



Universidad Abierta Interamericana

UAI



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO FINAL:

" La intervención de la Acompañante terapéutica en la interacción social en un aula inclusiva: Un recorrido desde la experiencia al saber profesional"

ALUMNA:

COSENZA, AGUSTINA CANDELA

DNI.: 44.650.272

TUTORA:

MG. BERTA ROTSTEIN DE GUELLER

TÍTULO A OBTENER:

LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA.

CARRERA:

LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA.

FECHA DE PRESENTACIÓN:

MARZO 2026

AGRADECIMIENTOS

A MI FAMILIA, LES DEBO TODO A ELLOS, GRACIAS POR ACOMPAÑARME Y APOYARME SIN DUDAR DE MI NI UN SEGUNDO, BRINDANDOME EL AMOR Y CONTENCIÓN NECESARIO EN CADA INSTANCIA DE LA CARRERA, MIS GRACIAS QUEDAN CHICAS A COMPARACIÓN DE LO QUE HACEN POR MI.

A MATI, MI NOVIO Y COMPAÑERO DE VIDA, POR DEJARME CRECER AL LADO SUYO Y POTENCIARME SIEMPRE.

A VALEN, MI COMPAÑERA DE ESTUDIO, PAREJA PEDAGÓGICA Y AMIGA QUE ES LO MAS HERMOSO QUE ESTE RECORRIDO ME DEJA, POR SU ESCUCHA, SUS PALABRAS JUSTAS, ABRAZOS Y ACOMPAÑAMIENTO CONSTANTE, QUE LUJO CRECER PROFESIONALMENTE JUNTAS.

A MIS COMPAÑERAS CON QUIENES ME ENCONTRÉ EN ESTE CAMINO Y COMPARTIMOS EL MISMO AMOR Y PASIÓN POR LA PSICOPEDAGOGÍA.

A LULI QUE FUE GUÍA NECESARIA PARA QUE ESTE TRABAJO TOME FORMA, GRACIAS POR ILUMINARME EN EL MOMENTO QUE LO NECESITE.

A BERTA Y ANDREA, DOCENTES DE LA CÁTEDRA, POR CREER Y CONFIAR EN MÍ CUANDO ME RESULTABA DIFÍCIL HACERLO.

A DOCENTES BRILLANTES QUE PUDIERON CONTAGIAR EL AMOR POR LA PSICOPEDAGOGÍA Y LA ENSEÑANZA EN ESPECIAL A HEBE Y YESI.

A R Y SUS COMPAÑEROS, QUE ME AYUDARON A APRENDER Y CONOCER SOBRE SER AT DESDE EL PRIMER DÍA, TRANSFORMÁNDONOS TODOS EN ESTOS AÑOS COMPARTIDOS.

A CLARITA, QUE LLEGÓ A ESTE MUNDO A ENSEÑARNOS Y QUE LE DIO SENTIDO A TODOS ESTOS AÑOS TRANSITADOS EN LA CARRERA Y A ESTA INVESTIGACIÓN EN PARTICULAR. GRACIAS POR ELEGIRME COMO TU TÍA..

A MI, POR SIEMPRE DAR LO MEJOR Y DEJARME SORPRENDER DE ESTA HERMOSA CARRERA, PERMITIRME APRENDER SIEMPRE CON AMOR Y PASIÓN EN CADA MOMENTO.

ÍNDICE

RESUMEN	4
FUNDAMENTACIÓN	6
INVESTIGACIONES RELEVADAS	7
CONCEPTOS DE REFERENCIA	9
1. Interacción	9
1.1 Conceptualización	9
1.2 Modos	9
1.2.1 Interacción social	9
2. Inclusión	10
2.1 Conceptualización	10
2.2 Inclusión educativa	10
2.3 Proyecto pedagógico para la inclusión (PPI)	10
2.4.1 Función del agente de apoyo	11
2.4.3 Normativa	12
2.4.4 El acompañante terapéutico (AT)	12
3. Escuela	12
3.1 Conceptualización	12
3.2.1 Caracterización	12
3.3 Escuela inclusiva	13
4. Alumnos	13
4.1 Conceptualización	13
4.2 Alumnos con proyecto de inclusión	14
5. Síndrome de Down	14
5.1 Caracterización	14
5.2 Alumno con proyecto de inclusión por Síndrome de Down	15
MARCO METODOLÓGICO	16
Tema	16
Formulación del problema	16
Donde	16
Muestra	16
Objetivo general	16

Objetivos específicos	16
Aspecto contextual	16
Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes	17
Categoría/dimensiones: diagrama de categorías	19
Análisis de datos	21
Conclusión	31
Referencias	33
Anexo	39
Cuadro de dimensiones	39
Observación 1	46
Observación 2	49
Observación 3	52
Observación 4	55

Resumen

El presente trabajo final de carrera se encuadra dentro de las investigaciones psicopedagógicas, por lo que tiene como propósito configurar saberes profesionales y aportar contenido en el campo. Para ello propone abordar saberes experienciales del Acompañante terapéutico (AT, en adelante) en una escuela de gestión privada del sur de la Provincia de Buenos Aires, Rca. Argentina durante el ciclo lectivo 2025.

El problema de la investigación es indagar sobre la intervención de la Acompañante terapéutica en los procesos de interacción social de un aula inclusiva, teniendo en cuenta un recorrido desde la experiencia al saber profesional. Para poder llegar a la resolución de la pregunta problema inicial, fue necesario que se releven las interacciones que producen y en función a ello, describir cuando, como, porque y entre quienes se da la intervención que realiza la AT, mediante el profundo análisis de estas intervenciones y su finalidad.

A partir de los datos obtenidos es posible comprender que la intervención del acompañante se ve inherentemente atravesado en los procesos de interacción social que el acompañado tenga en la jornada escolar, por el estado de ánimo de los pares, por cuestiones climáticas que pueden o no favorecer el ambiente áulico y/o del espacio compartido en el patio de la institución.

Se concluye que la intervención es situacional, y que en ella intervienen los factores de la vida diaria, modelando así el rol del AT.

Metodológicamente, el estudio se alinea con el diseño de estudio de caso, ya que se centra en una intervención específica donde se construyen saberes profesionales a partir de un proceso metodológico del análisis de la práctica.

Se encuentra organizado en cinco partes: en **la primera**, se desarrollan las investigaciones relevadas, una revisión de investigaciones científicas que establecen los antecedentes necesarios para contextualizar el estudio. La **segunda parte** corresponde a los conceptos de referencia, en esta sección se proporcionan las bases teóricas iniciales. La **tercera parte** se dedica al Marco Metodológico, donde se exponen el tema de investigación, el planteo del problema, los interrogantes que configuran el problema, el objetivo general y los específicos, la muestra seleccionada, y el diseño metodológico que guía el estudio. En la **cuarta parte** se desarrolla el Análisis de Datos, en el cual se identifican y sistematizan las categorías conceptuales emergentes, y se realiza un análisis de las intervenciones del Acompañante Externo en relación a las interacciones sociales del acompañado y sus pares. Finalmente, en

la **quinta parte** se presentan reflexiones finales. A continuación, se encuentran las referencias bibliográficas y anexos, que contienen la narración de los relatos de experiencia del acompañante en la educación primaria.

Palabras Clave: Interacción social- acompañante terapéutico - investigación psicopedagógica
- Intervenciones- práctica profesional

Fundamentación

El presente estudio tiene relevancia a nivel social por la carencia de investigaciones previas y específicas que aborden el tema de las intervenciones de la AT en procesos de interacción social con un alumno con proyecto de inclusión por SD (Síndrome de Down). Propone una visión innovadora ya que permite identificar la interacción de los alumnos con sus compañeros en proyecto de inclusión y como la intervención de la AT se va configurando a partir de situaciones emergentes.

Dado que se está atravesando actualmente un cambio de paradigma en lo que respecta a la educación e inclusión, esta investigación se propone fomentar el estudio y la comprensión de la figura del acompañante terapéutico. Considerando la complejidad de las interacciones del acompañado y el contexto específico en el que se inserta.

En cuanto a la relevancia profesional, está relacionada con las prácticas profesionales en el campo de la psicopedagogía puesto que propone un análisis situado sobre la función y prácticas del Acompañante Terapéutico en contextos inclusivos, específicamente en el aula. Se basa en la premisa de construir una escuela inclusiva, teniendo en consideración que la escuela desempeña un papel fundamental en la transformación personal y social.

Esta investigación se encuentra motivada por su relevancia personal, ya que la práctica laboral realizada por la Acompañante Terapéutica (AT) se toma como punto de análisis, situando sus experiencias profesionales en un lugar central dentro del estudio. Por lo tanto, el presente trabajo se centra en los saberes experienciales y los aprendizajes que derivan de la práctica de intervención profesional. Es basándose en estos conocimientos, que se procede a analizar y, eventualmente, a construir un nuevo saber (Ricci, 2021).

Investigaciones relevadas

Resulta relevante plantear que el marco metodológico de la presente investigación senta bases en la investigación realizada por Ricci (2021b) en relación a La Admisión Psicopedagógica en Tiempos de Incertidumbre, constituyéndose en una investigación psicopedagógica. Es por ello que tiene como objetivo configurar saberes de la práctica profesional. La investigación aporta nuevos significados a la categoría teórica, a partir de la transposición de saberes experienciales. Asimismo, responde a la necesidad de producción de conocimientos en el ámbito de las profesiones y de revisar periódicamente aquello que fundamenta la práctica, a partir de procesos metacognitivos y de una actitud comprometida y de distanciamiento por parte del investigador.

Cabrera Hernández et al (2025), en su investigación presentaron una propuesta de estrategias didácticas inclusivas que fortalezcan la lectura en los estudiantes de segundo grado en una escuela de Campeche, México. Esta propuesta fue aplicada a 30 estudiantes, 15 niñas y 15 niños cuyas edades oscilan desde los 6 hasta los 8 años. La conclusión de los autores fue que además de darse un avance significativo en la adquisición y mejora del desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica y la alfabetización, lo importante a destacar es la cercanía que se dio entre todos los estudiantes al poder tener por igual las mismas oportunidades de aprendizaje, impactando así positivamente en la práctica social.

La investigación de Cabrera Vintimilla et al (2023), analizó las perspectivas infantiles sobre inclusión escolar de estudiantes de nueve a doce años en una escuela de Ecuador tras la recolección de datos con una guía de preguntas sobre inclusión enfocándose en la perspectiva de los alumnos acerca a la inclusión, llegó a la conclusión de que los alumnos, por medio de una guía de preguntas sobre inclusión donde debían responder: ¿Qué es?, ¿qué sabes? y ¿cómo haces inclusión?, pudieron aprender lo que es la inclusión y se abrió a raíz de ello una reflexión que los invito a cada uno analizar cuál es la característica particular de cada niño que lo hace diferente al resto, dejando una huella positiva a todos los estudiantes en relación a la inclusión, tomando como conclusión el interés sobre la inclusión y derribar la barrera que existe como tabú en aquellos niños que hablan de ello

Dentro del escrito de Cortez Saavedra et al. (2024) se propuso desarrollar una estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de 8vo año de Ecuador por medio de entrevistas y la observación. Tras la aplicación de diversas estrategias, llegaron a la conclusión de la sugerencia de la adopción de este tipo de estrategias para impactar en el desarrollo socioemocional y por lo tanto, verse reflejado significativamente en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Quijije-González, et al. (2022) en su investigación buscaron describir estrategias innovadoras que ofrezcan nuevas alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Inclusión Educativa de los estudiantes quienes se forman como futuro personal del plantel docente. Tras la aplicación de diversas estrategias con distintos puntos a realizar para llevar a cabo una práctica inclusiva, llegaron a la conclusión de que las instituciones requieren una planificación estratégica para abordar casos de inclusión educativa con alumnos con necesidades especiales, en los que se debe fomentar la preparación continua del cuerpo docente en este ámbito, además de considerar adaptaciones al entorno donde el estudiante se desarrolla; A su vez, consideraron que no existe una metodología única para tratar a los estudiantes con necesidades especiales, sino que cada estrategia que se adapte debe estar fundamentada en dar solución a las necesidades y requerimientos del estudiante

El relevamiento del conocimiento científico producido hasta el momento deja en claro que, se encuentran antecedentes científicos recientes (2022-2024) que investigan la relación entre los procesos de inclusión escolar, agentes externos y grado de compañeros, sin embargo resulta relevante aclarar que estas investigaciones son investigaciones en psicopedagogía y no investigaciones psicopedagógicas cuyo objetivo es trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, como ya se dijo, transformando saberes experienciales en saberes profesionales en términos de Ricci (2021a).

