



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Influencia de la Subjetividad Docente en las Estrategias Pedagógicas Áulicas para Jóvenes con Trastornos Emocionales Severos

Estudiante: Franconeri, Juliana Ayelén

Legajo: 34016

Director/es: Damonte, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: San Miguel, 17 de oct. de 25

Firma y aclaración del autor:



JULIANA FRANCAÑERI

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
Delimitación del Objeto de Estudio.....	6
Planteo del problema o Justificación.....	8
Objetivos.....	11
Supuestos básicos de Investigación.....	11
Pregunta de Investigación.....	11
Fundamentación	12
ESTADO DEL ARTE	13
MARCO TEÓRICO.....	18
MÉTODO.....	27
Metodología.....	27
Población / Muestra.....	27
Instrumento	27
Procedimiento	28
Constancia de la utilización del consentimiento informado.....	28
RESULTADOS	29
DISCUSIÓN.....	38
CONCLUSIÓN.....	44
APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	46
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	47
REFERENCIAS.....	49

RESUMEN

Influencia de la subjetividad docente en las estrategias pedagógicas áulicas para jóvenes con Trastornos Emocionales Severos

El siguiente Trabajo Final Integrador (TFI) tuvo como objetivo general analizar las vivencias subjetivas de los docentes en la elaboración de estrategias pedagógicas dirigidas a jóvenes con trastornos emocionales severos. La investigación fue empírica y se utilizaron métodos cualitativos que permitieron identificar y describir las categorías claves de este estudio. Para la recopilación de datos, se utilizaron entrevistas dirigidas a 15 docentes mujeres con edades comprendidas entre 23 y 57 años, todas ellas de la Escuela Especial Instituto Camino Al Sol ubicada en el partido de Hurlingham, provincia de Buenos Aires, Argentina. Quedaron excluidos docentes de otras instituciones por no encontrarse trabajando con el plan educativo y con la población objeto de estudio. Los principales resultados arrojan que, en el hacer escolar, los docentes presentan dificultades al momento de realizar las planificaciones para jóvenes con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos. Los inconvenientes al momento de preparar las clases se evidencian en la metodología, estrategias implementadas, recursos económicos, humanos y por falta de formación ante el diagnóstico de la población mencionada; estructurando la subjetividad de los docentes, obturando así la labor pedagógica diaria.

PALABRAS CLAVES:

Estrategias Pedagógicas Docentes - Jóvenes con Trastornos Emocionales Severos – Subjetividad docente

INTRODUCCIÓN

1. A. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El presente trabajo busca analizar las experiencias subjetivas que transitan las docentes al momento de planificar las estrategias pedagógicas para abordar el trabajo áulico de jóvenes con Trastornos Emocionales Severos en una escuela de gestión privada del partido de Hurlingham de la Provincia de Buenos Aires. Para ello, se desarrolla un estudio empírico cualitativo desde la perspectiva psicopedagógica.

Para llevar a cabo dicha investigación se tienen en cuenta diferentes leyes, correspondientes a los derechos de cada sujeto, como así también se aborda la educación y la discapacidad, y la trayectoria de los jóvenes en el actual sistema educativo. Se realiza, a su vez, un recorrido por las vivencias y experiencias de los docentes hacia la discapacidad como a la Educación Especial y su planificación de trabajo diario.

La docencia dentro de escuelas de modalidad se centra en abordar las necesidades educativas de personas con discapacidad en el contexto áulico. Para analizarla en profundidad, es fundamental considerar conceptos clave como las estrategias de enseñanza, la subjetividad docente y los jóvenes con Trastornos Emocionales Severos.

Como plantean Anijovich y Mora (2010), las **estrategias de enseñanza** son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar su tarea, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Constituyen disposiciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Dichas decisiones llevan a realizar, dentro de la clase, un conjunto de acciones con intencionalidad pedagógica definida[JF1].

Siguiendo la línea de Bernard, I y García, J (2015) son los docentes quienes acompañan e incentivan a los niños en sus aprendizajes, atienden diferencias y buscan alentar y optimizar sus

aprendizajes. Sus prácticas remiten a la persuasión y no al miedo, además, potencian las acciones de cada alumno desde una intervención directa. Ellas orientan, detectan riesgos, suscita la autoevaluación y promueven una conducta llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente. Lo cual muestra indicios de una nueva configuración docente vinculada particularmente a conocimientos psicológicos y rasgos de personalidad, ya que debe dirigir particularmente a cada alumno. Desarrollan capacidades psicológicas, habilidades de comunicación que les permite valorar su *saber hacer* ligado a la resolución de situaciones cotidianas. Así, **se subjetivan** como agentes activos de la educación , asumen un protagonismo basado en un *saber hacer* fruto de su experiencia y reconocen como desafío el aprendizaje de todos sus alumnos.

Desde las comisiones de población de TES de la Provincia de Buenos Aires, definen a las personas con Trastornos Emocionales Severos como niños, jóvenes y adultos aunque no correspondan a casos de deficiencia intelectual, presentan problemas de aprendizaje de los más variados (por ejemplo en fijaciones, repeticiones, irrupciones, etc.) debido a la detención del proceso de constitución subjetiva. Las características de estos niños y jóvenes implica un análisis exhaustivo del proceso educativo teniendo en cuenta capacidades, intereses, posibilidades de relación con los otros y adaptabilidad a la propia propuesta formativa, la que está centrada prioritariamente en la inclusión en procesos productivos con el manejo de herramientas y máquinas, sin que ello implique el riesgo en su persona y/o la de los demás.

En los servicios educativos que atienden alumnos con Trastornos Emocionales Severos la fortaleza está dada por la propuesta individual y lo grupal. En cuanto a la actividad, se debe tener en cuenta los tiempos de atención y/o sostenimiento de la actividad productiva, ya que algunos alumnos con T. E. S. pueden acceder a un gran abanico de propuestas porque cuentan con conocimientos académicos y están comprometidas las posibilidades de un hacer pedagógico desde la construcción de su subjetividad. El rol del psicopedagogo en cuanto a definiciones de alternativas, estrategias y modos de abordaje son fundamentales en la toma de decisiones junto con los docentes del área y el psicólogo.

1. B. PLANTEO DEL PROBLEMA - JUSTIFICACIÓN

La escuela es el lugar donde los estudiantes viven un sinnúmero de experiencias y ahí también adquieren conocimientos básicos que los ayuda a conocer y entender todo lo que existe a su alrededor, desarrollan múltiples habilidades cognitivas, motrices y sociales.

La mirada de la escuela desde diversas perspectivas, como excluyente, centrada en el déficit del alumno, como así también expulsora, segregadora, integradora, inclusiva heterogénea, homogénea, diversa, uniforme, pedagógica y asistencial, que quiso cumplir con el principio de igualdad de oportunidades, pero en su búsqueda eliminó las diferencias en lugar de lograr la igualdad sin eliminarlas. ¿Qué es entonces, la escuela, que se espera de ella? ¿Que se espera que los/las docentes realicen en sus prácticas áulicas para responder al mandato histórico de lo que nos exige el sistema educativo?

Las escuelas se han convertido en espacios donde conviven sujetos individuales y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada tal como plantean Louzao y González Riaño (2007). La atención a la diversidad del alumnado constituye uno de los retos educativos más importantes para los centros educativos y requiere, por tanto, la formulación de propuestas pedagógicas que ofrezcan una atención a la diversidad.

La inclusión, definida de esta manera, es alcanzable, a través de un proceso continuo de los valores escolares, incluyendo las actitudes de los maestros, el personal docente y los compañeros de clases. Al acercarse a esto, es posible proveer a los niños con caracterización TES de una alta calidad educativa, en un ambiente amigable en el cual el niño puede ser completamente incluido e interactuar con sus pares en todas las actividades.

De acuerdo a la guía de normas de la UNESCO (UNESCO, 2009), “La educación inclusiva es un proceso que involucra la transformación de las prácticas educativas de las escuelas y otros centros de aprendizaje que es provista a todos los niños –incluyendo niños y niñas, estudiantes de las minorías

étnicas y lingüísticas, poblaciones populares, a aquellos infectados por el VIH y SIDA, y a aquellos con discapacidades y dificultades del aprendizaje y para proveer oportunidades de aprendizaje para todos los jóvenes y adultos”

En esas aulas homogéneas no hay un lugar simbólico previo, disponible para muchas de las niñas y muchos de los niños que terminaron en la caracterización de TES. Esas y esos docentes de Especial que tomaron a su cargo el mandato de la enseñanza, saben del esfuerzo que implica derribar barreras; las físicas, pero también las ideológicas. Ese rol atribuido a y asumido por la Educación Especial tiñó esos primeros años de un juego de forcejeos de recursos, apoyos y tensiones que la Educación Especial debe responder. Por otro lado, se conoce que los cambios, los alcanzados y los que aún anhelamos, necesitan de condiciones.

Son los docentes quienes se encuentran frente al aula, con la mirada puesta en sus alumnos y alumnas buscando estrategias pedagógicas que sean favorables para lograr aprendizajes significativos en su alumnado. En consecuencia, hoy el nuevo paradigma de la complejidad, la atención a la diversidad, las propuestas pedagógicas significativas para los estudiantes son algunos de los desafíos a asumir.

Cuando un docente se encuentra con estudiantes que presentan trastornos emocionales severos (TES), se enfrenta a una situación compleja y desafiante que requiere de una serie de habilidades y estrategias especializadas. Es fundamental que el docente pueda identificar y comprender los signos y síntomas de los TES en sus estudiantes; encontrándose atento a los cambios en el estado de ánimo, el comportamiento, el rendimiento académico y las interacciones sociales de los estudiantes.

