

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Intervenciones que hace el equipo de orientación escolar con familias que tienen un niño/a con diagnóstico en primer y segundo grado del nivel primario de dos escuelas primarias de gestión pública del municipio de Hurlingham, provincia de Buenos Aires en el ciclo lectivo 2024.

Trabajo final para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía.

Estudiante: Combina, Evelyn Magali

Febrero 2025

Dedicatoria:

A mi familia, especialmente a mis papás, Jorge y Viviana, gracias por enseñarme la importancia del esfuerzo y la perseverancia. Su apoyo incondicional ha sido una guía constante en cada etapa de mi vida

A mis hermanos, Florencia y Julián, por estar a mi lado en cada momento y brindarme siempre su cariño y apoyo.

A Damián, quien me acompañó a lo largo de estos años y me brindó su amor y apoyo incondicional. Gracias por tu paciencia, por cada palabra de aliento y por siempre estar dispuesto a apoyarme en este camino.

Resumen:

El presente trabajo indaga sobre cómo el EOE trabaja e interviene con las familias que tienen un niño/a con un diagnóstico, dentro de dos instituciones escolares de gestión estatal, del nivel primario (primer y segundo grado) de la provincia de Buenos Aires, partido de Hurlingham.

El estudio emplea un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas individuales semi estructuradas a profesionales que se desempeñan dentro del equipo de orientación escolar, realizando intervenciones a niños y niñas con diagnósticos en el ciclo lectivo del 2024, y que sean recibidas de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía y Ciencias de la Educación.

Los resultados obtenidos permiten conocer las intervenciones realizadas por el EOE, que incluyen reuniones periódicas, asesoramiento, seguimiento e intervenciones personalizadas para cada niño/a. Estas intervenciones son fundamentales para fortalecer la relación entre la escuela y la familia, facilitando la toma de decisiones conjuntas en favor del desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, se observa una variabilidad en la participación de las familiares y persistentes desafíos como la escasez de recursos, el acceso limitado a profesionales de la salud y la resistencia de algunas familias a aceptar el diagnóstico.

Palabras claves:

Inclusión Educativa- Educación primaria- Diagnóstico- Intervenciones- Familia - Equipos de orientación escolar

Índice:

1. **Introducción** **4**
2. **Estado del arte** **8**
3. **Educación inclusiva** **14**
4. 3.1 La inclusión de estudiantes con diagnóstico en las escuelas comunes del Nivel Primario**¡Error! Marcador no definido.Modelos de como se ha visto a las personas con discapacidad** **18**
5. **Marco normativo** **22**
6. **Equipos de orientación escolar** **23**
7. **Diagnóstico y familia** **27**
8. 7.1 Vínculo familia y escuela.**¡Error! Marcador no definido.Encuadre metodológico** **29**
9. **Análisis e interpretación de los datos** **30**

   9.1 Intervenciones con las familias y los resultados 31

   9.2 Apoyo y cambios observados en las familias y el niño/a 32

   9.3 Comunicación y relación con las Familias 33

   9.4 Desafíos y necesidades del EOE 33

10. 9.5 Abordaje de la trayectoria escolar y articulación con otras instituciones 39**Conclusión:** **35**
11. **Bibliografía:** **37**
12. **Anexos:** 45

1. Introducción:

Este trabajo de investigación intenta estudiar cómo el equipo de orientación escolar trabaja e interviene con las familias que tienen un niño/a con un diagnóstico dentro del sistema educativo.

La pregunta que guiará esta investigación es: ¿Cómo trabaja el equipo de orientación escolar en conjunto con las familias de los niños/as de primer y segundo grado de la escuela primaria que poseen un diagnóstico?

La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) establece que la educación es un derecho garantizado por el estado y obligatoria de los cuatro a los dieciocho años. Dentro de este marco, la educación primaria, obligatoria desde los seis años, representa un desafío adicional para las familias cuyos hijos/as presentan diagnósticos que impactan en sus trayectorias educativas.

Hablar de escuela inclusiva implica promover relaciones positivas entre todos los agentes educativos, donde la familia y la escuela desempeñan roles complementarios dirigidos hacia un objetivo común: garantizar una educación equitativa y de calidad, para todos los estudiantes. Este enfoque, como sostiene Aguiar et al. (2020), pone énfasis en la equidad y el desarrollo máximo de cada estudiante, respetando sus características individuales.

Según Calvo et al (2016), hay que construir una escuela para todos y de todos, donde se refuercen valores comunes a través de la confianza en la familia y en la educación, donde predomine la responsabilidad compartida, colaboración y cooperación respetando el derecho de todos.

La colaboración reflexiva entre familia, docente, institución y EOE es crucial para facilitar la trayectoria escolar del niño/a. Como señala Gallego (2012), la familia, como principal agente de socialización, tiene la responsabilidad de acompañar este proceso, pero necesita articularse con otros actores educativos para garantizar un desarrollo integral.

En la provincia de Buenos Aires, la Resolución 1664 (2017) establece que no es obligatorio inscribir a los estudiantes con discapacidad en escuelas especiales, dando a las familias la libertad de elegir el establecimiento educativo que considere más adecuado. Asimismo, las escuelas deben garantizar la participación activa de los padres en el proceso educativo que consideren más adecuado. Asimismo, las escuelas

deben garantizar la participación activa de los padres en el proceso educativo, reconociendo su rol fundamental en la formación de sus hijos.

Los EOE, dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, están integrados por profesionales de diversas disciplinas, como psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y licenciados en Ciencias de la Educación. Estos equipos trabajan desde un enfoque interdisciplinario y de corresponsabilidad, asegurando que las trayectorias educativas de los estudiantes se desarrollen en condiciones óptimas. Según el artículo nº3 de la Ley nº13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008), los EOE deben intervenir de forma interdisciplinaria y en colaboración con los demás actores del sistema educativo provincial, las familias y la comunidad, promoviendo una política de cuidado que respete los derechos de los niños y niñas.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) sostiene que el involucramiento y acompañamiento de la familia es una variable fundamental, ya que familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, que es lograr la mejor calidad de vida de los/as estudiantes y una sociedad más equitativa. Dentro de la escuela primaria, los equipos de orientación escolar tienen la función de establecer puentes entre las familias y las escuelas, generando espacios de participación y comunicación. El diagnóstico de un niño/a debe ser considerado como una guía para pensar en su trayectoria educativa, no como una etiqueta que limite sus posibilidades.

En la declaración de Salamanca (1994) se establece que: "(…) se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos". (p. 38)

Como objetivo general, se pretende analizar cuáles son las intervenciones que realizan el equipo de orientación escolar con las familias de los niños y niñas que poseen un diagnóstico, en primer y segundo grado del nivel primario, dentro de dos escuelas primarias de Gestión estatal del municipio de Hurlingham, provincia de Buenos Aires, en el ciclo lectivo 2024. Los objetivos específicos serán dos:

- Caracterizar las intervenciones que realizan los equipos de orientación escolar con las familias de un niño/a con diagnóstico.

- Describir los resultados de las intervenciones implementadas con las familias.

Esta investigación busca generar conocimientos útiles tanto para los profesionales que integran el EOE como para las familias de los niños/as con diagnóstico. Para los primeros, se espera que los resultados les permitan reflexionar sobre sus prácticas y mejorar la articulación con las familias. Para las segundas, el estudio puede proporcionar herramientas para comprender mejor su responsabilidad y fomentar una participación más activa en la educación de sus hijos/as.

A continuación, se presentan los antecedentes de la investigación, en los que se analizaron cinco estudios relevantes. Posteriormente, se desarrollan los principales conceptos y teorías que sustentan este trabajo, como la educación inclusiva, el diagnóstico y la familia. Luego, se detallan las estrategias metodológicas empleadas, seguidas del análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, se incluyen las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

2. Estado del arte:

A partir de la revisión de antecedentes, se identificaron diversas investigaciones relacionadas con el tema en estudio. La búsqueda se centró en países de habla hispana, específicamente en España, Argentina y Uruguay, con un recorte temporal de los últimos 18 años. Se incluyeron dos tesinas, un estudio exploratorio, un artículo y una tesis de maestría.

El primer antecedente corresponde a una tesina de la Universidad del Gran Rosario, en la provincia de Santa Fe, Argentina, titulada "El diagnóstico psicopedagógico en la trayectoria escolar de un niño de 2º grado del nivel primario". Publicada en 2022, esta investigación fue realizada por Escalante Celeste Yanina y Quispe Ivana Melisa.

La problemática abordada en este trabajo se planteó en la pregunta: ¿De qué manera influye el diagnóstico psicopedagógico en la trayectoria escolar de un niño de segundo grado desde la perspectiva docente y familiar?. Para responderla, se emplearon diversas técnicas de recolección de información, entre ellas, entrevistas realizadas al equipo docente que trabajó con el niño durante el primer y segundo grado del nivel primario, a la docente de apoyo a la inclusión y a la madre del niño. Además, se utilizó el análisis documental de informes psicopedagógicos, el informe de diagnóstico, los informes finales evaluativos de los docentes de 1º y 2º grado, los informes finales de la maestra de apoyo a la inclusión y el Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

Las principales conclusiones de la investigación subrayaron la relevancia de una adecuada devolución y explicación del diagnóstico psicopedagógico, ya que este proceso favorece la continuidad de la trayectoria escolar del niño. Asimismo, se destacó el papel clave del Certificado Único de Discapacidad (CUD), que permite

acceder a ciertas flexibilidades y adaptaciones en el ritmo de aprendizaje, facilitando así una experiencia escolar más exitosa y placentera.

Finalmente, se concluyó que la colaboración conjunta entre la familia, los docentes, la institución y los psicopedagogos es fundamental. Este trabajo debe basarse en la escucha activa, la reflexión, la paciencia y la atención, con el propósito de elaborar y buscar soluciones ante las dificultades que pueden surgir en el proceso educativo.

El segundo antecedente corresponde a un estudio exploratorio realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Argentina, titulado "Dispositivos de apoyo para la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la ciudad de Buenos Aires". Este trabajo, llevado a cabo en 2016 por Valdez Daniel y Sueiro Maria Laura, aborda los dispositivos de apoyo existentes en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires para estudiantes con condiciones del espectro autista en el nivel primario.

Los objetivos principales de esta investigación fueron: realizar un relevamiento y descripción de los dispositivos de apoyo a la inclusión existentes; analizar los alcances y limitaciones de estos dispositivos, y por último, analizar qué recursos humanos y materiales están implicados en dichos dispositivos de apoyo; qué tipos de formatos, estrategias y recursos se utilizan, tanto en escuelas comunes como en escuelas especiales. Esta investigación se lleva a cabo mediante entrevistas a familias y actores escolares (docentes, directivos, maestras integradoras, personal de gabinetes y/o equipos de orientación), con el fin de conocer y analizar sus puntos de vista sobre los procesos de inclusión actuales en los diversos formatos, y evaluar sus alcances y limitaciones.

La metodología incluyó entrevistas a familias y actores educativos (docentes, directivos, maestras integradoras, y personal de gabinetes y/o equipos de orientación). El objetivo de estas entrevistas fue comprender y analizar sus perspectivas sobre los procesos de inclusión en diferentes formatos educativos, así como evaluar los alcances y limitaciones de dichos dispositivos.