Conceptos de Referencia

1. Interacción

1.1 Conceptualización:

Furman (2016) considera que los alumnos hacen predicciones, experimentan continuamente, hacen inferencias sobre acciones y las acciones de los otros, lo que denomina como Interacción, y describe que este es un factor esencial para el aprendizaje.

Watzlawick (1991) entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas.

1.2 Modos:

Vygotsky (1979) propone que el desarrollo cognitivo, específicamente, de las funciones psíquicas superiores, se origina a partir del intercambio del sujeto con el medio en el que vive, el cual es fundamentalmente dado por diferentes modos, del tipo social, histórico y cultural.

Coll (1990) plantea que las personas aprendemos mediante una serie de situaciones interactivas con otro que ofrece continuamente oportunidades y un contexto significativo para ejercitar habilidades.

1.2.1 Interacción social:

La interacción social, desde la perspectiva de Vygotsky (1979), es entendida como el proceso mediante el cual el sujeto se vincula con su entorno inmediato y construye conocimientos en relación con otros. Describe que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).

El autor conceptualiza la zona de desarrollo próximo, como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

2. Inclusión

2.1 Conceptualización:

La inclusión, según Maddonni (2014), significa producir una novedad que conduzca a cambios en las prácticas institucionales habituales, a desnaturalizar discursos estereotipados y a desmoronar estigmas o categorías que clasifican a los sujetos.

Booth y Ainscow, (2015) describen:

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.” (p.24)

2.2 Inclusión educativa o educación inclusiva

Padilla Muñoz (2011) entiende la inclusión educativa como:

“Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos” (P.678)

Para dicha autora, la inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma.

La UNESCO (2009) considera que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. Parte de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa.

2.3 Proyecto pedagógico para la inclusión (PPI)

El Proyecto Pedagógico Individual (PPI) es un dispositivo en la que deben plasmarse las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión del estudiante con discapacidad que lo precise. No todas las personas con discapacidad necesitan PPI.

Tiene relevancia a partir de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. Esta Resolución obliga a todas las provincias a garantizar un sistema de educación inclusivo en el que las personas con discapacidad puedan estudiar en escuelas comunes con los apoyos que sean necesarios para que aprendan en igualdad de condiciones, así como recibir la certificación de sus estudios en todos los niveles. Esta disposición habilita a que las familias junto con los equipos terapéuticos puedan ser las que elijan la modalidad de educación que quieren para sus hijos. Ya no es obligatorio que un niño/joven con discapacidad sea derivado a una escuela especial, sino que la idea es que se garantice la trayectoria escolar del alumno de acuerdo con el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) -que es armado por los docentes sobre la base de lo que el niño con discapacidad necesite durante el año escolar- y que se lo evalúe y califique de acuerdo con su PPI.

En esta investigación particularmente el PPI tiene una función pedagógica y a su vez, vincular. No solo centrado en el alumno con proyecto de inclusión, sino hacia con el entorno/contexto que lo rodea, entendiendo que el entorno aproxima al contenido y por consiguiente, esta interacción social, resulta como estímulo para sostener y potenciar el aspecto pedagógico, Vigotsky (1987)

2.4.1 Función del Agente de apoyo

Bourdieu (1995), define que “un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo.” (p.173).

Nieto Cano (1992) considera que los agentes de apoyo externo tienen una influencia positiva y perdurable sólo o especialmente cuando hay un agente interno que prolonga y reafirma sus actividades en el centro escolar y con el que colabora estrecha

La resolución 782/13, (2013) de la Dirección General de Cultura y Educación, establece que la función del acompañante terapéutico (AT) dentro de las instituciones educativas, está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal, a propiciar relaciones vinculares y, también, a la contención física o emocional del sujeto alumno, cuando éste lo requiera.

Apud (s.f) define “El AT es un profesional de la salud que se desempeña en el territorio de los bordes: momentos de crisis, de desorganización, de indefensión y debe atender, sobre todo, al paciente en su singularidad.” (p.1)

2.4.3 Normativa

La resolución 311/16, (2016) plantea que el Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades.

2.4.4 Acompañante terapéutico o acompañante externo

Audisio (2019) define al acompañante terapéutico y la relación con el docente a cargo, en sus palabras: “El Acompañante Terapéutico interviene en diferentes niveles subjetivos e intersubjetivos, emocionales, cognitivos y conductuales que él procura articular. Así, busca favorecer la relación del niño con el docente, en cuanto referente de grupo, y del docente con el niño, acercándole información específica del tratamiento terapéutico” (P.37)

3. Escuela

3.1 Conceptualización

Philippe Merieu (1989) define a la escuela desde el rol social y la importancia de ello como medio del aprendizaje .

En sus palabras, Meirieu (2020):

“La escuela, de hecho, no es solo un espacio-tiempo para aprender, es un lugar para aprender juntos. Un lugar donde no solo respetamos las singularidades, sino también un lugar donde “tenemos acceso a lo común”: al conocimiento común y, simultáneamente, a las reglas comunes que nos permiten trabajar juntos y “hacer sociedad juntos”.(Comunicación personal de Meirieu)

3.2.1 Caracterización

Pascual (2006) considera que actualmente se transita una situación de gran complejidad, en la que el concepto de escuela primaria, históricamente unívoco, con una duración homogénea, que contribuía en gran medida a su identidad, se transforma en un concepto que alberga realidades muy heterogéneas en cuanto a su estructura. La autora destaca, que dentro de Argentina, donde la mayoría de la población con la edad escolar correspondiente se encuentra dentro del sistema educativo, no presenta demasiada variación en sus tasas de escolarización a lo largo de los últimos años. La tasa de escolarización de la población de 6 a

12 años (que corresponde a la primaria histórica, de siete años de duración) aumentó a nivel nacional 1,2 punto porcentual en una ventana de 3 años.

3.3 Escuela inclusiva

Sanchez (2020) en relación a la escuela inclusiva considera que esta se centra, la cual, en sus palabras “ se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito.” (p.5)

A su vez, destaca que hacer las escuelas más inclusivas requiere una nueva forma de concebir las dificultades de aprendizaje y de cuestionarse el significado de términos tales como diversidad, heterogeneidad y necesidades educativas especiales.

4. Alumnos

4.1 Conceptualización

Vygotsky (1991), tiene una representación del alumno como sujeto activo, que construye su propio conocimiento a partir de la interacción con el medio y con los otros. A su vez, también lo define como un participante comprometido en un proceso de aprendizaje dialógico y crítico.

También lo concibe en relación a la heterogeneidad, defendiendo que esta debe ser reconocida y valorada, entendiendo que cada estudiante posee características propias que influyen en su modo de aprender y de relacionarse con el saber.

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño - alumno- ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

4.2 Alumnos con proyecto de inclusión

Alicia Fernandez (1991) conceptualiza al alumno con proyecto de inclusión como aquel que suele estar rodeado de múltiples intervenciones que pueden obstaculizar el vínculo con el saber si no se articulan adecuadamente.

Casanova (2018) aborda el concepto de alumno con proyecto de inclusión teniendo en cuenta las diferencias entre la educación en una escuela especial y una de nivel,

“El incorporarse a un modelo escolar o a otro, muy diferente, ofrece distintas oportunidades a los estudiantes. Educarse en una escuela especial para alumnos con algún tipo de discapacidad supone, de entrada, distinto nivel de exigencia, distinto tipo de compañeros y distintas relaciones humanas a las que se presentan si estos se educan en una escuela ordinaria, ya sea pública o privada.”(p.3)

El derecho de las personas con discapacidad a ser instruidas en las escuelas convencionales figura en el artículo 24 del Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos , del año 2013, párrafo 2 a). Este establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.

5. Síndrome de Down

5.1 Caracterización

Domínguez et al (2008) dan una introducción sobre la definición del síndrome de Down (S.D.) o trisomía 21. La definen como una condición humana ocasionada por la presencia de 47 cromosomas en los núcleos de las células, en lugar de 46. Hay tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales. Esta alteración genética aparece como consecuencia de un error, la llamada no disyunción, durante la división de los cromosomas en el núcleo de la célula.

A su vez, explican que las personas con S.D. desarrollan su inteligencia si se les da oportunidades de aprender mediante la interacción de la familia y la escuela.

Aman et al (1993), señalan que otros atributos que se han encontrado con frecuencia en los niños con Síndrome de Down son un aplanamiento de la cara, la lengua gruesa y agrietada, manos y pies anchos y un bajo tono muscular.

Ruiz Rodríguez (2012) define que los niños con síndrome de Down presentan una capacidad intelectual inferior al promedio, con importantes deficiencias en su capacidad adaptativa y con inicio desde el nacimiento, ya que la trisomía tiene origen genético.

5.2 Alumno con proyecto de inclusión por Síndrome de Down

Ruiz Rodríguez (2012) describe la perspectiva de la inclusión educativa con respecto a los niños con Síndrome de Down.

Detalla que la inclusión educativa en centros ordinarios es la forma más adecuada de escolarizar a los niños con síndrome de Down en los centros escolares. No basta con su presencia física en la escuela. Es preciso que se adopten las medidas metodológicas y organizativas precisas, que se les proporcionen los apoyos necesarios y que se realicen las oportunas adaptaciones curriculares, para que el proceso inclusivo sea real y no una mera declaración de intenciones, reflejada en los diferentes documentos, pero sin verdadera influencia en la vida del niño.

Además, describe que el factor fundamental para predecir el éxito de la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down es la actitud del personal docente acompañada por la aplicación de medidas adecuadas para responder a las necesidades educativas específicas del niño.

Domínguez et al (2008) fundamentan que la acción educativa favorece en gran manera el desarrollo cognitivo. Su pleno desarrollo va a depender muy directamente de nuestro trabajo tenaz, constante y confiado en sus posibilidades.

- **Marco metodológico**

Tema: Intervención de la Acompañante Terapéutica en procesos de interacción social en un aula inclusiva

Problema: ¿Cuál es la intervención de la Acompañante terapéutica en la interacción social en un aula inclusiva?

Dónde: Primer ciclo de escuela primaria de gestión privada en Pcia de Buenos Aires, zona sur.Rca. Argentina, 2025

Muestra: El presente trabajo se centra en los saberes experienciales y los aprendizajes que derivan de la práctica de intervención profesional. Es que basándose en estos conocimientos, que se procede a analizar y, eventualmente, a construir un nuevo saber (Ricci, 2021).

Constituyen, por lo tanto, la muestra las experiencias de intervención seleccionadas para el análisis, también denominadas observaciones (Anexos 1 a IV).

Objetivo general: Configurar nuevos saberes de la práctica profesional vinculados con la intervención del AT en los procesos de interacción social, de un alumno con SD con proyecto de inclusión

Objetivos específicos:

- Relevar cuáles son las experiencias del AT en relación a sus intervenciones.
- Determinar cuáles son los actores que interactúan y los momentos de intervención de la AT
- Analizar de qué manera se producen las intervenciones de la AT en la escuela.

Aspecto contextual: Escuela primaria de gestión privada ubicada en la zona sur del conurbano bonaerense, con jornada simple de 8 a 12 h. El grupo de primer grado está compuesto por 31 alumnos, tienen una docente a cargo.