El docente es el encargado de las planificaciones de actividades, estrategias de enseñanza y el entorno de aprendizaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes con TES. Esto implica modificar las tareas, los plazos, los métodos de evaluación y las normas del aula para reducir el estrés

y la ansiedad de los estudiantes, y proporcionarles oportunidades para desarrollar habilidades sociales y emocionales.

Los estudiantes a menudo enfrentan desafíos significativos en el aula, como dificultades para regular sus emociones, problemas de atención y concentración, dificultades en las relaciones sociales y comportamientos disruptivos. Sin una planificación adecuada y apoyos individualizados, estos desafíos pueden obstaculizar su aprendizaje y desarrollo; siendo este último el eje central del Trabajo Final de Integración.

1. C. OBJETIVO GENERAL

- Analizar las experiencias subjetivas que transitan las docentes al momento de planificar las estrategias pedagógicas para abordar el trabajo áulico de jóvenes con Trastornos Emocionales Severos en una escuela especial de gestión privada del partido de Hurlingham de la Provincia de Buenos Aires.

1. D. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar en las concepciones que tienen los docentes sobre la discapacidad y cómo influyen las mismas en sus prácticas educativas.
- Identificar las estrategias pedagógicas que utilizan las docentes de la escuela especial en el trabajo áulico con jóvenes con Trastornos Emocionales Severos.
- Analizar y categorizar las vivencias docentes en el trabajo con jóvenes con Trastornos Emocionales Severos.
- Identificar, desde el rol psicopedagógico, intervenciones que favorezcan al docente en su trabajo áulico con jóvenes con Trastornos Emocionales Severos.

1. E. SUPUESTO BÁSICO DE INVESTIGACIÓN

En función de lo nombrado con anterioridad, se formulan el siguiente supuesto básico:

- Las vivencias subjetivas que atraviesan los docentes a la hora de la planificación para el trabajo con jóvenes con Trastornos Emocionales Severos se relacionan con la falta de tiempo para el armado de clases y dinámicas las cuales dificultan la creatividad en sus tareas.

1. F. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

1. A la luz de lo planteado anteriormente, este TFI se propone dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué vivencian de manera subjetiva los docentes en la elaboración de estrategias pedagógicas aplicadas a jóvenes con trastornos emocionales severos?

2. FUNDAMENTACIÓN

Las escuelas se han convertido en espacios donde conviven sujetos individuales y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada tal como plantean Louzao y González Riaño (2007). La atención a la diversidad del alumnado constituye uno de los retos educativos más importantes para los centros educativos y requiere, por tanto, la formulación de propuestas pedagógicas que ofrezcan una atención a la diversidad. La educación inclusiva representa un desafío pedagógico y, en estos momentos, se encuentra ante la necesidad de plantear nuevos caminos que permitan su realización práctica siendo, al mismo tiempo, coherente con los principios educativos.

Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos que utiliza los/las docentes, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que sus alumnos se enfrenten de manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje, es decir, aquellas acciones que realiza el maestro/a con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes se abordará estas estrategias, teniendo en cuenta las leyes, como también las nuevas resoluciones que rigen el actual Sistema Educativo Argentino, específicamente en la Provincia de Buenos Aires, que con el actual paradigma social de la discapacidad hoy en día se propone que los docentes estén capacitados para abordar todo tipo de situaciones áulicas referida a la inclusión de los alumnos, tanto desde lo pedagógico, como lo psico - social. La pedagogía, en efecto y como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad como individuo.

La presente investigación abordará las estrategias pedagógicas que aplican los y las docentes dentro del aula para abordar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas diagnosticados dentro de la caracterización de Trastorno Emocionales Severos en una institución de educación Secundaria de modalidad especial de gestión privada ubicada en el partido de Hurlingham, provincia de Buenos Aires.

3. ESTADO DEL ARTE

Para la presente investigación, se abordarán diez documentos atendiendo a las investigaciones empíricas, menores a 5 años que tuvieron como objetivo central a los y las docentes como instituciones de educación especial; en relación al trabajo diario que se realiza allí. Las mismas se encontrarán presentadas respondiendo un orden cronológico desde mayor a menor antigüedad.

En 2020, en Perú, Juárez Diaz, publicó una investigación con el propósito de describir el diseño de estrategias en la educación inclusiva para mejorar el proceso de aprendizaje en aulas normales en la amazonia peruana. Es producto de un estudio no experimental descriptivo propositiva, siendo la muestra de 183 docentes. Como conclusión, los docentes del centro especial, consideran que no se ha puesto importancia en la gestión y los valores de los profesores inclusivos ante el proceso educativo, como la planificación, la identificación de nuevas oportunidades para conseguir agrupaciones heterogéneas, desarrollo social y la resolución de problemas y el uso de instrumentos como el plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica.

En 2021, en República de Paraguay, Solis Gomez, publicó una investigación que tuvo como objetivo conocer el perfil del docente para la implementación de la educación inclusiva en los Centros Educativos de la Fundación Redentorista de Obras Sociales y Educativas Pilar (FROSEP); mediante un estudio empírico. La metodología utilizada en relación a los objetivos de investigación propuestos responde al paradigma cualitativo. En la conclusión se destaca la importancia de la actitud del profesor, entendiendo que el mismo constituye un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la educación inclusiva donde se debe buscar el logro de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas.

En 2021, en Bolivia, García Saavedra, expuso una investigación que tuvo como propósito proponer estrategias de intervención dirigidas a los docentes para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales integrados a aulas regulares en la Escuela Bolivariana "Arenales",

parroquia Guzmán Guillermo Municipio Miranda del Estado Falcón. Se desarrolló como una investigación de campo tipo descriptiva. La población estuvo representada por siete docentes que laboran en dicha institución. Se utilizó el cuestionario diseñado en este estudio, que permitió indagar el nivel de conocimiento que tienen los docentes en relación a los niños con necesidades educativas especiales y las estrategias pedagógicas que utilizan para fomentar el aprendizaje en los alumnos. Los resultados obtenidos, como conclusión, indican que los docentes manifestaron que para que se dé la integración al aula de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, es necesario contar con estrategias que fomente la atención de estos educandos; así como también la preparación del docente, de esta manera se lograría dicha integración.

En 2021, en Brasil, Hernández Gonzalez exployó en su artículo que el objetivo de este estudio es describir y comparar el estado actual de la preparación de los maestros de primaria para estimular la socialización de los educandos con Trastornos del Espectro Autista en escuelas inclusivas. A la luz de una metodología cuantitativa se realizó un estudio descriptivo-comparativo de corte transversal. Se estudiaron 74 maestros (52 mujeres y 22 hombres) encargados de cumplir con el rol docente-educativo de atender a los educandos con Trastornos del Espectro Autista en condiciones de inclusión en una provincia occidental de Cuba.

En 2021, en Argentina, Calderón y Delgado, realizaron su trabajo teniendo como objetivo determinar las actitudes de los docentes frente a los procesos de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, donde su actitud hacia estos, toma un papel importante en el acto educativo. Su metodología aplicada fue el paradigma mixto, que reúne métodos cuantitativos y cualitativos, mediante la encuesta EAPROF y la entrevista de relatos cruzados aplicada a 45 docentes. Como resultados obtuvieron que los docentes entrevistados piensan que es difícil trabajar con estudiantes con discapacidad, porque logísticamente las instituciones no tienen la infraestructura adecuada, no hay capacitación suficiente, les quita más tiempo al preparar y planear clases diferentes, no hay acompañamiento permanente de un especialista en procesos de inclusión y tampoco cuentan con los recursos materiales apropiados.

En 2024, en Argentina, Roldan realizó su investigación centrada en la inclusión educativa de los estudiantes con TEA y las barreras en las prácticas pedagógicas inclusivas en primer ciclo de nivel primario en instituciones educativas ubicadas en Moreno (provincia de Buenos Aires). Este tiene como objetivo general detectar las barreras que obstaculizan las prácticas pedagógicas de la educación inclusiva. Para ello se utiliza el cuestionario como instrumento de recolección de datos, el cual se aplica a ocho docentes de nivel primario de primer ciclo y tres orientadoras educacionales como miembros del personal del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de escuelas de nivel donde se lleva a cabo dicha investigación. Entre sus resultados se evidencia que, en el cotidiano institucional, se presentan obstaculizadores que devienen en barreras para llevar adelante una verdadera práctica pedagógica inclusiva. Algunos de los obstaculizadores que se mencionan son el exceso de matrícula áulica, los escasos recursos pedagógicos por falta de formación ante un espectro tan variable como lo es la población mencionada, como así también falta de recursos de infraestructura, materiales tecnológicos-didácticos y humanos.

En 2024, en Argentina, Bustos confeccionó su trabajo con el fin de explorar las integraciones fallidas de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas de educación especial y las barreras identificadas en el proceso de inclusión en escuelas comunes. El estudio se desarrollará en una escuela de nivel primario de educación especial ubicada en la localidad de Vicente López. Se utilizará un diseño no experimental y descriptivo. La muestra incluirá docentes de escuela común, escuela especial y profesionales, seleccionados mediante un enfoque no probabilístico. Para la recolección de datos, se empleó una entrevista semiestructurada, complementada con otros instrumentos según sea necesario. Se explorarán las perspectivas de los participantes sobre los beneficios y obstáculos asociados a la inclusión escolar de niños con TEA, así como las causas específicas de las integraciones fallidas, como las causas específicas de las integraciones fallidas, como las condiciones laborales poco satisfactorias de los acompañantes, los cambios de centros educativos y la falta de formación docente. Se espera que este estudio aporte información valiosa para mejorar la efectividad del proceso de inclusión educativa de alumnos con TEA en el contexto escolar. La

investigación sobre la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas comunes revela una compleja dinámica de beneficios y desafíos. Al concluir el presente trabajo, se evidenciaron que persisten desafíos significativos como la falta de recursos adecuados, la formación insuficiente de los docentes, barreras institucionales, actitudes familiares limitantes, y prejuicios sociales que dificultan la inclusión efectiva.