Entre los principales hallazgos, se destaca que el 39% de las familias consideró que la comunicación del diagnóstico en la escuela puede actuar como una barrera para la inclusión. Esto se debe a que, en muchos casos, el enfoque se centra más en la discapacidad que en el estudiante como sujeto integral. Otro dato significativo revelado por el estudio es que tanto las familias como los actores escolares

coincidieron en que el principal obstáculo para la inclusión es la falta de capacitación del personal docente. Además, se identificaron otros factores que afectan los procesos de inclusión, como la ausencia de políticas y proyectos educativos inclusivos, los prejuicios, los temores y la falta de valores inclusivos dentro de la comunidad educativa.

La tercera investigación es una tesina de la Universidad del Gran Rosario (Santa Fe, Argentina), titulada "Articulación e intervención de la familia, los equipos orientadores y la escuela en niños con TEA de la provincia de Tucumán". Este trabajo fue realizado por Valeria Virginia Díaz y Noelia Itatí Garnica, en 2022. Su objetivo principal fue analizar la articulación entre la familia, la escuela y los equipos orientadores escolares en casos de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la provincia de Tucumán (Argentina).

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, exploratorio, descriptivo y transversal. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios dirigidos a docentes, directivos, personal de equipos pedagógicos institucionales, integrantes de equipos de orientación de gestión privada, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, docentes de apoyo y padres.

Entre los principales resultados, se destaca que la mayoría de los participantes (padres, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos) reconocieron el rol fundamental de la familia en el proceso de inclusión, así como en la articulación con los equipos de orientación y la escuela. Sin embargo, todas las familias manifestaron desconocer la existencia de un programa de intervención escolar específico para niños con TEA en Tucumán. Asimismo, se evidenció una falta de articulación efectiva entre la escuela, la familia y los equipos de orientación.

Otro hallazgo significativo es la carencia de psicopedagogos en los equipos de orientación escolar, lo que limita el acompañamiento en los procesos de aprendizaje y la implementación de estrategias para la inclusión socioeducativa de los estudiantes con TEA. Además, se identificó que los especialistas, cuando están presentes, suelen acceder tardíamente a la planificación docente y a las actividades áulicas propuestas, lo que impacta de manera negativa en la inclusión socioeducativa.

En conclusión, esta investigación resalta la necesidad de fortalecer la comunicación y la articulación entre la familia, la escuela y los equipos de orientación, así como de

incorporar profesionales capacitados, especialmente psicopedagogos, para mejorar la calidad de la inclusión en las escuelas de Tucumán.

El cuarto antecedente es un artículo elaborado en la Universidad de León (España) en colaboración con uno de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), titulado: "Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias".

Esta investigación fue desarrollada mediante la aplicación de dos breves cuestionarios: uno dirigido al profesorado y otro a las familias. El objetivo era identificar los aspectos educativos que ambas partes consideraban más relevantes para el éxito escolar del alumnado.

Los resultados revelaron que una de las necesidades fundamentales expresadas por ambos grupos era la mejora en la coordinación entre familia y la escuela. Esta colaboración fue considerada esencial para optimizar el funcionamiento de los centros educativos y favorecer el avance de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, también se identificó una falta de confianza mutua entre ambas partes de la comunidad educativa. Por un lado, el profesorado señaló que ciertos factores del entorno familiar requieren ajustes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, las familias atribuían las dificultades escolares de sus hijos e hijas a aspectos relacionados con la escuela y su gestión.

En conclusión, esta investigación destaca la importancia de fortalecer la relación y comunicación entre las familias y las escuelas, con el fin de superar las barreras que dificultan el éxito educativo del alumnado.

La quinta investigación es una tesis de maestría realizada en la Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Psicología, publicada en 2019. Su autora es Mary Davila. El objetivo principal de esta investigación fue estudiar las experiencias de inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y discapacidad intelectual en una escuela común de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

La metodología empleada fue cualitativa y de carácter exploratorio. Para la recolección de datos utilizaron entrevistas semi-estructuradas dirigidas al equipo docente y a las familias, análisis documental y observaciones participantes en dos clases donde se dieron situaciones de inclusión.

Los resultados revelaron que la escuela cuenta con un porcentaje significativo de alumnos con discapacidad y desarrolla un proyecto institucional enfocado en la diversidad. Este proyecto incluye estrategias beneficiosas especialmente diseñadas para alumnos con TEA y discapacidad intelectual.

La directora de la escuela desempeña un papel clave al implementar acciones que consideran la diversidad, como el desarrollo de proyectos curriculares adaptados a las necesidades educativas de cada estudiante. Además, se destacó la buena comunicación de la institución con los alumnos incluidos y sus familias, ofreciendo recomendaciones útiles en relación con tratamientos y trámites que beneficien a cada situación particular.

Todas las investigaciones presentan similitudes al abordar los procesos de inclusión en las escuelas, destacando el rol fundamental que cumple la participación de las familias. Este trabajo se desarrolla de manera interdisciplinaria, involucrando a la escuela, la familia y los equipos de orientación, con el objetivo de acompañar y apoyar a los niños y niñas con diagnóstico en su trayectoria escolar.

Las tres primeras investigaciones, realizadas en nuestro país, nos permitieron analizar cómo se gestionan los diagnósticos en distintas escuelas primarias, la forma de trabajo de estas instituciones y cómo se articula con las familias.

Por otro lado, las dos investigaciones restantes, llevadas a cabo en Uruguay y España, aportan una visión internacional sobre los procesos de inclusión. La tesis realizada en Uruguay explora las perspectivas familiares respecto a las trayectorias educativas de sus hijos, destacando los desafíos que enfrentan para lograr la inclusión de los niños con discapacidad en la educación común y la importancia de recibir los apoyos necesarios para potenciar sus capacidades.

Finalmente, el artículo español, nos ofrece herramientas para reflexionar sobre cómo promover y fortalecer la relación con las familias en el contexto educativo.

3. Educación inclusiva:

Córdoba y Expósito (2021) afirman que la educación es un derecho fundamental del ser humano; por lo tanto, es responsabilidad de los Estados garantizarla. La educación inclusiva requiere transformaciones profundas en el sistema educativo de Argentina, incluyendo la eliminación de barreras de aprendizaje y la implementación de prácticas

que aseguren una inclusión efectiva, promoviendo la valoración de la diversidad y la igualdad de oportunidades.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2019) señala que la escuela, en sus orígenes, fue concebida como un espacio para homogeneizar la enseñanza, impartiendo contenidos iguales a todos los estudiantes, en un mismo tiempo y espacio. Sin embargo, en la actualidad, desde un enfoque basado en los derechos humanos, la escuela se entiende como un espacio inclusivo que valora la singularidad de cada estudiante, reconociendo que cada niño y niña es único. Este reconocimiento impulsa el desarrollo de estrategias pedagógicas que respeten las individualidades de los estudiantes.

La inclusión se concibe como un proceso destinado a atender la diversidad de estudiantes, con el objetivo de garantizar aprendizajes de calidad y equitativos. Se reconoce que la educación inclusiva es la vía más efectiva para que los Estados aseguren la universalidad y la no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación.

En Argentina, un sistema educativo inclusivo será posible si las escuelas comunes adoptan enfoques que favorezcan la inclusión. No obstante, el acceso de estudiantes con diversidad a estas escuelas no es suficiente; es esencial eliminar o reducir las barreras que dificultan su aprendizaje y participación. Estas barreras pueden estar asociadas a la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de enseñanza utilizadas y las expectativas de los docentes, entre otros factores. Si no se abordan, pueden limitar el desarrollo y la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo.

Un sistema educativo inclusivo requiere un currículo flexible y estrategias de enseñanza que contemple los estilos de aprendizaje, necesidades y potencialidades de todos los estudiantes. Las instituciones educativas juegan un papel crucial en este proceso, contribuyendo a la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas. Este proceso de inclusión debe ser continuo e involucrar a toda la comunidad educativa.

El ministerio (2019) sostiene que la inclusión, como principio, se basa en valores de justicia social y equidad educativa. Esto implica metas comunes dentro del aula, abordadas desde enfoques diversos que buscan superar las barreras de aprendizaje. La inclusión reconoce la heterogeneidad de las aulas, donde los estudiantes no parten de

los mismos puntos iniciales ni construyen el conocimiento de la misma manera, Cada estudiante debe sentirse parte integral del proceso educativo, a través de propuestas significativas que respondan a sus necesidades.

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional establece los grandes objetivos educativos y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), consensuados en el Consejo Federal de Educación. Estos objetivos funcionan como organizadores de la enseñanza, buscando revertir desigualdades históricas respecto a qué enseñar, qué deben aprender los estudiantes y cómo crear condiciones pedagógicas para ello. El currículo debe ser inclusivo, y flexible, adaptándose a la diversidad de los estudiantes.

Para aquellos estudiantes que requieren adaptaciones curriculares, se implementa el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI). Este instrumento guía la planificación y actuación docente mediante decisiones sobre qué, cómo, cuándo y de qué manera organizar la enseñanza. Así, se asegura que cada estudiante reciba el apoyo necesario para su inclusión en el proceso educativo.

3.1 La inclusión de estudiantes con diagnóstico en las escuelas comunes del Nivel Primario:

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) establece que, ante un diagnóstico que proviene del ámbito de la salud, es fundamental tender un puente entre este y el ámbito educativo en el que el niño asiste. Este desafío requiere del trabajo conjunto de todos los actores para garantizar una educación de calidad. Los diagnósticos que acompañan a los niños/as al llegar a la escuela no definen a la persona, sino que funcionan como herramientas para que los profesionales puedan realizar ajustes razonables e identificar los apoyos individualizados necesarios. De esta manera, el diagnóstico se convierte en una brújula que orienta y facilita la búsqueda de estrategias educativas más efectivas.

El primer acto para garantizar el derecho a la educación inclusiva es la matriculación en las instituciones educativas de nivel. No es obligatorio inscribir a estudiantes con diagnóstico en escuelas de educación especial; la familia tiene el derecho de elegir el establecimiento educativo que considere más adecuado. En los casos en que la propuesta educativa requiere un trabajo conjunto con la modalidad de educación especial, la inscripción deberá realizarse en ambas instituciones.

Blanca Núñez (2007) señala que la entrada de un niño/a con discapacidad a la escuela lleva una elección de la misma por parte de los padres, donde coexisten las dudas, la incertidumbre, preocupaciones y los temores, elegir una escuela para su hijo no es una tarea sencilla, todo este proceso deberá ser acompañado por distintos profesionales, formando un equipo interdisciplinario.

Otra decisión importante para la familia será la modalidad educativa a la que asistirá el niño/a. El tipo de escolaridad elegido tiene como objetivo mejorar su calidad de vida y debe adaptarse a las necesidades específicas de cada niño/a, considerando su desarrollo intelectual, social y afectivo. No todos los niños/as presentan el mismo nivel de integración, ya que este depende de sus características particulares. En este proceso, la familia no debe enfrentar los desafíos sola; requiere acompañamiento constante para superar los obstáculos y dificultades que puedan surgir. Sin embargo, para lograr una integración escolar efectiva, es esencial que primero exista una integración plena en la dinámica familiar, ya que la escuela no puede suplir las carencias familiares.

