupa un lugar central.</i>		<i>Crisis de Angustia</i>	
		Trastorno de Angustia Con Agorafobia	<i>Ataques de pánico</i> <hr/> <i>Crisis de Angustia</i>	
		Trastorno de Angustia Sin Agorafobia	<i>Ataques de pánico</i> <hr/> <i>Crisis de Angustia</i>	
		Agorafobia Sin Trastorno de Angustia		
		Fobia Específica	<i>Tipo Animal</i> <hr/> <i>Tipo Ambiental</i> <hr/> <i>Tipo Sangre – Inyección - Daño</i> <hr/> <i>Tipo Situacional</i> <hr/> <i>Otros Tipos</i>	
			Fobia Social	<i>Generalizada</i>
			Trastorno Obsesivo Compulsivo	<i>Con Poca Conciencia de Efermedad</i>
			Trastorno por Estrés Postraumático	<i>Agudo</i> <hr/> <i>Crónico</i> <hr/> <i>De Inicio Demorado</i>
				Trastorno por Estrés Agudo
		Trastorno de Ansiedad Generalizada		
		Trastorno de Ansiedad por Enfermedad Médica		
		Trastorno de Ansiedad Inducido por Sustancias		
		Trastorno de Ansiedad No Especificado		
		8.	Trastorno de Somatización	
			Trastorno Somatomorfo Indiferenciado	
				<i>Con síntomas o déficit motor</i> <hr/>

Ejes I y II	<p>Trastornos somatomorfos</p> <p><i>Son trastornos con síntomas físicos que sugieren una enfermedad médica, pero no pueden ser explicados completamente por ella.</i></p>	<p>Trastorno de Conversión</p>	<p><i>Con crisis y convulsiones</i></p> <hr/> <p><i>Con síntomas o déficit sensorial</i></p> <hr/> <p><i>De presentación mixta</i></p>
		<p>Trastorno por Dolor</p>	<p><i>Asociado a factores psicológicos</i></p> <hr/> <p><i>Asociado a factores psicológicos y a enfermedad médica</i></p>
		<p>Hipocondría</p>	<p><i>Con poca conciencia de enfermedad</i></p>
		<p>Trastorno Dismórfico Corporal</p>	
		<p>Trastorno Somatomorfo No Especificado</p>	
	<p>9. Trastornos facticios</p> <p><i>Caracterizado por los pacientes que fingen o producen intencionadamente síntomas buscando ocupar el lugar de enfermo</i></p>	<p>Trastorno Facticio</p>	<p><i>Con predominio de signos y síntomas psicológicos</i></p> <hr/> <p><i>Con predominio de signos y síntomas físicos</i></p> <hr/> <p><i>Con signos y síntomas psicológicos y físicos</i></p>
		<p>Trastorno facticio No Especificado</p>	
	<p>10. Trastornos Disociativos</p> <p><i>Se caracterizan por las alteraciones de las funciones</i></p>	<p>Amnesia Disociativa</p>	
		<p>Fuga Disociativa</p>	
		<p>Trastorno de Identidad Disociativo</p>	

Ejes I y II	<i>integradoras de la conciencia, la identidad y la memoria.</i>	Tratorno de Despersonalización	
		Trastorno Disociativo No Especificado	
	11.	<p>Trastornos Sexuales: Se tienen en cuenta complicaciones en las fases del deseo sexual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El deseo - La Exitación - El Orgasmo <p>También se toma en cuenta la posible respuesta de dolor.</p>	<p><i>Trastornos del Deseo Sexual</i></p> <hr/> <p><i>Trastornos de la Exitación Sexual</i></p> <hr/> <p><i>Trastornos Orgásmicos</i></p> <hr/> <p><i>Trastornos Sexuales por Dolor</i></p> <hr/> <p><i>Trastornos Sexuales debido a Enfermedad Médica</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Sexual Inducido por Sustancias</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Sexual No Especificado</i></p> <hr/> <p><i>Exhibicionismo</i></p> <hr/> <p><i>Fetichismo</i></p> <hr/> <p><i>Frotteurismo</i></p> <hr/> <p><i>Paidofilia</i></p> <hr/> <p><i>Masoquismo Sexual</i></p> <hr/> <p><i>Sadismo Sexual</i></p> <hr/> <p><i>Fetichismo Transvertista</i></p> <hr/> <p><i>Voyeurismo</i></p> <hr/> <p><i>Parafilia No Especificada</i></p>
Trastornos sexuales y de la identidad sexual	Trastornos de la Identidad Sexual:	<i>Trastornos de la Identidad Sexual</i>	

Ejes I y II		Identificación persistente con el otro sexo y malestar propio	<i>Trastorno Sexual No Especificado</i>
	12. Trastornos de la conducta alimentaria <i>Caracterizados por alteraciones en la conducta alimentaria y el esquema corporal</i>	Anorexia Nerviosa	<i>Tipo Restrictivo</i>
			<i>Tipo Compulsivo / Purgativo</i>
		Bulimia Nerviosa	<i>Tipo Purgativo</i>
			<i>Tipo No Purgativo</i>
	Trastorno de la Conducta Alimentaria No Especificado		
13. Trastornos del sueño	Trastornos Primarios del Sueño	<i>Disomnias</i>	
		<i>Parasomnias</i>	
	Trastornos del Sueño Relacionados con Trastorno Mental	<i>Insomnio</i>	
		<i>Hipersomnia</i>	
		<i>Trastornos del Sueño debido a una Enfermedad Médica</i>	
	Otros Trastornos del Sueño	<i>Trastorno del Sueño Inducido por Sustancias</i>	
Ejes I y II	14. Trastornos del control de los impulsos no clasificados en otros apartados <i>Dificultad en el control de impulsos que generalmente son perjudiciales para sí mismo o terceros.</i>	Trastorno Explosivo Intermitente	
		Cleptomanía	
		Piromanía	
		Juego Patológico	
		Tricotilomanía	
		Trastorno del Control de los Impulsos No Especificado	
15. Trastornos adaptativos		<i>Con estado de ánimo depresivo</i>	
		<i>Con ansiedad</i>	

	<p><i>Se caracterizan por presentar síntomas comportamentales o emocionales relacionados con algún estresor identificable con reacciones mayores a las esperables. Se clasifican en función del tipo de reacción.</i></p>	<p>Trastorno Adaptativo</p>	<p><i>Mixto (ansiedad y depresión)</i></p> <hr/> <p><i>Con trastorno de comportamiento</i></p> <hr/> <p><i>Con alteración mixta entre las conductas y las emociones</i></p> <hr/> <p><i>Agudo</i></p> <hr/> <p><i>Crónico</i></p>
	<p>16. Trastornos de la personalidad</p>	<p>Trastornos de la Personalidad del Grupo A: Parecen raros o excéntricos</p>	<p><i>Trastorno Paranoide de la Personalidad</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Esquizoide de la Personalidad</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Esquizotípico de la Personalidad</i></p>

Ejes I y II	<p>Se caracterizan por presentar un patrón permanente o inflexible de experiencia interna y de comportamiento que se aparta significativamente de las expectativas de la cultura de la persona. Se manifiesta en las áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cognitiva (formas de percibir e interpretarse a sí mismo, a los demás y a los hechos). -Afectiva (la gama, intensidad, labilidad y adecuación de la respuesta emocional). -Conductual (las conductas y el control de los impulsos) -La actividad interpersonal 	<p>Trastornos de la Personalidad del Grupo B: Parecen dramáticos, emotivos e inestables</p>	<p><i>Trastorno Antisocial de la Personalidad</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Límite de la Personalidad</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Histriónico de la Personalidad</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Narcisista de la Personalidad</i></p>
		<p>Trastornos de la Personalidad del Grupo C: Parecen ansiosos o temerosos</p>	<p><i>Trastorno de la Personalidad por Evitación</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de la Personalidad por Dependencia</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno Obsesivo-Compulsivo de la Personalidad</i></p> <hr/> <p><i>Trastorno de la Personalidad No Especificado</i></p>
Ejes I y II	17.	<p>Factores Psicológicos que afectan al estado físico</p>	
			<p><i>Parkinsonismo inducido por neurolépticos</i></p> <hr/> <p><i>Síndrome neuroléptico maligno</i></p> <hr/> <p><i>Distonía aguda inducida por neurolépticos</i></p>

Ejes I y II	Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica	Trastornos Motores inducidos por medicamentos	<i>Acatisia aguda inducida por neurolépticos</i> <hr/> <i>Discinesia tardía inducida por neurolépticos</i> <hr/> <i>Temblor postural inducido por medicamentos</i> <hr/> <i>Trastorno motor inducido por medicamentos No Especificado</i>	
		Trastornos Inducidos por Otros Medicamentos	<i>Efectos adversos de los medicamentos no especificados</i>	
		Problemas de Relación	<i>Problema de relación asociado a un trastorno mental o una enfermedad médica</i> <hr/> <i>Problemas paterno-filiales</i> <hr/> <i>Problemas conyugales</i> <hr/> <i>Problema de relación entre hermanos</i> <hr/> <i>Problema de relación no especificado</i>	
			Problemas relacionados con el Abuso o la Negligencia	<i>Abuso físico del niño</i> <hr/> <i>Abuso sexual del niño</i> <hr/> <i>Negligencia de la infancia</i> <hr/> <i>Abuso físico del adulto</i> <hr/> <i>Abuso sexual del adulto</i>
				<i>Incumplimiento terapéutico</i> <hr/> <i>Simulación</i>