En 2024, en Argentina, Diaz Santana elaboró su investigación con la finalidad de interrogar acerca del grado de repercusión que tiene el conocimiento que poseen los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista en la educación de alumnos y alumnas con tal diagnóstico en el nivel secundario de la ciudad de Navarro, postulando que se trata de un componente fundamental para el logro de una educación inclusiva eficaz. Consistió en una investigación empírico-cualitativa, de tipo no experimental y corte longitudinal. La muestra fue no probabilística de carácter homogéneo, conformada por cinco docentes de nivel secundario que presentan, en su matrícula, el mismo caso de TEA. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron, en primer lugar, un cuestionario; el cual indaga aspectos relacionados con la formación académica, la perspectiva sobre la inclusión educativa en las aulas regulares, las experiencias en relación a la educación inclusiva de alumnos TEA y, por último, si tienen capacitación específica en TEA y qué conocimientos poseen sobre el mismo, sean adquiridos de manera formal o informal. Como segundo instrumento se utilizó la observación directa de las clases, lo que proporcionó información acerca de las estrategias y los recursos implementados en la educación del alumno TEA. Los resultados vislumbraron que la formación específica en este caso no es un condicionante para el desarrollo de una correcta inclusión. También demostraron que lo que sí resultan factores decisivos respecto de la educación inclusiva son la empatía docente, el conocimiento individual del alumno y la aplicación de la propuesta pedagógica de inclusión en el abordaje pedagógico.

En 2025, en Argentina, Paredes llevó a cabo una investigación en la cual se buscó identificar cuáles son los conocimientos y herramientas que poseen los docentes para trabajar en la inclusión de alumnos con TEA. La muestra estuvo constituida por un grupo de quince docentes de nivel primario

de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Posadas, Misiones que se hayan desempeñado específicamente en primer ciclo, con alumnos en proceso de inclusión con diagnóstico de TEA. Se optó por la metodología cualitativa utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista con cuestionario, a fin de examinar diferentes relatos y trayectorias del trabajo docente. En este estudio, a partir de la técnica aplicada se pudo concluir en que, desde la formación base los docentes no tienen las herramientas suficientes, no se sienten preparados para enseñar a un niño con TEA, es necesaria la capacitación constante, post gradual.

En 2025, en Argentina, Sonneborn realizó su trabajo teniendo como finalidad conocer los desafíos que presentan los docentes en los procesos de enseñanza con alumnos con TEA. Para el logro de esta tarea, la metodología de la investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. La muestra fue integrada por 15 docentes del nivel secundario de la EES N°15 de gestión pública de San Isidro. En cuanto a las técnicas de recolección de datos utilizadas se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se llevaron a cabo a través de preguntas de opinión y conocimiento a los participantes involucrados, realizando visitas presenciales. Los resultados de este estudio proporcionaron información valiosa sobre los desafíos que presentan los docentes, los procesos de enseñanza y la formación docente sobre TEA.

El recorte se realizó considerando artículos de los últimos años de diversos portales en los cuales se considera como eje central la subjetividad de los docentes al momento de plantear actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes neuro divergentes con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Recorrido por la historia de la discapacidad según los paradigmas.

Con antelación a los años setenta del siglo XX, la discapacidad era observada y trabajada desde un modelo médico; en el cual la forma de tratar a las personas hasta ese momento se reducía al ser humano como un mero objeto de curación o rehabilitación, sin tomar en consideración más aspectos, como sus derechos subjetivos. Al abordar la discapacidad solamente desde una mirada médica, todo lo humano se reducía a los procesos de tratamiento o rehabilitación de funciones y estructuras corporales y mentales, reduciendo al ser humano a su dimensión puramente biológica y contemplado desde un principio de autoridad médica que dejaba de lado la autonomía y el derecho a la decisión de la propia persona con discapacidad.

Tal como define García Ortiz, M (2024), el modelo médico o modelo médico-rehabilitador ha sido imperante durante mucho tiempo y aún hoy en día sigue presente en muchas actitudes y conductas inconscientes hacia las personas con discapacidad. Presupone que la discapacidad es «algo» que está en la persona y que le corresponde a ella curarse, compensarla o rehabilitarse de cara a integrarse y ser, en la medida de lo posible como los demás.

Este mencionado autor expone que desde esta óptica se plantea como un problema la persona con discapacidad la que padece una fatalidad de la que, con suerte o esfuerzo, puede salir. Desde entonces, por parte del movimiento activista de las personas con discapacidad, buscó que el modelo social de la discapacidad se imponga sobre otras formas de abordarla. El modelo social ha ido gradualmente estando presente en las leyes como la American Disability Act (1990) o en la Convención de Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y gradualmente se va transponiendo a las legislaciones de prácticamente todos los países del mundo para desplazar y sustituir a las leyes basadas en el modelo médico.

4.2. El nuevo paradigma social: Diversidad

En este paradigma, se puede observar cómo la diversidad atraviesa en todos los aspectos de la vida, no sólo en la educación, ya que los niños, son niños dentro y fuera de la escuela, contando también con sus diferentes necesidades personales. Se podrá encontrar diferentes posturas sobre la “diversidad”, pero a su vez, todas tienen un componente en común, en este caso, que sea reconocido y valorado por todos los miembros de la sociedad. Teniendo en cuenta dicho paradigma de la diversidad, Lopez Mérelo (2000), es uno de los pioneros de este, la diversidad atraviesa a cada sujeto, desde distintos aspectos de la vida, teniendo en cuenta las diferentes necesidades especiales de cada uno.

“(…) teniendo en cuenta una educación intercultural, re conceptualizando del valor de la diversidad hacia los principios de igualdad, libertad y justicia (...) la educación intercultural, supera los prejuicios y contempla a la diversidad como un valor positivo” (López Mérelo, 2000).

Blanco Guijarro (2013) refiere que, dentro del ámbito educativo, todos los niños pueden aprender independientemente de sus condiciones personales, buscando una educación integradora y una estrategia global cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. Manifiesta que el concepto de diversidad nos remite al hecho de que “todos los alumnos tienen unas necesidades educativas propias y específicas, para poder acceder a las experiencias de aprendizajes, necesarias para su adecuado desarrollo y socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizadas (...) las personas deben ser tratadas de acuerdo a sus características y necesidades individuales...” (Blanco Guijarro, 2013).

Lopez Mérelo, además expone que, frente a la diversidad que se vive en las instituciones, es importante la implicación y participación activa y colectiva de los miembros, como así también, un nuevo modo de pensar, nuevos modos de ser de los profesores, agentes, directores, inspectores. (López Mérelo, 2000).

Es importante tener en cuenta que cuando se habla de atender a la diversidad, no se refiere a la “capacidad de aprender” referida a los contenidos académicos, sino respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

4.3. Trastornos Emocionales Severos: Caracterización

La Comisión de Educación Especial, en el documento que tiene como objetivo dar a conocer técnicas pedagógicas para alumnos con Trastornos Emocionales Severos; caracteriza a los sujetos con Trastornos Emocionales Severos a partir de tener en cuenta que la mayoría de los niños, jóvenes y adultos aunque no correspondan a casos de deficiencia intelectual, presentan problemas de aprendizaje de los más variados (por ejemplo en fijaciones, repeticiones, irrupciones, etc.) debido a la detención del proceso de constitución subjetiva. El proceso de constitución subjetiva se manifiesta en dos secuencias distintas respecto al desarrollo:

A. El niño y/o joven oscila entre desconexión y la reproducción automática del discurso proveniente de su ambiente, lo que se manifiesta en las siguientes áreas vitales:

- Área socioafectiva: no experimenta la presencia del otro; presenta oscilaciones del humor y trastornos del lenguaje, que pueden variar entre ausencia total de lenguaje, canturreo, ecolalia y otros automatismos lingüísticos.
- Área cognitiva: presenta perturbaciones en la organización témporo espacial y rítmica. En combinación con el punto anterior, tiene irrupciones anárquicas de éxitos, a menudo, desconcertantes (cálculo, aprendizaje de lenguas extranjeras, dibujo fotográfico, etc.) y, eventualmente, rendimientos excepcionales. supuestos
- Área psicomotriz: anomalías tónicas que pueden incluir: cambios significativos en el tono muscular particularmente postural sin “diálogo tónico” entre el niño y la madre; gestualidad infrecuente dada la edad y estereotipias motoras entre las que se encuentran los movimientos repetitivos y rítmicos, en los que el niño parece permanecer absorto.

B. El niño y/o joven responde de un modo afirmativo o negativo a la demanda del otro, aunque sin poder enunciar desde una posición subjetiva separada de él. Esto se manifiesta en las mismas áreas vitales mencionadas:

- Área socioafectiva: con la experiencia de la presencia del otro se incrementan o aparecen las oscilaciones del humor y los trastornos del lenguaje manifestados en la utilización de palabras para responder o no a la demanda del otro aunque, por haber una falla en la constitución subjetiva, puede hablar en tercera persona (por ejemplo el niño dice “dale la leche” para pedir su merienda). Otra posibilidad es que, si bien el niño habla desde una posición de enunciación, lo hace con lenguaje bizarro que no constituye una significación.
- Área cognitiva: eventualmente, se conservan los signos de la secuencia anterior.
- Área psicomotriz: inestabilidad que se manifiesta en un estado permanente de agitación (acciones como subirse a la mesa o a los muebles, etc.). Ambas secuencias (desconexión y reproducción de automatismos del discurso, y la respuesta afirmativa o negativa a la demanda del otro, no enunciando desde una posición subjetiva separada del otro) dan cuenta de que el criterio de realidad está afectado, pero sin que por ello haya un menoscabo de la posibilidad de construir nociones y estructuras lógicas. Para el trabajo con niños y/o jóvenes con este tipo de detención de su constitución subjetiva, se necesita que las intervenciones pedagógicas apuntan a la instauración de una ley que haga posible la reducción de automatismos como los descriptos.