El equipo de conducción institucional es responsable de implementar acciones que intervengan en este proceso. La asignación de vacantes en las escuelas depende de la capacidad edilicia y se rige por las prioridades establecidas en el artículo 130 del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (Decreto Nº 2299/11.

El Diseño Curricular del Nivel Primario (2018) incluye un módulo de educación inclusiva, que establece la responsabilidad del sistema educativo de implementar un modelo inclusivo. Este modelo abandona la homogeneidad en las aulas y valora la diversidad y las individualidades de los estudiantes, garantizando igualdad de oportunidades y derechos. Además, se promueve la flexibilidad curricular para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje. El docente tiene la obligación de ajustar las estrategias, métodos y modelos en función de las necesidades específicas de los estudiantes, ofreciendo alternativas que les permitan alcanzar aprendizajes significativos y relevantes y por último brindando los apoyos que éstos requieran, así se podrá ir disminuyendo la exclusión y las barreras educativas que se presentan, para garantizar una equidad educativa, no solo se necesita una escuela que brinde todo esto, sino que también se dará más flexibilidad al currículo para que todos/as puedan llegar al aprendizaje, ya que este muchas veces no considera los distintos modos de

aprender, el docente de educación primaria tendrá la obligación de hacer modificaciones en función de las necesidades específicas de sus estudiantes, propiciando distintas alternativas, modelos y metodologías, esta flexibilidad logra que cada estudiante pueda decidir sobre la opción con la que se sienta más cómodo para aprender.

Mellero (s.f.) sostiene que la integración escolar no se limita a garantizar que los niños y niñas tengan las mismas oportunidades que los demás, sino que también implica reconocer su derecho a acceder a la escuela normal. Sin embargo, esto no es suficiente; es fundamental planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales, así como las competencias personales y sociales que cada niño/a aporta, para facilitar su interacción en el aula. Esta integración exige de los docentes una transformación en su forma de enseñar, adoptando un principio de flexibilidad que permita a cada estudiante aprender a su propio ritmo.

En esta etapa de la educación primaria, es fundamental reflexionar y definir el sentido de la evaluación, considerando las características individuales de cada niño y niña. Aunque los objetivos y contenidos sean comunes para todos, es necesario adaptar y repensar las estrategias de enseñanza para atender la diversidad. La evaluación debe ser un proceso compartido, en el que participen todos los profesionales involucrados en la educación de estos niños y niñas.

4. Modelos de como se ha visto a las personas con discapacidad

Agustina Palacios (2008), en el libro modelo social de discapacidad, señala que la discapacidad ha sido históricamente objeto de persecución, exclusión y menosprecio. A lo largo del tiempo, se han desarrollado tres modelos principales para abordar la discapacidad, algunos de los cuales todavía persisten y coexisten en determinados contextos.

El primer modelo que menciona la autora es el de la “prescindencia”. Este modelo sostiene que el origen de la discapacidad se atribuía a causas religiosas, y el encargado de diagnosticarla era el cura, considerado un experto en lo sagrado. Según esta perspectiva, las personas con discapacidad eran vistas como innecesarias para la sociedad, ya que se creía que no podían aportar nada significativo. Además, existían creencias de que estas personas portaban mensajes diabólicos, eran un castigo divino

por pecados de sus padres, o el resultado del enojo de los dioses. En consecuencia, se consideraba que no merecían vivir debido a la vida que les esperaba.

En este contexto, las personas con discapacidad eran vistas como una carga para la sociedad, lo que llevó a la implementación de políticas eugenésicas y su reclusión en instituciones destinadas a los "anormales" o a las clases más pobres. Allí, eran considerados como objetos de caridad y sujeto de asistencia, viviendo sometidas en completa dependencia.

Este modelo, a su vez, se divide en dos: el submodelo eugenésico y el de marginación, los cuales se diferencian en las consecuencias que derivan de la percepción de la innecesaridad de las personas con discapacidad.

En el primer submodelo, la solución para deshacerse de las personas con discapacidad era la implementación de políticas eugenésicas. Los niños y niñas con diversidades funcionales congénitas eran frecuentemente expuestos al infanticidio. Esta práctica no solo se justificaba por creencias religiosas, sino también por razones prácticas, ya que criarlos representaba una carga económica significativa se los consideraba extremadamente improductivos.

Sin embargo, si la discapacidad surgía después del nacimiento (debido a heridas de guerra, accidentes o enfermedades), el trato era diferente. En estos casos, las personas podían recibir ayuda para subsistir. Por ejemplo en Atenas, los soldados con discapacidades adquiridas recibían pensiones y compartían recursos como alimentos, dinero y territorios con sus compañeros. Esto se debía a que no cargaba con el estigma asociado a la creencia de que su condición era un castigo divino.

El segundo submodelo, denominado marginación. Este en lugar de recurrir al infanticidio, se caracterizaba por la exclusión social y económica de las personas con discapacidad. La falta de recursos y atenciones básicas provocaron la muerte de muchos niños y niñas con discapacidad. Aquellos que lograban sobrevivir dependían de la caridad, pero también eran frecuentemente explotados como objeto de diversión, esclavizados por quienes los encontraban o vendidos por sus propias familias debido a la pobreza extrema.

Como respuesta a esta situación, la iglesia decidió establecer asilos y orfanatos para albergar a estos niños, considerándolos inocentes e hijos de dios. Sin embargo, estos

lugares ofrecían únicamente cuidados básicos y elementales. Los niños que requerían una atención más especializada terminan falleciendo debido a la falta de recursos adecuados.

Palacios (2008) sostiene que el segundo modelo se denomina rehabilitador. Este modelo considera que el origen de la discapacidad es una causa científica y no religiosa, como en el modelo anterior. El encargado de diagnosticar pasa a ser el médico, y el énfasis se coloca en el diagnóstico clínico. En este modelo, desaparecen las referencias a términos como dios, diablo, divino o maligno y se introduce una perspectiva centrada en la diversidad funcional, entendida en términos de salud o enfermedad.

La discapacidad se percibe como un problema individual, causado por una enfermedad, un trauma o una condición de la salud. A diferencia del modelo anterior, las personas con discapacidad no son consideradas inservibles o innecesarias, siempre y cuando sean rehabilitadas. El objetivo principal es que estas personas sean tratadas y "normalizadas", aunque ello implique eliminar o encubrir las diferencias que representa la discapacidad.

En este modelo, entender la diversidad funcional como una "enfermedad" supone asumir que tiene causas naturales y biológicas. Esto lleva a trabajar en tratamientos de rehabilitación enfocados en mejorar la calidad de vida, fomentar la integración social y abordar estrategias de prevención. Gracias a los avances médicos y la aplicación de tratamientos, aumentaron las probabilidades de supervivencia y rehabilitación para los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, aunque ya no se los considera un castigo divino, tampoco se los percibe como "normales". Por ello, el objetivo sigue siendo normalizarlos mediante diferentes intervenciones, de modo que puedan integrarse en la sociedad y puedan ser aceptados como personas "normales". Por ende, el fin es normalizarlos, tomando diferentes decisiones en cuanto a su tratamiento para que puedan integrarse a la sociedad y ser considerados como personas normales.

En este contexto, surge la educación especial como una herramienta clave del modelo rehabilitador. Esta modalidad educativa aparece en los siglos XVIII y XIX, comenzando con niños y niñas sordos/as, y más tarde expandiéndose a otras diversidades funcionales, incluyendo discapacidades físicas e intelectuales. Además,

el modelo incorporó el concepto de “trabajo protegido”, que permite a las personas con discapacidad integrarse al mundo laboral en condiciones adaptadas.

Dos aspectos importantes a tener en cuenta sobre este modelo, primero, que hay algo que perdura del modelo anterior, y es que siguen siendo utilizadas como objeto de risa, diversión y burla, segundo, es que hay que comprender la discapacidad como una experiencia, una parte de la vida, y no solo mirarla desde la perspectiva médica. Esta es muy necesaria, pero el médico condiciona, ya que elige la forma del tratamiento y también la forma de vida de la persona con discapacidad.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se sugirió un enfoque más humano hacia las personas con discapacidad, lo que impulsó la creación de instituciones. En estas, se las veía como pacientes, no como amenazas. Aunque recibían tratamiento, aquellos clasificados como “incurables” solo eran provistos de alimentos y refugio, quedando excluido de las posibilidades de rehabilitación.

Palacios (2008) aborda el tercer y último modelo, conocido como el modelo social. Este modelo no atribuye el origen de la discapacidad a causas religiosas ni científicas, sino que parte de la idea de que la discapacidad es consecuencia de una sociedad que no está preparada para atender las necesidades de todas las personas, ya que está diseñada únicamente para algunos. En este enfoque, las personas con diversidad funcional pueden contribuir a la sociedad al igual que las demás, siempre que se respete y acepte la diferencia. Este modelo está estrechamente vinculado a los derechos humanos y busca promover el respeto por la integridad humana, la equidad y la libertad individual. Su objetivo es favorecer la inclusión social, la autonomía y la accesibilidad universal.

El modelo social sostiene que la discapacidad es resultado de la exclusión social y de un sistema opresivo que no valora ni considera a las personas con discapacidad. Un aspecto central de este enfoque es la libertad individual, donde las personas tienen el poder de decisión sobre su vida. El modelo se enfoca en eliminar las barreras sociales y construir una sociedad más justa e igualitaria, basada en la igualdad de oportunidades.

Este modelo ganó fuerza gracias a la lucha y el activismo de las propias personas con discapacidad. A mediados de los años sesenta, en Inglaterra y Estados Unidos, comenzaron a cuestionar la opresión social en la que vivían. Se centraron en las barreras sociales y ambientales, como la inaccesibilidad del transporte y los edificios,

las conductas discriminatorias y los estereotipos culturales. En este contexto, surgió el denominado "Movimiento de Vida Independiente" en Estados Unidos, una organización liderada por personas con discapacidad cuyo principal objetivo era la inclusión en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo y laboral.

En 1972, se planteó la idea de un centro de día independiente, gestionado por personas con discapacidad, cuyo propósito era facilitar la integración comunitaria. Posteriormente, en 1978, el Congreso de Estados Unidos otorgó a la Comisión de Servicios de Rehabilitación la facultad de financiar estos centros. En ellos, se enfatiza que ni los médicos ni los terapeutas comprenden plenamente las necesidades y deseos de las personas con discapacidad; solo ellas mismas podían definir sus propias decisiones y metas.

Este movimiento tuvo un impacto significativo y se expandió a otros países, desarrollándose en dos ámbitos principales: El primer ámbito es el de los derechos humanos internacionales, y el segundo es ámbito es la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que desarrolló la adopción del modelo social para entender la discapacidad (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Como resultado, surgió también la idea de la educación inclusiva, cuyo objetivo es responder a las necesidades de todos los estudiantes mediante una atención más personalizada y adecuada a cada niño o niña, brindando los apoyos necesarios según sus requerimientos. La educación inclusiva implica un cambio ético dentro de las instituciones educativas, y trasciende la mera aceptación de las diferencias. Los docentes deberán asumir el compromiso de incluir a las personas con discapacidad en el sistema educativo, asegurando su plena participación y aprendizaje en igualdad de condiciones.