El alumno en proyecto de inclusión tiene 7 años con diagnóstico de SD, es acompañado los cinco días de la semana por una maestra de inclusión (6 horas semanales) y una acompañante terapéutica (14 horas semanales) que intervienen como agentes externos en el aula.

La AT se encuentra en el último año de la carrera de lic. En psicopedagogía, ha realizado el curso de Acompañante terapéutico y fue profesora de un curso de Acompañante terapéutico. Realizó prácticas pre profesionales en centros de inclusión social en contextos vulnerables, Talleres de alfabetización y prácticas de la enseñanza en nivel secundario y universitario

Tanto sus experiencias como estudios dan cuenta a conocer y actuar sobre la teoría que define que la barrera de la inclusión se encuentra en el entorno

- **Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes**

Sistematización de la intervención (Presentación esquemática de los principales momentos de las observaciones asignándoles título)		Saberes experienciales (¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos)	Categorías conceptuales emergentes
Escena con adulto Obs.1	Estando en el patio, el secretario lo acerca hacia la AT que estaba realizando observación desde una perspectiva lejana.	Aprendí que el colegio considera que soy la responsable de R. También aprendí que para los profesionales de la institución no les es importante propiciar un espacio inclusivo para R si bien el colegio se nombra como una escuela inclusiva	● Agentes de la inclusión ● Intervención de la AT ● Escuela primaria ● Encuadre
Escena con pares Obs. 2	Un alumno le pregunta a la AT ¿Por qué R me tira todo?” la AT explica que la cartuchera es un distractor y que se quede tranquilo que no volvería a pasar.	Aprendí la necesidad de propiciar un espacio inclusivo para R para impedir la presencia de respuestas impulsivas. Así como también aprendí a tener complicidad con los alumnos y delegarles la tarea de que puedan hacer un ambiente inclusivo para mejorar la convivencia de	● Agentes de la inclusión ● Intervención de la AT ● Escuela primaria ● Interacción de R con pares ● Encuadre ● Práctica profesional

		R con sus pares	
Escena en patio Obs.. 3	Una alumna de otro grado se acerca a convidarle panqueques al acompañado R y le pregunta a la AT “¿A él le gustan los panqueques?” y ella le responde diciendo “Pregúntele a él, a ver...”	Aprendí que dentro del espacio compartido del patio en hora del recreo donde se hacen presentes alumnos de otros grados que no saben como tratar a R, es necesario mediar entre ellos para que R no se sienta invadido en su espacio ya que para él son desconocidos, y a su vez, que los otros entiendan y sepan respetar que R es una persona quien puede responder por sus propios medios sus gustos e intereses. Así como comprendí que aquellos alumnos que no tienen contacto diario con esta discapacidad no tienen mucha información al respecto	● Agentes de la inclusión ● Intervención de la AT ● Escuela primaria ● Interacción de R con pares ● Encuadre ● Práctica profesional
Escena en aula Obs. 3	la AT le solicita al compañero que no le vaya a alcanzar la cartuchera nuevamente porque volvería a suceder lo mismo, que igualmente R y ella están agradecidos porque los haya ayudado.	Aprendí que es importante contextualizar a los alumnos quienes están presentes en todo momento donde las intervenciones están sucediendo, que estén al tanto del fin de mi	● Agentes de la inclusión ● Intervención de la AT ● Escuela primaria ● Encuadre ● Práctica profesional

		intervención, como por ejemplo dejar que no levanten algo que R había tirado pues era parte de una intervención	
--	--	---	--

Cuadro 1: Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes

Categoría: emergentes

A partir del análisis de los relatos de experiencia, se presentan las siguientes categorías

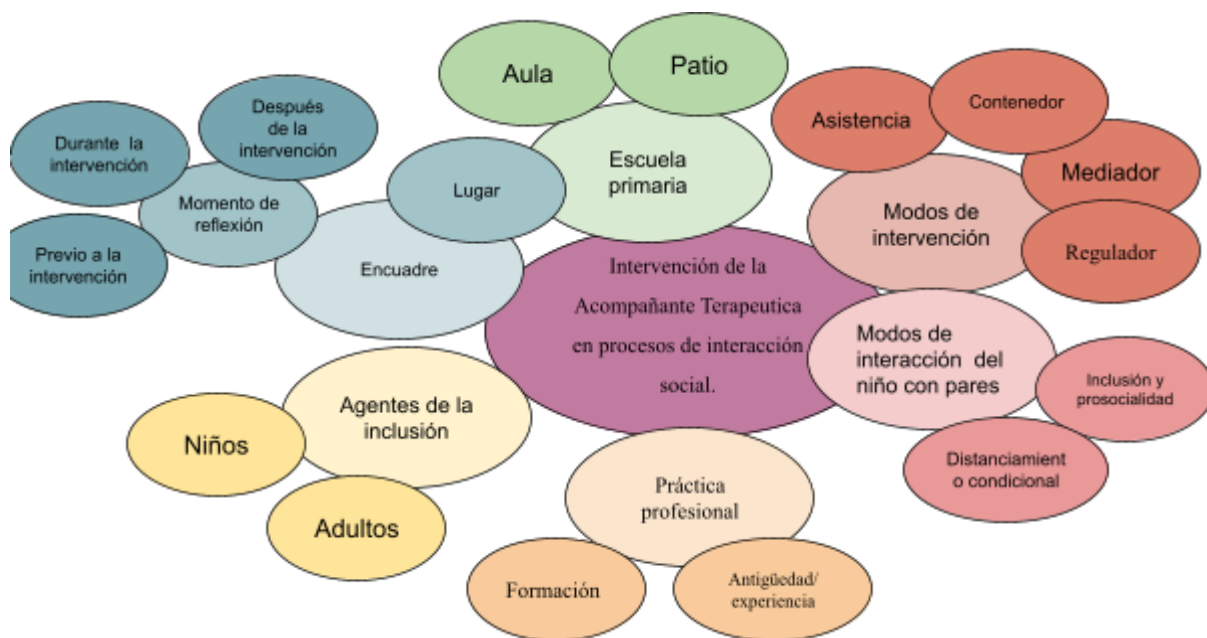


Gráfico 1: Distribución de las categorías centrales emergentes

	Categorías emergentes	Subcategorías
Intervención de la Acompañante Externa en procesos de interacción social dentro de un aula inclusiva	I. AGENTES DE LA INCLUSIÓN	Adultos
		Niños
	II. ESCUELA PRIMARIA	Aula
		Patio
	III. MODOS DE INTERVENCIÓN DE LA AT	Asistencia
		Mediador
		Regulador
		Contenedor
	IV. MODOS DE INTERACCIÓN DEL NIÑO CON PARES	Inclusión y prosocialidad
		Disrupción y rechazo
	V. PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA AT	Formación
		Antigüedad / experiencia
	VI. ENCUADRE	Lugar
		Momento de reflexión - Previo a la intervención - Durante la intervención - Después de la intervención

Cuadro 2: categorías emergentes y subcategorías

Análisis de datos

A continuación se presenta el diálogo entre los saberes de la experiencia y los saberes conceptuales. En primer lugar, para identificar a los **agentes de la inclusión** que participan diariamente de las interacciones con el niño que está en proyecto de inclusión, se considera la conceptualización de Bourdieu (1995) quien considera “que un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo” (p.173). Describe a los agentes de la inclusión como personas que participan en la construcción y reproducción de estructuras sociales y culturales. A raíz de ello, podemos identificar en las observaciones, dos grupos de personas que participan en la cotidianidad dentro de la escuela en la inclusión de R: Los **Adultos**, quienes cumplen el rol de construir y reproducir estructuras sociales y culturales, apelan a diferentes modos de incluirlo dentro del establecimiento. La docente a cargo quien tiene un manejo directo de la conducta, *observado cuando lo aparta de la fila a R llevándolo de la mano o le llama la atención delante del curso*. Así como también, parte del personal de la institución: La psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar interviene brindando indicaciones generales y el secretario interviene de manera indirecta, tal como puede notarse en la *escena con adulto*.

Los **niños** conforman el otro grupo de personas que participan de la inclusión, ellos apelan a diferentes modos de interacción con el fin de incluir a R y generar un ambiente inclusivo: “*Hacia el momento del recreo, L lo lleva de la mano para que vayan juntos le pide a la AT que le diga a R que se siente al lado de él*”

El espacio en el cual la presente investigación está inserta es **La escuela primaria**. La Ley (26.2206) considera que tiene la finalidad de proporcionar una formación integral, básica y común ofreciendo las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. Esta dimensión describe los escenarios físicos y sociales de la intervención, entendiendo la escuela como un concepto que alberga realidades heterogéneas (Pascual, 2006).

Desde esta perspectiva, es posible diferenciar dos escenarios de la escuela primaria que condicionan a la intervención del AT. Estos son el aula y el **patio**.

Dentro del **aula**, las intervenciones están situadas en relación al clima que se da dentro del mismo, para brindar herramientas que funcionen para R como autorregulación. En contraposición, en el otro escenario, el **patio**, las intervenciones son hacia los alumnos, apelando a psicoeducación para entender las necesidades de R, o, buscando alternativas para que el acompañado pueda disfrutar del espacio.

Siguiendo con la línea de análisis con relación al espacio físico de la investigación, a la hora de conceptualizar el **encuadre de intervención**, se toma como referencia a Etchegoyen, (1986) que el encuadre supone fijar como constantes las variables de tiempo y lugar.

En lo que respecta al **espacio**, este hace hincapié a lo anteriormente descrito, en el aula (explicando comportamientos o dando lugar a la inclusión) y el patio (psicoeducando a alumnos de otros grados que no saben cómo interactuar con R).

Tiempo de reflexión	Situación	Intervención de la AT	Objetivo de intervención
Previo a la intervención (Se actúa de manera preventiva evitando futuras disrupciones)	En el recreo se acercan niñas de otras aulas y dan a R comida.	La AT le dice a la alumna que muchas gracias, que él ya tenía su comida.	La AT prevé que R actúe de forma impulsiva ya que estaban invadiendo su espacio. Al notarlo molesto, funcionó de traductor hacia con las niñas pudiendo dejar entendido algo que a R se le dificultaría poner en palabras
Durante la intervención (La reflexión sobre la acción se da en el momento)	R le tira la cartuchera al compañero, luego T le pregunta a la AT: “¿Por qué R me tira todo?”	la AT le explica que la cartuchera es motivo de que se distraiga y que se quede tranquilo que no volvería a pasar.	La AT explica la situación al compañero apelando a que R reflexione de sus actos y poniendo en palabras por qué se dio lo sucedido.

Después de la intervención (Cuando se apela a que se de una reflexión a futuro para que no se vuelva a repetir)	Tira su cartuchera y M se acerca a agarrarla y volver a ponerla sobre la mesa. Agus agradece y R vuelve a tirar su cartuchera. Cuando M se acerca Agus le dice que sería mejor si lo levanta R , que igualmente agradeció su ayuda.	Dejar que R se haga cargo de sus actos y comprender la importancia de remediarlo en el instante.	Al hacerlo únicamente responsable a R de sus actos, la AT considera que no se volvería a repetir la conducta.
---	---	--	---

Cuadro 3: momentos de reflexión

El momento de reflexión refiere al tiempo en el que el Acompañante Terapéutico interviene con el objetivo de favorecer que el acompañado reflexione sobre su conducta. A partir del análisis de la situación, la intervención realizada y el objetivo de la misma, es posible identificar tres momentos de reflexión: previo a la conducta (de forma preventiva), durante la situación y posterior a la misma.