4.4. Ley de Educación Nacional Nº 26.206

A partir de la ley de Educación Nacional nº26.206, sancionada el 14 de diciembre del 2016 en la República Argentina, que señala de manera explícita: “Se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas brindando a las personas una propuesta que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (2006).

Asimismo, le otorga al Estado el compromiso respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, garantizando un sistema de educación inclusiva en el marco del nuevo modelo social, es desde donde partiremos para abordar la presente investigación, como principal objetivo, lograr conocer esas estrategias que los/las docentes logran impartir en sus clases para que sus alumnos que tienen trastornos emocionales severos logren ser y pertenecer a nuestro sistema educativo, que herramientas son necesarias para lograrlos y de qué manera se aplican; pudiendo ser reflejados en el artículo 11.

Inciso E)

“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”

Inciso N)

“Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.”

4.5. Ley de Educación Provincial N° 13688 Provincia: Buenos Aires

A partir de la ley de Educación Provincial N°13688, sancionada en el 2007 en la provincia de Buenos Aires, que señala de manera explícita, lo siguiente:

ARTÍCULO 39.- La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándose el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de

recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona. Son sus objetivos y funciones: Aportar propuestas curriculares para una Educación Especial que garantice los derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidades, temporales o permanentes, que componen la comunidad educativa como elemento clave de las estrategias de desarrollo y crecimiento socio-económico de la Provincia y sus regiones.

4.6. Trastornos Emocionales Severos y Educación: Funcionalidad el alumno

Desde la comisión de Educación Especial, en el documentos que tiene como objetivo dar a conocer técnicas pedagógicas para alumnos con Trastornos Emocionales Severos, explyaya que los alumnos con TES no son niños y/o jóvenes con deficiencias cognitivas, aunque manifiestan problemas de aprendizaje de los más variados. Desde el inicio del tránsito escolar el trabajo pedagógico tiene que apuntar a la interacción con el semejante, como así también al logro de los contenidos educativos establecidos por el diseño curricular del nivel y/o modalidad que le corresponda transitar al niño y/o joven, con las todas las flexibilizaciones que deban hacerse atendiendo a su detenimiento en la constitución subjetiva. Considerando dicho detenimiento se afirma que en un importante número de casos el niño y/o joven no puede integrarse al funcionamiento grupal del dispositivo escolar.

4.7. Aulas Inclusivas

Desde el documento de Inclusión a Voces con población de Trastornos Emocionales Severos (2021), propone situar a los docentes que estudiantes hacen un esfuerzo enorme por habitar las aulas. Son las personas adultas, las y los docentes quienes tienen la responsabilidad de descubrir cómo enseñar a quienes no consienten tan fácilmente a ser convocadas y convocados; cómo generar escenas pedagógicas para quienes la presencia de las y los demás siempre es conflictiva. Sabe que representa un desafío tener a las y los estudiantes en las aulas y una objeción a la posición docente”.

Es por eso que se necesita desaprender algunos modos de entender los aprendizajes y conmovir algunos sentidos generalizados, reestructurando y generando medios alternativos para el trabajo con los estudiantes.

Una de las características de esta población estudiantil es la heterogeneidad; no sólo de recursos subjetivos de las y los estudiantes, sino de modos de trabajar con las dificultades que la vida impone a los seres humanos: apropiarse del lenguaje, hacerse de un cuerpo, formar parte de los lazos sociales. Los desafíos a los que se enfrentan son los mismos y comunes a todas y todos, sin embargo, cada una o cada uno se ve forzado a encontrar para sí sus propias estrategias.

4.8 Enseñanza- Aprendizaje

Los docentes de todos los niveles educativos deben estar capacitados desde el saber y tener la capacidad para promover los conocimientos en sus alumnos.

“El maestro de hoy necesita enfrentarse a los grupos fortalecido con una formación pedagógica que lo dote de elementos suficientes para enseñar de forma adecuada. Ha de considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer medios de enseñanza eficaces que produzcan aprendizaje significativo.” (Valladares González, 2003)

“El aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos que los maestros tratan de integrar en uno solo el proceso enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, su función principal no es solo enseñar sino proporcionar que los alumnos aprendan (...) Concebimos la enseñanza como un espacio para facilitar la formación y la información cultural, para lo cual es necesario considerar, como mínimo, las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo (...)” (Zarzar, 2005)

Los docentes deben poder reflexionar sobre su práctica, con una apertura a los distintos modos de aprendizajes de sus alumnos y de qué manera podrá posicionarse para lograr aprendizajes significativos en sus alumnos.

Según Contreras (1990) enseñar es “provocar dinámicas en que pueda darse el proceso de aprendizaje de los alumnos. Entonces una de las características esenciales de la enseñanza es la intencionalidad”.

Teniendo en cuenta que los alumnos traen conocimientos previos de sus entornos, pero es en la escuela donde el docente le brindará dichos conocimientos con una intencionalidad, para que los alumnos puedan utilizar esos saberes para la vida. Para lograr lo descrito anteriormente la autora (Ornelas, 2015) expresa que los docentes deben buscar estrategias desde lo pedagógico, que permitan potenciar aprendizajes en sus alumnos.

Se entiende por estrategias pedagógicas a aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. (Ornelas, 2015). Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. Sólo cuando se posee una rica formación teórica, el maestro puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas.

4.9 Docentes: Roles y Funciones

Para favorecer el camino hacia una escuela inclusiva es necesario ser abordado desde un análisis institucional. Señalar los factores que intervienen y complejizan las prácticas docentes inclusivas, se encuentran inmersas sobre diversas concepciones multifactoriales y multidimensionales.

“Conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconsciente entre los individuos en la institución y que determina sus modos de pensar, sentir y actuar, es el esfuerzo que realizamos para comprender la realidad social que constituye dicha institución. Sin embargo, reconocer estas interacciones significativas que se viven en el aquí y el ahora institucional, aprehendidas en lo situacional, obliga a observar a la institución como un conjunto cultural que ofrece un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución y procesos de socialización.” (Remedi, 2004)

Es necesario poder conocer aspectos referentes a cómo se estructuran y organizan las instituciones para conocer la singularidad de cada escuela, en las condiciones a las que cada una enfrenta de forma cotidiana y así establecer una determinada manera de atender a la diversidad. Asimismo, el análisis de la influencia del contexto social implica la mirada sobre la institución, los alumnos, el marco en el cual se encuentra la institución, recreará una mirada subjetiva de cada sujeto.

4.10. Formación de Educadores: Trayectoria Educativa

A la luz de lo planteado por Casal (2019), las características que permiten visibilizar la posición de los docentes que se encuentran frente a un grupo de estudiantes; en cuanto a sus sentires como experiencias son:

- Tensiones y conflictos: los relatos contienen y expresan en todos los casos tensiones entre sujetos, posiciones, definiciones, puntos de vista, modalidades de intervención.
- Se identifican las transformaciones y valora la historicidad. Los docentes acuden a la historia, los acontecimientos encadenados en el tiempo, para poder dar cuenta del significado y potencia de los hechos. Esto les permite reconocer las transformaciones que fueron posibles y de las emociones asociadas a ellas.
- Se identifica la narración como zona de construcción de conocimientos. Mientras se narra y se da forma de relato, se organizan tramas de significación diferentes a las conocidas, a las usuales. El relato leído y revisado, puesto frente a la escucha de otros, frente a la lectura de otros textos -algunos académicos-, posibilita construir y re-construir nuevos sentidos, ponerlos en palabras, reformularse, y de este modo habilita la vuelta a la práctica desde otra experiencia formativa.
- La apropiación: finalmente habilitar e intervenir para la producción de relatos que rescaten prácticas que remiten a intervenciones hacia la inclusión educativa, permite la construcción de nuevos sentidos más allá de esas prácticas.

5. METODOLOGÍA

El presente Trabajo Final Integrador tuvo como objetivo analizar las vivencias subjetivas de los docentes en la elaboración de estrategias pedagógicas dirigidas a jóvenes con trastornos emocionales severos.. La investigación es empírica en cuanto que los datos se basarán en la información que se obtendrá en el proceso de la investigación. Las evidencias derivadas de la investigación adoptarán la forma de algún tipo de datos (cualitativos o cuantitativos) y el investigador basa su trabajo en dichos datos (Buendía Eisman et al., 1998).

Se reconoce la importancia de utilizar métodos cualitativos para identificar y describir variables claves antes de desarrollar instrumentos de medida para comprobar hipótesis (Buendía Eisman et al., 1998).

Para la investigación a realizar, se tendrán en cuenta las estrategias pedagógicas implementadas que aplican los docentes de la escuela especial para abordar el trabajo áulico de jóvenes diagnosticados con Trastorno de Emocionales Severos, con el fin de conocer la significatividad de ellas para los estudiantes.

5.1. Población y Muestra

Se seleccionó una muestra no probabilística, se basará en las integrantes que conforman el equipo de trabajo de docentes de CFI. Las docentes conforman las parejas pedagógicas de los grupos de CFI de Formación General y Formación Técnica entre 22 y 58 años, sexo femenino en su totalidad, formadas en Instituto Superior de Formación Docente de Gestión Estatal.

5.2. Instrumentos

En relación a los instrumentos, se realizó la recolección de datos a través de cuestionarios a 15 docentes como informantes principales. La participación de las personas entrevistadas será voluntaria asegurando el anonimato y confidencialidad tal como establece el consentimiento firmado.