Ejes I y II		<p>Problemas adicionales que pueden ser objeto de atención médica</p>	<p><i>Comportamiento antisocial del adulto</i></p> <hr/> <p><i>Comportamiento antisocial en la niñez o la adolescencia</i></p> <hr/> <p><i>Capacidad intelectual límite</i></p> <hr/> <p><i>Deterioro cognitivo relacionado con la edad</i></p> <hr/> <p><i>Problema académico</i></p> <hr/> <p><i>Problema laboral</i></p> <hr/> <p><i>Problema de la identidad</i></p> <hr/> <p><i>Problema religioso o espiritual</i></p> <hr/> <p><i>Problema de aculturación</i></p> <hr/> <p><i>Problema biográfico</i></p>
Eje III	<p>Codificación de enfermedades médicas relevantes para la comprensión o abordaje del trastorno mental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enfermedades infecciosas y parasitarias.</i> - <i>Neoplasias.</i> - <i>Enfermedades endócrinas, nutricionales, metabólicas y trastornos de la inmunidad.</i> - <i>Enfermedades de la sangre y de los órganos hematopoyéticos.</i> - <i>Enfermedades del sistema nervioso y de los órganos sensoriales.</i> - <i>Enfermedades del sistema circulatorio.</i> - <i>Enfermedades del sistema respiratorio.</i> - <i>Enfermedades del sistema digestivo.</i> - <i>Enfermedades del sistema genitourinario.</i> - <i>Complicaciones del embarazo, parto y puerperio.</i> - <i>Enfermedades de la piel y el tejido subcutáneo.</i> - <i>Enfermedades del sistema musculoesquelético y del tejido conjuntivo.</i> - <i>Anomalías congénitas.</i> - <i>Algunos trastornos originados en el período perinatal.</i> - <i>Síntomas, signos y trastornos definidos como enfermedad.</i> 	

		- <i>Traumatismos y envenenamientos</i>
<i>Eje IV</i>	Problemas psicosociales y ambientales que pueden afectar el diagnóstico, tratamiento y pronóstico de los trastornos mentales.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Problemas relativos al grupo primario de apoyo.</i> - <i>Problemas relativos al ambiente social.</i> - <i>Problemas relativos a la enseñanza.</i> - <i>Problemas laborales.</i> - <i>Problemas de vivienda.</i> - <i>Problemas económicos.</i> - <i>Problemas de acceso a los servicios de asistencia sanitaria.</i> - <i>Problemas relativos a la interacción con el sistema legal o el crimen.</i> - <i>Otros problemas psicosociales o ambientales.</i>
<i>Eje V</i>	En este eje se incluyen las observaciones del clínico con relación al nivel general de funcionamiento y actividad de la persona.	<p><i>Para evaluar los niveles se utiliza una escala de evaluación global (EEAG) con un puntaje del 1 al 100 donde se evalúa el grado de afectación y la evolución de los pacientes.</i></p> <p><i>El 1 representa el grado de funcionamiento más bajo y el 100 el más alto.</i></p>

Nota Fuente: Adaptado de Camacho, J. M. (2006). Los diagnósticos y el DSM-IV. *Recuperado de: <http://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo15.pdf>.*

3. Conclusiones de las clasificaciones

En lo que respecta a las clasificaciones de trastornos y discapacidades existen dos grandes manuales que cumplen cada uno una función específica. Mientras que el CIF se utiliza para diagnosticar discapacidades, el DSM sirve para diagnosticar trastornos. El punto en común que tienen ambas, y es interesante destacar, es que las enfermedades y/o discapacidades que se presentan en ambos manuales pueden ser observadas en sujetos que asisten a instituciones educativas convencionales, por lo cual me pareció pertinente mencionar ambas clasificaciones y detenerme en cada uno de los ejes y constructos de cada una de ellas, debido a que, teniendo en cuenta estas clasificaciones, se les otorga a los sujetos el Certificado Único de Discapacidad y a partir de ello se define su futuro (beneficios sociales, educación que recibirá, subsidios, etc.).

4. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad.

La deficiencia y la discapacidad de una persona no sólo se adjudican a ella, sino que también dependen de los factores (favorecedores o limitantes) del contexto. Estos limitantes del contexto, en el ámbito educativo, se los nombra como Necesidades Educativas Especiales, ya que éstas se relacionan con una provisión de recursos apropiados a las dificultades (Diego Luque, 2014.).

Fernández menciona en su libro “*Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*”:

Cuando se habla de determinar las NEE se alude a identificar y precisar los conocimientos, habilidades, destrezas, conductas y actitudes que, de manera constante e inusualmente distinta de la de su grupo de referencia, el alumno debe estimular, aprender o desarrollar con el fin de favorecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal en cada área (intelectual, emocional, social, etc.) (2017).

Cuando un docente observa en algún alumno dificultades y/o necesidades significativamente distintas en comparación con su grupo de referencia (edad, grado escolar o nivel educativo), relacionadas con su aprendizaje y su desarrollo personal y agotó los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, diferentes maneras de presentación de los contenidos, mayor tiempo, etc.) se hace necesario pedir que se realice una evaluación psicopedagógica realizada por varios profesionales (maestro de educación regular, maestro de educación especial, psicólogo, neurólogo, trabajador social, pediatra, maestro de comunicación, terapeuta físico, especialistas en el área motora, especialistas en discapacidad visual, oftalmólogos, etc.). Cada participante de la evaluación aplica diferentes herramientas y/o instrumentos para recolectar datos significativos que puedan determinar si un sujeto tiene Necesidades Educativas Especiales o no. Luego de analizar individualmente los resultados de dichas pruebas, y escribir un informe donde se resaltan los aspectos que favorecen y/u obstaculizan el desarrollo del alumno evaluado se procede a una junta de todos los profesionales implicados para debatir los resultados a los que llegó cada uno y llegar a conclusiones generales donde se describan las dificultades (áreas débiles) y las capacidades y potencialidades (áreas fuertes) del alumno evaluado.

Esta interpretación se realiza en conjunto y por áreas, como se muestra en la **Tabla 10**:

Tabla 10. Aspectos que se involucran según el DSM-VI.

Área	Aspectos que involucra
<i>Intelectual</i>	Percepción, atención, memoria, análisis, deducción, razonamiento, aplicación de conocimientos, metacognición, estilo de aprendizaje, etc.
<i>Académica</i>	Historia escolar. Nivel curricular en las diferentes áreas.
<i>Motora</i>	Coordinación motora gruesa, coordinación motora fina, tono muscular, control postural y equilibrio.
<i>Psicomotora</i>	Esquema corporal, Coordinación visomotriz, lateralidad, noción espacial, temporal y ritmo.
<i>Comunicativa</i>	Sistema de comunicación que se utiliza (en caso necesario), uso de comunicación no verbal y aspectos fonológico, semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje.
<i>Adaptativa</i>	Salud y seguridad, ocio, trabajo, utilización de los servicios de la comunidad, tareas hogareñas, cuidado personal, movilidad y conocimiento del entorno.
<i>Emocional</i>	Autoconcepto y autoestima, locus de control interno y externo, motivación, ansiedad, estrés, valores y aspectos de la personalidad.
<i>Creativa</i>	Fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y resolución de problemas.
<i>Social</i>	Características familiares y socioeconómicas, relaciones sociales con los otros (iguales y adultos) en diferentes contextos y seguimiento de reglas y conductas socialmente aceptadas.
<i>Médica</i>	Cirugías, prótesis, fármacos, enfermedades, rehabilitación física, terapia de lenguaje, etc.
<i>Otras</i>	Resultados de estudios de áreas específicas.

Nota Fuente: Adaptado de Fernández, A. C., Arjona, P. P., Arjona, T. V., & Cisneros, Á. L. (2017). Determinación de las necesidades educativas especiales.

Una vez recolectados los resultados de la interpretación y llegado a una conclusión general, se establece si el alumno tiene Necesidades Educativas Especiales o no y, en caso de tenerlas, se debe especificar cuál es.

Entonces, se puede decir que el proceso de identificación de las NEE debe considerar la utilización de dos enfoques; uno clínico donde se utiliza el DSM IV y CIF y es aplicado por psicólogos, y un enfoque pedagógico que es utilizado por profesionales de la educación (profesores, educadores especiales, estimuladores tempranos, parvularios, etc.). Se cuenta además con los criterios de todos los miembros del equipo interdisciplinario (terapeuta físico, lenguaje, ocupacional, profesionales de la salud como neurólogos, pediatras, oftalmólogos, etc.).

Es importante destacar que las Necesidades Educativas Especiales, a pesar de ser en muchos casos derivadas de la discapacidad, no son sinónimo de ella, por lo cual, la importancia de determinar las NEE es que, a partir de estas necesidades educativas

especiales, se elaboran estrategias de acción para apoyar al alumno en su trayectoria educativa.

Se puede decir que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales son aquellos alumnos que cuentan con una alteración, disfunción o dificultad en general del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa, la cual conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve (Luque Parra, *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos*, 2000).

Se podría decir que entendemos por Necesidades Educativas Especiales aquellas que tienen los alumnos derivadas de discapacidad, sobre dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, valorándose dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos o alumnas²⁴.

Los estudiantes que generalmente se los identifica con una necesidad educativa especial son aquellos que presentan signos blandos del aprendizaje, trastornos emocionales y conductuales, trastornos de la comunicación, discapacidades sensoriales (auditivas, visuales, etc.), trastornos físicos y de salud, superdotación y discapacidad intelectual.