4. Marco normativo:

La educación inclusiva, como se mencionó anteriormente, cuenta con el respaldo de diversas leyes y resoluciones tanto a nivel nacional como provincial e internacional.

Se comenzará mencionando la Resolución 1664/17 de la Provincia de Buenos Aires, la cual se refiere a la educación inclusiva en la región. Este documento establece que la educación debe garantizar oportunidades para el desarrollo integral de todas las personas a lo largo de su vida, destacando la responsabilidad de las provincias en

asegurar una educación inclusiva y de calidad para toda la población. Además, destaca que la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) es un instrumento clave para diseñar estrategias que permitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, la Ley Nacional N° 26.601 de 'Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes' establece que los organismos competentes deben implementar procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos del desarrollo, con el propósito de ofrecer atención interdisciplinaria y educativa que promueva su inclusión desde el Nivel Inicial. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 afirman que la educación es un derecho personal y social, y que la educación inclusiva, como derecho, se extiende a todos los sujetos, incluidos aquellos con discapacidad. Estas leyes actúan como pilares de la enseñanza, estableciendo una base común para superar desigualdades históricas relacionadas con los contenidos educativos, los aprendizajes de los estudiantes y las condiciones pedagógicas necesarias para alcanzarlos.

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, promoviendo en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en valores como la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común (Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006).

Esta ley garantiza una educación inclusiva, asegurando condiciones de igualdad, valoración de las diferencias y el desarrollo de una propuesta pedagógica que permita a las personas con discapacidad alcanzar el máximo desarrollo de sus posibilidades.

La Ley Provincial de Educación N° 13.688, en sus Principios, Derechos y Garantías, define en su artículo 5 que: 'La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, asegurando la igualdad, gratuidad y justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación de toda la comunidad educativa.

Por último, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, ratificada en Argentina en 2008) establece el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas.

Para asegurar este derecho, los Estados tienen la obligación de brindar apoyo para que las personas con discapacidad puedan educarse en igualdad con los demás. Además, deben garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los países que firman dicha convención tienen la obligación de dictar leyes que protejan los derechos de las personas con discapacidad, asegurar su igualdad ante la ley, fomentar el diseño universal y promover la accesibilidad y el uso de nuevas tecnologías. También deben consultar a las personas con discapacidad y a las organizaciones que las representan al momento de dictar leyes o reglamentaciones relacionadas con ellas, fomentar el respeto hacia ellas y propiciar que los medios de comunicación difundan una imagen respetuosa y positiva de las personas con discapacidad.

5. Equipos de orientación escolar:

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) están integrados por profesionales como psicólogos, licenciados en Ciencias de la Educación, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros. Su función principal es intervenir en diversos problemas educativos, actuando como puente entre las familias y los programas y herramientas que el Estado ofrece. Además, promueven la reducción de desigualdades y la exclusión en el sistema educativo, impulsando una escuela integradora y adaptada a las necesidades de su comunidad. También participan activamente en los proyectos institucionales, asegurando que los contenidos respondan a las demandas sociales y culturales del contexto en el que opera la institución.

Los EOE dependen de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, definida en el Artículo 43 de la ley de Educación Provincial N. º 13.688. Esta modalidad adquiere un carácter transversal, colaborando con las Direcciones de Nivel y otras modalidades del sistema educativo. Bajo su ámbito también operan los Equipos Interdisciplinarios Distritales, que incluyen los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia, los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia y los Centros de Orientación Familiar.

La modalidad de Psicología Comunitaria y Social fue creada el 6 de agosto de 1949 mediante el Decreto N. º 16736, como parte de políticas públicas orientadas a la ampliación de derechos. Inicialmente denominada: “Psicología y Asistencia Social Escolar”, se enfocaba en la evaluación y asistencia de niñas y niños con dificultades, la investigación educativa y la orientación vocacional. Desde sus inicios, este enfoque advertía la necesidad de abordar la heterogeneidad estudiantil para garantizar una educación más inclusiva.

En 2007, la modalidad adoptó un enfoque participativo comunitario, dejando atrás el enfoque asistencial. Este cambio, consolidado en el Artículo 43 de la Ley Provincial de Educación N.° 13.688, redefinió la modalidad como “Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”, priorizando la corresponsabilidad, la interdisciplinariedad y la participación comunitaria en las intervenciones educativas.

El 8 de septiembre de 2008, la Disposición N. º 76/2008 de la Dirección General de Cultura y Educación estableció las responsabilidades y roles de los EOE en todos los niveles educativos. Esta normativa promueve la inclusión educativa y social de los estudiantes a través de un trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial, en colaboración con docentes, familias y la comunidad.

El Artículo N.º 3 de dicha disposición establece que los EOE realizarán sus intervenciones de forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, trabajando en conjunto con otros agentes del Sistema Educativo Provincial, las familias y la comunidad para alcanzar los objetivos educativos y promover los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

El Artículo N.º 7 establece que los EOE deben participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), colaborando activamente con directivos y docentes de la institución. Deben propiciar las reuniones del Equipo Escolar Básico, participar y brindar estrategias de intervención de acuerdo con las demandas, expectativas, necesidades y aspiraciones educativas de la comunidad escolar. Además, su función incluye analizar el diagnóstico de las situaciones educativas grupales e individuales de las trayectorias escolares y realizar reuniones con padres, familiares o representantes legales de niños, niñas y adolescentes, con el fin de orientarlos sobre la mejor manera de apoyar el desarrollo escolar de los alumnos.

También, los EOE deben elaborar y registrar la historia escolar individual y grupal, aportando datos sobre trayectorias y características de la experiencia educativa del grupo o alumno, junto con otras valoraciones de carácter exclusivamente pedagógico. En relación con la educación inclusiva, el primer punto importante es definir las acciones necesarias para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Especial que estén en condiciones de integrarse en las aulas ordinarias. Para ello, se acompaña el proceso mediante el suministro de datos formales, información relevante y orientación a padres, docentes y equipos directivos. El segundo punto es elaborar estrategias para la integración y permanencia escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, en colaboración con otras instancias formales del sistema educativo.

Con un enfoque en la inclusión de estudiantes con discapacidad, la Resolución del Consejo Federal de Educación N.° 311/16, en su Artículo N. º13, establece: “Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa, realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”.

La Resolución N. º 1664/17, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación el 1 de diciembre de 2017 en La Plata, aborda en uno de sus apartados la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario. Señala que el primer paso para garantizar el derecho a una educación inclusiva es la matriculación en las escuelas comunes. Asimismo, establece que la propuesta pedagógica de inclusión en este nivel debe construirse a partir de un enfoque de corresponsabilidad, que involucre a todos los niveles y modalidades educativas.

Esta propuesta incluye la implementación de configuraciones de apoyo y estrategias didácticas diseñadas desde la planificación del maestro de grado, teniendo en cuenta las particularidades del estudiante, las barreras y obstáculos presentes en el ámbito áulico e institucional, y las adaptaciones necesarias para facilitar el aprendizaje.

La resolución también establece la construcción de acuerdos entre docentes de nivel, el EOE y el equipo de Educación Especial, si se requiere su intervención. Destaca, además, la importancia de la comunicación con la familia para la concreción del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), y la definición de espacios institucionales de intercambio y trabajo interdisciplinario entre los equipos docentes participantes, todo conforme al Régimen Académico del Nivel Primario.

Los estudiantes con una propuesta de inclusión recibirán la certificación del Nivel Primario con la leyenda: “RM 311/16 del CFE” y el número de la presente resolución, lo cual habilitará al estudiante a continuar su trayectoria educativa en el Nivel Secundario sin otro requisito que la finalización del Nivel Primario.

La Comunicación N° 5 del año 2014 establece que, desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la diversidad se concibe como la capacidad de valorar las diferencias e incluir en la experiencia escolar los diversos recorridos y biografías de los niños y sus familias, que son flexibles y no necesariamente lineales. A lo largo de la escolaridad, los modos de transitar la escuela pueden diferir para cada alumno/a; todos/as pueden aprender, pero el aprendizaje no se produce de la misma manera ni bajo las mismas didácticas para todos.

Los EOE deberán trabajar en el aula con los niños/as, realizar entrevistas con los docentes de las distintas áreas, con profesionales de la salud cuando sea necesario, y también con las familias, fomentando un vínculo de confianza en el desarrollo de la escolaridad. Este vínculo es fundamental para la construcción de la propuesta pedagógica, que debe tener en cuenta lo que se discute en las entrevistas.

A modo de cierre, “mirar una trayectoria implica reconocer al/la estudiante hoy, aquí y ahora, en formación, y, al mismo tiempo, imaginar un sujeto que será en el futuro, como una obra abierta, sin pronósticos cerrados” (Greco, M. Beatriz, *Trayectorias educativas*, 2015, p. 3).

6. Diagnóstico y familia:

Mónica Alejandra Pesce (s.f.) sostiene que la familia es una institución social primaria que satisface las necesidades biológicas y afectivas del individuo. Por su parte, Martín (2001) expresa que la familia juega un papel relevante en el desarrollo de sus miembros y es el primer agente socializador, donde se desenvuelven a nivel afectivo y social. La familia es un sistema abierto que está en constante cambio y, ante determinadas situaciones, puede experimentar desadaptaciones. Una de estas situaciones ocurre cuando nace un hijo con discapacidad, lo cual impacta profundamente en la familia y repercute a lo largo de todo su ciclo vital.

Blanca Núñez (2007) afirma que no existe una definición única de familia. El concepto de familia ha cambiado notablemente a lo largo de la historia y varía entre culturas, épocas y contextos sociales. En la actualidad, no hay un modelo único de familia, ya que la vida familiar se caracteriza por una gran diversidad.

Las familias alcanzan su máximo nivel de calidad de vida cuando sus necesidades están satisfechas, sus miembros disfrutan de la vida en conjunto y, al mismo tiempo, tienen la oportunidad de perseguir y lograr metas significativas. El modelo de calidad de vida centrado en la familia anima a sus miembros a tomar la iniciativa en definir sus propias prioridades. En este sentido, la familia no es una entidad fija, sino una organización dinámica que se transforma continuamente con el tiempo, adaptándose a cambios tanto internos como externos.

La llegada de un hijo a una familia trae consigo anhelos, deseos y expectativas. Cuando surge la sospecha, y posteriormente la confirmación de un diagnóstico, el grupo familiar atraviesa una crisis que debe afrontar. Esta crisis puede entenderse de dos maneras: como un cambio negativo que rompe el equilibrio familiar, o como una oportunidad para el cambio positivo y el crecimiento. En este proceso, muchas de las ilusiones que los padres tenían sobre su hijo pueden verse alteradas, lo que genera una brecha entre el hijo deseado y el hijo real. Esto exige a la pareja un esfuerzo psicológico considerable. Algunas familias logran adaptarse a esta crisis, mientras que otras pueden tener dificultades para enfrentarla. Cada familia es única y singular, por lo que enfrenta esta situación de maneras diferentes. Es fundamental que reciban el apoyo de diversos profesionales para ayudarlos a atravesar estos momentos de crisis.