Dinámica de Interacción de Pares	Intervenciones de la AT para Gestionarla	Objetivo de la Intervención de la AT
Inclusión Proactiva y Afecto (Ej: L lo toma de la mano, juego en ronda).	Fomento de la Autonomía Social: La AT se retira como intermediaria, impulsando el contacto directo.	Reforzar y validar las interacciones positivas, haciendo que la inclusión sea una elección y una acción autónoma de los compañeros. (no participa la AT)
Disrupción y Aislamiento por Conducta (Ej: R tira	Mediación Social y "Traducción": Aclara la intención detrás de la conducta de R a los pares.	Reducir el miedo y el resentimiento. Al explicar que el golpe fue "sin querer" o que la cartuchera es "un distractor", la AT

objetos, M tiene miedo de que le pegue).		enseña a los compañeros a diferenciar la intención del efecto . -(psicoeducación con pares)
Disrupción y Aislamiento por Conducta (Ej: R tira el tupper de M, acorralamiento de alumnos mayores).	Promoción de la Reparación y Protección: Guía a R a pedir perdón/compartir y proteger su espacio personal.	Enseñar la responsabilidad social y la empatía. La AT facilita que R repare el vínculo (compartir galletas), transformando una situación de rechazo en una de reconciliación , lo que ayuda a M a levantar los pulgares.(interviniendo en el niño que influirá más adelante en el resto de los pares)
Monitoreo y Refuerzo de Pares (Ej: Compañeros le dicen "No R, no se tira", trabajan juntos en la tarea).	Soporte Académico Funcional y Refuerzo de Normas a Terceros: La AT trabaja codo a codo en la tarea, y aparta a alumnos mayores.	Mantener el clima de colaboración y proteger la dignidad. La presencia de la AT asegura que el "monitoreo" de los pares sea de apoyo (como L en la tarea) y no de burla (como las alumnas mayores que se retiran).
Aislamiento y Rechazo Autopropuesto (Ej: El niño se niega a volver, se arrincona y corre a sus amigos).	Regulación Emocional y Sensorial: La AT adapta el entorno para permitir la descarga de energía o el tiempo fuera necesario.	Garantizar la estabilidad para la interacción. Al permitir la descarga física (correr en el patio vacío), la AT ayuda a restaurar la capacidad de R para volver al aula y reanudar las interacciones sociales de manera funcional.

Cuadro 4: Análisis de conductas e intervenciones de la AT

Es posible observar que las intervenciones de la AT están atravesadas por las interacciones del acompañado y su entorno. En lo que respecta al **modo de interacción del niño con pares** se consideran las interacciones sociales del acompañado, en diálogo con los conceptos de Vygotsky (1979) sobre el desarrollo cognitivo, el cual se origina en el intercambio del sujeto con el medio en el que vive. A su vez, se tiene en cuenta la interacción, tal como lo plantea Watzlawick (1991) como un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales.

En el intercambio entre R y sus pares, es posible identificar dos situaciones diferentes que se configuran en una dinámica dual.

Desde la perspectiva de **inclusión y prosocialidad** se evidencian situaciones donde R es recibido por sus pares, hay búsqueda de compañía, colaboración para momentos de juego y apoyo en las tareas y normas de convivencia. *Colaboración en el juego (Ronda con S y J)*

Las situaciones en las que hay **distanciamiento condicional**, cuando la exclusión se da en situaciones particulares, es decir, que el alumno es aceptado hasta que su conducta rompe la norma grupal, lo que se manifiesta cuando el niño tira objetos, empujando y los pares responden con llanto, a veces miedo, o en momentos, evitándolo. *Agus le dice “M, R no te va a hacer nada malo, te va a pedir perdón” y la niña contesta “esque me da miedo que me pegue”. La AT vuelve a reforzar que la intención es buena.*

Al identificar los modos de interacción del acompañado con sus compañeros y pares, se puede configurar los **modos de intervención de la AT**. Esta dimensión considera las estrategias específicas que la Acompañante Terapéutica (AT) emplea para facilitar la inclusión social del acompañado. Tomando los conceptos de Nieto Cano (1992) entendiendo que los agentes de apoyo externo tienen una influencia positiva y perdurable. La AT funciona como un mediador activo, balanceando las necesidades de R con las del grupo.

A partir de lo expuesto se identificaron cuatro modos de intervención:

- **De asistencia**, la cual implica en la intervención directa que brinda aclarando situaciones y/o conteniendo a pares afectados por conductas del acompañado (*en momentos que se explica que un elemento es distractor*)
- **Como mediador**, donde la AT busca mediar la interacción entre pares fomentando la autonomía del acompañado (*delegando respuestas o preguntas a él*)
- **Como regulador**, cuando la intervención incluye aclarar conflictos entre pares

- **Como contenedor** en los momentos donde se implementan adaptaciones conductuales para gestionar el entorno propicio para el acompañado, como estar en el patio vacío un rato más, o, poder identificar cuando es necesario que se retire de la institución

La **práctica profesional** del AT, surge del encuentro entre las conceptualizaciones y lo singular, por lo que no pueden anticiparse ni reproducirse. Es decir que, se producen en situación. Filidoro (2018) A su vez, esta práctica se desempeña en el territorio de los bordes: momentos de crisis, de desorganización, de indefensión y debe atender, sobre todo, al paciente en su singularidad. Apud (s.f)

La AT tiene una **formación** que incluye el último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, un curso de Acompañante Terapéutico (AT) y **experiencia** como profesora del curso de AT. Además, ha realizado prácticas pre-profesionales en centros de inclusión social, talleres de alfabetización y práctica de la enseñanza. acompaña al **mismo alumno con el mismo grupo de pares desde 2024**. La mayoría del grupo clase conoce a la AT desde el año pasado, lo que demuestra un vínculo establecido que es relevante para los nuevos pares.

Tanto sus experiencias como estudios dan cuenta a conocer y actuar sobre la perspectiva que define que la barrera de la inclusión se encuentra en el entorno.

Booth y Ainscow, (2015) define:

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.” (P.24)

El conocimiento de teoría y posicionamiento desde un marco teórico inclusivo hacen que las intervenciones de la AT combinen estrategias reactivas y proactivas

Reactiva (Contención): Interviene rápidamente para mitigar el distanciamiento causado por las conductas disruptivas del niño, explicando y promoviendo la reparación.

Proactiva (Inclusión): Promueve la inclusión genuina al fomentar la autonomía de R y de sus compañeros, validando los intentos de acercamiento y retirándose para permitir que los vínculos se establezcan sin su mediación.

Saberes profesionales configurados	Categoría/s teórico-conceptuales re-configuradas
Sanchez (2020) da una perspectiva generalizada en relación a la escuela inclusiva, la cual, en sus palabras “ se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito.” (p.5)	Para que una escuela sea inclusiva, no es necesario que se adapte a la necesidad y cualidad de cada individuo, se deben garantizar condiciones que permitan la participación plena de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades, tanto abordandose desde una manera edilicia, como en la formación de valores en los alumnos de la institución. A su vez, el autor relaciona el éxito con ello, cuando el rendimiento académico no influye en la calidad de inclusión que una escuela pueda abordar. La inclusión propone una transformación del ambiente escolar, eliminando barreras del entorno y haciendo posible que todos sean parte de ella sin necesidad de tener en cuenta una discapacidad o dificultad de aprendizaje.
Rossi (2007) conceptualiza al acompañante terapéutico como un recurso clínico con formación específica, cuya intervención es clave dentro del proceso psicoterapéutico. Lo describe como un “interlocutor de lo	Si bien es posible entender de manera correcta lo que Rossi describe la intervención del AT apelando como interlocutor del acompañado, lo propone desde una perspectiva diseñada para

cotidiano”, su tarea implica acompañar al sujeto en sus actividades diarias, integrándose activamente en contextos reales como el hogar, espacios recreativos, centros educativos y otros ámbitos sociales habituales.	acompañar y orientar pura y exclusivamente a quien acompaña. En la diaria esto se refuta ya que la participación e intervención de los pares hacia con la AT como con R hace que ellos también formen parte de esta interlocución hacia con R, realizando una especie de copia o, teniendo de referente a las actitudes e intervenciones de la AT para reproducirlo. A partir de esto se considera necesario re- configurar esta teoría entendiendo que la función de la AT no consiste en modificar conductas individuales, sino en favorecer un contexto real, accesible y participativo, donde todos los actores escolares se involucren en el proceso de inclusión.
---	---

Lipsky y Gartner (1997) definen la inclusión educativa como “la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso”(p.763).	Los autores definen que de manera particular, el alumno es el que debe prepararse e insertarse en la sociedad. Esto se refuta ya que para garantizar una inclusión educativa debemos propiciar un entorno en el que todos los alumnos puedan participar, desarrollarse y sentirse parte de la comunidad escolar apelando a la psicoeducación para que se generen condiciones ya sea sociales, conductuales o académicas, con el objetivo de que todos los miembros de la institución puedan formar parte y así alcanzar el éxito entre todos.
---	--

Cuadro 4: Saberes profesionales configurados y categorías teórico-conceptuales re-configurados resultantes del proceso de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional.

A modo de síntesis, la estrategia de intervención de la AT en proceso de interacción social dentro de un aula inclusiva se configura en un proceso dinámico en que intervienen diferentes componentes: Los agentes de la inclusión, la escuela primaria, los modos de interacción del niño con pares, la práctica profesional de la AT y el encuadre.

En lo que **respecta a las interacciones sociales**, tanto el contexto donde sea realizada la intervención (patio o aula), o el tiempo de reflexión de la conducta del acompañado, ya sea para eliminar o fomentar alguna conductas (antes, durante o después de la intervención) inherentemente forman parte del modo de intervención de la AT, asistiendo, mediando, conteniendo, regulando, siempre buscando propiciar un ambiente inclusivo para el acompañado.

La formación en la licenciatura de psicopedagogía de la AT le permiten sentar bases en el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (CDPD-ONU) , aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008,

el cual establece que la discapacidad es un constructo dinámico, resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta. Por lo tanto, aborda de manera directa a las barreras de la sociedad buscando psicoeducar al entorno y pares, para que se pueda propiciar un ambiente libre para cualquier estudiante, y así se aborde la inclusión educativa. En este sentido, el análisis permite comprender que la intervención de la AT no solo media entre alumno y entorno, sino que constituye un dispositivo que busca transformar las prácticas institucionales hacia un modelo inclusivo.

Conclusión

Ha sido un antecedente fundamental para el desarrollo del presente trabajo la investigación realizada por Ricci (2021b). Su aporte radica en haber sentado las bases metodológicas que sustentan este estudio, centrado en la configuración de saberes de la práctica profesional a partir de los saberes experienciales vinculados a las intervenciones de la AT.

En este sentido, la intervención de la AT es reconceptualizada como una **intervención situada**, una intervención que va más allá del deber ser como AT, que interrelaciona aspectos de psicoeducación al entorno, y se entiende que la misma es situada, desde la perspectiva de Sagástegui, (2004) quien define el aprendizaje situado como “el cual, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana “(p.30).

Las experiencias profesionales y los estudios de la AT le permitieron comprender que las limitaciones comienzan en el entorno, por lo que ella busca derribar las barreras del entorno (Booth y Ainscow, 2015) y así fomentar un ambiente configurado con los postulados de la psicoeducación para recibir a cualquiera que sea el acompañado en cuestión. Enfocando su intervención en la interacción social, buscando complicidad en ellos para generar concientización y enseñar como armar un ambiente inclusivo desde el lugar de cada uno.

Si bien la normativa dentro de La resolución 782/13, (2013) de la Dirección General de Cultura y Educación, establece que la función del acompañante terapéutico (AT) dentro de las instituciones educativas está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal, a propiciar relaciones vinculares y, también, a la contención física o emocional del sujeto alumno cuando éste lo requiera. La experiencia se excede a ello y reestructura la función intervencionista del AT en la que se define como es situada y modificada en función a las necesidades del acompañado, apelando también al entorno y por lo tanto las interacciones del mismo.

Los hallazgos son el resultado de las observaciones realizadas, en donde relevaron las intervenciones de la AT que se dan en la institución. A partir de ello, fue posible llegar a resolver los objetivos específicos mediante el relevamiento de las interacciones que se producen entre R y sus pares y como la AT interviene, la descripción de cómo, cuándo, por qué y entre quienes se da esta intervención y el análisis de las finalidades de la misma.