Los alumnos con *Necesidades Educativas Especiales Derivadas de la Discapacidad* necesitan una atención específica enmarcada dentro de un modelo curricular flexible, definido básicamente por un trabajo colaborativo y multidisciplinar. En este proceso es preciso atender y dar respuesta a las necesidades especiales de adecuación curricular y a aquellas otras relacionadas con las adaptaciones metodológicas y curriculares. Todo ello con el objetivo final de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades de expresión, relación y comunicación dentro del aula de las escuelas comunes y con el mismo currículum (aunque adaptado).

²⁴ Luque Parra, D. J. (2014). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales. Elementos psicoeducativos.

5. Leyes referidas a los Derechos de las Personas con Discapacidad

El 13 de diciembre de 2006 se llevó a cabo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo propósito fue “*promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto a su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.*”²⁵.

La **Ley 26.378 “CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU PROTOCOLO FACULTATIVO”** establece:

En el **ARTICULO 2** de la presente ley se incluye la *comunicación* desde los lenguajes (tanto oral como lenguaje de señas y otras formas de comunicación no verbal), la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

En el **ARTICULO 3** se nombran los principios generales de esta Convención, los cuales fueron: **a.** El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas. **b.** La no discriminación. **c.** La participación y la inclusión plena y efectiva en la sociedad. **d.** El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas. **e.** La igualdad de oportunidades. **f.** La accesibilidad. **g.** La igualdad entre el hombre y la mujer. **h.** El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Con respecto al **ARTICULO 4**, donde se nombran las **obligaciones generales**, se promulga la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal que requieran la menor adaptación posible para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

Dentro de las obligaciones generales también encontramos que se ordena “*promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad*”

²⁵ Ley 26.378/06. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos”.

Con respecto a los niños y niñas con discapacidad, el **ARTICULO 7** de la presente ley compromete a los Estados Partes a que tomen *“todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”.*

Asimismo, se responsabiliza a los Estados Pates a difundir y promover campañas que fomenten en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Con lo que respecta a la *accesibilidad*, en el **ARTICULO 9** los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas pertinentes para *ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad*, como así también, ofrecer formas de asistencia humana e intermediarios (guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas u otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad) para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público y asegurar su acceso a la información.

En el **ARTICULO 24** respecto a la *Educación*, la presente ley reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad y, con miras a hacer efectivo este derecho, destaca: **a)** Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; **b)** Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; **c)** Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Para hacer efectivo este derecho la ley asegura que:

- a)** Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b)** Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c)** Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Por otra parte, el 13 de octubre de 2011 se aprobó la **RESOLUCIÓN CFE 155/11**. Esta resolución retoma la Ley de Educación Nacional, donde se establece que la Educación Especial es la encargada de brindar atención educativa a todas las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común y, *para dar cumplimiento al artículo 42 de dicha Ley, es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con discapacidad*. Es por lo nombrado que la resolución está basada en definir orientaciones para la modalidad de Educación Especial con la finalidad de que en cada escuela se tome al proceso enseñanza-aprendizaje como una práctica con sentido y relevancia, como así también que, al definir a la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo, se le pueda brindar a los alumnos y alumnas con discapacidad una *clara pertenencia a los niveles del sistema, superando de esta forma definiciones anteriores que aludían a subsistemas más segmentados*.

De esta manera y con dicha resolución, se adopta y se agrega de manera oficial en el año 2011 a la Educación Especial como una modalidad más del sistema educativo nacional y se plantea desde la perspectiva de poder profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del sistema educativo para poder asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas del país y poder desarrollar políticas inclusivas con respecto a los contenidos, los procesos de transmisión, las formas de organización, las condiciones pedagógicas y los materiales que tienen lugar en el cotidiano escolar para lograr igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los estudiantes.

Cabe destacar que esta resolución *exige una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as*

niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico²⁶.

²⁶ Resolución 155/11-Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

CAPÍTULO IV

Formación docente del profesorado en educación primaria.

1. El sentido de la formación docente.

Perrenoud²⁷ sostiene que no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas, puesto que dependen según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan. Por lo tanto, las finalidades que se le otorguen a la escuela no van a ser las mismas y, por consecuencia, tampoco el rol de los educadores.

El autor, basándose en los siete saberes de Morin²⁸, argumenta sobre una figura del profesor ideal teniendo en cuenta un *doble registro*: de la *ciudadanía* y de la *construcción de competencias*. Para el desarrollo de una ciudadanía que se adapte al mundo contemporáneo indica que el profesor debe ser: **a) persona creíble**, **b) mediador intercultural**, **c) animador de una comunidad educativa**, **d) garante de la Ley**, **e) organizador de una vida democrática**, **f) conductor cultural**, y **g) intelectual**.

En cuanto al registro de la construcción de saberes y competencias, el autor se enfoca en un docente que sea: **a) organizador de una pedagogía constructivista**, **b) garante del sentido de los saberes**, **c) creador de situaciones de aprendizaje**, **d) gestor de la heterogeneidad**, y **e) regulador de los procesos y de los caminos de la formación**. Asimismo, agrega dos ideas más para completar el perfil del “docente ideal”. Estas ideas remiten a posturas fundamentales para el autor que son: **a) práctica reflexiva**, debido a que, según lo expresa, en las sociedades en transformación es determinante la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica y de pasar por una reflexión sobre su experiencia para favorecer la construcción de nuevos saberes; y **b) implicación crítica**, fundamentando que las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.

Ahora bien, según Davini (2001), la formación docente presenta tres tendencias que se reúnen, se superponen y conviven simultánea o individualmente, estas son: **a) la tradición normalizadora disciplinadora del “buen maestro”**, **b) la tradición académica del “docente enseñante”** y **c) la tradición eficientista del “docente técnico”**. A partir de esta última se

²⁷ Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.

²⁸ Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

inicia el recorrido de una formación docente prescriptiva conjuntamente con el auge de la psicología conductista y la enseñanza como medio para alcanzar fines.

Por su parte, Skliar (2017) sostiene que la formación de docentes como profesionales de la enseñanza, implica propiciar la construcción de valores y actitudes que permitan analizar el estatus del saber e incorporen la valoración de las diferencias como herramienta pedagógica, mientras que Rusler y Schwamberger (2008) sostienen que los y las docentes son actores claves para fortalecer el sentido sociopolítico de la escuela y la educación pública como eje para la construcción de una política cultural inclusiva que reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones de exclusión. Por su parte, María Alice Setúbal (1996, citada por Álvaro Bustamante Rojas 2006) asegura que la formación docente comienza cuando el docente o futuro docente es estudiante en la escuela primaria o antes inclusive, ya que no se habla de destrezas o habilidades, sino de una actitud frente al mundo, una forma de entender las relaciones sociales que implica una conciencia y un compromiso que viene de mucho antes que el momento de la formación profesional. Para el autor es sumamente importante que en todos los niveles de formación de un docente se incorpore la reflexión y la crítica, para así poder recuperar la conciencia y el compromiso social que este rol requiere.

Teniendo en cuenta a Osuna y Mata²⁹, las investigadoras definen a la identidad profesional docente como un *conjunto de rasgos que caracterizan a un grupo de individuos que poseen cierto grado de capacitación educativa y especialización que les facilita ejercer una ocupación integral con calidad y compromiso, permitiéndole reconocerse y ser reconocido como un integrante de un gremio profesional* (Osuna y Mata, 2015). Según las autoras la identidad profesional es parte de un proceso y una dinámica que se obtiene en base a las experiencias obtenidas de las interacciones sociales de una persona.

Por su parte, Paulo Freire (1993) sostiene que enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, sino que se para desde un punto de vista *posmodernamente progresista* donde enseñar *implica que los educandos, “penetrando” en cierto sentido el discurso del profesor, se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando*, es decir, que el docente debe hacerse parte de ese contenido a enseñar, ya que, solo desde ese punto, puede realmente conocer lo que está enseñando y de esa manera transmitirlo de manera precisa, por eso, para el pedagogo, *enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico* donde la curiosidad tanto de profesores como de alumnos se encuentra en

²⁹ Osuna, F. O. M., & Mata, K. L. A. (2015). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: ¿QUÉ SIGNIFICA SER PROFESOR? *European Scientific Journal*, 11(32).

la base de la acción de enseñar-aprender de manera continua. Por esto mismo, Freire exige que los educadores y las educadoras se impongan cada vez más tolerantes, transparentes, críticos y curiosos ya que sostiene que “*cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente*”³⁰.

Retomando a Davini (1997), ella indica que el maestro debe buscar su continuo crecimiento profesional y que para un buen desempeño en su quehacer educativo es preciso que el maestro tenga que pensar en enriquecer su caudal profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos. A mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

Con respecto a la formación de los docentes, la autora en su texto llamado “Aportes acerca de las prácticas docentes y su formación” (2015), sostiene que la docencia es una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme distintas finalidades e intenciones. La autora hace hincapié en la idea que los estudiantes y graduados de las carreras de formación docente tienden a repetir las formas de actuación docente que aprendieron en forma implícita en los niveles educativos previos cuando ellos eran alumnos y destaca que *no se trata de negar la influencia de los aprendizajes implícitos previos en la biografía estudiantil ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral*, sino que se trata de reflexionar y cuestionar cómo los formadores involucran a sus estudiantes en el proceso de la formación profesional, ya que la formación inicial es la que genera los cimientos de la acción profesional.