La sospecha y confirmación del diagnóstico, por certero y preciso que sea, no determina la identidad de este niño o niña, ni su destino o futuro, ni mucho menos el de su familia. Cuando un infante es diagnosticado con una discapacidad, la familia asume el rol de cuidado, lo que conlleva, en muchos casos, un desgaste emocional que afecta el entorno familiar.

Castañeda et al. (2021) sostienen que la aceptación del diagnóstico por parte de la familia es una condición crucial para la adecuada integración social de los niños y niñas con diagnóstico. Cuanto antes se acepte al niño tal como es, más efectiva será la comprensión y el apoyo que recibirá. La aceptación del diagnóstico suele producirse tarde, tras realizar múltiples consultas con especialistas. Sin embargo, cuanto más tarde la familia en aceptar el diagnóstico, menor será el apoyo que recibirá el niño o niña, lo que dificultará en gran medida su desarrollo personal y su integración en la sociedad.

7.1 Vínculo familia y escuela:

Martínez (2010) destaca la importancia de que exista un buen vínculo entre la familia y la escuela, ya que ambos comparten un objetivo común: el desarrollo integral de los niños y niñas. Este trabajo conjunto debe basarse en una relación de cooperación para lograr resultados positivos en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes. Cuando esta relación se establece de manera adecuada, el niño o la niña progresa eficazmente.

La educación comienza en la familia y continúa en la escuela; por lo tanto, las responsabilidades se comparten. En este sentido, la escuela debe reconocer la importancia de la participación de las familias en la educación de los niños/as. Es fundamental que se establezca una relación cordial entre los actores educativos y las familias, de modo que todos se sientan parte del proceso. Dado que el niño/a se desarrolla también fuera del ámbito escolar, esta cooperación genera efectos positivos en la comunidad en general, lo que conduce a mejores resultados.

La educación debe ser compartida entre la escuela y la familia, y es necesario que la escuela acoja a las familias de manera que se sientan cómodas. Esto implica evitar desacuerdos y fomentar acuerdos comunes mediante una comunicación fluida y habitual para resolver posibles diferencias. La participación de las familias en el proceso educativo contribuye a un mejor rendimiento escolar, mejora la autoestima de los niños/as y promueve una actitud favorable de las familias hacia la escuela.

Martínez (2010) también sostiene que las familias tienen la responsabilidad de cumplir con las demandas de la escuela, como asistir a las reuniones convocadas, motivar y apoyar a sus hijos. Las familias son responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos, ejerciendo una educación no formal que debe articularse con la educación formal. Los docentes deben tener en cuenta esta educación no formal para promover el aprendizaje escolar, lo que también les permite conocer mejor a sus estudiantes y su entorno familiar.

Los docentes juegan un papel fundamental en la promoción de la participación de las familias en las instituciones educativas. Esta interacción beneficia tanto a los estudiantes como a las familias, ya que les permite conocer el desarrollo de su hijo/a en el ámbito escolar y brindarles el apoyo necesario. Además, el docente, al conocer el contexto familiar, puede planificar y adaptar los aprendizajes a las necesidades y características de cada estudiante.

7. Encuadre metodológico:

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las intervenciones que hace el equipo de orientación escolar con las familias que tienen un niño/a con diagnóstico en primer y segundo grado del nivel primario en dos escuelas primarias de gestión pública del municipio de Hurlingham, provincia de Buenos Aires en el ciclo lectivo 2024. y los objetivos específicos serán:

- Caracterizar las intervenciones que hacen los equipos de orientación escolar con las familias de un niño/a con diagnóstico.

- Describir los resultados de las intervenciones implementadas con las familias.

Para poder llevar a cabo estos objetivos, se adoptará un enfoque cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo, utilizando un corte temporal transversal.
Respecto a las técnicas de recolección de datos, se emplearán entrevistas individuales semi estructuradas. La muestra será no probabilística, obteniendo a los participantes a través de la técnica de conveniencia y bola de nieve.
Los criterios de inclusión para la unidad de análisis serán que los participantes formen parte del equipo de orientación escolar y realicen intervenciones con niños/as diagnosticados en el ciclo lectivo del 2024. Se realizaron cuatro entrevistas, cuyos participantes incluyen dos licenciadas en Ciencias de la Educación y dos licenciadas en Psicopedagogía.
En cuanto a la demarcación geográfica se abordaron dos escuelas de gestión pública del partido de Hurlingham, provincia de Buenos Aires.
Los participantes deberán aceptar un consentimiento informado, que incluirá detalles sobre la garantía de anonimato, confidencialidad y respeto por su integridad general.

Una vez recolectados los datos de las entrevistas, se procederá a un análisis interpretativo con el fin de reconstruir sus experiencias y, a partir de esto, obtener conclusiones relacionadas con las intervenciones realizadas.

8. Análisis e interpretación de los datos:

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, se tomó como referencia el objetivo general, que consistía en analizar cuáles son las intervenciones que hace el equipo de orientación escolar con familias que tienen un niño/a con diagnóstico en primer y segundo grado del nivel primario de dos escuelas primarias de gestión pública del municipio de Hurlingham, provincia de Buenos Aires en el ciclo lectivo 2024.

Se tendrán en cuenta las siguientes categorías de análisis: “Intervenciones con las Familias y los resultados”, “Apoyo y cambios observados en las familias y el niño/a”, “Comunicación y Relación con las Familias”, “Desafíos y Necesidades del EOE”, “Abordaje de la trayectoria escolar y articulación con otras instituciones”.

9.1 Intervenciones con las familias y los resultados:

Las intervenciones que realizan ambas escuelas con las familias de niños y niñas con un diagnóstico se basan principalmente en la realización de reuniones periódicas, que se constituyen como espacios fundamentales de diálogo y retroalimentación sobre el proceso educativo y el desarrollo integral de cada estudiante.

Durante estos encuentros, el equipo de orientación escolar de ambas escuelas lleva a cabo un seguimiento detallado de cada caso y aborda, junto con las familias, los desafíos actuales que puedan estar afectando el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Asimismo, estos espacios brindan a las familias la oportunidad de expresar sus inquietudes, dudas y expectativas respecto a la educación de sus hijos e hijas, lo cual fortalece la colaboración entre el ámbito familiar y el escolar.

En cada reunión, los profesionales no solo ofrecen un análisis individualizado del proceso educativo de cada alumno, sino que también asesoran a las familias en distintos aspectos, elaborando planes de intervención y estrategias conjuntas que se ajustan a las necesidades particulares de cada niño o niña. Además, estos encuentros incluyen un componente de acompañamiento y orientación, donde se proporciona información útil y orientación sobre temas que resultan relevantes para el bienestar integral de los estudiantes. Entre estos temas se encuentran la gestión de turnos en el sistema de salud, la oferta de talleres y actividades recreativas, educativas y terapéuticas disponibles a través del servicio local, la tramitación del certificado único de discapacidad y la asignación universal.

Estas intervenciones en ambas escuelas se llevan a cabo a través de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, en colaboración con todos los actores educativos y los profesionales responsables de la atención de los niños/as, una entrevistada sostiene: *"Primeramente el trabajo interdisciplinario se realiza en la institución educativa porque contamos con profesionales de la educación y cada uno de acuerdo a su rol y a su cargo de base tendrá una mirada diferente. En las reuniones de equipo escolar básico se abordan todas las situaciones de los niños en situación de aprendizaje trabajando de manera interdisciplinaria, si se requiere de un acompañamiento por una intervención en el área de salud también se abordará desde la escuela primaria el equipo técnico en las entrevistas con estos profesionales del área de salud sea en los centros de atención primaria del municipio en los hospitales" (Lic. en psicopedagogía, escuela B).*

Según el artículo nº 3 de la Disposición 76/2008, los Equipos de Orientación Escolar realizan sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, atendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad.

Los resultados de las intervenciones llevadas a cabo en ambas escuelas muestran diferencias. En la primera escuela, los resultados no siempre son positivos, y en respuesta a esto, las intervenciones se ajustan de manera flexible para adaptarse a las diversas situaciones de vulnerabilidad que enfrentan muchas familias. Estas familias, en ocasiones, no logran dar seguimiento a los tratamientos sugeridos o no concretan las consultas con los profesionales a los que el Equipo de orientación escolar los deriva.

La segunda escuela obtiene resultados generalmente más favorables en sus intervenciones. Una entrevistada de dicha escuela mencionó que: *"Los resultados son muy buenos, porque se le da participación activa a todos los actores que trabajan en pos del niño".(Lic. en psicopedagogía, Escuela B).* Esta afirmación no solo incluye a las familias, sino también al equipo de orientación escolar, docentes y otros profesionales. Esta colaboración entre todos parece ser más organizada y efectiva en comparación con la escuela A, donde se observa una falta de seguimiento o compromiso por ciertos actores, especialmente de algunas familias.

9.2 Apoyo y cambios observados en las familias y el niño/a:

El acompañamiento familiar en las intervenciones realizadas por los Equipos de orientación escolar (EOE) varía considerablemente entre escuelas y familia. En este contexto, se destacan tanto los desafíos como los avances logrados cuando existe colaboración efectiva.

En la primera escuela se observa una notable diferencia en el compromiso familiar. Algunas familias participan activamente en el proceso, lo que contribuye significativamente a la mejora de las conductas y el rendimiento académico de los niños y niñas. Sin embargo, en otros casos, la falta de acompañamiento dificulta la implementación de estrategias diseñadas por el EOE en conjunto con los docentes y directivos. Esta ausencia limita los resultados esperados y reduce el impacto positivo de las intervenciones. Una entrevistada señaló que: *"en los casos de colaboración familiar, los cambios que se contemplan son sobre todo en las conductas y también se observa los avances pedagógicos." (Licenciada en Psicopedagogía, Escuela A).*

Por otro lado, en la segunda escuela se evidencia una tendencia diferente: aunque al principio algunas familias muestran resistencia, la persistencia del EOE logra consolidar un compromiso progresivo. Como menciona una entrevistada: *"Las familias acompañan, hay que hacer un trabajo regular y constante para que se puedan ver los avances que se les proponen".(Licenciada en psicopedagogía, escuela B).* Este esfuerzo conjunto da lugar a resultados favorables que se reflejan tanto en el rendimiento académico como en la actitud de los estudiantes dentro del aula.

En ambas escuelas, los equipos de orientación destacan la importancia de un trabajo colaborativo no solo con las familias, sino también con los docentes, directivos y otros actores escolares. Este enfoque integral permite construir entornos inclusivos y apoyar a las configuraciones pedagógicas necesarias para el desarrollo del estudiante. Tal como expresó otra entrevistada: *"Cuando los resultados de nuestras intervenciones son positivos notamos que el niño tiene avances pedagógicos dentro del aula y está se vuelve un lugar donde se ve la inclusión.". (Licenciada en Ciencias de la Educación, Escuela A).*

Desde una perspectiva teórica Martínez (2010) destaca la importancia de establecer un buen vínculo entre la familia y la escuela, ya que ambos comparten el mismo objetivo: el desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello, es fundamental que exista una relación de cooperación que permita obtener resultados positivos en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes. Cuando esta relación es adecuada, se facilita un progreso eficaz en el niño/a.