Resulta relevante destacar que en la presente investigación el alumno de proyecto de inclusión tiene Síndrome de Down y que en este contexto, el alumno desarrolla su inteligencia si se le da oportunidades de aprender mediante la interacción de la familia y la

escuela (Dominguez, 2008). Por lo que en esta condición del alumno en particular la interacción con el entorno debe ser garantizada en todo momento.

Considero que, teniendo en cuenta que la presente investigación está formulada a partir de la experiencia dada en una escuela de gestión privada localizada en el partido de Lomas de Zamora, República Argentina, dentro del nivel primario, tras los hallazgos de esta investigación, se continúe investigando desde la presente perspectiva de intervención situacional en los diferentes ámbitos de intervención como Acompañante Terapeutico abordando diferentes diagnósticos de aprendizaje y/o llevado a distintos contextos tales como educación inicial o secundaria.

REFERENCIAS

Angulo Domínguez, M. del C., Gijón Sánchez, A., Luna Reche, M., & Prieto

Díaz, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas del síndrome de Down*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015): Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM. **(La cita se encuentra en la discusión con la teoría en la página 43)**

Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. D. (1995). Respuestas: Por una antropología

reflexiva (Dion, Trad.). Título original en francés: Réponses: Pour une Anthropologie Réflexive. Ciudad de México. Editorial Grijalbo.

Borsani, M. (2018). De la integración educativa a la educación inclusiva. De la

opción al derecho. Homo Sapiens.

<https://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>

Benlloch, M. (1992). *Interacciones y actividades de conocimiento físico en el parvulario*, en *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación* (págs. 65–69). Paidós Educador.

Cabrera Hernández, A. O., Zárate Domínguez, J., & Fernández Canul, F. A. (2025).

Las estrategias didácticas inclusivas y el fortalecimiento de la lectura en segundo de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 5927–5941. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16292

Cabrera Vintimilla, J. M., Cale Lituma, J. P., & Ramon Pacurucu, L. P. (2023).

Perspectivas infantiles sobre la inclusión escolar. *Mamakuna*, (21), 8–19. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.21.831>

Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE N° 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

- Coll, c. (1990) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento . Paidós. 1(8)
177 - 186.
<https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV328122022214>
- Casanova, María Antonia (2018) *Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?* Revista Portuguesa de Educação, vol. 31 pp. 42-54
<https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/37458867001.pdf>
- Caicedo, H. (2012). Neuroaprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U.
- Cortez Saavedra, K. V., Sanchez Caguana, M. R., Vergel Parejo, E. E., & Chiriboga Posligua, M. F. (2024). La educación socioemocional en la formación integral en los estudiantes de 8vo año de educación general básica. 7(4), 349–372.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., & GONZÁLEZ, F. (2009): “Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España”. Revista de Educación, 349, 153-178.
- Furman, M. (2016). *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Fundación Santillana. Recuperado el 17 de junio de 2025, de <https://www.fundacionsantillana.org/blog/entrevista-con-melina-furman/>
- Leal Ramírez, L. A., & Arriaga García, C. A. (2020). *El aprendizaje significativo en el aula a través de materiales didácticos*. Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 4(2), 115–130. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 414 pp
- Ley 26.206, de Educación Nacional. (2006). *Boletín Oficial*, 28 de diciembre de 2006 (Arg.).
- Ley N° 26.378. (2008) *Convenciones*. Congreso de la Nación. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. **(el parafraseo se encuentra en la discusión con la teoría en la página 44)**
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Meirieu, P. (2022, septembre). *L'École est un lieu de construction du commun* [Entrevista]. *Alternatives économiques*. Recuperado el 17 de junio de 2025, de https://www.meirieu.com/ACTUALITE/MEIRIEU_ALTERNATIVES_ECONOMIQUES.pdf

- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: Nuevos formatos para la inclusión y democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Mugny, G., y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México DF, México: Trillas
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión* (Autoevaluación Aprender). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 15 de julio de 2025, de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Morrisette, Joelle. (2015). *Modos de interacción como fundamento en la realización de una evaluación formativa no instrumentada*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 373-388. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200022>
- Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Resolución A/RES/61/106). Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nieto Cano, J. M. (1992). *Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis*. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (5), 69–84.
- Peralta, M. V. (2008). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf
- Pedagógicos de Aula. Cúcuta, Colombia. - Hurtado, Y. Mendoza, R. & Viejó, M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110 <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Palacios, A. M., Pedragosa, M. A. & Querejeta, M. (2017). *Lenguaje, pensamiento y*

- Construcción del conocimiento*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 17 de junio de 2025, de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5576/pm.5576.pdf>
- Perret Clermont, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Pereyra, C. del V. (2017). *Las prácticas de las/os maestras/os de apoyo a la inclusión de un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios* (pp. 1103–1111). En A. Rodríguez Martín (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Padilla Muñoz, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 400–412.
[https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-)
- UNESCO. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Quijije-González, F. M., & Zambrano-Macías, S. B. (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1-1), 215–226.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.999>
- Resolución 1664 de 2017. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires. 1 de diciembre de 2017 (Argentina). <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>
- Rossi, G. (2007). *Acompañamiento Terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores*. Polemos.
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). *Publicaciones Down21: Colección Documentos y Recursos*. Fundación Iberoamericana Down21
- Sagástegui, D. (2004). *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (24),30-39. **(el parafraseo se encuentra en la discusión con la teoría en la página 48)**
- Schein, E.H. (1988). *Process consultation, Volume I: Its role in organization*

- development (2nd ed). Reading, MASS: Addison-Wesley
- United Nations.** (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado el 15 de julio de 2025, de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Velasco, J. (2004). *La interacción en el aula: categorías y procedimientos para su análisis*. Graó.
- Vygotsky, L. S. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Obras Escogidas, tomo 1. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.ª ed., Colección Psicología). Crítica. (Obra original publicada en 1931) sanchez
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.ª ed., A. Albarracín, Trad.). Crítica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Vasen, F. (2008). *Políticas de inclusión educativa. Una perspectiva ético-política*. Novedades Educativas.
- Vygotski, L. S. (1991). Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Visor
- Vitelleschi, B., & Audisio, S. (2019). *El acompañante terapéutico*. Editorial [bonum].
- Watzlawick, P. (1993). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas* (J. Bavelas & D. Jackson, Colab.; N. Rosenblatt, Trad.). Herder Editorial. Recuperado el 17 de junio de 2025, de <https://holossanchezbodas.com/wp-content/uploads/2020/05/teoria-de-la-comunicacion-humana-watzlawick-1.pdf>
- Zambrano Leal, A. (2009). *El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres momentos y educabilidad*. Praxis Educativa (UNLPam). Recuperado el 17 de junio de 2025, de https://isfdalemania-for.infd.edu.ar/sitio/cuadernos-de-pedagogia/upload/Meirieutres_momentos.pdf

ANEXO

Cuadro de dimensiones

Dimensión de análisis	Categoría	Subcategoría	Observación
Intervención de la Acompañante Externa en proceso de interacción social dentro de un aula inclusiva	I. AGENTES DE LA INCLUSIÓN Bourdieu (1995), define que “un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo.”	Adultos - Doce ntes - Tera peuta s	- Llega la docente y lo aparta de la fila llevándolo de la mano a su lado. - La docente interviene diciendo “no me gusta ver a R así, me gusta ver el R que sonríe, da mimos, besos y abrazos” - El secretario lo acerca hacia la AT que estaba realizando observación desde una perspectiva lejana. - la psicopedagoga de la institución al pasar comenta que cada chico vaya a la fila que le corresponde y sigue caminando
		Niños	- Una alumna le ofrece galletitas al acompañado y él responde empujándola - R junto a J agarrados de la mano y cada uno va a su asiento

			- realizando tareas, R se comporta muy bien y L se acerca a ofrecerle ayuda - L se acerca y comienza a ser él quien le da las opciones y le preguntaba “R , ¿donde dice pato?
	II. ESCUELA PRIMARIA En palabras de Liliana Pascual (2006) se transforma en un concepto que alberga realidades muy heterogéneas en cuanto a su estructura.	Aula	- En el momento del ingreso al aula la maestra le da la mochila a R , la AT ingresa al aula y los alumnos la saludan con entusiasmo. - Hacia el toque de timbre de regreso al aula, el alumno se niega a volver y la AT propone que se queden afuera un rato con el patio vacío antes de ingresar nuevamente. - Ya dentro del aula continuando las actividades, el alumno tira su cartuchera y es M quien se acerca a levantarla. - Ya ingresando al aula la AT se queda hablando con la docente y observa como R le pega una patada a una compañera,
		Patio	- Hacia el momento del recreo, L lo lleva de la mano para que vayan juntos le pide a la AT

			que le diga a R que se siente al lado de él - Ya en la hora del recreo se empiezan a acercar alumnos de otros grados en donde estábamos. - En el momento del recreo, R prefiere mantenerse en un espacio tranquilo y sin muchos alumnos del colegio alrededor y junto a la AT deciden sentarse en una escalera ambos uno al lado del otro. - en el recreo se lo percibe muy alborotado, mientras merienda se acercan niñas de grados más grandes
	III. MODOS DE INTERVENCIÓN DE LA AT ENTRE PARES	Asistencia	- “¿Por qué R me tira todo?” la AT explica que la cartuchera es un distractor y que se quede tranquilo que no volvería a pasar. - La AT aclara la situación sucedida con la docente y es ella quien contiene a la alumna luego.
		Mediador	- la AT le solicita al compañero que no se lo vaya a alcanzar nuevamente porque volvería a suceder lo mismo, que igualmente R y ella están

			agradecidos porque los haya ayudado. - Agus le dice “M , R no te va a hacer nada malo, te va a pedir perdón” y la niña contesta “esque me da miedo que me pegue”. La AT vuelve a reforzar que la intención es buena - Una alumna de otro grado se acerca a convenir panqueques al acompañado y le pregunta a su AT “¿A él le gustan los panqueques?” y ella le responde diciendo “Pregúntele a él, a ver...”
		Regulador	Intervención en conflictos (Aclarar situación M, explicar distracción). - Fomento de la autonomía social (Decirle "decile vos" a L).
		Contenedor	Adaptación sensorial/conductual (Recreo en patio vacío, mesa despejada).
	VI. Modos de Interacción del niño con Pares	Inclusión y Prosocialidad	Búsqueda activa de compañía (L lo lleva de la mano). - Colaboración en el juego (Ronda con S y J). - Apoyo en

	Vygotsky (1979) propone que el desarrollo cognitivo, específicamente, de las funciones psíquicas superiores, se origina a partir del intercambio del sujeto con el medio en el que vive, el cual es fundamentalmente dado por diferentes modos, del tipo social, histórico y cultural.		tareas y normas (L y M levantan cartuchera).
		Distanciamiento condicional (la exclusión no es permanente, es aceptado hasta que la conducta rompe la norma grupal)	Conductas que generan conflictos (Tirar objetos, empujar). - Respuesta de pares (Miedo, llanto, evitarlo). - Acoso/Molestia de pares mayores.
	V. Práctica profesional de la AT Filidoro (2018) menciona que en las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento.	Formación	Benja dice “no te va a escuchar, se llama Agus, no le digas profe” - La AT se encuentra en el último año de la carrera de lic. En psicopedagogía, ha realizado el curso de Acompañante terapéutico y fue profesora de un curso de Acompañante terapéutico. Realizo prácticas pre profesionales en centros de inclusión social en contextos vulnerables, Talleres de

			alfabetización y prácticas de la enseñanza en nivel secundario y universitario
		Antigüedad/ experiencia	Benja dice a Juli “no te va a escuchar, se llama Agus, no le digas profe” (Benja conoce a Agus desde el año pasado, Juli es una alumna nueva y la conoció este año) La AT acompaña desde el 2024 al mismo alumno con el mismo grupo de pares.
	VI. ENCUADRE DE INTERVENCIÓN Horacio Etchegoyen (1986) define que el encuadre supone fijar como constantes las variables de tiempo y lugar	Lugar	Intervenciones en el patio (psicoeducando a alumnos de la institución de otros grados que no saben cómo interactuar con R) Intervenciones en el aula (explicando a los compañeros comportamientos de R o dando lugar a que lo incluyan)
		Tiempo	Previo a la intervención (Cuando lo molestan en el recreo y la AT les pide si

			pueden saludarlo en otro momento porque está comiendo tranquilo) Durante la intervención (Cuando la AT explica la razón por la que R había hecho esa acción) Después de la intervención (Cuando la AT deja que no le levanten la cartuchera a R a modo reflexivo y de que no se vuelva a repetir)
--	--	--	--

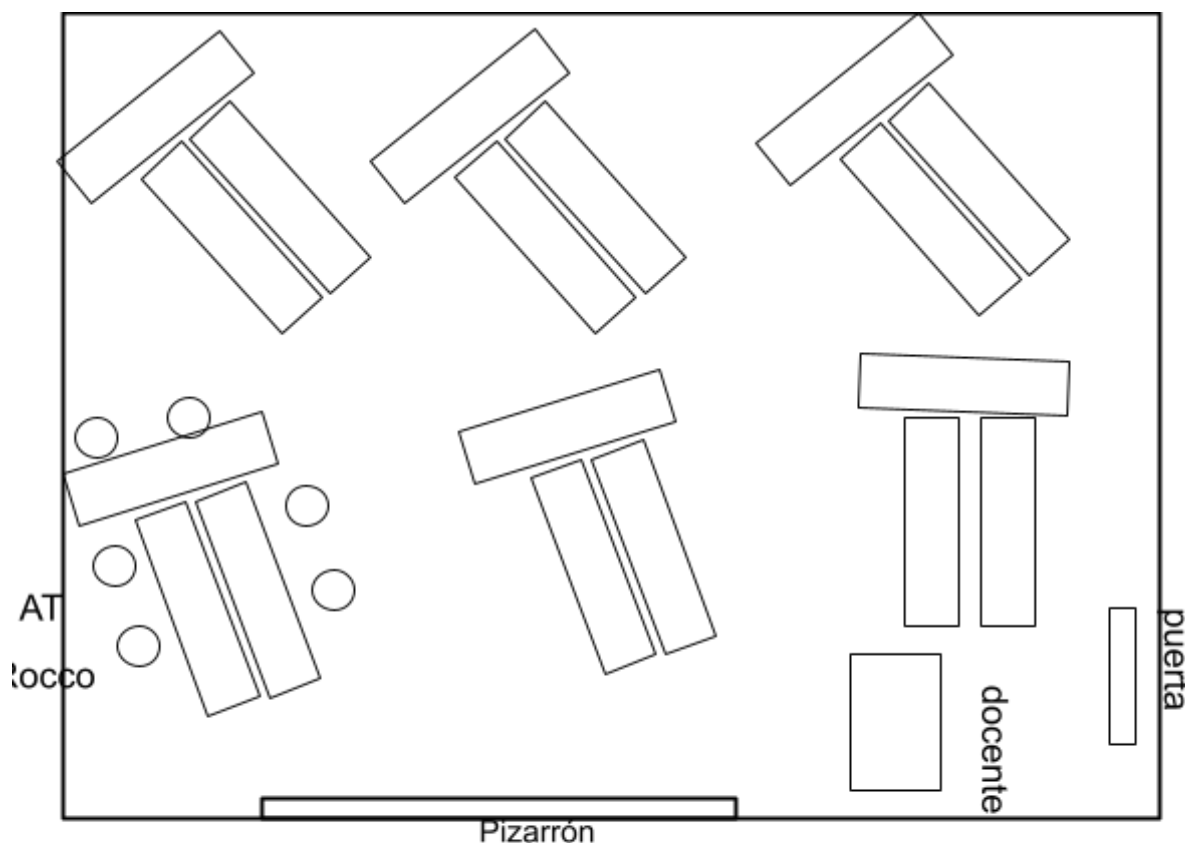
Cuadro 1: Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes

Observación 1

Observación de clase 13/8

Horario: 7:30 - 11:40 hs

Diagrama del aula:



7:30 hs El niño ingresa a la institución de la mano de su padre hasta la entrada, camina por su cuenta hacia el lugar donde debe formarse para realizar la oración a la bandera, en el patio se encuentran todos los alumnos de la escuela esperando a que comience la formación a las 7:45 hs. A R le obstaculizan el paso y se ve desviado, no llega al lugar donde los alumnos de primero deben formarse ya que alumnos de 4to grado lo acorralan en una especie de círculo alrededor de él y juegan entre todos para ver a quien puede “Esquivar” sus patadas que resultan ser respuestas impulsivas reiteradas en su día a día.

El secretario lo acerca hacia la AT que estaba realizando observación desde una perspectiva lejana, la AT le refuerza que vaya hacia la fila que debe y lo sigue observando desde lejos. El alumno se ve nuevamente obstaculizado por alumnos de otros grados, la psicopedagoga de la institución al pasar comenta que cada chico vaya a la fila que le corresponde y sigue caminando. R llega a la fila y comienza a tirar al piso mochilas de los compañeros, otra AT de

un alumno de otro grado le refuerza las normas de convivencia. Llega la docente y lo aparta de la fila llevándolo de la mano a su lado. Comienza la oración a la bandera y todos los alumnos se ordenan de forma correcta.

En el momento del ingreso al aula la maestra le da la mochila a R, la AT ingresa al aula y los alumnos la saludan con entusiasmo. La AT le refuerza al estudiante que saque el cuaderno de comunicaciones y lo lleva al canasto donde debe estar de manera autónoma.

Comienza el momento de la tarea, la docente introduce el tema del día “San Martín” y proyecta un video. El alumno escucha atentamente ya que su mesa se encuentra completamente vacía para impedir distractores. El compañero delante de él, T, coloca arriba de la mesa su cartuchera y R lo tira, a lo que T responde consultándole a la AT: “¿Por qué R me tira todo?” donde la AT explica que la cartuchera es un distractor y que se quede tranquilo que no volvería a pasar.

Ya hacia el momento de escribir en el cuaderno, la AT debe hacerlo y adaptar contenido, mientras está escribiendo en el cuaderno R tira su cartuchera al piso. Se le requiere que vaya a buscarlo y respondiendo “yo sólo” va a buscar su cartuchera y lo agarra.

De manera constante mientras es momento de trabajo, T y otro alumno que se sienta en la misma mesa, L, se acercan a la AT a comentarle experiencias y cuestiones de su día a día.

La docente llama a R a su escritorio para reforzar contenido visto.

Hacia el momento del recreo, L lo lleva de la mano para que vayan juntos le pide a la AT que le diga a R que se siente al lado de él, a lo que la AT le responde: “decile vos” fomentando la comunicación entre ellos. R toma asiento y meriendan juntos hasta que R tira la botella de L y desparrama toda su bebida, ahí L le propone que jueguen juntos a las escondidas.

Mientras, alumnas de grados mayores lo observan y comentan entre ellas sobre las conductas de él. La AT les pregunta qué estaba sucediendo y las alumnas se retiran.

Hacia el toque de timbre de regreso al aula, el alumno se niega a volver y la AT propone que se queden afuera un rato con el patio vacío antes de ingresar nuevamente, mientras tanto R disfruta de correr por todo el espacio.

35 minutos después ingresa al aula y T pregunta ¿Dónde estaban?

Luego de minutos de trabajo activo, suena el timbre nuevamente y en el recreo se lo percibe muy alborotado, mientras merienda se acercan niñas de grados más grandes a quienes saca él y la AT les refuerza que R quiere merendar tranquilo. Luego, tira su tupper y con ello, sus galletitas que usualmente disfruta comer, se arrincona a un borde y dos compañeros, N y O se acercan a preguntarle qué le pasó y como está. Sin embargo, los corre, y demuestra querer estar solo.

Ingresamos nuevamente al aula y levanta una botella del piso a M, una compañera, cuando se le acerca, M se mueve y termina golpeando sin querer en la cara de manera muy sutil, la niña responde con llantos diciendo “R me pegó”. La AT aclara la situación sucedida con la docente y es ella quien contiene a la alumna luego.

Se introduce un nuevo tema en la clase, se anuncia la lectura de un cuento con un protagonista chiquito y los alumnos adivinan, R dice “Sapo” por su cuenta y al momento de leer el cuento se alegra al saber que él había adivinado el protagonista del cuento.

En momento de trabajo vuelve a tirar su cartuchera y un compañero de otra mesa se acerca a agarrarlo y lo deja arriba de la mesa. T le dice “Casi me pega en la cara, tengo que estar atento”. La AT realiza de nuevo una aclaración comentando que fue sin intención de lastimar.

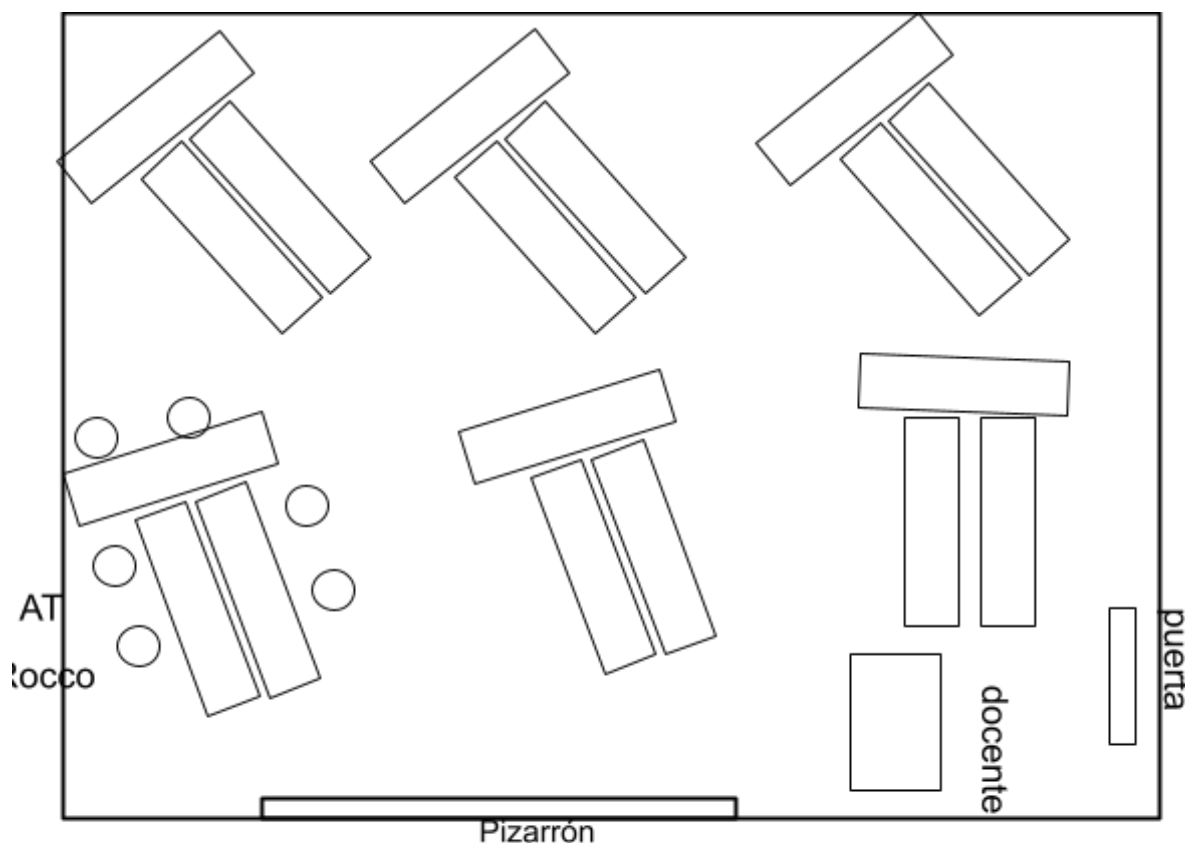
Ya hacia la hora de la salida, el alumno se para y dos amigos, S y J se acercan a jugar con él, realizan una ronda saltando y R se muestra contento y entusiasmado. J pregunta “¿te gusta R?” y él asiente. Lo siguen haciendo hasta que es momento de retirarse

Observación 2

Observación de clase 20/8

Horario: 7:30 - 11:40 hs

Diagrama del aula:



7:35 hs ingresan el niño y la AT al aula donde se encuentran los demás estudiantes, no hay formación debido a lluvias. Al entrar al aula comienzan con la rutina diaria, el estudiante busca el cuaderno y lo coloca en el canasto correspondiente, le comenta a la AT su cena del día anterior con mucha exaltación y llama a la compañera para comentárselo también.

Ya todos sentados en sus lugares, R recuerda que trajo dinero para ir más tarde al quiosco y se lo comunica a su AT, a la docente, a L, su compañero que se sienta al lado, y a V, con quien también comparte grupo de mesa.

La docente consulta sobre los alumnos que faltaron en el día y el acompañado responde con nombres asertivos. Saluda a compañeros de otras mesas y la incentiva a la AT a que también lo haga. Sus compañeros le contestan el saludo con alegría.

La maestra introduce el tema de la mañana el cual es la familia de números y se trabaja sobre ello.

Al ser un día lluvioso, el recreo se realiza dentro del aula, pero teniendo en cuenta las comodidades y necesidades de R, la AT y él salen a tener el recreo en un patio techado donde comer su merienda y hablar con personal de limpieza del colegio.

Ya una vez en tarea nuevamente, la AT se para a tirar algo al tacho y cuando vuelve a la mesa, un compañero le está diciendo a R “No R, no se tira” (acercandole un lápiz) y le comenta a la AT “Agus, mira que ya lo tiró dos veces”.

Durante la actividad, L y V le comentan a la AT historias de su día a día, V le dice “agus, es la primera vez que me concentro, ¿viste?” y Le muestra un dibujo que realizó ¿Agus, te gusta?

El niño llama a una compañera y le pide que se acerque para comentarle que trajo plata para ir al quiosco.

V saca una lapicera con luz y R le pregunta ¿qué es eso?, la compañera se lo acerca y le comenta para qué es.

L le comparte galletitas al acompañado y el le responde que no, agradece, y le comenta que iría al quiosco más tarde. Una compañera, C, escucha la charla y le pregunta qué cosas va a comprar y R le comenta que comprará un jugo de naranja y gomitas, y consulta “¿y vos?” a lo que la compañera le responde “yo no voy a comprar, me traje de mi casa”. V se suma a la charla y le dice “R te podes comprar lo que vos quieras, papas fritas, alfajor...”. Suena el timbre y C lo agarra de la mano diciéndole “¡Vamos a comprar!” Lo acompaña hasta la ventanilla del quiosco y es R quien por su cuenta le pide a quien atiende lo que quería comprar.

Luego de la compra sale corriendo con los brazos abiertos y alegría en el rostro y busca lugar dónde está sentada M comiendo con su tupper abierto, para ello corre el tupper y lo termina tirando al piso haciendo que algunas de las galletitas se caigan fuera de él. M se pone a llorar y va a comentarselo a la docente quien resulta estar ocupada en ese momento. La AT le pide a R que vaya a pedirle perdón y compartirle de su comida, en ese momento, M se mantiene distanciada, entonces Agus le dice “M, R no te va a hacer nada malo, te va a pedir perdón” y la niña contesta “esque me da miedo que me pegue”. La AT vuelve a reforzar que la intención es buena y R le convida sus galletitas. M los mira con alegría y levanta sus pulgares.

Ya dentro del aula continuando las actividades, el alumno tira su cartuchera y es M quien se acerca a levantarla.

En la realización de una tarea en la que se solicitaba que el niño indique cuál de las opciones dadas era la correcta, luego de que la AT lo convoque varias veces a realizarlo, L se acerca y

comienza a ser él quien le da las opciones y le preguntaba “R , ¿donde dice pato?” L y la AT en conjunto trabajan para que se pueda completar la actividad deseada.

Ya finalizada la tarea, L le comenta a Agus “¿Sabías que R no viene a tarde deportiva? igual él es de un bando, todos tenemos uno, yo se cual es el de él, me acuerdo, es del bando guaraní” Agus se lo comenta a R .

Ya finalizando la jornada, el acompañado decide terminar de comer todas las galletitas que trajo en su tupper, sin embargo cuando las colocó en la mesa, no había comenzado a comerlas hasta que V dice “R no estás comiendo nada, mira, si comes las galletas, ¡tenes postre!”.

Ya hacia la salida se encuentra con varios alumnos de otros grados y los saluda emocionado.

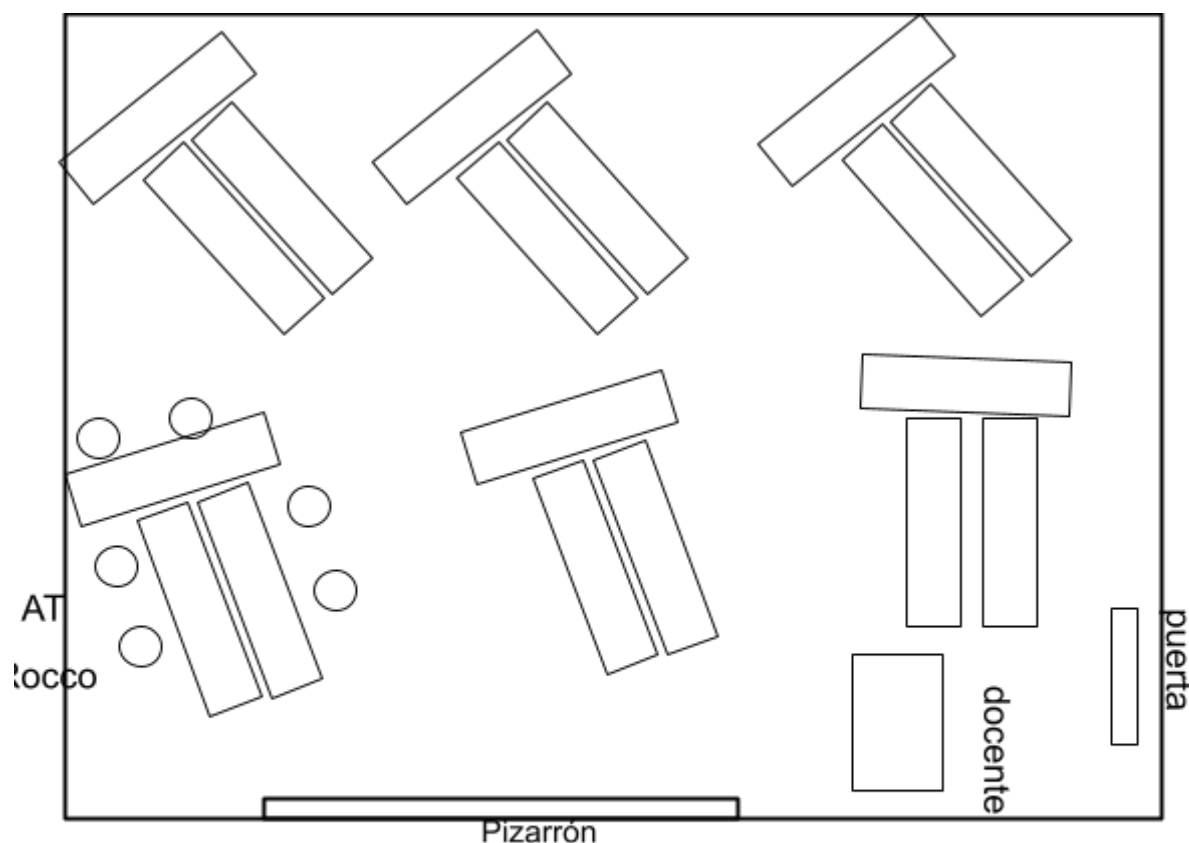
Observación 3

Observación de clase 28/8

Horario: 7:30 - 11:40 hs

El día de la fecha se habían realizado aclaraciones por parte del Neurólogo a la AT documentando la prescripción médica tras severas repeticiones de respuestas impulsivas aumentadas tales como autolesiones o lesiones a terceros, que, con el fin de priorizar la constante comodidad del alumno se comenzaría un tratamiento. Hacia el momento de la presente investigación se cumplieron los primeros 15 días de la ingesta del medicamento y tal como se solicitó por parte del médico neurólogo, debía priorizarse constantemente la comodidad y tolerancia de R por lo tanto no estará tan expuesto a relaciones con pares ni situaciones áulicas que puedan perjudicar.

Diagrama del aula:



7:35 hs ingresa R al aula donde se encuentran los demás estudiantes, no hay formación debido a lluvias. Al rato entra la AT y los alumnos la reciben con alegría, J y P se paran a darle un abrazo. Cuando toma asiento ya esta R sacando su cuaderno de comunicaciones para dejarlo en el canasto rojo donde corresponde. La saluda con un gran abrazo y toma asiento en el lugar correspondiente

L y V, con quienes comparten mesa, le muestran a la AT que R al entrar se había sacado los lentes y los dejó arriba del banco. Ya en el asiento, Agus y su acompañado entablan una conversación sobre qué habían cenado el día anterior, cuando R comenta lo que comió, L se une a la conversación y adhiere que había cenado lo mismo que él. Luego, el alumno le muestra a su amigo lo que había traído para merendar en los recreos y a su AT también.

Mientras la docente de grado se acomoda, la AT saca la cartuchera y cuaderno que necesitan para usar en el día y R tira la cartuchera, se acerca un compañero corriendo a ir a buscarlo y dárselo, con intención de asistirlo. Al instante siguiente R lo vuelve a tirar. Ahí, la AT le solicita al compañero que no se lo vaya a alcanzar nuevamente porque volvería a suceder lo mismo, que igualmente R y ella están agradecidos porque los haya ayudado. La AT actuará como mediadora del actuar de R

Ya comenzando el día, la maestra toma lista y el acompañado nombra correctamente a sus compañeros ausentes. Luego se empieza a realizar la primer actividad de la jornada, la docente escribe sílabas en el pizarrón y los alumnos van diciendo lo que leen, le solicita a R que lea y habla en voz baja, entonces la AT le refuerza la actitud diciéndole “decirlo fuerte así te escuchan los chicos”, él comenta “Bueno, (señala a un compañerito) noah, escuchá, ahí dice PA”. Al instante de decirlo, T y L, sus compañeros de grupo de mesa, lo repiten y se ríen entre ellos realizando una especie de burla. La AT decide no comentar nada al respecto, la docente les pide que mantengan silencio. Actuando de sostén y apoyo

Ya hacia el momento del recreo, R prefiere mantenerse en un espacio tranquilo y sin muchos alumnos del colegio alrededor y junto a la AT deciden sentarse en una escalera ambos uno al lado del otro. Una alumna de otro grado se acerca a convenir panqueques al acompañado y le pregunta a su AT “¿A él le gustan los panqueques?” y ella le responde diciendo “Pregúntele a él, a ver...” R dice que no, y sigue comiendo las galletitas que había traído para su merienda, Agus le dice que capaz sería mejor en otro momento y le agradece.

Ya ingresando al aula la AT se queda hablando con la docente y observa como R le pega una patada a una compañera, así que se acerca a pedirle que le pida perdón. El alumno abraza a la compañera, le pide perdón y va a sentarse en su lugar, la compañera le dice “no pasa nada R, te perdono”.

Ya realizando tareas, R se comporta muy bien y L se acerca a ofrecerle ayuda, R lo saca diciendo “nono, solo solo” y Agus le agradece la ayuda a L pero que ya estaba pudiendo hacer todo por su cuenta solo.

De lo lejos llega un lápiz al lado del asiento de la AT y R se para a agarrarlo y pregunta “¿de quién es esto?”, el compañero dueño del lápiz se para a buscarlo y le agradeció por agarrarlo.

Nuevamente en el recreo deciden sentarse en un lugar tranquilo y R le pide permiso a su AT para ir a saludar una docente de otro grado, a lo que se le da permiso y va muy contento a abrazar a la maestra.

Regresan del recreo, R junto a J agarrados de la mano y cada uno va a su asiento. Luego de un rato de trabajo es necesario que la AT salga del aula junto con su acompañado ya que estaba demostrando estar cansado pegando patadas en el banco y revoleando su cartuchera o la de T, quien decía ¿por qué R siempre me tira todo a mi? Si bien la AT le comenta que no es nada personal y es por una demostración de incomodidad de R , la mejor solución fue retirarse hasta el próximo recreo.

Estando en el patio solos, Agus y R hablan y juegan a pato niato juntos. Ya en la hora del recreo se empiezan a acercar alumnos de otros grados en donde estábamos. Una alumna le ofrece galletitas al acompañado y él responde empujándola. La AT le dice a la alumna que muchas gracias pero que él ya tenía su comida.

Ya ingresando al aula luego del recreo para la última hora a R se lo observa cansado y repitiendo “Agus quiero dormir” por lo que la AT y el se quedan tranquilos realizando un dibujo juntos sin seguir con el ritmo del resto de los compañeros hasta la hora de la salida.

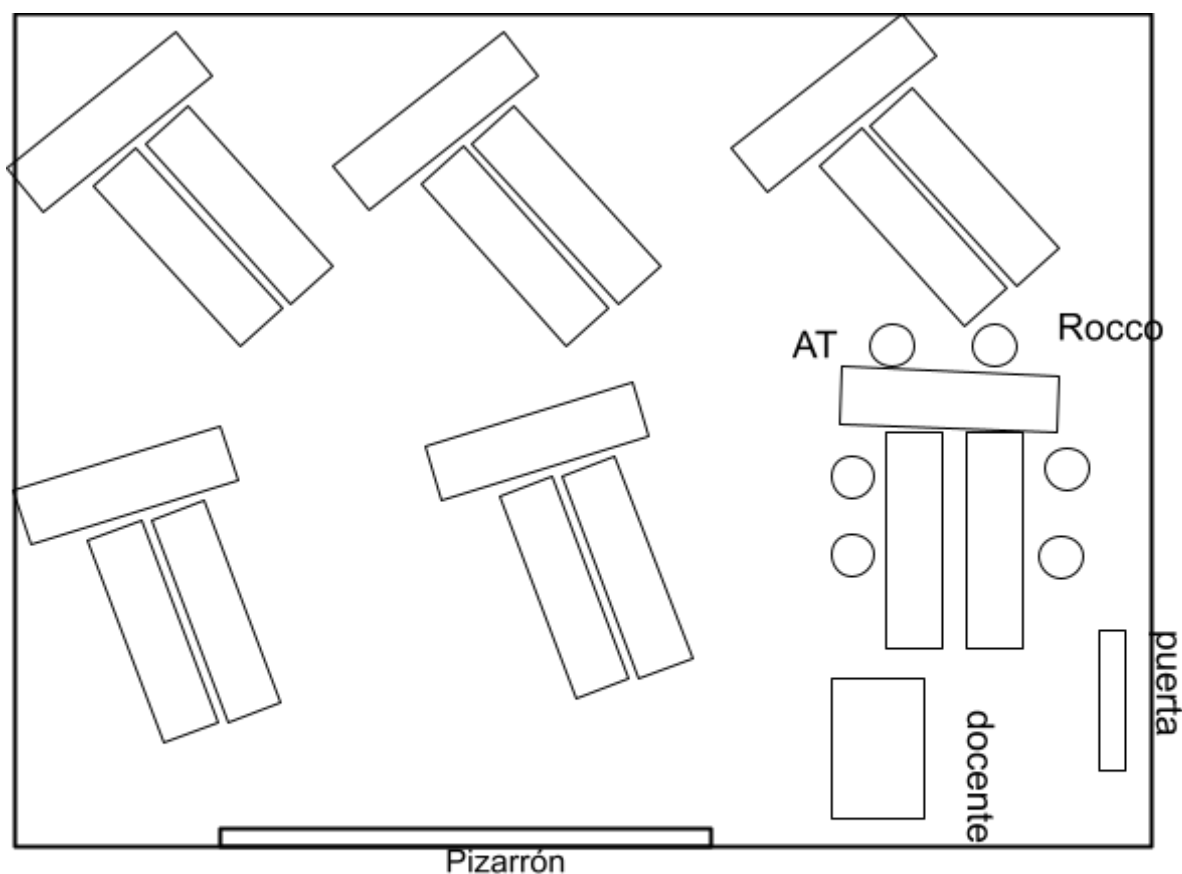
Observación 4

Observación de clase 15/10

Horario: 8:00 - 11:40 hs

Tras la observación de la institución acerca del incremento de respuestas impulsivas presentes en los minutos de la formación inicial de la mañana , se ha recibido la sugerencia terapéutica de la psicologa particular, de que R ingrese luego de ella, comenzando desde el primer momento de la mañana ingresando directamente al aula sin ser parte de la formación inicial.

Diagrama del aula:



8:00 hs R ingresa al aula, la AT ya estaba dentro sentada. Lo espera Bauti en la entrada con los regalos que repartió en su cumpleaños al cual R no asistió. se lo da en la mano y le dice “toma R , es de mi cumple” con una sonrisa en la cara. La AT le dice a R que le agradezca y R responde con un fuerte abrazo diciendo gracias. Camina hacia su asiento, abraza a dos compañeras que estaban en medio del camino diciéndoles “buen dia” y las compañeras responden conteniendo su abrazo demostrando alegría. Ambos toman asiento y R comienza a

hacer un registro de quienes compañeros fallaron y quienes asistieron ese día “¿vino J ?” se pregunta buscando. Logran hacer contacto visual con J quien estaba en otra punta del aula y ambos se saludan. “Agus, saludalo a J ” le pide R . Ingresa V al aula y comenta “vino V! Hola V”.

Comienzan a hacer juntos la tarea del día. A la par, se escucha de fondo una conversación de B y J donde J llama a Agus diciéndole “Profe”. Agus no escucha y no responde, B le dice “no te va a escuchar, se llama Agus, no le digas profe”, J le contesta “yo siempre le digo profe y me contesta”, Luego B dice “¡Pero se llama Agus! mira, (le toca el hombro a Agus) ¿Agus vos que preferís, que te digan Agus o Profe?” Agus le responde diciéndole que la podrían llamar como quieran, pero que profe o seño no sería lo mejor, porque no estudió lo mismo que la maestra como para que la llamen igual, que si podían decirle Agus le gustaría”

Luego, R le pregunta a Agus si puede guardar los regalos que le dio B dentro de la mochila, la AT le da el permiso y se para a guardarlo. Estando al lado de la mochila, el acompañado le muestra a su AT las galletitas que tiene en el tupper para merendar ese día. Ya se prepara para salir al recreo.

. Se acerca J a la mesa y van de la mano hasta el patio, R se tira al piso estando de la mano de J haciendo que ambos se caigan, Agus le refuerza a R que así se pueden lastimar ambos y que sería mejor que caminen juntos pero sin ir de la mano para no ocasionar nuevamente. R lo abraza a J a modo de disculpas.

Durante el recreo se acerca B llorando hacia Agus quien le pregunta por qué lloraba, B la abraza y le comenta que extraña a su mamá. R al ver la situación se levanta y va a abrazarlo a B y hacerle mimos. Luego, se va a jugar a la mancha con sus amigos.

Al sonar el timbre ingresan R y Agus de la mano al aula donde ya estaban sentados el resto de los alumnos, ambos toman asiento.

Ya sentados, R tira la cartuchera de V con quien comparte grupo de mesa, V se da vuelta y al no verla le pregunta a Agus ¿Dónde está mi cartuchera? ¿Se cayó o me la tiro R? La AT le explica que lo había tirado R pero que ya se había bajado de la silla para levantarlo. Agus lo ayuda a R a levantar las cosas de la cartuchera y la coloca arriba de la mesa. V agradece.

El niño no quería tomar asiento y responde impulsivamente con su AT. La docente interviene diciendo “no me gusta ver a R así, me gusta ver el R que sonríe, da mimos, besos y abrazos” mientras le acerca a Agus papeles para que le adapte la tarea que el grupo estaba haciendo.

Ambos se ponen a jugar a un bingo para distender la situación apelando a un juego que sabe que es llamativo para él.

Luego del juego, R le muestra a la AT que trajo plata para el quiosco y lo quería usar en el próximo recreo. Al sonar el timbre lleva la billetera y con entusiasmo se acerca al kiosco. Sale entusiasmado de comprar y se sientan en ronda con J y P los tres comiendo cada uno su comida. Se acerca una nena de otro grado a hacerle preguntas “¿R cómo estás? ¿Qué te compraste? ¿Qué hiciste hoy?” mientras lo quiere abrazar. La AT responde diciendo que podrían saludarse en otro momento del recreo ya que estaba tranquilo comiendo con sus amigos y seguramente a R no le gustaría que lo molesten, pudiendo pasar que tenga alguna respuesta impulsiva. La nena asiente y se va con su grupo de amigas.

Suena el timbre y todos entran al aula, R estaba negado a ingresar. Ambos se quedan un rato más afuera sin gente en el patio y luego de 5 minutos Agus le pide a R entrar, diciendole que tenía que guardar la botella de jugo que compró, logró convencerlo a entrar al aula, sin embargo, al ingresar le tira la cartuchera a la docente la cual estaba arriba de su mesa. La maestra le pide amablemente y con una sonrisa si podía levantarse porque allí tiene cosas importantes. R la levanta y él se pone debajo de la mesa, negando de salir y esquivando a Agus impidiendo que le pueda hablar para ir a sentarse en el lugar hasta que consigue poder agarrarlo de la mano e ir juntos a sentarse. En el camino tira su mochila y tiene varias respuestas impulsivas reiteradas hacia con sus pares. Tira su cartuchera y M se acerca a agarrarla y volver a ponerla sobre la mesa. Agus agradece y R vuelve a tirar su cartuchera. Cuando M se acerca Agus le dice que sería mejor si lo levanta R, que igualmente agradeció su ayuda. La situación se sigue poniendo tensa acompañada de muchas impulsividades de R, la docente pregunta ¿R que estamos haciendo? llamándole la atención y finalmente toma la decisión de sacarlo del aula donde se lo seguía viendo desregulado.

La AT solicita al EOE un posible llamado hacia la casa, ya que el incremento de las impulsividades se seguían dando, autolesionándose y a su AT.

11:20 lo retiran antes del horario de salida entendiendo que no era el mejor escenario estar dentro de la institución con tanta desregulación.

Relaciones de la AT con docentes, directivos, grupo de padres y MAI

Las interacciones entre la AT con los docentes, directivos y grupo de padres es constante y recíproca. Con la docente se da diariamente en los momentos que se solicita participación de R en el aula. Con los directivos se da mediado siempre por demandas ya sea de la docente, del grupo de padres o del centro terapéutico para el que trabaja la AT. Con el grupo de padres se da día a día una breve devolución de la jornada y siempre se muestran predispuestos a cualquier modificación.

La relación entre la AT y la MAI se da en un día de la semana particular donde ambas se ven y se da el cambio en el que R pasa de estar con la AT a estar con la MAI el tiempo restante de la jornada. Sin embargo, en casos de ser necesaria una comunicación de manera privada se realizan por medio de llamadas o mensajes telefónicos.