Davini destaca la importancia del proceso de formación docente sosteniendo que, tal vez, ésta sea la *única oportunidad de un apalancamiento de formación guiada en forma continua en los contextos reales de las escuelas, con el apoyo de profesores, maestros y grupo de estudiantes; con evaluación y autoevaluación continua, en un proceso progresivo a lo largo de cuatro años de formación*, donde se tiende a internalizar un modelo de actuación, generando cimientos para las prácticas posteriores, lo que sin duda serán siempre enriquecidos con la sedimentación de la experiencia (María Cristina Davini, *Aportes acerca de las prácticas docentes y su formación*, 2015).

María Cristina Davini trata de pensar la formación docente como una práctica social, humana y política en el marco de las instituciones educativas teniendo en cuenta la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que

³⁰ Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI España Editores S.A.

incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. Por esto mismo, la autora propone que se analicen, cuestionen y re-contextualicen las teorías educativas, sometiéndolas a un juicio crítico y reflexivo para poder vincularlas con las prácticas reales requiriendo de un sujeto activo que las ponga en cuestión y de un contexto y unas prácticas que las interpelen.

Según Hanna Arendt (1993, citada por Rojas 2006), la misión de la educación es mediar entre el niño y el mundo; y es ahí donde entra el docente, quien tiene como tarea principal construir cultura y, como consecuencia de ella, a la sociedad. Por lo tanto, el docente es quien construye la manera en la que sus alumnos ven al mundo y las distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual.

Con respecto al rol del docente, Rojas (2006) sostiene que los profesores, quienes son los responsables del aprendizaje de sus alumnos, son a su vez aprendices de otros profesores, con todo lo que ello implica, y de los que van a recibir las nociones que les van a permitir crear sus propias concepciones respecto de su labor docente y su rol social, donde éste último depende del rol que la educación como fenómeno tenga en la sociedad. Es en este punto en donde el autor reflexiona sobre la formación docente y la necesidad de que ésta sea un espacio donde el profesor desee trascender, donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social y su forma de entender el mundo.

En lo que refiere a este tema, Perrenoud en su escrito “*la formación de los docentes en el siglo XXI*” destaca 10 criterios a los cuales debiera responder una formación profesional de alto nivel, a saber, estos son:

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Teniendo en cuenta todo el material teórico citado referido a lo que significa ser docente, finalizo este capítulo citando al Instituto Nacional de Formación Docente en donde manifiesta que el perfil del egresado debe aspirar a ser un educador que *comprenda el contexto en el que lleva adelante su tarea, conozca las características del desarrollo de sus alumnos y adapte a ello su enseñanza para el logro de los aprendizajes*. Según el Instituto Nacional de Formación docente, el egresado de este tipo de formación será capaz de: *diseñar un programa de enseñanza eficaz e innovador de su disciplina, planificar los procesos de aprendizaje con una variedad de estrategias de enseñanza acordes a los objetivos establecidos, utilizar las TIC y diseñar instrumentos que permitan una evaluación auténtica y formativa, reflexionar sobre su propia práctica docente, participar de la gestión institucional y reconocer la necesidad de mantenerse actualizado en la formación para la mejora constante*³¹.

³¹ Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico. Instituto Nacional de Formación Docente. 2021.

2. Diseño Curricular para la educación Superior. Niveles Inicial y Primario.

Los fundamentos de la propuesta curricular para la educación superior del nivel primario “parten de un paradigma articulador en el que se expresa la direccionalidad adoptada en la identificación y el posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar” (Pag. 28), y se articulan los elementos complejos emergentes del escenario en el que se desenvuelve la formación de los docentes con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural.

En el diseño curricular actual del profesorado de educación primaria (RESOLUCIÓN N° 4154/07) se establecen los horizontes formativos en base a tres propósitos:

- El maestro/a como profesional de la enseñanza.
- El maestro/a como pedagogo.
- El maestro/a como trabajador de la cultura.

En el primer ítem se enfatiza en el núcleo de la formación docente que es la enseñanza, sin embargo, se plantea que se tenga en cuenta el contexto sociocultural, atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y las del mundo laboral-profesional. Asimismo, se hace foco en el rol docente como transformador de la educación fomentando la investigación y el cuestionamiento constante hacia el estatus del saber.

En el segundo punto se enfatiza en el rol docente centrado en la producción y la reproducción del discurso pedagógico teniendo en cuenta la intersubjetividad, la problematización y la reflexión de la acción. Como se menciona en el Diseño Curricular para la Educación Superior, “se intenta incorporar las formas de experiencia y los nuevos/otros lenguajes en la formación de la subjetividad del maestro/a, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión “estética” de su práctica y del proceso educativo, junto con las condiciones necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo” (Pag. 17).

En el tercer propósito se considera al docente como trabajador cultural, quien transmite, moviliza y crea dentro de las culturas dinámicas en las que se encuentra inserto. Debe tener presente la interculturalidad, es decir, el reconocimiento del “otro”, de otro saber, de otra experiencia, de otra vivencia; y para llevar a cabo esto, debe transmitir una pedagogía referida a la diversidad de miradas que promueva la integración de las mismas. Asimismo, se propone que los futuros docentes incorporen los saberes y actitudes de un modo crítico y reflexivo que les permita actuar con sentido político-cultural en variados contextos, como así también que pueda reconocer a los sujetos que les va a enseñar,

teniendo en cuenta las características subjetivas de cada persona y todo el contexto en el que ese sujeto se forma.

Por último, el Diseño Curricular para la Educación Superior sostiene que “un docente en formación tiene que habilitarse para “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales; formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo; experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración; el diseño propicia, desde el espacio de integración y construcción interdisciplinaria de cada año, la profundización - la articulación práctica – teoría (praxis)”(Pag. 19).

Con respecto a los sujetos de la formación docente, se hace hincapié en el reconocimiento de la heterogeneidad cultural y social, atendiendo a las necesidades educativas de los alumnos, a la discriminación de los grupos, a la problematización de los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares, a la reflexión y el cuestionamiento de los preconceptos establecidos por la escuela tradicional y los estereotipos sobre el rendimiento, el desempeño y la evaluación del alumnado.

Haciendo referencia a los futuros alumnos/as de los docentes en formación, el Diseño Curricular para la Educación Superior fundamenta una mirada enfocada en reconocer que en la actualidad hay una multiplicidad de modos de ser infantes y que los niños adquieren conocimiento e información en medios no escolares como, por ejemplo, los medios de comunicación.

Por otra parte, el diseño curricular se orienta a reconocer los contextos de pobreza de los estudiantes, para que los docentes puedan producir y promover la inclusión para los alumnos que habitan en los bordes.

Con respecto a los saberes que se deben adquirir en la formación docente se fijan dos elementos fundamentales que están interrelacionados: los saberes que domina el docente para ser enseñados y la legitimación social de su rol.

2.1. Los ciclos de la formación docente³²

Tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), la Formación Docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a.** una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa;
- b.** una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

Los ciclos, en el caso de este Diseño, no son secuenciales ni expresión de una gradualidad o de un período temporal en particular. Son, en cambio, espacios transversales a la totalidad del currículum.

El Ciclo de formación básica común está comprendido por dos campos: el Campo de la Actualización Formativa y el Campo de la Fundamentación. Mientras que el Ciclo de formación especializada está integrado por los demás campos: el Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de los Saberes a Enseñar, el Campo de la Práctica Docente y los Trayectos Formativos Opcionales.³³

2.2. Contenidos del Profesorado de Educación Primaria

Campo de Actualización Formativa				
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de pensamiento lógico matemático (64)		Taller de definición institucional (64)
Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)		Campo de los Saberes a Enseñar
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)	Corporeidad y motricidad (32) Arte y educación (64)	
		Herramientas: Educación social y estrategias de educación popular (32)		
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)		Análisis del mundo contemporáneo (32)
Campo de la Fundamentación				

Figura 2. Estructura curricular del primer año del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007.

³² Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007. Pag. 37

³³ Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007. Pag. 37.

Materias afines a Educación Especial

- **Pedagogía**

La materia pedagogía tiene como contenido la educación en la construcción de subjetividades dando importancia en este eje a la transformación de la igualdad a la equidad. Con respecto al trabajo docente, se tiene en cuenta la relación pedagógica donde se marcan varias dicotomías: homogeneización/respeto por la diferencia, disciplinamiento/diálogo, autoritarismo/autoridad, heteronomía/autonomía.

- **Psicología del desarrollo y del aprendizaje I**

En esta materia se busca que el docente se acerque a las principales teorías del desarrollo y el aprendizaje para entender la evolución del crecimiento y la palabra como acceso al mundo y al conocimiento. Sus contenidos principales se centran en la psicología del desarrollo humano y el aprendizaje, como así también en la construcción social de la infancia y el origen de las matrices del aprendizaje.

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)	Educación artística (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64) Psicología social e institucional (32) Cultura, comunicación y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Espacio escolar y realidad educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales I (64) Didáctica de las Ciencias Naturales I (64) Didáctica de la Matemática I (64)	
		<i>Herramientas:</i> Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)		
Teorías sociopolíticas y educación (64)		Didáctica y currículum de Nivel Primario (64)		
Campo de la Fundamentación				

Figura 3. Estructura curricular del *segundo año* del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007.

Materias afines a Educación Especial

- **Psicología y desarrollo del aprendizaje II**

Como contenidos se mencionan la construcción y desarrollo de estructuras cognitivas, inteligencia y construcción de la subjetividad, el niño/a y su aprendizaje en el nivel de educación primaria y el lenguaje como función simbólica y apropiación de significados.