5.3. Procedimiento

Para poder administrar los instrumentos a la muestra seleccionada, se estableció contacto de manera virtual con el Director solicitando el permiso para realizar los cuestionarios y se solicitó la autorización por escrito. Luego se procedió a la administración de los cuestionarios.

El análisis de datos se realizó mediante las categorías de análisis correspondientes a los criterios cuantitativos.

5.4. Constancia de consentimiento informado

Las personas seleccionadas para la realización de este estudio, estuvieron de acuerdo y aceptaron participar del mismo. Recibieron información acerca de los objetivos de la investigación; tipo de participación, demandada o esperada; origen de la financiación del proyecto o el respaldo institucional del mismo y el uso que se hará desde los resultados obtenidos.

6. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que la presente investigación plantea como objetivo analizar las experiencias subjetivas que transitan las docentes al momento de planificar las estrategias pedagógicas para abordar el trabajo áulico de jóvenes con Trastornos Emocionales Severos en una escuela de gestión privada del partido de Hurlingham de la Provincia de Buenos Aires, se recurrió a la realización de cuestionarios mediante formulario de Google al personal de la escuela nombrada en apartados anteriores. En función a los resultados obtenidos, se destacan los siguientes descubrimientos en relación a los objetivos planteados.

Los cuestionarios han sido enviados por mail o whatsapp, consultando previamente la conveniencia de quien respondería el mismo; siendo docentes de la escuela especial en el nivel de CFI. El análisis de las preguntas se realizará según su orden planteado.

En lo que respecta a la primera pregunta acerca de qué entiende por Trastorno Emocionales Severos, todas las personas que respondieron al cuestionario, han referido a una falla en la construcción subjetiva de los estudiantes como alteraciones en el desarrollo que altera tanto a su desempeño escolar como su vida cotidiana; en relación al aprendizaje de contenidos de institución escuela como su dificultad en los vínculos sociales y comportamientos, desde lo conductual, en relación a pautas sociales como sus aprendizajes. Adhieren a la dificultad de sostener vínculos con un otro, dificultando el trabajo de manera grupal y heterogéneo dentro de un aula. Algunas respuestas han sido como las siguientes:

“Entiendo que es una persona que transita una condición de salud mental la cual afecta en su vida cotidiana, rutina, aprendizajes y vínculos.”

“Fallas en la construcción subjetiva”

“Alteraciones en el desarrollo”

En relación a la segunda pregunta donde se consultó acerca del pensamiento personal del diagnóstico como de los jóvenes que lo portan, si consideran que tiene influencia en su forma de aprender y si condiciona la forma de enseñar. Todos los docentes destacan que influye en su forma de aprender ya que su manera de hacerlo es “distinto”; y que independientemente de la condición, son sujetos de derecho, a ser educados en una institución escolar formal. En las respuestas, se hizo hincapié en diversos aspectos que responden a la caracterización de Trastornos Emocionales Severos con o sin dificultad en el ámbito pedagógico. 6 de las 15 docentes hacen referencia a la importancia de establecer un vínculo con esos estudiantes, buscando generar confianza en ellos y permitirles conocerlos con el fin de descubrir su estilo de aprendizaje que le permita conocer y evidenciar lo que aprenden. Se evidencia en la siguiente respuesta, que engloba el pensamiento de estos docentes:

“Considero que las problemáticas en el proceso constructivo de la subjetividad hoy está articulado a importantes factores sociales (el lugar del sujeto / pantallas / falta de ley /etc) en ese marco la situación de discapacidad que presentan influye en la forma de aprender de enseñar como lo debería ser el perfil de todo sujeto escolar. Para enseñar debemos conocer desde los procesos cognitivos hasta los perfiles diagnóstico sólo como eje y encuadre de la tarea.”

En el caso de los docentes restantes, 5 de ellos consideran que para trabajar con los estudiantes es importante partir de su interés restringido como disparador de su aprendizaje; siendo el único modo en el cual puede mostrar lo que sabe mediante la escritura como la oralidad. Solo 4 de las docentes destacaron la importancia de una mirada integral que hace al aprendizaje en relación a trabajar tanto en el vínculo como en sus interés restringidos como puntapié inicial para el trabajo con los estudiantes con este diagnóstico y un abanico de propuestas flexibles que permita la realización de las actividades en un encuadre áulico; siendo un desafío para ellas el pensar estos quehaceres escolares. Se evidencia en la siguiente respuesta, que engloba el pensamiento de estos docentes:

“Si tiene influencia en la manera de aprender, ya que suelen tener rutinas establecidas, temas de interés restringido. En cuanto al vínculo con el adulto, es necesario establecerlo y generar una

transferencia positiva para que sienta que se está acompañado por su docente. En cuanto al docente y su manera de enseñar se debería contemplar estas características para pensar propuestas que le sean de su interés y posibilidades de realización.”

En relación a la tercera pregunta que permite conocer las principales estrategias pedagógicas que se utilizan en el aula para trabajar con estudiantes con este diagnóstico; como respuesta general se encuentra la importancia de las prácticas subjetivas, haciendo referencia a las formas en que las personas con discapacidad y sus entornos (sean familiares, profesionales y sociales) construyen y experimentan sus necesidades, roles y relaciones, influenciadas a su vez por sus experiencias individuales y las representaciones sociales de esta discapacidad. A la luz de los cuestionarios, los docentes han respondido de la siguiente manera:

“La observación de diferentes aspectos del desarrollo: Comunicación y lenguaje, Funciones ejecutivas, Habilidades sociales, Conocer gustos e intereses y determinar cuáles serán los mejores apoyos, tanto como la Diversificación curricular”

Solo 3 docentes, en sus cuestionarios, mencionaron, además, la importancia de conocer sus debilidades y fortalezas para la proyección del trabajo donde, como desafío, se proyectan los puntos a potencializar; pudiéndose reflejar en el siguiente pensamiento

“En primer lugar conocer al estudiante, cuáles son sus fortalezas y desafíos para poder proyectar sus puntos a fortalecer. Utilizar recursos y disparadores con los que se sienta a gusto y motivado para trabajar.”

A partir de la pregunta 4, es donde se evidencian diferentes posicionamientos, inferidos por las diferencias de edad, la propia subjetividad de las docentes en relación a las experiencias personales y capacitaciones realizadas por cada una de ellas; más allá de contar todas las docentes con el mismo título de base: Profesora de Educación Especial.

Solo 5 docentes de 15 de ellos utilizan materiales propuestos por la Dirección de Educación Especial y materiales de capacitación docente, infiriendo ser las únicas docentes que buscan

formarse y capacitarse acerca de la población con la que trabaja dentro del aula. Sin embargo, comentan que si bien tienen ese material de consulta, “les cuesta mucho” pensar las actividades ya que son muchas porque “a veces lo que les traes, no los convoca y se enojan o se acuestan en el banco”.

De las restantes, 4 de ellas han aclarado que buscan ideas en plataformas conocidas de actividades como Pinterest, editando las mismas en Canva o Word para su personalización pero que buscan nuevas formas porque les lleva mucho tiempo su armado y que las demandas escolares les impiden la personalización de todas de ellas, exployando que más de una vez buscan englobar los intereses de los estudiantes en una actividad lúdica o de a pares para el trabajo áulico.

De la respuesta anterior, 2 de ellas agregan que “se quedan sin actividades personalizadas o ideas para hacer” ya que al ser varias actividades acortadas por día, y respetando su interés, no logran hacer para cada uno de ellos, siendo un grupo de trabajo.

De los cuestionarios pendientes de análisis, 3 de las docentes manifiestan que buscan “por todos lados ya entre libros viejos, internet” porque suelen no encontrar actividades ajustadas al nivel e intereses de los estudiantes, por eso tienen que hacerlas ellas mismas para que respondan a las necesidades de los estudiantes; y que a cada uno de ellos, le interesan temáticas distintas y de distinto nivel pedagógico; llevando mucho tiempo su realización y en ciertos casos, frustración ya que “haces un montón y no les gusta”.

Solo 1 docente restante mencionó que, mediante una diplomatura que se encuentra realizando, ha logrado la incorporación de la Inteligencia Artificial aplicada a la educación, siendo una herramienta importante en la resolución de su labor al momento de pensar estrategias, herramientas o escenarios lúdicos para el trabajo con estudiantes con esta caracterización.

Los pensamientos docentes se evidencian, de manera diversificada, en las siguientes respuestas:

“Materiales propuestos por la dirección de educación especial y materiales de capacitaciones docentes.”

“Desde libros, búsqueda web iniciando también con IA.”

“Utilizo variedad de materiales. Muchas son artesanales, con ideas que surgen de los estudiantes realizadas en Word o por ejemplo tomando algún personaje de interés. Otras actividades tomo de referencia de las plataformas como Canva, Pinterest, entre otras.”

En la pregunta 5 donde se consulta como se describe su experiencia al trabajar con jóvenes que presentan trastornos emocionales severos en el contexto áulico. Los 15 cuestionarios se encuentran divididos en dos grupos de docentes: 10 las docentes lo describen como un desafío permanente ya que se considera necesario trabajar los contenidos de manera transversal; ya que el método tradicional no responde a la dinámica de aprendizaje de esta caracterización. Permittiéndose notarse en las siguientes respuestas de las docentes:

“La experiencia en aula con alumnos con TES es una situación sobre la que hay mucho por hacer ya sea desde la capacitación a los docentes de nivel como la disponibilidad de acompañar las trayectorias educativas con los apoyos necesarios.”

“Es un desafío permanente en el cual pueden surgir imprevistos, es necesario trabajar muchos contenidos de manera transversal ya que ameritan a que espontáneamente ante situaciones se lleven adelante como la organización, aunar acuerdos, establecer límites entre otros. Además de una constante capacitación docente que acompañe a la práctica cotidiana.”