Los cambios logrados tras las intervenciones realizadas por los EOE se perciben en diversos aspectos. En el ámbito académico, los estudiantes muestran un progreso significativo en su rendimiento, lo cual se refleja en mejores calificaciones y una mayor participación en las actividades escolares. Además, se observan mejoras en el manejo emocional y comportamientos de los niños y niñas, lo que favorece su convivencia dentro del aula y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En este sentido, los avances están directamente relacionados con el nivel de acompañamiento familiar. Las familias que participan activamente en las estrategias planteadas no solo refuerzan el trabajo en equipo, sino que también facilitan el desarrollo de un entorno más propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal del niño/a. Por otro lado, las familias que no logran involucrarse de manera efectiva representan un obstáculo para alcanzar los objetivos establecidos, lo que resalta la necesidad de fomentar una mayor toma de conciencia y responsabilidad por parte de estas.

Tal como lo señala Martínez (2010), cuando la relación entre escuela y familia es adecuada, se logra un impacto positivo tanto en el rendimiento escolar como en la autoestima y el bienestar general del niño o niña. Esto resalta la importancia de la persistencia y el trabajo sostenido por parte de los equipos de orientación y las instituciones educativas en la promoción de vínculos sólidos con las familias.

9.3 Comunicación y relación con las Familias:

En ambas escuelas, la comunicación con las familias se mantiene constante y se lleva a cabo de manera formal, utilizando principalmente aplicaciones de mensajería, como whatsapp, que se considera un medio eficaz para facilitar el intercambio de información. Este tipo de comunicación regular permite que las familias se mantengan al tanto de los avances, necesidades y cualquier situación relevante en el proceso educativo de los/las estudiantes. Las entrevistas realizadas con los equipos de orientación escolar de ambas instituciones confirman esta estrategia de comunicación continua. Una entrevistada de la primera escuela señala: *"la comunicación es formal y constante, destacando el uso de las aplicaciones de mensajería, como WhatsApp, como el medio más efectivo. Además, se mencionan las reuniones presenciales como complemento a la comunicación digital" (Licenciada en Psicopedagogía, escuela A)*.

En la segunda escuela, una entrevistada resalta que: *"la relación con las familias es permanente y respetuosa del ámbito laboral, con un uso predominante de WhatsApp para resolver dudas e intercambiar información" (Licenciada en Psicopedagogía, escuela B)*. Y la otra entrevistada complementa esta visión mencionando que: *"la comunicación regular a través de este medio es clave para recibir y enviar mensajes relevantes sobre el proceso educativo y el bienestar de los estudiantes"(Licenciada en Ciencias de la educación, escuela B).*

Este tipo de interacción contribuye a un ambiente de confianza y colaboración entre la escuela y las familias, lo que facilita la resolución de dudas, el seguimiento de los avances de los estudiantes y la organización de reuniones cuando es necesario.

Según Martínez (2010), la relación entre la escuela y la familia debe basarse en la cooperación, ya que ambas partes comparten un objetivo común: el desarrollo integral de los niños y niñas. Este trabajo conjunto, sustentado en una comunicación fluida y constante, permite una mejor resolución de diferentes perspectivas y contribuye significativamente al progreso educativo y personal de los estudiantes. Como se señala en el marco teórico, la familia juega un papel fundamental en la educación, tanto formal como no formal, y es esencial que los docentes reconozcan esta función para fomentar una participación activa y efectiva

La relación cordial y respetuosa entre la escuela y la familia también es fundamental para generar un clima de confianza. Martínez (2010) resalta que cuando los docentes logran involucrar a las familias de manera efectiva, los resultados en el desarrollo educativo de los estudiantes son más positivos. Además, la familia debe ser consciente de su responsabilidad en el proceso educativo, que va más allá de la educación formal que se imparte en la escuela. Las familias deben cumplir con demandas como asistir a reuniones, motivar y apoyar a sus hijos, y participar activamente en las decisiones que afectan su educación.

De esta manera, la comunicación constante y la colaboración entre la escuela y la familia no solo favorecen el desarrollo académico de los niños, sino que también contribuyen al fortalecimiento de la comunidad educativa en su conjunto, creando un ambiente en el que tanto docentes como familias se sienten parte activa del proceso educativo.

9.4 Desafíos y necesidades del EOE:

Los equipos de orientación escolar (EOE) enfrentan diversos desafíos relacionados con las familias de los estudiantes en ambas escuelas. Estos desafíos abarcan desde la aceptación del diagnóstico hasta las limitaciones organizativas del sistema de salud y los recursos económicos disponibles para las familias. A continuación, se analizan estas problemáticas en detalle.

En la primera escuela, las entrevistadas destacan que uno de los principales retos es lograr que las familias reconozcan las dificultades que enfrentan los niños/as, así

como asegurar que reciban el acompañamiento profesional necesario. Una entrevistada sostiene: *“los mayores desafíos que tenemos son reconocer los desafíos que se presentan, o también el acompañamiento desde salud y tratamientos" (Licenciada en Psicopedagogía, Escuela A).* Asimismo, la otra entrevistada menciona: *“en algunos casos, las familias reaccionan con negación ante las problemáticas planteadas por el equipo, lo que dificulta la implementación de estrategias educativas y terapéuticas” (Licenciada en Ciencias de la Educación, Escuela A).* Este escenario coincide con lo planteado por Núñez (2007), quien sostiene que el diagnóstico de una condición o discapacidad puede generar una crisis familiar que cada núcleo enfrenta de manera única. Esta crisis puede manifestarse en forma de resistencia o negación, lo que subraya la importancia del acompañamiento por parte de la escuela y de profesionales de la salud para facilitar el proceso de aceptación y adaptación.

Asimismo, las entrevistadas mencionan que las limitaciones en los recursos de salud del distrito agravan la situación. La falta de turnos y profesionales especializados retrasa los tratamientos y afecta la continuidad de las terapias necesarias para el desarrollo de los estudiantes. Tal como señala una entrevistada: "*es de suma importancia que haya más turnos y lugares en el distrito para atenderse, ya que es mucha la demanda". (Licenciada en Ciencias de la Educación, Escuela A).*

En la segunda escuela, los desafíos principales incluyen la resistencia de algunas familias a aceptar la discapacidad de sus hijos, como lo menciona una de las entrevistadas: *"El mayor desafío es derribar la negativa de la familia ante una discapacidad, ante una necesidad profesional" (Licenciada en Psicopedagogía, Escuela B).* Este proceso de negación muchas veces está vinculado a las expectativas y sueños que los padres tienen para sus hijos, lo que puede generar una "brecha entre el hijo deseado y el hijo real", como describe Núñez (2007).

Además, las entrevistadas en esta escuela señalan que las limitaciones económicas representan un obstáculo significativo. Según otra de las entrevistadas sostiene: "*Las familias cuentan con bajos ingresos económicos y no hay muchos recursos gratuitos, y no poseen obra social" (Licenciada en Ciencias de la Educación, Escuela B)*. Esto

restringe el acceso a terapias y tratamientos que son fundamentales para el desarrollo integral de los niños.

Pesce (s.f.) enfatiza que la familia es una institución en constante cambio y que, ante situaciones de crisis como el diagnóstico de una discapacidad, puede desestabilizarse. En este contexto, el apoyo de profesionales resulta esencial para evitar que las dificultades económicas y emocionales se conviertan en barreras insuperables.

En ambas escuelas, las entrevistadas coinciden en que la falta de recursos de salud es un desafío compartido. Existe una gran demanda de profesionales como psicopedagogos, psicólogos y terapeutas ocupacionales, así como de turnos accesibles en centros de salud y hospitales. Según una entrevistada: "*es necesario contar con una mayor cantidad de profesionales de todas las áreas en los centros de atención primaria y en los hospitales cercanos"(Licenciada en Psicopedagogía, Escuela B)*. Asimismo, otra entrevistada sugiere que *"la ampliación de turnos en salud tanto en las salitas del barrio como en los hospitales cercanos será muy útil"(Licenciada en Ciencias de la Educación, Escuela B).*

Este aspecto también es resaltado por Castañeda et al. (2021), quienes subrayan que una intervención oportuna y el acceso a servicios adecuados son esenciales para la integración social y educativa de los niños. Cuando estas necesidades no se satisfacen, no solo se afecta el desarrollo del estudiante, sino que también se incrementa la carga emocional y económica para las familias.

Los desafíos identificados reflejan la necesidad de un enfoque integral que combine recursos económicos, servicios de salud accesibles y un fuerte acompañamiento emocional y educativo para las familias. Es fundamental que las políticas públicas se orienten a fortalecer los sistemas de salud locales, garantizando más turnos, recursos gratuitos y la presencia de profesionales especializados en el distrito.

Además, los equipos de orientación escolar podrían explorar estrategias para fortalecer el vínculo con las familias, como talleres de sensibilización sobre discapacidad, grupos de apoyo emocional y espacios de diálogo donde se trabajen las resistencias y se fomente la aceptación del diagnóstico. Estos espacios no solo

contribuirían a derribar barreras, sino que también reforzarán la alianza entre la escuela y la familia, un pilar clave para el desarrollo integral del estudiante.

9.5 Abordaje de la trayectoria escolar y articulación con otras instituciones:

En ambas escuelas, cuando ingresa un niño con diagnóstico, se aborda el caso conociendo al niño/a y a su familia, estableciendo un diálogo con ellos y con la institución de origen. Se indaga sobre su trayectoria educativa, y dado que ambos polos educativos cuentan con nivel inicial, algunos niños/as provienen de ese jardín. Se trabaja en conjunto con las familias para acompañar al niño/a durante el ciclo lectivo de la mejor manera posible. Una entrevistada expresa: *"al contar con un diagnóstico y con un certificado de discapacidad la mirada va a ser totalmente diferente para poder abordar la situación actual y acompañar la trayectoria escolar del niño de acuerdo a esos desafíos, orientando al docente, realizando reuniones de equipo escolar con esa docente para orientar la trayectoria escolar del niño de acuerdo a las características que tengan independientemente de un diagnóstico o no todos los niños tienen una forma diferente de aprender, entonces hay que entender que ese aprendizaje es individual y único si se cuenta con un diagnóstico profesional el abordaje se orientará a esa patología y o problemática.". (Licenciada en Psicopedagogía, Escuela B)*

Ambas escuelas coinciden en que no se aplican las mismas intervenciones para todos los niños con diagnóstico, ya que cada uno es único y requiere abordajes, desafíos y proyectos diferentes. También coinciden en que no todos los estudiantes cuentan con un Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

La primera escuela articula con las escuelas de educación especial, tanto públicas como privadas, dentro del municipio. Sin embargo, la segunda escuela no establece esta articulación este año con las escuelas especiales privadas, ya que los niños/as no tienen obra social. Además, algunos estudiantes no reciben intervención de la escuela especial estatal debido a la larga lista de espera.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) señala que, frente a un diagnóstico proveniente del ámbito de la salud, es esencial crear un puente entre este y el entorno educativo al que asiste el niño/a. Este es un desafío en el que todos

los actores deben colaborar para garantizar una educación de calidad. Los diagnósticos con los que los niños/as ingresan a la escuela no deben verse como una simple descripción de la persona, sino como una herramienta para que los profesionales realicen ajustes razonables e identifiquen apoyos individualizados. De esta manera, el diagnóstico se convierte en una brújula que orienta el proceso y contribuye a la búsqueda de mejores estrategias educativas.