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (128)	Educación Física escolar (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria (32) Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Relación educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales II (64) Didáctica de las Ciencias Naturales II (64)	
		Herramientas: Investigación en y para la acción educativa (32)	Didáctica de la Matemática II (64)	
Historia y prospectiva de la educación (64)		Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)		
Campo de la Fundamentación				

Figura 4. Estructura curricular del tercer año del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007.

Materias afines a Educación Especial

- **Políticas, legislación y administración del trabajo escolar**

Desde esta materia se considera la normativa que regula la dinámica del Sistema Educativo Provincial y de los sujetos que lo componen. Entre ellas, las bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial, todo lo que refiere a la política educativa de la jurisdicción y del nivel, las leyes referidas al niño/a y la familia (derechos del niño/a) y las funciones de la Dirección General de Cultura y Educación, del Consejo General de Educación y la Subsecretaría de Educación, de las Direcciones de Nivel y Modalidad.

- **Práctica en terreno-Taller integrador interdisciplinario**

En la práctica de tercer año se aborda la actividad docente en diferentes contextos y modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación

hospitalaria y domiciliaria, Educación en contextos de privación de libertad, Educación intercultural bilingüe, etcétera. Se enfoca principalmente en los factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.

Campo de la Práctica Docente				
		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (256)	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Lite- ratura (64)	
Campo de la Subjeti- vidad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32)	Ateneo de Ciencias Sociales (64) Ateneo de Ciencias Naturales (64) Ateneo de Matemática (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Figura 5. Estructura curricular del cuarto año del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007.

Materias afines a Educación Especial

- Pedagogía crítica de las diferencias

En la materia se pone énfasis en las diferencias y las desigualdades sociales y culturales en los espacios educativos como consecuencia de una aceptación ideológica de una sociedad de estratos.

En este eje se tiene en cuenta el “discurso de las capacidades diferentes, la diversidad y las diferencias”³⁴, pero remarcando con tenacidad las diferencias culturales y la integración sociocultural.

Trayectos Formativos Opcionales
<p>Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)</p>
<p>Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA Carga horaria total: 2816 horas Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etcétera.</p>

Figura 6. Trayectos Formativos Opcionales en el Profesorado de Educación Primaria

Fuente: Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007.

³⁴ Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007. Pag 136.

Capítulo V

Trabajo de campo

Se presenta un estudio exploratorio, debido a que la presente investigación se centra en obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Dankhe, 1986).

La investigación es no experimental, dado que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Hernández-Sampieri, 2018).

Asimismo, se establece un diseño metodológico mixto, ya que se tiene en cuenta un lugar especial y un momento dado, donde se recolectarán y analizarán datos, en secuencias organizadas, con el propósito de responder la pregunta que suscita la presente investigación, como así también se revisará la literatura acerca del tema abordado con el fin de conformar el marco teórico que respalda dicha búsqueda.

La población está conformada por estudiantes del último año del Profesorado en Educación Primaria, de los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Gran Buenos Aires.

La muestra fue elegida en forma no probabilística e intencional y está constituida por 18 estudiantes avanzadas del último año del Instituto de Formación Docente X, de la ciudad de Merlo, Buenos Aires, Argentina.

1. Cuestionario

El instrumento utilizado para la recolección de datos es un tipo de cuestionario estructurado, debido a que se lo considera de gran utilidad ya que logra que el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujeten a determinadas condiciones (Ernesto Rodríguez Moguel, 2005).

Como sostiene el autor, el cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran importantes; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente y reducen la realidad a ciertos números de datos esenciales³⁵.

Todas las preguntas realizadas son basadas en hechos, ya que están diseñadas para obtener información objetiva de las entrevistadas respecto a sus antecedentes³⁶ en el profesorado de Educación Primaria.

La mayoría de sus preguntas son dicótomas (Namakforoosh, 2000) de tipo cerradas, con la posibilidad de ampliar su respuesta ofreciendo el nombre de las materias que abordaban los temas cuestionados. Se complementa el cuestionario con algunas preguntas abiertas para profundizar sobre los conocimientos y las opiniones de las entrevistadas.

El contacto con las profesionales que forman parte de la muestra se realizó a través de un formulario de Google. El mismo se envió dividido en dos secciones. En la primera sección (datos objetivos) debían responder con su nombre, su rango de edad, si el Profesorado en Educación Primaria era su primera carrera profesional y si eran estudiantes avanzadas o graduadas de los últimos tres años. En la segunda sección se encontraban con 9 preguntas cerradas (del tipo SI/NO), y 3 preguntas del tipo abiertas para tener acceso a los conocimientos y herramientas que tenían las entrevistadas respecto al tema abordado en esta investigación.

³⁵ Moguel, E. A. R. (2005). *Metodología de la Investigación*. Univ. J. Autónoma de Tabasco.

³⁶ Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.

2. Análisis de datos

A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios que fueron realizados a estudiantes avanzadas del último año del Profesorado en Educación Primaria, algunos de ellos acompañados de gráficos, los cuales son producto de un análisis cuantitativo. En el caso de las preguntas abiertas se analizan cualitativamente y se realiza una comparación entre las 18 entrevistadas. Los nombres de las entrevistadas fueron cambiados para preservar su privacidad.

Datos objetivos

Las 18 entrevistadas son de género femenino, de las cuales:

- 14 tienen entre 26 y 40 años de edad.
- 2 tienen entre 18 y 25, y
- 2 tienen más de 40.

16 de ellas informaron que el Profesorado en Educación Primaria es su primera carrera profesional, mientras que Gabriela tiene como base el Profesorado de Música y Cintia realizó el Profesorado de Inglés anteriormente.

Preguntas cerradas

Uno de los temas principales que se focalizó en el cuestionario fue preguntar si las estudiantes tuvieron materias en donde se hable o se nombre algún contenido relacionado a **1)** alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), **2)** alumnos con Discapacidad y **3)** alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad (NEED).

A continuación, se presentan 3 gráficos que resumen los resultados expuestos en cada categoría antes mencionada.

Figura 7. Gráfico: Alumnos con NEE

Pregunta 1: *En el plan de estudios del Profesorado, ¿Hay una o más materias que traten y/o nombren algo referido sobre Alumnos con Necesidades Educativas Especiales?*

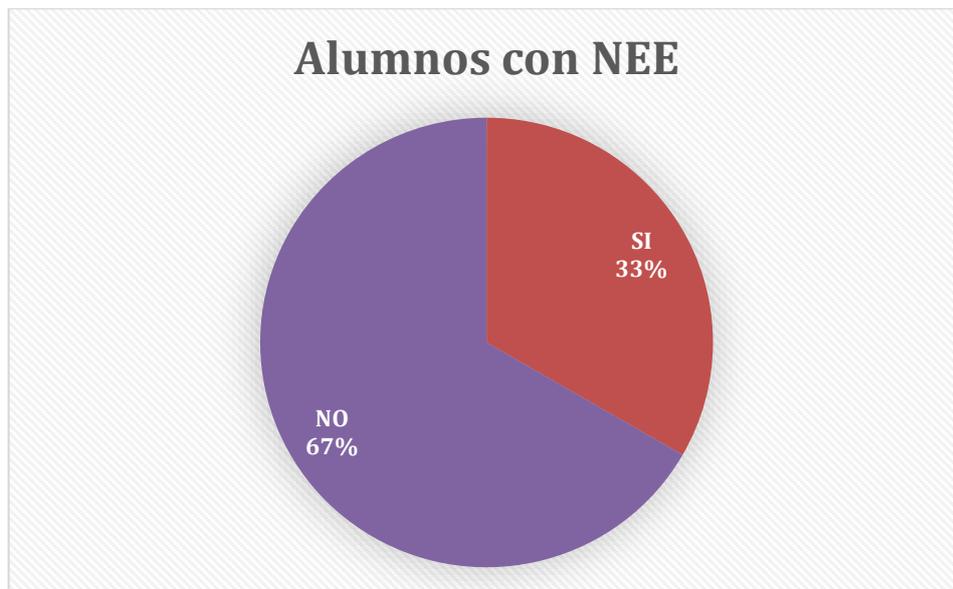


Figura 8. Gráfico: Alumnos con Discapacidad

Pregunta 2: *¿Hay una o más materias en el plan de estudios del Profesorado que traten y/o nombren algo referido sobre Discapacidad?*