Los jóvenes requieren de organización, acuerdos áulicos y establecer límites sociales entre pares y adultos. Los docentes restantes, lo consideran como su elección de trabajo pero frustrante en relación al pensar la dinámica de clase por el estilo de actividades a realizar como el acompañamiento institucional ya que frente a las situaciones imprevistas de los estudiantes, tiende a cambiarse los espacios como los climas escolares; necesitando de mayor capacitación como recurso humano dentro de la escuela.

En la siguiente pregunta en la que se consultó si las estrategias planificadas son estandarizadas para el grupo de estudiantes o requieren personalización, ha sido respondida que requieren de personalización ya que depende de la motivación como interés de cada estudiante el hecho de que puedan responder a una actividad o contenido escolar. En 9 cuestionarios de las docentes con mayor experiencia y antigüedad escolar, manifestaron que no pueden personalizar siempre las actividades por el tiempo que demanda, por el acompañamiento escolar como las exigencias diarias solicitadas desde las autoridades. La poca capacitación tecnológica también obstaculiza el desarrollo diario de actividades. Son las docentes quienes respondieron de la siguiente manera para su análisis:

“Cada propuesta debe ser personalizada por que si bien los estudiantes portan el mismo diagnóstico cada uno tiene una particularidad específica , por lo que no se puede pensar en propuestas homogéneas.”

“Siempre personalización y no se mucho de tecnología, por eso lleva mucho tiempo hacerlo para todos los días ”

“Requiere de personalización para cada estudiante, según su interés y contenido a trabajar”

Al continuar con el cuestionario e interiorizarse en los desafíos específicos que encuentran los docentes en su rol al trabajar con jóvenes con diagnóstico de Trastornos emocionales severos y como es su abordaje, se presentaron diversas respuestas que hacen que se obture el trabajo inter e intradisciplinario dentro de la institución escuela. Todos los docentes acuerdan y mencionan, dentro de los listados de desafíos específicos, la necesidad de apoyos tanto de recursos humanos como orientaciones y sugerencias; y espacios de intercambios institucionales que respondan a las necesidades de los estudiantes como de los docentes que trabajan diariamente en el aula. Los demás desafíos nombrados fueron los siguientes: la falta de tratamientos de los estudiantes por no poder acceder a espacios terapéuticos, la incumbencia personal para afrontar las situaciones áulicas como

institucionales, la baja tolerancia a la frustración tanto de los jóvenes como de las familias y el escaso acompañamiento de estas últimas nombradas. Pudiendo notar en las siguientes respuestas:

“La falta de apoyos, la falta de tratamientos de los estudiantes por no poder acceder a espacios terapéuticos, la falta de infraestructura en las escuelas especiales, ante tamaña situación el abordaje es seguir sosteniendo que la escuela es un espacio de alojamiento y de enseñanza que debe garantizar el acceso a la educación y es su compromiso.”

“El trabajo personal para afrontar las interpolaciones desde todos los ámbitos que nos ofrecen nuestros estudiantes.”

“Los mayores desafíos son la baja tolerancia a la frustración, casos complejos de estudiantes con inestabilidad emocional, violencia de pares a otros y en alguna situación escaso acompañamiento familiar. Para abordarlo es acompañarse con el equipo y consultar dudas para no sentirse solo en el desafío de enseñar. “

Con el fin de seguir conociendo la subjetividad de las docentes en la planificación de su trabajo áulico y el rol del psicopedagogo, se les realizan dos preguntas que intervienen de manera transversal al sujeto que enseña y al que aprende consultando si ha recibido algún tipo de apoyo o intervención psicopedagógica específica para trabajar con jóvenes con el diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos y de ser así, cómo impactó en el hacer diario.

Las respuestas de las docentes se han podido dividir en tres grandes grupos: uno de ellos (8 docentes) considera que no ha recibido apoyos o intervenciones psicopedagógicas por parte del equipo pero ha buscado por sus propios medios (Internet, libros) información que le permita planificar y transitar su jornada diaria con alumnos de esta caracterización; otro de ellos 4 cuestionarios), ha recibido información como intervenciones psicopedagógicas y que junto a la experiencia logra planificar para los jóvenes, sin embargo, desea recibir mayor apoyo o trabajo en situ del aula como en espacios de consultas/supervisiones para responder a las necesidades de los jóvenes. El tercer y último grupo (3 cuestionarios) ha recibido información, estrategias y formación

pero ha requerido de cursos o jornadas de actualizaciones que le brinden mayor material para la planificación como elaboración de clases que puedan ser llevada a cabo por estudiantes con diagnóstico de TES.

“Si he recibido y ha impactado de forma positiva por el estudiante y su inclusión en la escuela, pudiendo hacer red para el diálogo y la resolución de situaciones en relación a la trayectoria educativa del estudiante.”

“He buscado capacitarme, porque no recibí mucho apoyo del equipo técnico”

“Si, de organización y modos de presentar planificaciones pensando en el grupo de estudiantes.”

Como última pregunta, son los docentes quienes responden qué aspectos consideran fundamentales que el asistente educacional tenga en cuenta al momento de diseñar intervenciones para apoyar a los docentes que trabajan con los jóvenes.

Este interrogante ha permitido que los docentes manifiesten sus deseos de intervenciones integrales de los sujetos que aprenden como de ellos al momento de enseñar, destacando que se requiere trabajar con la familia sus deseos e intereses para el desarrollo educativo de sus hijos, orientar a los docentes acerca de estrategias a implementar basadas en las posibilidad de los estudiantes, acompañando al desarrollo de apoyos y configuraciones que contemplen la situación de los jóvenes. Los estilos de incorporación de la información y las herramientas subjetivas con las que cuenta cada estudiante como las adicionales que puedan trabajarse junto a él.

No obstante, los docentes remarcan la importancia de que el equipo conozca a los estudiantes para poder orientar según las características actuales de los estudiantes. Pudiendo observarse en el siguiente párrafo:

“Trabajar con la familia sus deseos e intereses para con el desarrollo educativo de sus sus hijos e hijas. Trabajar con las familias las expectativas y que conocen acerca del diagnóstico de sus hijos, de

mi experiencia esa es una gran barrera , lo poco que conocen las familias de las características de un diagnóstico en salud mental.”

“Orientar a los docentes acerca de las estrategias a implementar basadas en las posibilidades del estudiantes y acompañarlos a realizar apoyos que contemplen la situación de los estudiantes. Los estilos de incorporación de la información/ aprendizaje y las herramientas subjetivas que cuáles con las que cuenta cada estudiante para resolver un conflicto.”

“Fundamentalmente que conozca a los estudiantes para poder orientar según las características actuales del estudiante, teniendo en cuenta que hay situaciones complejas de abordar y se necesita de una profundización de cada situación en particular para luego poder pensar en contenidos y nivel pedagógico.”

Con la información obtenida en los cuestionarios, se elaborarán las discusiones pertinentes en el siguiente apartado.

7. DISCUSIÓN

A continuación, a partir de los resultados que se exponen en el apartado anterior, se lleva adelante la discusión de este trabajo de investigación. Para ello se inicia comprobando si los objetivos de investigación y supuestos se cumplen en los resultados que se obtienen. De igual modo, se analiza si los resultados se condicen o no con el marco teórico y antecedentes de la investigación.

A partir de los resultados obtenidos en la recolección de datos, se constatan opiniones y experiencias que enriquecen el análisis y ofrecen una visión comprensiva sobre el trabajo con estudiantes con diagnóstico de TES.

En cuanto al objetivo general de este trabajo tiene que ver con el análisis, mediante la aplicación de cuestionarios, de las experiencias subjetivas que transitan las docentes al momento de planificar las estrategias pedagógicas para abordar el trabajo áulico de jóvenes con Trastornos Emocionales Severos en una escuela de gestión privada del partido de Hurlingham de la Provincia de Buenos Aires; este se cumple totalmente ya que a partir de la realización de los cuestionarios, fueron los docentes quienes vislumbraron su propia subjetividad al momento de planificar la actividades para la caracterización TES, nombrando las dificultades que se les presentan en función de los intereses restringidos, estructuras rígidas, interés comunicativo y reconocimiento de un otro.

Siguiendo la línea de la caracterización de Trastornos Emocionales Severos, todos los docentes manifiestan conocer qué implica ese diagnóstico y acuerdan que presentan una forma de aprender distinta a todos ya que si bien puede haber dificultades o no en el aprendizaje; sus dispositivos básicos de aprendizaje en relación a la atención, memoria y motivación se encuentran atravesados por una condición emocional que antecede a lo pedagógico. Hay diversas estructuraciones en la subjetividad de los estudiantes que provoca la diversificación de las propuestas de enseñanza. Tal información, se encuentra encuadrada en el documento de Educación Especial en Caracterizaciones - Comisiones TES donde explyta:

“En cuanto a la caracterización específica del alumno con Trastorno Emocional Severo, hay que tener en cuenta que la mayoría de los niños, jóvenes y adultos aunque no correspondan a casos de deficiencia intelectual, presentan problemas de aprendizaje de los más variados (por ejemplo en fijaciones, repeticiones, irrupciones, etc.) debido a la detención del proceso de constitución subjetiva.

“

El proceso de constitución subjetiva se manifiesta distinto respecto al desarrollo:

A. El niño y/o joven oscila entre desconexión y la reproducción automática del discurso proveniente de su ambiente, lo que se manifiesta en las siguientes áreas vitales:

Área socio-afectiva: no experimenta la presencia del otro; presenta oscilaciones del humor y trastornos del lenguaje, que pueden variar entre ausencia total de lenguaje, canturreo, ecolalia y otros automatismos lingüísticos.