9. Conclusión:

La investigación realizada en dos escuelas primarias de gestión pública del municipio de Hurlingham evidencia que las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) con las familias de niños y niñas con diagnóstico desempeñan un papel esencial en el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes. Estas intervenciones, centradas en reuniones periódicas, asesoramiento, acompañamiento y la elaboración de estrategias conjuntas, fortalecen la relación entre escuela y familia.

Estas intervenciones son fundamentales para fortalecer la relación entre la escuela y la familia, promoviendo un enfoque colaborativo y adaptado a las necesidades específicas de cada niño y niña.

Sin embargo los resultados de estas estrategias varían entre ambas instituciones, reflejando las diferencias en sus contextos socioeconómicos, recursos disponibles y la disposición de las familias para involucrarse en el proceso educativo. Mientras una escuela muestra mayor efectividad gracias a la participación activa de las familias y un trabajo organizado y sostenido, la otra enfrenta mayores desafíos debido a la resistencia de algunas familias y la falta de seguimiento en los tratamientos sugeridos.

Además, las limitaciones en el acceso a los servicios de salud y apoyos profesionales resaltan la necesidad de políticas públicas que fortalezcan la atención integral de estos estudiantes. Esto incluye una mayor disponibilidad de turnos, profesionales y recursos gratuitos en el sistema de salud, así como un acompañamiento más profundo para las familias que enfrentan barreras económicas.

En este contexto, se destaca la importancia de un enfoque interdisciplinario e interinstitucional que articule a los diferentes actores involucrados: docentes, directivos, profesionales de la salud, EOE y familias. La implementación de proyectos

pedagógicos individuales (PPI) y la articulación efectiva con escuelas de educación especial son estrategias fundamentales para garantizar la inclusión y el progreso educativo de los estudiantes.

Finalmente, el éxito de las intervenciones radica en la construcción de vínculos sólidos y en la persistencia en el acompañamiento de las familias, recordando que la educación es un proceso colectivo en el que la colaboración constante y la flexibilidad son pilares esenciales para responder a los desafíos que enfrentan los niños y niñas en su trayectoria escolar.

- Aguiar Aguiar, Giselvis, Demothenes Sterling, Yaima, & Campos Valdés, Imilla. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, *18*(1), 120-133. Epub 02 de marzo de 2020. Recuperado en 04 de julio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es.

- Agustina Palacios (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

10. Bibliografía:

- Calvo, Mª Isabel, Verdugo, Miguel Ángel, & Amor, Antonio Manuel. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 99-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006

- Castañeda, Z. C., Aguilar, Y. R., & Proenza, Y. R. L. (2021). La aceptación del diagnóstico por la familia. Una condición que necesita lograr el educador para la adecuada integración social de los niños (as) con discapacidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

- Córdoba, G., & Expósito, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina/The value of inclusion. A study on educational policies and inclusive practices in Argentina. *Revista de Educación*, (23), 123-138.

- Davila, M. (2019.). *Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común.* Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

- Díaz, V. V., & Garnica, N. I. (2022). *Articulación e intervención de la familia, los equipos orientadores y la escuela en niños con TEA de la provincia de Tucumán* (Bachelor's thesis).
- Díez, E. J., & Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Culture and Education*, *18*(3-4), 283-294.
- Díez, E. J., & Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Culture and Education*, *18*(3-4), 283-294.
- Dirección general de Cultura y Educación (2007): Ley provincial de educación nº 13688
- Dirección general de cultura y educación (2008): Disposición 76/08
- Dirección General de Cultura y Educación (2018): Diseño curricular para la educación primaria, primer y segundo ciclo.
- Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, La provincia (2008): VISTO la Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Cap. I Disposiciones Generales y Cap. XII, Art. 43 Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Escalante, C. Y., & Quispe, I. M. (2022). *El diagnóstico psicopedagógico en la trayectoria escolar de un niño de 2° grado del nivel primario* (Bachelor's thesis).
- Gallego Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, *1*(35), 326–345. Recuperado a partir de https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364
- Greco, M. Beatriz. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de investigaciones*, *22*(1), 153-159. Recuperado en 13 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862015000100014&lng=es&tlng=es.

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien en su Marco de Acción; Conferencia Mundial de Educación para Todos. (1990)

- Ley Nacional de Educación N° 26.206. (2006) Argentina
- Liliana Volando (2016) Prácticas psicopedagógicas: niños que desbordan, escuelas y familias desbordadas.
- Link: https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/414/Inv.%20D-206%20MFN%207420%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martín, M. P. S. (2001). Familia y discapacidad. In *III Congresso "La atención a la diversidade en el sistema educativo* (Vol. 6).

- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, *1*(8), 1-15.

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019): Fundamentos y Prácticas para la inclusión. Educación inclusiva
- Ministerio de Educación, y Ciencia España (1964): Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales
- Nuñez, B. (2007). *Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*. Lugar editorial.

- Resolución de firma conjunta n° 1664/17. Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. (2017). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

- Subsecretaría de Educación Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2014): Comunicacion nº5/14. "Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyectos de Integración"

- UNESCO (2009): Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación. Disponible en: http:// unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf
- Valdez, D., & Sueiro, M. L. (2016). Dispositivos de apoyo para la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la Ciudad de Buenos Aires. Un estudio exploratorio. In *VIII Congreso Internacional de Investigación y*

Práctica Profesional En Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores En Psicología Del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

11. Anexos:

Preguntas al EOE:

1) ¿Cuántas personas integran el EOE en esta escuela primaria?
2) ¿Qué títulos poseen?
3) ¿Hace cuánto se desempeñan en este equipo y hace cuanto integran equipos de orientación escolar en la educación primaria?
4) ¿Poseen niños/as con diagnóstico en primer y segundo grado en la institución educativa?
5) ¿Qué tipos de diagnóstico tienen estos niños/as?
6) ¿Desde cuándo asisten a la institución? ¿Asistían al jardín del mismo polo educativo?
7) ¿Estos niños/as asisten la jornada completa de 8 horas?
8) ¿Cuáles son las intervenciones implementadas que hacen con las familias de este niño/a con diagnóstico? ¿Cuál es el enfoque con el que abordan estas intervenciones?
9) ¿Cuáles son los resultados de dichas intervenciones?
10) ¿Las familias apoyan y acompañan las intervenciones y el trabajo que hace la escuela a diario? ¿Qué cambios contemplaron en las familias o en los niños/as como resultado de sus intervenciones?
11) ¿Qué comunicación y relación mantienen con dichas familias? ¿Qué estrategias consideran más efectivas para esta comunicación?

12) ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentan al trabajar con estas familias?

13) ¿Qué recursos adicionales creen que podrían ser útiles para mejorar el apoyo a las familias de estos niños/as?

14) ¿Cómo abordan la trayectoria cuando un niño/a ingresa a la escuela con un diagnóstico? ¿Para todos los niños realizan las mismas intervenciones?

15) ¿Trabajan interdisciplinariamente? ¿Con quién?

16) ¿Los niños/as poseen PPI? ¿Articulan con escuela especial? ¿La escuela especial es la misma del polo educativo?

Matriz de análisis de datos:

CATEGORIA DE ANALISIS	EXTRACTO DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESIONALES DEL EOE	INTERPRETACIÓN
Intervenciones que implementa el EOE con las familias de los niños/as con diagnóstico	**Escuela A:** **E1:** llevamos a cabo reuniones con las familias para hacer un seguimiento del niño/a, hablamos de sus progresos, muchas veces hacemos un plan conjunto sobre los desafíos que observamos, los asesoramos en algunos temas como lugares de salud, trámites, talleres o actividades que brinda el servicio local. **E2:** Las intervenciones que hacemos con las familias son reuniones y tratamos de que sean por lo menos una vez al mes y	La intervención principal que se observa en ambas escuelas consiste en reuniones periódicas con las familias, en las cuales se les brinda asesoramiento, se diseñan planes en conjunto y se ofrece orientación. En estas reuniones se abordan temas como: ● **Gestión de turnos en salud**: se proporciona apoyo para coordinar citas médicas y de seguimiento.

	siempre tratamos de mantenernos conectados, en estas reuniones asesoramos, acompañamos y los orientamos en distintas situaciones que lo requieran, muchas veces es para turnos en salud o les brindamos información sobre las propuestas que hay desde el distrito para los/las estudiantes, hablamos sobre los desafíos y los progresos observados dentro del aula. **Escuela B:** **E3:**. La primera intervención y que es fundamental para nosotras son las reuniones con las familias, las mismas son citadas de manera regular, para hablar de los avances, hacer el monitoreo de las intervenciones del acompañamiento que requieren para la búsqueda de profesionales, ya que si no lo tienen acordamos estrategias conjuntas para la tramitación de un certificado de discapacidad, también acompañamos y asesoramos para la tramitación de una asignación universal y en el área de salud, a través de talleres de crianza y de el acompañamiento de los centros de atención primaria del municipio de Hurlingham. **E4:** Si los estudiantes	● **Seguimiento de casos**: se realiza un monitoreo continuo del progreso de los estudiantes y sus necesidades. ● **Actividades y talleres del servicio local**: se informa sobre oportunidades y actividades que pueden beneficiar a las familias en su comunidad. ● **Propuestas del distrito**: se presentan y explican las iniciativas y recursos disponibles a nivel distrital. ● **Tramitación del Certificado Único de Discapacidad (CUD)**: se ofrece orientación en el proceso de obtención y renovación del CUD. ● **Acceso a la Asignación Universal por Hijo (AUH)**: se asesora sobre los requisitos y beneficios de este recurso para las familias.

	tienen propuesta de inclusión, cuando ingresan al nivel primario hacemos una reunión con las familias para rever esta propuesta que tenía, también trabajamos mediante reuniones con las familias de los niños que quizás no tienen propuesta de inclusión, para empezar a hacerla. En las mismas escuchamos a las familias que tienen para decirnos, hablamos de los desafíos y progresos, las acompañamos y orientamos en las demandas que tienen, como turnos en salud, les brindamos información sobre talleres o actividades que pueden asistir en el distrito, asesoramos sobre la tramitación del CUD y asignación.	
Enfoque con el que trabajan	**Escuela A:** **E1**:El enfoque es interdisciplinario con todos los actores institucionales y profesionales con los que trabajamos **E2:**El enfoque es interdisciplinario, trabajamos todos en función de este niño/a **Escuela B:** **E3:**El enfoque pedagógico es interdisciplinario y transdisciplinario en el caso de las instituciones que nos acompañan. **E4: E**l enfoque es	En cuanto al enfoque, se observa un consenso entre ambas escuelas: ambas trabajan de manera interdisciplinaria con el objetivo de que los niños y niñas reciban una educación de calidad.

	interdisciplinario, trabajamos en pos de acompañar la trayectoria de este niño o niña.	
Resultados de dichas intervenciones	**Escuela A:** **E1:**Los resultados no siempre son positivos, por eso las propuestas son flexibles. También tenemos casos donde hay vulneración ya que las familias no atienden a los tratamientos. **E2:** Los resultados la verdad que no siempre son favorables, cuando vemos que algo no está funcionando intentamos cambiar la estrategia, ya que tenemos familias que acompañan y otras que no atienden a los tratamientos, no asisten al pediatra ni a los turnos de los profesionales, tampoco van a pedir los turnos, ya que muchas veces no le encuentran importancia. **Escuela B:** **E3**:Los resultados son muy buenos, porque se le da participación activa a todos los actores que trabajan en pos del niño. **E4:** Afortunadamente los resultados son buenos, tratamos de seguir cada intervención para que pueda tener este resultado.	En la primera escuela, se observa que los resultados no siempre son positivos; por ello, las intervenciones que se implementan son flexibles. Esto responde a situaciones de vulnerabilidad en algunas familias, quienes, en ciertos casos, no llevan a los niños a los tratamientos recomendados o no solicitan los turnos con los profesionales a los que el EOE los deriva. Por otro lado, en la segunda escuela, se observa que logran obtener resultados más favorables en sus intervenciones.
Apoyo y acompañamiento de las familias en las intervenciones que hace el EOE y los cambios que se notaron luego de las intervenciones	**Escuela A:** **E1:** No siempre acompaña la familia. En los casos que sí, los cambios que se contemplan son sobre todo en las conductas y también se observa los avances pedagógicos En	En la primera escuela, el acompañamiento de las familias en las intervenciones realizadas por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) no siempre está

	cuanto a los estudiantes se trabaja mucho con docentes para la implementación de configuraciones de apoyo para que puedan acceder a las propuestas. Se trata de trabajar mediante propuestas pedagógicas articuladas entre eoe-mg-ed. **E2:** Tenemos casos variados, hay familias que sí acompañan y están y otras que no. Cuando los resultados de nuestras intervenciones son positivos notamos que el niño tiene avances pedagógicos dentro del aula y está se vuelve un lugar donde se ve la inclusión. **Escuela B:** **E3:**las familias acompañan, hay que hacer un trabajo regular y constante para que se puedan ver los avances que se les proponen. Al principio ante la negación no se logran de manera efectiva pero después a medida que vamos avanzando en el transcurso del año se logran mayores resultados. Cuando las familias acompañan, los resultados se ven favorablemente en el aula y en las calificaciones. **E4:** Las familias acompañan, es un gran desafío , pero luego de que hacemos un trabajo regular con ellas y somos muy persistentes en	presente. En cambio, en la segunda escuela, las familias suelen involucrarse de manera más activa, brindando un apoyo constante y comprometido. En cuanto a los cambios observados tras las intervenciones, ambas escuelas coinciden en que se han logrado avances tanto en el área pedagógica como en la conducta.

	algunas cosas. Los resultados se ven reflejados dentro del aula, más que nada en el rendimiento escolar del niño.	
Comunicación y relación que mantiene el EOE con las familias	**Escuela A:** **E1:**Hay comunicación formal y constante con las familias, mediante apps de mensajería suelen ser las más efectivas, y tenemos las reuniones presenciales en la escuela. **E2:** Estamos en continua comunicación con la familia para intercambiar información, el vínculo es formal y lo más efectivo es whatsapp. **Escuela B:** **E3:** La comunicación es formal y la relación es permanente para que puedan favorecerse los canales de comunicación respetando el ámbito laboral, acompañando y entendiendo que el trabajo se realiza de manera conjunta. Lo más efectivo es whatsapp, ya que por ahí podemos intercambiar dudas o información. **E4:** La comunicación es de manera regular y es formal, lo más efectivo es whatsapp, donde solemos mandar y recibir lo mensajes de las familias cuando solicitan una reunión o tienen dudas al respecto de un tema en particular, nos comentan cómo van con los turnos.	En ambas escuelas, la comunicación con las familias es constante a través de aplicaciones de mensajería, manteniendo una relación formal, continua.
Desafíos que enfrentan	**Escuela A:**	En la primera escuela

al trabajar con estas familias	**E1:**Los mayores desafíos que tenemos son el de reconocer los desafíos que se presentan, o también el acompañamiento desde salud y tratamientos. **E2:** Solemos tener ciertas negaciones de parte de las familias por cosas que les vamos planteando y otro desafío es el tema de salud. **Escuela B:** **E3:** El mayor desafío es derribar la negativa de la familia ante una discapacidad, ante una necesidad profesional y muchas veces los pocos recursos económicos con los que cuentan **E4:** El primer desafío es aceptar la discapacidad, muchas veces se rehúsan a asistir a un profesional de salud y también que las familias cuentan con bajos ingresos económicos y no hay muchos recursos gratuitos y no poseen obra social.	tienen desafíos en reconocer los problemas que se presentan y el acompañamiento de salud. En la segunda hay negativa en cuanto a la discapacidad de este niño/a y los pocos recursos económicos con lo que cuentan las familias para asistir a profesionales de la salud.
Recursos adicionales que podrían ser útiles para mejorar el apoyo a las familias de estos niños/as	**Escuela A:** **E1:** Sin dudas el apoyo desde salud con profesionales como psicopedagogía, psicología, entre otras. **E2:** Es importante que estos niños/as asistan a terapias y profesionales, por eso es de suma importancia que haya más turnos y lugares en el distrito para atenderse, ya que es mucha la demanda. **Escuela B:** **E3:**el mayor obstáculo es	En las dos escuelas se ve la falta de acompañamiento desde salud, ya que hay pocos turnos y son difíciles de conseguir en la zona.

	el económico, contar con una mayor cantidad de profesionales de todas las áreas en los centros de atención primaria y en los hospitales que tenemos cercanos para que se pueda acceder a todo lo que requiera de un abordaje preventivo. En la primera infancia es súper necesario. En el nivel inicial y dándole continuidad en los primeros tres años del nivel primario trabajar conjuntamente con estos profesionales en la primera infancia de los niños. **E4:** Como mencioné anteriormente hay pocos recursos gratuitos y muy pocos turnos, creo que la ampliación de turnos en salud tanto en las salitas del barrio como en los hospitales cercanos será muy útil.	
Abordaje del EOE cuando un niño/a ingresa a la escuela con un diagnóstico	**Escuela A:** **E1:** El ingreso de un niño con diagnóstico se aborda en principio conociéndolo y dialogando con la familia y la institución de donde proviene. Las intervenciones quizás son las mismas, pero luego el abordaje con el que trabajamos es diferente según cada niño/a y su diagnóstico. **E2:** Nosotros en la escuela tenemos jardín en el mismo polo educativo, muchos de estos niños con diagnóstico provienen de	En ambas escuelas en el mismo polo educativo tienen jardines, muchos de esos niños con diagnóstico provienen de ahí, el primer abordaje es reunirse con la familia, con el jardín de donde proviene, realizar reuniones de equipo orientando a la docente en pos de asegurar la trayectoria educativa de este niño/a, que aseguran que cada uno es único y tiene su propio abordaje educativo.

	ese jardín, cuando se inscriben en la institución solemos programar reuniones con la familia antes de comenzar el ciclo lectivo, indagamos sobre su trayectoria educativa y trabajamos con la familia en pos de acompañar a este niño/a de la mejor manera dentro de la escuela. Las entrevistas se realizan con todas las familias,pero luego el abordaje con cada una de estos niños es diferente, ya que son distintos y tienen patologías diferentes. **Escuela B:** **E3**:El primer abordaje se realiza en la inscripción, solemos pactar reuniones con la familia, al contar con un diagnóstico y con un certificado de discapacidad la mirada va a ser totalmente diferente para poder abordar la situación actual y acompañar la trayectoria escolar del niño de acuerdo a esos desafíos, orientando al docente, realizando reuniones de equipo escolar con esa docente para orientar la trayectoria escolar del niño de acuerdo a las características que tengan independientemente de un diagnóstico o no todos los niños tienen una forma diferente de aprender, entonces hay que entender que ese aprendizaje es individual y único si se cuenta con un diagnóstico	

	profesional el abordaje se orientará a esa patología y o problemática. **E4:** El primer abordaje que realizamos es cuando el niño es inscrito en la escuela, hacemos reuniones y trabajamos con las familias, el jardín de donde proviene y se realizan reuniones de equipo. No se trabaja con todos los niños de la misma manera ya que estos al tener diagnósticos diferentes, también tiene desafíos diferentes que se tienen que abordar, cada uno de ellos y su proyecto de inclusión es único.	
Trabajo interdisciplinario	**Escuela A:** **E1:**Si, se trabaja con las docentes, familia, equipo directivo, profesionales, Servicio Local, o Salud mental. **E2:** En caso de que el niño o niña tenga terapias por fuera se habla con esos profesionales, también se trabaja con su docente de grado, el centro a la que pertenece su acompañante terapéutico, si es que el niño posee acompañante ya que no todos tienen y la familia principalmente. **Escuela B:** **E3:**Primeramente el trabajo interdisciplinario se realiza en la institución educativa porque contamos con profesionales de la educación y cada uno de acuerdo a su rol y a su	En las dos escuelas se ve que trabajan interdisciplinariamente dentro de la escuela, con las familias, los profesionales de los niños/as y la escuela especial.

	cargo de base tendrá una mirada diferente. En las reuniones de equipo escolar básico se abordan todas las situaciones de los niños en situación de aprendizaje trabajando de manera interdisciplinaria si se requiere de un acompañamiento por una intervención en el área de salud también se abordará desde la escuela primaria el equipo técnico en las entrevistas con estos profesionales del área de salud, sea en los centros de atención primaria, del municipio, en los hospitales, si los estudiantes como en el caso de algunos de ellos están con propuestas de inclusión también se trabaja de manera interdisciplinaria con las escuelas especiales de gestión estatal y si los estudiantes tienen profesionales externos se trabajan con estos profesionales de manera interdisciplinaria y la familia **E4:** Trabajamos interdisciplinariamente con todos los que trabajan en la escuela, con los profesionales que asisten por fuera, si los niños articulan con la escuela especial también se trabaja con la misma, con las docentes de grado y con las familias.	
Articulación con escuela especial	**Escuela A:** **E1:** No todos poseen PPI,	Ambas escuelas tienen niños que tienen PPI y

	se trabaja de manera conjunta con las escuelas especiales de gestión pública y privada. **E2:** No, hay algunos niños que no poseen PPI, trabajamos articuladamente con las escuelas especiales que hay en el distrito, tanto públicas como privadas. **Escuela B:** **E3:** No todos los niños que tienen propuesta pedagógica de inclusión articulan con la escuela especial, las escuelas especiales estatales tienen una alta demanda y hay tres en nuestro distrito que tienen listas de espera. Para poder acompañar a los docentes de apoyo a la inclusión en las instituciones educativas un niño con una propuesta pedagógica de inclusión puede pasar hasta dos años sin que reciba la mirada de la escuela especial y/o intervención. Este año no trabajamos con las escuelas de gestión privada porque la mayoría de nuestras familias no poseen obra social. **E4:** No todos los niños poseen PPI y los que los tienen, no todos articulamos con escuela especial, ya que las 500 que hay en el distrito son pocas, tienen lista de espera y estas familias no cuentan con obras sociales como para acceder a una escuela especial privada.	otros no, en la caso de la primera escuela trabajan con escuela especial de gestión pública y privada. Y la segunda escuela no articula con escuela especial privada, ya que no poseen obra social.

\