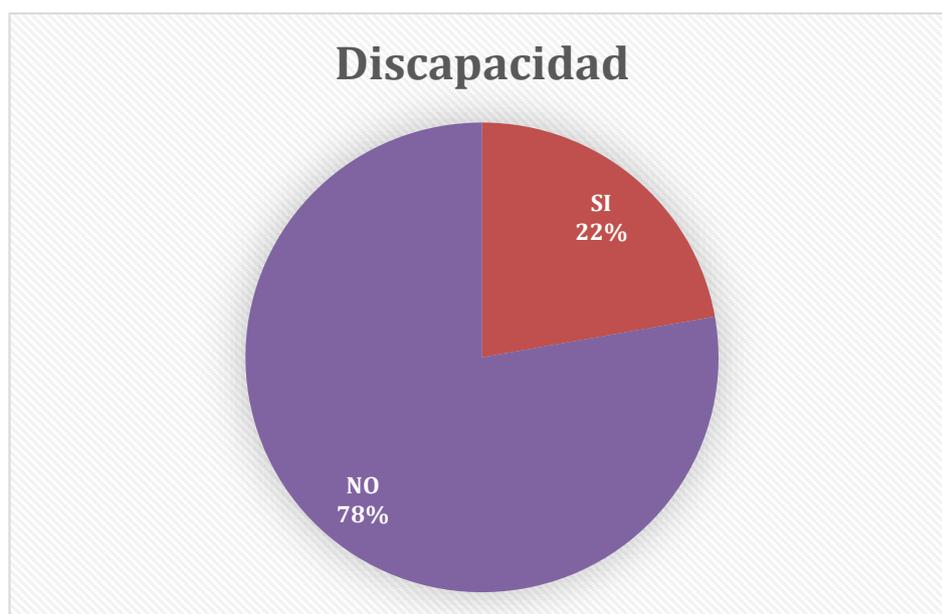
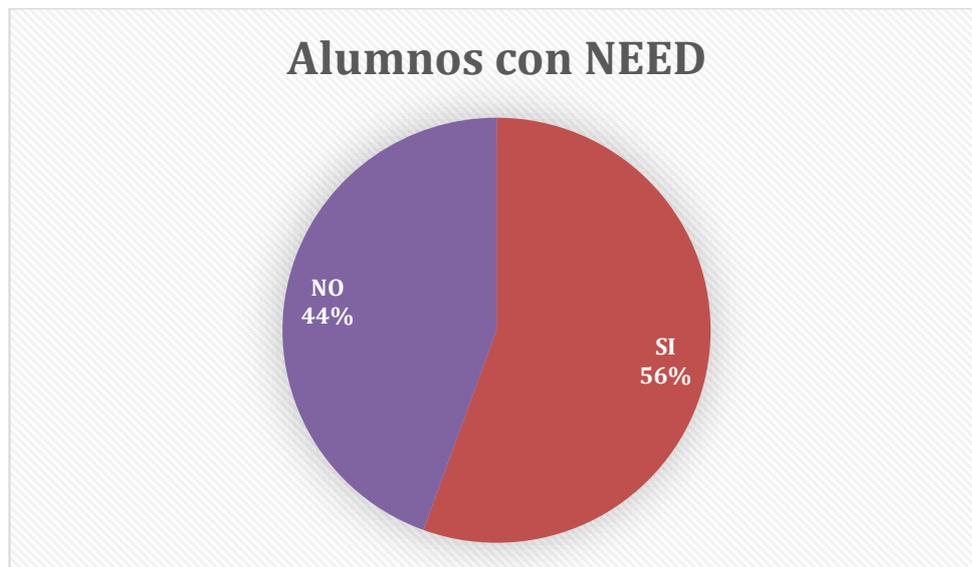


Figura 9. Gráfico: Alumnos con NEED.

Pregunta 3: *¿Escuchó en alguna materia que se aborden temas relacionados a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad?*



De los resultados expresados en los gráficos podemos observar que la mayoría de las entrevistadas (67%) no tuvieron materias específicas en donde se aborden contenidos relacionados a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y el 78% no cursó materias específicas donde se aborden contenidos relacionados a las Discapacidades, pero sí se puede observar que el 56% de ellas tuvieron materias donde se aborden estos dos temas como un conjunto (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de la Discapacidad).

Al preguntarle el nombre de las materias en donde recordaban haber abordado los contenidos cuestionados se obtuvieron los resultados expresados en la **Tabla 11**.

Tabla 11. Materias nombradas en el Profesorado.

Contenidos	Materias
Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogía crítica de las diferencias.• Trayectos Formativos Opcionales
Discapacidad	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogía crítica de las diferencias.• Pedagogía.• Filosofía.• Taller de prácticas en terreno III.• Psicología del desarrollo y el aprendizaje I y II.• Trayectos Formativos Opcionales.

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de la Discapacidad (NEED)	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía crítica de las diferencias. • Didáctica y Currículum del nivel primario • Trayectos Formativos Opcionales.
---	--

La materia que se repitió en las tres secciones fue “*Pedagogía crítica de las diferencias*” que se encuentra en el cuarto año del diseño curricular y “*Trayectos Formativos Opcionales*”.

Los trayectos formativos opcionales son definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular. La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, también podrá definirse según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional³⁷.

De lo citado del Diseño Curricular para la Educación Superior podemos inferir que los Trayectos Formativos Opcionales son de carácter obligatorio, pero con una temática opcional que puede ser elegida por el estudiante dependiendo de la oferta que tenga cada Instituto. De los talleres que informaron las alumnas entrevistadas pudimos obtener el nombre de los siguientes talleres en donde se dictaron contenidos relacionados a alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad:

- Taller de formación y política.
- Taller de inclusión.
- Trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración en las escuelas de nivel primario.
- Taller de definición institucional.

Otro tema abordado en las preguntas fue si a lo largo de la formación cursaron materias en donde se haga énfasis en las leyes educativas de las personas con discapacidad, donde 15 de las 18 entrevistadas contestó que “NO”, mientras que sólo 3 contestaron que pudieron abordar las leyes educativas de las personas con discapacidad en las materias “*Didáctica y currículum de nivel primario*” que se dicta en segundo año y en la materia “*Pedagogía*” del primer año del Profesorado en Educación Primaria.

³⁷ Diseño Curricular para la Educación Superior. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2006-2007. Pag. 36

También se indagó sobre los tipos de discapacidad y las herramientas para identificarlas, y se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 83% de las entrevistadas manifestó no haber escuchado sobre los tipos de discapacidades.
- El 78% expresó no haber recibido herramientas para identificar los tipos de discapacidades.

De las respuestas afirmativas, en las materias que abordaron dichos temas fueron *“Pedagogía crítica de las diferencias”*, *“Didáctica y currículum de nivel primario”* y uno de los talleres formativos opcionales llamado *“Taller de formación y política”*. Asimismo, dentro de las herramientas que nombraron recibir para identificar a alumnos con NEED se mencionan: *no mantiene contacto visual, tiene pautas de conducta repetitivas, sobresaltos hacia ciertos ruidos, dificultad en el trabajo en grupo, falta de comprensión, dispersión, diagnóstico, reuniones con los padres.*

Por último, dentro de la sección de preguntas cerradas, se preguntó a las estudiantes si se sentirían preparadas y con las herramientas suficientes para dar sus clases y trabajar con alumnos con discapacidad en el caso que se le presente en el aula algún Alumno con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad. Sólo 1 de las 18 entrevistadas contestó que SÍ se sentiría preparada, mientras que las otras 17 profesionales negaron sentirse preparadas y/o formadas para trabajar con alumnos con discapacidad.

Preguntas abiertas

En esta sección se realizaron dos preguntas abiertas donde se buscó recolectar información sobre los conocimientos previos de las alumnas sobre el tema abordado en la presente investigación.

La primera fue preguntarle a las entrevistadas qué sabían o conocían respecto a la discapacidad y la segunda qué sabe o conoce sobre alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad (NEED).

De la primera pregunta, 6 alumnas contestaron que sabían poco o nada sobre discapacidad, de las alumnas restantes, la mayoría hicieron hincapié en deficiencias mentales (intelectuales, psicológicas, neurológicas, psiquiátricas) y físicas (a nivel motriz). Asimismo, la mayoría mencionó que consideran que la discapacidad es una

dificultad o limitación para que la persona discapacitada pueda realizar ciertas actividades o interactuar con su entorno. Algunas de las respuestas más significativas fueron:

“Las personas discapacitadas son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural”.

“La discapacidad o capacidad diferente (me gusta usar ese último término) es una deficiencia que puede ser física o mental, que dificulta que la persona se limite a realizar ciertas actividades e interactúe con lo que lo rodea”.

“Las discapacidades para mí, son la falta o limitación de alguna facultad física o mental que imposibilita o dificulta el desarrollo normal de la actividad de una persona”.

También mencionaron la importancia en el rol docente de tomar conciencia sobre las discapacidades y la inclusión dentro de las instituciones. Algunas respuestas que dan cuenta de ello son las siguientes:

“Las discapacidades no son barreras para la educación, el docente debe tomar consciencia de ello, amoldar a lo que los alumnos necesitan”.

“...Que debemos hacer inclusión, pero hasta ahora no nos dieron las herramientas para lograrlo”.

Con respecto a la segunda pregunta, donde se cuestiona qué saben sobre alumnos con NEED, 8 de ellas contestaron que saben “nada” o “casi nada” del tema, otras respuestas fueron que sí sabían algo referido al tema y que conocían diferentes alumnos con NEED (la mayoría nombró alumnos con Trastorno del Espectro Autista), y algunas de ellas brindaron sus opiniones. Algunas de las respuestas más significativas fueron:

“Son alumnos con derechos como cualquier otro, pueden acceder a una educación “común” y la escuela debe recibirlos y brindarles las herramientas para que puedan desarrollarse, socializar y participar junto con sus compañeros”.

“Que sufren un trastorno de la personalidad, lo que les hace sentir la realidad de una manera diferente y comunicarse de otra manera”.

“Que todos tienen derecho a recibir una educación al igual que aquellas personas que no tienen ninguna capacidad diferente”.

“Son alumnos con diagnóstico específico que necesitan terapias específicas, la atención y enseñanza adecuada”.

“Llevan otros tiempos de aprendizaje, otras formas para la aplicación del contenido”.

De las respuestas ofrecidas en esta sección podemos dar cuenta la falta de conocimiento sobre la especificidad y la diferencia entre *discapacidad* y *alumnos con NEED*, donde casi la mitad de las alumnas entrevistadas no sabe nada sobre el tema y, del resto de las entrevistadas, la mayoría toma a la discapacidad como una limitación o imposibilidad de realizar actividades “comunes”.