Área cognitiva: presenta perturbaciones en la organización témporo - espacial y rítmica. En combinación con el punto anterior, tiene irrupciones anárquicas de éxitos, a menudo, desconcertantes (cálculo, aprendizaje de lenguas extranjeras, dibujo fotográfico, etc.) y, eventualmente, supuestos rendimientos excepcionales.

Área psicomotriz: anomalías tónicas que pueden incluir: cambios significativos en el tono muscular particularmente postural- sin “diálogo tónico” entre el niño y la madre; gestualidad infrecuente dada la edad y estereotipias motoras entre las que se encuentran los movimientos repetitivos y rítmicos, en los que el niño parece permanecer absorto.

El resultado de esta alteración en la constitución subjetiva se observa en: la ausencia de una relación con el otro, una relación que no le permite enunciar desde una posición subjetiva separada del otro y una constitución de una posición subjetiva pero que fracasa en la articulación de una escena significativa.

Éste último apartado, coincide y evidencia, al momento de factores a tener en cuenta para la enseñanza de contenidos a alumno con TES, como los docentes hacen hincapié en la necesidad de significar y hacer vínculo con un otro; respetar sus propios intereses, siendo, en la mayoría de los casos, restringidos de manera individual y una mirada integral entre la vinculación y su interés como abarcativo a que pueda el alumno con caracterización TES evidenciar su conocimiento.

A la luz de lo planteado con anterioridad, Díaz Santana, investigó la importancia del conocimiento que poseen los docentes sobre los estudiantes con esta caracterización, postulando que se trata de un componente fundamental para el logro de una educación eficaz; concluyendo en la importancia del rol docente en función de su empatía como el conocimiento individual del alumno y la aplicación de propuestas pedagógicas acordes a sus necesidades. García Saavedra, también, expone en su investigación la necesidad de contar con estrategias que fomenten la atención de los educandos; permitiendo mayores aprendizajes en sus alumnos. Si bien los docentes que realizaron el cuestionario consideran relevantes las prácticas subjetivas en relación a la estructuración y dinámica familiar como escolar, la minoría de ellos, siendo solo tres, resaltaron la importancia de conocer la debilidad y fortaleza de los jóvenes para potenciar este aprendizaje. Este dato, resulta significativo ya que es necesario conocer a los estudiantes, tal como dice Díaz Santana como punto de partida propiciando propuestas que respondan a sus necesidades como desconocimiento.

En relación a la búsqueda de material como planificación y creación de actividades se evidencia una diversidad de respuestas dadas por los docentes; destacando la dificultad que les genera la búsqueda de trabajos para los espacios áulicos. Desde la educación, se considera esencial la planificación desde lo macro a lo micro; siendo desde la planificación anual a la diaria. A partir de ella, permite que los docentes puedan tener los objetivos de aprendizaje claros, seleccionar contenidos, estrategias y dinámicas de evaluación. Es una hoja de ruta que permite que la enseñanza sea intencionada y el aprendizaje de los estudiantes sea significativo. Si bien, algunos de ellos responden que en el portal ABC de la Provincia de Buenos Aires se encuentran materiales con sugerencias y orientaciones, las mismas son a nivel general sin actividades específicas a trabajar. El

resto de los docentes utilizan programas específicos o sitios web que les permiten la personificación de las actividades, siendo extensos los tiempos extras de trabajo en su armado y, en función de su caracterización, las actividades son cortas de resolución; motivo por el cual requieren de contables actividades para una misma clase.

Son los docentes quienes comentan que, si bien tienen contenidos a trabajar estipulados por el diseño curricular, suelen quedarse sin creatividad o inconclusas las ideas por no tener ideas a realizar ni tiempo para su confección, respectivamente. Queda en evidencia la única docente que utiliza inteligencia artificial para el trabajo áulico con los estudiante, acordando con el trabajo de Calderón y Delgado evidenciando y acordando en estas ideas manifestando que la planificación le quita tiempo de preparar y planear clases diferentes a las convencionales; que les permita diseñar nuevas experiencias de aprendizaje que desafíen a los estudiante para el mundo complejo y cambiante, en el cual viven. La falta de estrategias como de capacitaciones suficientes tanto de los autores ya nombrados como de García Saavedra evidencian el sentimiento y sensaciones que vivencian los docentes al momento de planificar.

“Los docentes manifestaron que [.....] es necesario contar con estrategias que fomenten la atención de estos educandos; así como también la preparación del docente.”

El acto de planificar y diseñar clases para los estudiantes con diagnóstico de Trastornos emocionales severos representan un desafío pedagógico permanente y de manera integral. No solo se trata de meramente transmitir contenidos, sino de construir puentes hacia un aprendizaje significativo; respetando la diversidad de las trayectorias, ritmos, intereses y estilos de permanecer en la institución escuela. Este quehacer exige una mirada minuciosa en la individualidad y singularidad de cada estudiante, configurando las dinámicas, metodologías, recursos y evaluaciones no solo para la adquisición de conocimientos sino que también, el desarrollo de habilidades socioemocionales para el compartir con un otro, sea en un contexto áulico como recreativo o de ocio.

Las respuestas de los docentes como la investigación realizada por Solis Gomez reflejan el desafío permanente que implica la planificación docente, donde en reiterados momentos genera frustración al momento de pensar la estructura de la clase por brindar. Desde la investigación, hace, principalmente, hincapié en la importancia de la actitud del profesor en función de su constitución de percepciones, creencias, sentimientos y formas de reaccionar ante la educación inclusiva de los jóvenes.

“El aula es el contexto por excelencia en el que se produce el aprendizaje de los alumnos. Esto significa que es en ella donde se produce la concreción última del currículo, con el fin de dar la respuesta educativa más adecuada a la diversidad de alumnos escolarizados en ella”.

Los docentes, por su esfuerzo y entusiasmo de ofrecer una enseñanza significativa y de calidad, se enfrentan a la desafiante tarea de diseñar estrategias pedagógicas personalizadas para alumnos con diagnóstico de TES sin contar con un respaldo necesario para el trabajo diario. Esta situación se evidencia aún más cuando los equipos técnicos como directivos, limitación de personal o infraestructura o falta de capacitación docente, no se puede brindar un acompañamiento sostenido al docente. Son ellos quienes encuentran faltantes de ideas como de herramientas didácticas innovadoras, sobrecarga laboral como tiempo de capacitación personal. Como consecuencia, los docentes sienten que deben "inventar" soluciones de manera individual, considerando que sus esfuerzos no son los suficientes.

Tal como comparte Roldan (2024):

“Las prácticas pedagógicas inclusivas áulicas se obstaculizan por diferentes factores que se dan en la vida institucional, tales como la súper población áulica, la falta de recursos de infraestructura, económicos, materiales, humanos y de capacitación docente.”

Se corresponde con lo evidenciado en las respuestas de los docentes quienes consideran y acuerdan la falta de recursos humanos como de presencia de los equipos escolares en sugerencias y orientaciones al trabajo de jóvenes con TES. Manifiestan, en su mayoría, la nula respuesta a apoyos y

configuraciones necesarias para el alumnado y quienes sí recibieron acompañamiento teórico, consideran que requieren de acompañamiento dentro de las aulas, de forma práctica.

Además, en relación con las respuestas de las, no se correlaciona con lo que se expone en este marco teórico, el cual toma como referencia la Ley Nacional N° 26206 y la Ley Provincial N° 13688. Ambas leyes plantean como propósitos brindar propuestas pedagógicas, así como las condiciones necesarias a los estudiantes con discapacidad, ello con el fin de garantizar el derecho a la educación, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

8. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue el análisis de las vivencias subjetivas de los docentes en la elaboración de estrategias pedagógicas dirigidas a jóvenes con trastornos emocionales severos. Para ello, se sondeó mediante cuestionarios sobre sus formaciones, experiencias y conocimientos previos sobre el diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos, los desafíos que enfrentan, las estrategias y el impacto de éstos sobre el aprendizaje de los alumnos. Como inicio de la investigación, se realizó un marco teórico que introdujo al recorrido por la discapacidad a lo largo de la historia, paradigma social actual, caracterización de Trastornos Emocionales Severos, leyes de Educación Nacional y Provincial; TES y educación, proceso de enseñanza aprendizaje; junto a docentes y su trayectoria de formación.

A partir de los resultados que concluyen en los cuestionarios en respuesta al objetivo general y específicos de la investigación, la revisión de la bibliografía, del estado del arte, y los cuestionarios realizados a los docentes de la escuela especial, permite concluir que, si bien son docentes de Educación Especial quienes trabajan en la escuela con los estudiantes con TES, uno de los principales desafíos que presentan tiene que ver con la planificación y diseño de estrategias como herramientas para el trabajo con los estudiantes. Se evidencian las dificultades que presentan en la actualidad los docentes al momento de planificar el trabajo para los estudiantes con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos; en relación a tiempos como conocimiento tanto de normativas vigentes como de estrategias de trabajo para los estudiantes. Se puede destacar la falta de conocimientos como de capacitaciones de los docentes en relación a la planificación centrada en las personas como en las actividades para estudiantes con fallas en la estructuración subjetiva del aparato psíquico como ser sujetos con Trastornos emocionales Severos.

Si bien se destaca la importancia de conocer sus intereses restringidos como disparadores de actividades o transversales a la enseñanza, que aumenta la motivación de los alumnos y mejora las relaciones de interacción social; lo mencionado resulta un desafío para los docentes ya que

presentan dificultades para pensar las propuestas de trabajo áulicas. Aunque la intencionalidad pedagógica está presente, también se necesita la metodología, las estrategias pedagógicas y las configuraciones pertinentes para garantizar la efectividad en el proceso de enseñanza.

Los docentes reflejan la dificultad del trabajo grupal, siendo necesario el trabajo individualizado y personalizado para los estudiantes; requiriendo de mayor tiempo de elaboración como creatividad para llevar a cabo los docentes la preparación y planificación de las clases con anterioridad. El trabajo individualizado genera mayor implicancia, respetando los intereses de los estudiantes, siendo diversos entre ellos para un mismo contenido, generando una diversificación de propuestas tanto pedagógicas como lúdicas para el trabajo áulicos como pausas activas.

Es necesario para el trabajo con los jóvenes con el diagnóstico ya mencionado tener de herramientas que permitan la planificación de las actividades para su próxima elaboración. No obstante, se requiere, también, de conocimiento de tecnología que permita la sistematización de la realización de las actividades para trabajar en las jornadas diarias, en el contexto áulico; ya que es un motivo por el cual manifiestan los docentes que no logran planificar y realizar las actividades preparadas.

A partir de los resultados, se evidencia que la posibilidad de la planificación para trabajo áulico como la capacitación docente podría ser viable si hubiera recursos humanos que acompañe en espacios de horas especiales como talleres, que al no estar presencial, los docentes no cuentan con horas institucionales sin alumnos para la planificación como el asesoramiento docentes por parte del equipo técnico.

Esto denota la necesidad y urgencia de intervenciones, desde los equipos técnicos de las escuelas especiales, el acompañamiento y orientaciones como sugerencias a las docentes acerca de la caracterización de TES ya que este desconocimiento obtura el proceso de enseñanza a los jóvenes que cuentan con este diagnóstico como su derecho de educabilidad respetando sus intereses como estilos de aprendizaje.

9. APORTES Y CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación aporta las vivencias y experiencias expuestas que transitan las docentes al momento de planificar las estrategias pedagógicas para abordar el trabajo áulico de jóvenes con Trastornos Emocionales Severos en una escuela de gestión privada del partido de Hurlingham de la Provincia de Buenos Aires.

La investigación destaca cómo el trabajo con jóvenes con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos impulsa el desarrollo profesional de los docentes al exigir la adaptación y personalización de estrategias pedagógicas. Este enfoque enfatiza la necesidad de formación continua y el impacto positivo que tiene en la calidad educativa general, proponiendo un modelo de desarrollo docente que va más allá del proceso de enseñanza de contenidos pedagógicos.

10. LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las limitaciones es que, si bien se encuentran las normativas y documentos para la atención de la población de Trastornos Emocionales Severos, suele encontrarse la atención dentro de la categoría de discapacidad en relación a Discapacidad Intelectual, sin responder a las particularidades de los jóvenes.

Se ha podido evidenciar otra limitación en la investigación ya que la misma ha sido realizada en una sola institución, respondiendo a su contexto, motivo por el cual no puede considerarse generalizable a todas las escuelas especiales privadas de la provincia.

11. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Esta investigación establece un marco propicio para identificar las dificultades presentadas en las docentes en relación a la planificación de actividades para jóvenes con el diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos. Las próximas exploraciones pueden ser sobre programas y plataformas formativas para el trabajo con estudiantes con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos. Otra línea de investigación relevante sería extender el estudio sobre la importancia de las

propuestas individuales y planificaciones centradas en la persona que permita el correcto desempeño escolar de los estudiantes de la escuela especial.

12. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Proyecto de Jornadas para docentes desde equipo técnico: “ Ojalá esTES formándote”

Fundamentación:

En función a la discusión, resultados y conclusión de trabajo llevado a cabo, se considera el siguiente proyecto pedagógico y de formación brindado por el equipo técnico para los docentes de la escuela especial. La propuesta se encuentra planificada como respuesta a los desafíos que genera la planificación de actividades a estudiante con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos; en relación a la motivación como dispositivo básico de aprendizaje.

Desde el rol psicopedagógico, tal como se nombra en la Circular Técnica General Nº 3/03, es la asistente educacional quien participará activamente, con un abordaje transdisciplinario, en la evaluación y detección de las capacidades, competencia cognitiva, socio- afectiva y curricular del alumno para la determinación de las Necesidades Educativas Especiales. Identificar estilos de aprendizaje y otros factores que obstaculizan y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje; no obstante, construyen, en forma conjunta con los restantes miembros del equipo, las adaptaciones curriculares institucionales, áulicas e individuales. Intervienen directamente en la gestión curricular áulica, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las variables que atraviesan a los alumnos. Por este motivo, se realizarán las jornadas en tres encuentros donde cada una de ellas tendrá un tópico importante de abordar. La distribución será:

- Conocimiento de características y estilos de aprendizaje generalizados en personas con diagnóstico de TES.
- Estrategias y herramientas posibles para la planificación de actividades respondiendo a las dificultades que manifiestan los jóvenes.
- Portafolio digital como reservorio de ideas de trabajo.

Objetivos de las jornadas:

- Fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes.
- Promover un espacio de intercambio y reflexión profesional.
- Diseñar estrategias didácticas y herramientas pedagógicas, en relación a la incorporación de la diversificación de las propuestas.

Actividades posibles:

- Exposición, por parte del equipo técnico, acerca de la caracterización de TES como las potencialidades y debilidades de su comportamiento social como pedagógicos.
- Puesta en común de sentimientos y experiencias del trabajo con jóvenes con diagnóstico de Trastornos Emocionales Severos.
- Incorporación de las Tics dentro del aula como dinámica disparadora al momento de convocar, respondiendo a los intereses de los estudiantes.
- Diversificación de posibles propuestas brindadas con plataformas digitales como actividades lúdicas, trabajando en conjunto, pautas sociales frente a un intercambio con el otro.
- Trabajo en grupos: Frente a un contenido, pensar propuestas que permitan la enseñanza de ese saber mediante más de una dinámica de trabajo.

Evaluación

La misma se llevará a cabo en un encuentro individual con cada docente generando un espacio de reflexión e intercambio de ideas al momento de presentar la planificación; pudiendo despejar dudas e inquietudes que puedan surgir, teniendo en cuenta cada contenido.

13. REFERENCIAS

- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Bernad, I. y García, J. (2015). *La transformación de las políticas educativas desde la gubernamentalidad neoliberal: el caso español como ejemplo*. En N. Dal Ri, T. Suely Antonelli y M. Bravo (Eds.). *Políticas educativas, gestión democrática y movimientos sociales: Argentina, Brasil, España y Portugal* (pp. 149-172). Cultura Acadêmica Editora.
- Besalú, X. (2002). *La educación intercultural y el currículo escolar*. [Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación].
www.congresointerculturalidad.net
- Blanco Guijarro, R. (2013). *Nuevas perspectivas de las necesidades educativas especiales en el marco de las políticas internacionales*. Libro. Pag 16. Santiago de Chile. UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P y Hernandez Pina, F. (1998). *Metodología de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw - Hill. [https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/leonor-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com .pdf#page=244](https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/leonor-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com.pdf#page=244)
- Bustos, M. B. (2024). *La inclusión escolar de niños con TEA: Las integraciones fallidas* [Trabajo final de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.
- Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106.

Casal, V., & Néspolo, M. J. (Comps.). (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar Editorial. Cap. 8.

Contreras, S., Fletcher, T., Javier, H. & Hernández, R. (2010). *Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers*. 14(7), 723-739.

Debonis, F. (Septiembre de 2021). *Jóvenes con discapacidad y experiencias de escolarización en la educación especial. Apuntes y notas preliminares*. [Discurso principal]. 12º Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, Bs As, Argentina.

Díaz Santana, C. M. (2024). *El impacto del conocimiento docente sobre autismo en la inclusión educativa de alumnos del nivel secundario de Navarro* [Trabajo final de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Dirección General de Cultura y Educación. (2009, 20 de noviembre). *Circular Técnica General N° 1: Objeto: Dar a conocer técnicas pedagógicas para alumnos con Trastornos Emocionales Severos*.

Documento La Inclusión a Voces – TES, 2021.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202210/La%20Inclusi%C3%B3n%20a%20Voces%20-%20TES.pdf>

García Ortiz, M. (2024). *Historia de la discapacidad: Una historia de la humanidad sin dejar a nadie atrás*. Ediciones Cinca; Colección CERMles.

García Saavedra, I. E. (2021). *Estrategias de intervención dirigidas a los docentes para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. *Dominio de las Ciencias*.

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/ley-26206_1.pdf

Ley N° 13688/7. Ley de Educación Provincial. 27 de junio de 2007.

- López Melero, M. (2000) *Curso de integración escolar y social de personas con necesidades educativas específicas*. Málaga. Universidad de Málaga.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). *La integración social y educativa del alumnado. Un estudio de caso*. En VV.AA., [Los Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales] (pp. 11-41). Madrid. CIDE.
- Ornelas, V. G. (2015). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México.
- Paredes, Y. L.(2023). *Inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista y su relación con una formación docente adecuada* [Trabajo final de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.
- Pedro Da Fonseca, A. J. y Hernandez Gonzalez, O. (2020). Inteligencia Emocional en maestros de Educación Especial: Aproximación a los instrumentos de medición. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. 25(81), 379-390.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225005>
- Remedí, E. (2004). La intervención educativa. En Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención.
- Roldan, Y. A. (2024). *Inclusión educativa de estudiantes con TEA y barreras en las prácticas pedagógicas en escuelas públicas de nivel primario de Moreno: De la utopía de los textos a la realidad tangible* [Trabajo final de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.
- Solís Gómez, K. S. (2021). Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1408-1421.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.336

Sonneborn, A. E. (s.f.). *Los desafíos en la EES N°18 de San Isidro: Los procesos de enseñanza en alumnos con TEA* [Trabajo final de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

Valladares González, A. M. (2008) *La familia. Una mirada desde la Psicología*. En *MediSur*, vol. 6, núm. 1, pp. 4-13.

Zarzar Charur, C. (2005) - *La Evaluación Del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. México.