También puede observarse que la mayoría de las estudiantes hace énfasis en no sentirse preparadas o con las herramientas suficientes para abordar clases donde tengan alumnos con NEED debido a que el Profesorado en Educación Primaria no aborda en profundidad este tipo de temas en su plan de estudios. Algunas respuestas que dan cuenta de esta posición son las siguientes:

“En las prácticas cómo residente, es uno de los reclamos que hacemos como alumnas, ya que hay aulas con varios casos y no podemos atender a todos y todas.”

“...En mi carrera no nos preparan para esta situación, pero si hay otra carrera que se estudia específicamente para la discapacidad, pero son dos carreras distintas. Hoy en día, creo que es necesario que se implementen algunas herramientas para la inclusión, pero a su vez estaríamos deformando ambas carreras porque tienen diferentes materias. Sería volver a empezar desde cero”.

“Exceptuando las discapacidades a nivel motriz, no sabría cómo abordar otro tipo”.

“Si (conozco sobre discapacidad), pero por cuenta propia ya que un profesorado de primaria no tiene la rigurosidad que debería tener”.

Para finalizar el cuestionario se les preguntó a las estudiantes si consideraban importante que en el plan de estudios del Profesorado en Educación Primaria se incluyan materias que aborden temas sobre las discapacidades y los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad (NEED), con lo cual sólo una de las alumnas respondió negativamente alegando que sería mejor que se dicten cursos gratuitos una vez finalizada la carrera.

De las 17 personas restantes que contestaron que sí consideran importante que se incluyan materias que aborden estos temas, algunas dejaron comentarios que dejan ver la importancia de que se brinden herramientas dentro de la formación profesional tanto para poder abordar sus clases, como para la detección de alumnos con NEED con el fin de poder brindar una educación de calidad para todos los estudiantes. Los comentarios más significativos fueron los siguientes:

“Me parece un aspecto muy importante ya que en la práctica educativa y en la realidad de las aulas nos encontramos con alumnos con diferentes necesidades y nuestra formación no es suficiente para lograr ofrecer oportunidades reales, ofrecer apoyos y realizar las intervenciones necesarias hacia los alumnos”.

“Me parece importante que nos brinden a los docentes las herramientas necesarias para poder trabajar con alumnos discapacidad. Pero primero debería implementarse toda una nueva forma de organización. Por ejemplo, que la docente esté capacitada para detectar cual es la incapacidad...Y luego que haya un equipo de profesionales idóneos que evalúen la situación del niño/ña y asesoren y den contención tanto al niño como a la docente...Eso hoy en día en las escuelas no sucede”.

“Me parece de suma importancia que nos brinden herramientas para poder flexibilizar los contenidos a enseñar y que los alumnos no queden excluidos”.

“Es de suma importancia de que el profesorado capacite a los futuros docentes y brinde las herramientas necesarias para que pueda detectar cualquier tipo de discapacidad a temprana edad y tenga las herramientas para abordar dichas situaciones imprevistas, y sus enseñanzas sean adecuadas para los estudiantes con necesidades de educación especial derivados de la discapacidad”.

3. Conclusiones

Teniendo en cuenta los cuestionarios analizados, se puede observar cierta falta de conocimiento por parte de las alumnas sobre la discapacidad y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad, como así también la falta de materias específicas en el plan de estudios de la carrera que aborde estos temas, debido a que la mayoría de las alumnas manifestaron adquirir estos conocimientos en los Trayectos Formativos Opcionales, es decir, que fue de interés propio la elección de esos talleres donde se aborden contenidos relacionados a alumnos con NEED y no fueron materias obligatorias dentro del plan de estudios.

De todo lo analizado, se puede inferir que es de suma importancia, tanto para las alumnas como para mí, que dentro del diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria se incluyan materias específicas sobre las discapacidades y los alumnos con NEED que aborden temas sobre las leyes, los tipos de discapacidades y fundamentalmente brinden herramientas que, por una parte, ayuden a detectar las necesidades educativas especiales y las discapacidades en los niños y niñas; y por otra parte, colaboren a que las docentes recibidas puedan brindar una educación de calidad a todos sus alumnos sin sentirse limitadas por la condición de los estudiantes que reciban.

Capítulo VI

Conclusiones generales

A partir del año 1980 se comenzó a tener mayor comprensión de las discapacidades gracias a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* promulgada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este hecho fue el primero de muchos grandes cambios que se vivieron a nivel mundial con respecto a las discapacidades.

Según la OMS las discapacidades se clasifican en tres niveles específicos: **1) Estructuras y funciones corporales**, **2) Actividad** y **3) Participación**; como así también en diferentes grados de funcionalidad (que pueden ser tanto positivos como negativos). Esta clasificación se aplica con códigos alfanuméricos que detallan la discapacidad en el nivel y el grado que corresponde y varían entre 5 a 7 códigos por nivel.

Según la CIF, la persona con discapacidad es aquella que tiene *de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud*³⁸ y con su clasificación intenta destacar y determinar las áreas en las cuales surgen las discapacidades.

La clasificación que otorga la OMS corresponde a un modelo médico y social de las discapacidades, pero, en Argentina, se utiliza como apoyo otro manual en conjunto con el CIF para clasificar exclusivamente discapacidades mentales de origen conductual, cognitivo o emotivo. Este manual lleva las siglas DMS que significan (por sus siglas en inglés): Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

Con las dos herramientas mencionadas, se realiza una Junta de Evaluación Interdisciplinaria donde se evalúa al sujeto y se le otorga el Certificado Único de Discapacidad (CUD) para que adquiera diversos beneficios, entre ellos, recibir una educación de calidad.

Para poder hacer cumplir este último punto, en el año 2006, se promulgó la Ley 26.378: “CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU PROTOCOLO FACULTATIVO”, y se determina 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,*

³⁸ García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”³⁹.

Dentro de esta ley se promueve la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad y se comprometen a ofrecer formación a todas las personas que estén involucradas en los problemas de accesibilidad que puedan presentar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad, siendo éstas dificultades o disfunciones del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa, la cual conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve.

De este modo, basándome en el sustento teórico que se desarrolló en la presente investigación, se puede afirmar que en lo que refiere a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad éstos están completamente incluidos en el sistema educativo de la República Argentina.

Teniendo en cuenta las leyes 26.206 (Ley de Educación Nacional) y 13.688 (Ley Provincial de Educación) que hacen hincapié al acceso universal de una educación de calidad para todos los habitantes del suelo argentino, se entiende que ambas leyes garantizan la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y una formación docente comprometida con la igualdad y confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes. También se sostiene que se establecerán los recursos y procedimientos correspondientes para identificar tempranamente dentro del sistema educativo las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos del desarrollo, pero, ¿esto realmente es así? ¿Dentro del Profesorado en Educación Primaria se forma a las futuras docentes respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, las discapacidades y los trastornos del desarrollo? ¿Las docentes, al momento de recibirse, se sienten con la formación suficiente como para ejercer y trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad?

Para responder estos interrogantes, se llevó a cabo un trabajo de campo que incluyó a 18 estudiantes avanzadas del último año del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Profesional Docente X, del partido de Merlo, Provincia de Buenos Aires.

A pesar de que la mayoría de las estudiantes mencionaron que en los planes de estudio del Profesorado no hay materias específicas que mencionen temas relacionados a la discapacidad o a los alumnos con NEED, pudieron confirmar que en las materias *pedagogía crítica de las diferencias y didáctica y currículum del nivel primario*

³⁹ Ley 26.378/06. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

estudiaron estos dos temas como conjunto. De igual manera, muchas de las entrevistadas comentaron que en los *trayectos formativos opcionales* tuvieron la posibilidad de cursar materias donde pudieron profundizar sobre los alumnos con NEED, gracias a que se abrieron talleres con dicha temática.

Con lo que respecta a las leyes educativas, más del 80% de las entrevistadas no tuvo materias en donde les nombren los derechos de las personas con discapacidad y las leyes que los amparan, contradiciendo de esta manera la teoría evaluada con la práctica educativa en los profesorados.

Por otra parte, teniendo en cuenta lo que dictan las leyes nacional y provincial de educación, en donde promueven brindar herramientas para la detección temprana de las discapacidades, entre el 70% y el 80% de las estudiantes declararon no haber cursado materias que les brinden herramientas para identificar las discapacidades, ni haber aprendido sobre los diferentes tipos de discapacidades, lo que muestra otra contradicción entre la teoría y la práctica educativa diaria.

Las futuras docentes no tienen conocimientos sobre qué es la discapacidad, ni mucho menos qué son las Necesidades Educativas Especiales Derivadas de ella, pero sí nombraron que tuvieron o tienen contacto con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, y pueden obtener de esta experiencia una sutil idea de lo que son las NEED. Asimismo, la mayoría que pudo dar una definición de discapacidad colocó a ésta como una deficiencia, limitación o falta de algo, destacando la limitación física o mental que impide que la persona pueda desarrollar sus tareas de manera “normal”.

La mayoría de ellas sabe que los alumnos con NEED deben ser incluidos a sus aulas como cualquier alumno, saben que todos los alumnos tienen derecho a aprender y a acceder a una educación común, saben que muchos de ellos tienen otros tiempos de aprendizaje, pero, de todas formas, no tienen las herramientas suficientes para llevar a cabo su labor docente como corresponde, dejándolo en evidencia en las opiniones recolectadas en las cuales manifiestan cierta recriminación hacia su formación por no brindarles conocimientos específicos sobre los diferentes tipos de alumnos con NEED que pueden estar incluidos en un aula de escuela común.

Evaluando todo el trabajo de investigación y sumando la declaración de las entrevistadas, se puede inferir que las estudiantes que están a punto de recibir su título en maestras de Educación Primaria no se sienten preparadas para trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de la Discapacidad debido a que no tienen formación específica sobre dichos temas, lo cual me invita a reflexionar sobre el diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria y cómo hacer respetar las leyes de educación que

avalan una formación docente comprometida con la igualdad y que el mismo sistema parece no efectuar.

Asimismo, sostengo firmemente que es de suma importancia que se empiece a evaluar el diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria, puesto que es de carácter necesario que las futuras docentes tengan conocimientos de las discapacidades que pueden presentarse en las aulas de la escuela común y puedan estar preparadas correctamente para trabajar en sus aulas con NEED.

Para finalizar me gustaría invitar a la reflexión para reducir la barrera dentro del diseño curricular de la educación superior con respecto a los saberes que se brindan referidos a alumnos con NEED, teniendo en cuenta la mirada de Verdugo (1997) y Schalock, R. L. (1998), quienes sostienen que *“una forma de reducir las limitaciones funcionales, y por tanto la discapacidad de la persona, consiste en intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa y en el nivel del papel que se desempeña en la sociedad⁴⁰”*, y, por su parte, Bibiana (2011) afirma que *la mera existencia de la limitación funcional, aunque sea minoritaria, no alcanza para producir una discapacidad si no existe un mecanismo social que la sancione⁴¹*.

Teniendo en cuenta estas miradas, sostengo que sería interesante pensarnos desde otro lado como agentes transformadores de la sociedad y comenzar a reflexionar sobre la manera en la que estamos abordando la discapacidad y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad desde el ámbito educativo y desde la formación de los futuros formadores de los niños de nuestra provincia, por lo cual me parece relevante también tener en cuenta la mirada de Davini, quien sostiene que los enfoques y las prácticas educativas no son estáticos: se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances en el conocimiento especializado y de la experiencia, y es por esto que considero que la práctica docente y el “ser docente” debe estar seguido de reflexión y actualización constante, por lo cual se debería tener en cuenta de manera real a las discapacidades en el trayecto de toda formación docente.

⁴⁰ Luque Parra, D. J. (2014). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales. Elementos psicoeducativos.

⁴¹ Bibiana . Educación inclusiva y formación docente, 2011

Bibliografía

- Anaya, H. A. (2005). Reseña de " Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" de Edgar Morín. *Ra Ximhai*, Volumen 1, No. 3, 653-665. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110314.pdf>
- Axel Levin (2019). ¿Qué determina la discapacidad en la infancia? La experiencia de la certificación estatal argentina. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Volumen 13, 109-131. <https://intersticios.es/article/view/18861/12249>
- Camacho, J. M. (2006). Los diagnósticos y el DSM-IV. *Rev. Fundación Foro*, 1-32. Disponible en: <https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo15.pdf>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://profesoradotecnico2013.files.wordpress.com/2013/04/la-formacion-docente-en-cuestion.pdf>
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596037.pdf>
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular*. Disponible en: https://www.academia.edu/download/53440864/DAVINI_Cristina._Acerca_de_la_s_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://iesmc-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/3%C2%B0-PEP-PRACTICA-3-La-Formaci%C3%B3n-en-la-Pr%C3%A1ctica-Docente-Cap.3-M.C.-Davini.pdf>
- DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2006-2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior: Niveles inicial y primario*. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>

DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N^a 4154 de 2007. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación Argentina. 11 de febrero de 2008. Disponible en: <https://isfd105-bue.infed.edu.ar/sitio/profesorado-en-educacion-primaria-resolucion-4154-07/>

Fernández, A.C., Arjona, P. P., Arjona, T. V. & Cisneros, Á. L. (2011). La evaluación psicopedagógica. En *Determinación de las Necesidades educativas Especiales* (pp. 23-37). México: Trillas. Disponible en: http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2640/464_22.pdf?sequence=1

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo xxi. España Editores S.A. Disponible en: [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Freire,+P.+\(1993\).+Pedagog%C3%ADa+de+la+Esperanza.+Madrid:+Siglo+XXI+Espa%C3%B1a+Editores+S.A.&ots=0T-YDgwCO_&sig=1y_xEGpqPOaRwVBkirnZP4KeVQo](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Freire,+P.+(1993).+Pedagog%C3%ADa+de+la+Esperanza.+Madrid:+Siglo+XXI+Espa%C3%B1a+Editores+S.A.&ots=0T-YDgwCO_&sig=1y_xEGpqPOaRwVBkirnZP4KeVQo)

García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, Vol. 50, 15-30. Disponible en: http://ciapat.org/biblioteca/pdf/1002-Clasificaciones_de_la_OMS_sobre_discapacidad.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente. *Ministerio de Educación Argentina*. Disponible en: <https://red.infed.edu.ar/institucional/>

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 26.378 de 2008. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. 6 de junio de 2008. O.D. No. 267. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

- Luque Parra, D. J. (2014). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales. Elementos psicoeducativos. Disponible en: http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4403/Trastornos_del_desarrollo_discapacidad_y_necesidades_educativas_especiales.pdf?sequence=1&rd=0031332966650492
- Mérida, C. (2022). La formación de profesores/as de nivel primario y la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Un análisis del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6037>
- Ministerio de cultura y educación, (2009). El aprendizaje en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>
- Misischia, B. (2016). Educación Inclusiva y Formación Docente. Disponible en: http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1306/Art_MisischiaB_EducacionInclusivaFormacion_2011.pdf?sequence=1
- Moguel, E. A. R. (2005). Metodología de la Investigación. Univ. J. Autónoma de Tabasco.
- Namakforoosh, M. N. (2000). Metodología de la investigación. Editorial Limusa.
- Osuna, F. O. M., & Mata, K. L. A. (2015). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: ¿QUÉ SIGNIFICA SER PROFESOR?. *European Scientific Journal*, Volumen 11, No. 32, 97-110. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/236412604.pdf>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International law*, Volumen 16, 381-414. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1692-81562010000100012

Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019): “Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. Disponible en: https://www.academia.edu/download/50730260/La_formacion_de_los_docentes_en_el_siglo_XXI_Perrenoud.pdf

Resolución 155 de 2011. Consejo Federal de Educación. Por la cual se aprueba el documento de la Modalidad EDUCACIÓN ESPECIAL. 13 de octubre de 2011. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf

Rojas, Á. B. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, Volumen 37, No. 4, 1-8. Disponible en: <http://recursosdescargables.pbworks.com/f/BUSTAMANTE.+educacion+compromiso+social+y.pdf>

Rusler, V., & Schwamberger, C. (2018). MAESTROS INDAGANDO A DIEZ AÑOS DE LA CONVENCION. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA. *Revista Ruedes*, (8), 48-64. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/1659>

Anexos

Anexo I

Entrevistas/Encuestas

Entrevista a estudiantes avanzadas del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Profesional Docente X de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Nombre:

Edad:

- 18 a 25
- 26 a 40
- Más de 40

1. *¿El profesorado en educación primaria es su primera carrera profesional?*

SI

NO

TITULO DE BASE:

En este momento vamos a pasar a algunas preguntas referidas a la trayectoria educativa en el profesorado de Educación Primaria.

2. En su trayecto educativo en el Profesorado de Educación Primaria que cursa actualmente:

a. *¿Escuchó en alguna materia que se aborden temas relacionados a **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad**? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si recuerda, escribir el nombre de la materia.*

SI

NO

NOMBRE DE LA MATERIA:

b. *¿Tuvo alguna materia donde se aborden las **leyes educativas de las personas con discapacidad**? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si recuerda, escribir el nombre de la materia.*

SI

NO

NOMBRE DE LA MATERIA:

- c. *¿Cursó materias en las que se examinen los **tipos de discapacidad** que suelen presentarse en las aulas de escuela común? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si recuerda, escribir el nombre de la materia.*

SI

NO

NOMBRE DE LA MATERIA:

- d. *En todo el trayecto de la formación docente, en alguna materia, ¿Le brindaron **herramientas para identificar** a alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad (**NEED**)? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si recuerda, escribir el nombre de la materia.*

SI

NO

NOMBRE DE LA MATERIA:

- e. *En caso de que le hayan brindado herramientas para identificar Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad nombre las herramientas que recuerda a continuación:*

- f. *En el plan de estudios del Profesorado, ¿Hay una o más materias que traten y/o nombren algo referido sobre **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales**? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si recuerda, escribir el nombre de la materia.*

SI

NO

NOMBRE DE LA/LAS MATERIA/S:

- g. *¿Hay una o más materias en el plan de estudios del Profesorado que traten y/o nombren algo referido sobre **Discapacidad**? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si recuerda, escribir el nombre de la materia.*

SI

NO

NOMBRE DE LA MATERIA:

- h. *Si al momento de **trabajar** en un aula se le presenta algún Alumno con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad, ¿Se sentiría preparada y con las herramientas suficientes para dar sus clases y trabajar con alumnos con discapacidad?*

SI

NO

- i. *¿Qué sabe/conoce sobre las **discapacidades**?*

- j. *¿Qué sabe/conoce sobre **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad**?*

- k. *¿Te parece **importante** que en plan de estudios del Profesorado en Educación Primaria se **incluyan materias** que aborden temas sobre las discapacidades y los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad? En caso de que la respuesta sea “SI” puede, si desea, agregar algún comentario.*

SI

NO

COMENTARIOS: