

UNIVERSIDAD DE PALERMO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología

Trabajo Final Integrador

Inclusión de niños con discapacidad en una escuela inclusiva.

Alumna: Altuna Francisca

Tutor: Piovano Silvia

Fecha de entrega: 13/12/2019

Índice

1. Introducción	4
2. Objetivos	4
2.1 General.....	4
2.2 Específicos	5
3. Marco teórico	5
3.1 Antecedentes Históricos de la inclusión	5
3.2 Inclusión.....	9
3.2.1 Conceptualización.....	9
3.2.2 Escuela Inclusiva	11
3.2.3 Inclusión de niños en sala de nivel inicial	15
3.2.4 Diseño curricular inclusivo en nivel inicial	17
3.2.6 Pareja Pedagógica	20
3.3 Discapacidad.....	22
3.3.1 Conceptualización.....	22
3.3.2 Características del síndrome de Down.....	24
3.3.3 Características de la ataxia cerebelosa.....	24
3.4 Inclusión de niños con discapacidad en el Nivel Inicial.....	25
3.4.1 Inclusión de niños con síndrome de Down	25
3.4.2 Inclusión de niños con ataxia cerebelosa en Nivel Inicial.....	26
4. Metodología	28
4.1 Tipo de estudio	28
4.2 Participantes.....	28
4.3 Instrumentos.....	29
4.4 Procedimiento	29
5. Desarrollo.....	29
5.1 Presentación de los niños observados.....	29
5.2 Descripción del modelo que propone una escuela inclusiva de la colectividad judía.	
31	
5.3 Descripción del rol de la docente inclusiva dentro de sala de cuatro y cinco años en una escuela inclusiva.....	33

5.4 Descripción del trabajo de la maestra de sala y la maestra a cargo de la inclusión como pareja pedagógica para generar la inclusión en la sala.	38
6. Conclusiones	42
6.1 Limitaciones.....	44
6.2 Perspectiva crítica y aporte personal.....	45
6.3 Nuevas líneas de Trabajo o Investigación	46
7. Referencias	52

1. Introducción

La práctica de habilitación profesional se realizó en una escuela comunitaria, ubicada en el barrio de Belgrano, en la Ciudad de Buenos Aires. Es una escuela inclusiva, bilingüe, de la colectividad judía, de jornada simple y completa. Propone la inclusión de niños con discapacidad como una forma de respetar las diferencias y como una manera de mutuo enriquecimiento. La práctica consistió en 280 horas presenciales en la institución a la que se asistió de lunes a viernes jornada completa, en el horario de la mañana de 8.30 hs a 12.30 hs, en sala de cuatro años con 20 alumnos, en la cual estaba incluido un niño con síndrome de Down, y por las tardes de 13:30 hs a 16:30, a sala de cinco años con 23 alumnos, en la que estaba incluida una niña con ataxia cerebelosa.

La función desempeñada en la escuela consistió en la asistencia en la sala de cuatro y cinco poniendo especial atención en el acompañamiento, junto con la maestra integradora (así llama el Diseño Curricular a la docente que acompaña la inclusión, es por ello que se usará ese término al referirse al cargo y al docente) del alumno con Síndrome de Down, y en el acompañamiento de la alumna con ataxia cerebelosa. Se presenciaron las clases, los almuerzos, las actividades en la sala y todo aquello vinculado a lo curricular y los recreos.

El presente trabajo tiene como objetivo describir cómo se realiza la inclusión de niños con discapacidades en una escuela inclusiva, la inclusión con los compañeros de sala, y cómo es el trabajo en conjunto que realizan la maestra de sala y la maestra *integradora* como pareja pedagógica, para generar la inclusión con todos los demás niños.

Cabe aclarar que en el trabajo se nombrará a la maestra integradora de la forma como la denomina el sistema educativo Argentino y sus leyes. No obstante, es la docente encargada de acompañar y colaborar en la inclusión de los niños con discapacidad.

2. Objetivos

2.1 General

Describir las características del modelo de inclusión de niños de nivel inicial con capacidades diferentes en una escuela inclusiva de la colectividad judía.

2.2 Específicos

- Describir el modelo que propone una escuela inclusiva de la colectividad judía.
- Describir el rol de la docente que incluye dentro de sala de cuatro y cinco años en una escuela inclusiva.
- Describir el trabajo de la docente de sala y la docente inclusiva como pareja pedagógica para generar la inclusión en la sala.

3. Marco teórico

3.1 Antecedentes Históricos de la inclusión

Para hablar de educación inclusiva es necesario hacer un recorrido a lo largo de la historia. En el ámbito educativo se puede ver como con los años se ha evolucionado desde un modelo del déficit más restrictivo hasta el de una escuela inclusiva de atención a la diversidad (González García, 2009).

A fines del siglo XVIII se inicia la práctica de la institucionalización. Fue una propuesta utilizada para las personas con discapacidad. Se contaba con centros especializados ubicados fuera de las ciudades donde a la persona con discapacidad se la discriminaba y segregaba, brindando una atención más asistencial y rehabilitadora, que educativa.

En sus inicios, la escuela de educación especial para personas con discapacidad se desarrolla en el siglo XIX, cuando se abren las puertas a las primeras escuelas de cuidado a “deficientes” en Francia. La educación especial implicó por un lado el reconocimiento de la posibilidad de educar a personas con discapacidad, a través de procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, pero por otro, esta modalidad educativa representó la marginación de estos alumnos (González García, 2009). Gracias al abordaje de la escuela especial quedó en evidencia que estas personas eran capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ninguna limitación física al ser creados medios que posibilitaran su desarrollo (Dussan, 2011).

En 1917, en Europa se inició la obligatoriedad de la escolarización elemental, la cual se asumió como un hecho positivo ya que incluyó el reconocimiento de brindar educación especializada a las personas con discapacidad. Pero al mismo tiempo comenzó a ser cuestionada cuando las instituciones recibían a los alumnos que el sistema regular

rechazaba por intolerancia ante las diferencias. A causa de esta marginación, en 1969 se creó el movimiento a favor de la “normalización” en el que se plantea la idea de que toda persona tiene derecho a utilizar los servicios y a vivir las experiencias sociales que le brinda una cultura determinada (Dussan, 2011).

Fue el informe Warnock (1978) un suceso que marcó un antes y un después en la educación especial, ya que se centró en aceptar a las personas con discapacidad, con los mismos derechos que los demás, brindando servicios para que pudieran desarrollar al máximo sus potencialidades. A partir de ese momento el concepto de Necesidades Educativas Especiales, comenzó a formar parte de los supuestos básicos que definieron el movimiento de integración educativa (Dussan, 2011). Este concepto sentó las bases para pensar una nueva forma de atender la diversidad de las personas con o sin discapacidad que presenten demandas específicas para el aprendizaje (Dusan, 2011).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) es un nuevo término que surgió para denominar a los alumnos y alumnas que eran llamados deficientes, discapacitados o minusválidos. Este término se refiere a la idea de que los derechos a la educación deben ser iguales para todos los alumnos, independientemente de la forma en que cada alumno alcance los fines determinados como también así al tipo de ayuda que necesite para lograrlo. Un alumno tiene NEE cuando posee mayores dificultades en el aprendizaje de los contenidos, que el resto de los alumnos que se determina en el diseño curricular correspondiente a su edad. Por ello necesita para nivelarse al resto de sus compañeros, adaptaciones curriculares y/o de acceso en diferentes áreas del currículo. (Guijarro, 1996).

En el año 2007 el Ministerio de Educación de Chile a través de la Ley 20.201 diferencia los conceptos de NEE permanentes y transitorias. El primero corresponde a Discapacidad Intelectual, Discapacidad Sensorial, Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Múltiple. El segundo concepto de NEE transitorias incluyen: Trastorno Específico del Lenguaje, Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, Rendimiento Intelectual en Rango Límite con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Trastornos Emocionales, Trastornos Conductuales, deprivación socioeconómica y cultural, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, drogadicción (Ley N° 20.21, 2007). Por lo tanto, las NEE según López y Valenzuela (2015) cubren un rango de

necesidades que incluyen dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales, como también así, discapacidades físicas, mentales, sensoriales y cognitivas. Se considera que un estudiante presenta NEE cuando muestra mayores dificultades para acceder a los aprendizajes que le corresponden a su edad y por esa razón necesitan para compensar apoyos especializados, ya que sin ellos se limita la oportunidad de desarrollo y aprendizaje.

La integración educativa de los alumnos con discapacidades se originó en los años 60 en diferentes países, causada por el movimiento social de la lucha por los derechos humanos haciendo hincapié en los más desfavorecidos. El derecho de todos los niños a la educación se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Pero, sin embargo, hoy en día siguen existiendo miles de niños que no tienen acceso a la educación (Blanco, 1999).

El derecho a la igualdad de oportunidades implica brindar a cada alumno lo que necesita en función de sus necesidades y características individuales, como también así, el derecho de todas las personas a participar en la sociedad como plantea la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Así como también implica que las personas que presentan una discapacidad no sean discriminadas ni sufran ningún tipo de restricción en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. Como afirma Blanco (1999) no debería haber ninguna restricción para que los niños con discapacidad accedan a la educación común.

Una de las razones por la que surge la integración según Blanco (1999) es el fracaso de las escuelas especiales, ya que muchos de los alumnos que no lograban su objetivo en la escuela regular probablemente por una enseñanza inadecuada, terminaban en las escuelas de educación especial. La mayoría se llenaban de niños que tenían dificultades por un fracaso de la escuela regular y los niños con discapacidad, para los cuales se había creado no podían acceder a la educación.

El concepto de integración en los países de América latina y en otras partes del mundo se encuentra vinculado a los alumnos con NEE con el fin de hacer efectivo el derecho de estas personas como de cualquier otro ciudadano a educarse en las escuelas comunes y recibir el apoyo necesario para favorecer la autonomía y su proceso educativo. El foco de atención que se ha puesto en la integración se encuentra ligado a la transformación de la educación especial, apoyando los procesos de integración (Blanco, 2006).

La integración se define como un modelo educativo que acepta a aquellos alumnos diagnosticados o denominados alumnos con NEE y con características cognitivas,

emocionales o físicas que se encuentran fuera del sistema. Por lo tanto, esto quiere decir que el concepto integración se refiere únicamente a las personas que ya han sido excluidas. La integración trabaja desde las deficiencias y las dificultades, haciendo referencia a que el problema se encuentra en el alumno y es el alumno el que debe adaptarse, mientras que el sistema se mantiene más o menos intacto. Se propone una adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales, y se facilitan determinados recursos o apoyos (Muntaner, 2010).

En la actualidad, esta noción del modelo educativo integrador abre las puertas de la escuela tradicional para que el alumno que no responde al perfil esperado o “normal”, pueda ser integrado, siempre y cuando sus necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta. Este modelo hace foco en las NEE de los alumnos con o sin discapacidad a integrar, proponiendo intervenciones y adaptaciones específicas para lograr el objetivo (Borsani, 2018).

Basada en el principio de inclusión educativa (inciso n, artículo 11), la Ley de Educación Nacional (2006) afirma que:

La Educación Especial, brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. Considera que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado según la Ley N° 26.206, en la cual en el artículo 11 establece que es obligación del Estado brindar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona habilitándola al acceso a estudios superiores como también así para el desempeño social y laboral. El artículo 42 establece que la educación especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo (Ley de Educación Nacional, 2006).

Dentro de los nuevos retos que implica la educación y la sociedad se halla la inclusión social de las personas con NEE, ya sea por cuestiones de cultura, religión, salud o discapacidad, entre otras. Para poder enfrentar esta nueva demanda es necesario un docente que se anime a asumir riesgos y pueda utilizar nuevas formas de enseñanza valorando las

diferencias como enriquecimiento profesional. Un docente que sea capaz de adaptar el currículo y educar en y para la diversidad de diferentes realidades y contextos (Blanco, 2005).

En la actualidad el enfoque de la educación de las personas con discapacidad ha progresado y cambiado con el paso del tiempo. En un principio existió la total exclusión, luego se orientó a la educación especial y actualmente, la educación inclusiva basada en la atención a la diversidad (Perez-Jimenez, 2003).

3.2 Inclusión

3.2.1 Conceptualización

Borsani (2018) ubica el concepto de integración como una etapa de transición, para una nueva construcción que es la inclusión. Si bien la integración y la inclusión tienen aspectos en común, no deben confundirse ya que proponen diferentes modelos de comprensión e intervención. Como se explicó anteriormente, la integración se encuentra ligada a los alumnos con NEE, centrándose en las dificultades y las deficiencias de las personas. En cambio la inclusión en vez de centrarse en las diferencias, se focaliza en las potencialidades de cada alumno. En la integración importa que todos tengan igualdad de acceso, a una escuela “normal”, pero la inclusión no solo implica el acceso a la igualdad, sino que implica un cambio, una modificación, no solo en los estudiantes y la práctica docente sino también, en las familias, en la sociedad. La inclusión busca la participación de manera activa y efectiva de todas las personas, promoviendo estrategias que transformen el contexto educativo en sí (Parrilla, 2002).

Integración e inclusión son conceptos diferentes. Respecto a la educación de una persona con discapacidad, la integración escolar es una estrategia educativa que se encuentra vinculada a sus posibilidades y necesita determinados recursos y adaptaciones. Por el contrario, la inclusión es un derecho de todas las personas tengan o no discapacidad (Blanco, 1999). La educación inclusiva es un proceso que aborda la diversidad y necesidades de todos los alumnos, otorgando una participación activa y disminuyendo la exclusión en el sistema educativo y en la sociedad. Esto implica cambios de enfoque y de estrategias (Leiva Olivencia, 2013).

Como plantea Blanco (2006) desde la inclusión se considera que el problema se encuentra en el sistema educativo y sus escuelas, no en el alumno en cuestión. El progreso

de los alumnos depende no solamente de las características personales sino que también tiene relación con los apoyos y las oportunidades que se les ofrecen. Algunos de los que limitan o impiden la permanencia, el acceso o el aprendizaje de los alumnos en las escuelas son según Blanco (2006): la rigidez en la enseñanza, las actitudes de discriminación, la falta de formación en los docentes y del trabajo en equipo. En consecuencia el foco central de la inclusión es la transformación no solamente de las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de los alumnos con algún tipo de discapacidad, sino también de la cultura y la sociedad (Blanco, 2006).

El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (España) en junio de 1994 momento en el que se adopta internacionalmente el término de educación inclusiva. En ella se puso el foco en los niños y niñas con NEE; pudiendo concluir que: Las prestaciones educativas especiales no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria (Declaración de Salamanca, 1994, p.27). Dentro de este marco proclama que todos los niños tienen derecho a la educación y que cada uno de ellos tiene capacidades, características y necesidades que le son propios, por esta razón los sistemas educativos deben tener en cuenta las diferentes características y necesidades de cada alumno en particular. Además, las personas con discapacidad deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos y ser capaces de satisfacer las necesidades específicas de cada alumno.

Así mismo, la ley de Educación Nacional (Nº 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 con el objeto de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del sistema Educativo Nacional. Además, determina la extensión de la obligatoriedad escolar del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación.

La UNESCO (2009) establece que la educación inclusiva se basa en el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que se ocupe de sus necesidades básicas de aprendizaje y que enriquezca su vida. Si bien la educación inclusiva presta especial atención a grupos vulnerables y marginados, su fin es desarrollar al completo el potencial de todo individuo y no sólo el de grupos específicos. Es necesario además, distinguir el

movimiento inclusivo como una propuesta diferente al modelo de integración educativa extendido en numerosos países occidentales.

No se trata de planificar mejoras para unos grupos de estudiantes y olvidarnos de otros grupos, sino que todos deben participar, promoviéndose espacios de autenticidad en las relaciones humanas que se dan entre los propios estudiantes, y entre los estudiantes y los docentes. De ahí que en el proceso hacia la inclusión sea fundamental ir eliminando las barreras que impiden o dificultan esa participación interactiva (Echeita y Ainscow, 2011).

La educación inclusiva es definida por la UNESCO (2005) como un proceso que posibilita abordar y responder la diversidad de las necesidades de todos los educandos a partir de una mayor participación en el aprendizaje y en actividades tanto culturales como comunitarias, reduciendo la exclusión no solo desde adentro del sistema educativo sino también fuera. El objetivo de la inclusión es dar respuestas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje y permitir que los estudiantes y los maestros no se sientan incómodos ante la diversidad, sino que por el contrario puedan percibirla como un desafío para enriquecer las formas de aprendizaje y enseñanza.

La escuela inclusiva intenta que todos los alumnos aprendan de manera eficiente en las aulas ordinarias, esto requiere un cambio en los maestros para modificar su manera de actuar teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, pero no como un hecho excepcional, sino como algo normal, aceptando la diversidad. Se plantea la educación inclusiva como un cambio de mentalidad, una nueva manera de entender y enfocar la realidad para promover un cambio en la práctica educativa (Muntaner, 1999).

3.2.2 Escuela Inclusiva

La Ley 13.688 (2007) sancionada por el senado y la cámara de diputados de la provincia de Buenos Aires, regula el derecho de enseñar y aprender. Los objetivos propuestos de esta política educativa provincial son: brindar una educación de calidad, en igualdad de oportunidades y posibilidades, asignando recursos a las instituciones principalmente a las más desfavorecidas de la sociedad, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación. Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin ningún tipo de discriminación, como también así, asegurar la obligatoriedad escolar desde sala de cuatro garantizando el

acceso, la permanencia y el egreso de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En el artículo 22 de dicha ley plantea que:

Son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños de la Provincia.

El Consejo Federal de Educación en la resolución N° 311 (2016) propone que se brinden condiciones para generar inclusión escolar dentro del sistema educativo argentino para asegurar el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

Tanto la Ley de Educación Nacional 26.206 como la Ley de Educación Provincial 13.688 afirman que la educación es un derecho personal y social y que la educación inclusiva como derecho alcanza a todos los sujetos, incluidos aquellos que están en situación de discapacidad, garantizando una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos (artículo 5).

Si bien no existe un modelo único de escuelas inclusivas, Ainscow y Echeita (2011) afirman que se deben tener presentes cuatro elementos: la inclusión como un proceso, la inclusión en busca de la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, la identificación y eliminación de barreras y, por último, el énfasis puesto en los alumnos en riesgo de exclusión.

El primer punto refiere a la inclusión como un proceso, esto quiere decir que la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender de ella. De este modo la misma se puede considerar de un modo más positivo y como estímulo para incentivar el aprendizaje tanto de los niños como de los adultos. Cuando se habla de proceso, se debe tener en cuenta que el tiempo es un factor muy importante, ya que los cambios no se producen de un momento al otro (Ainscow & Echeita, 2011).

El segundo aspecto a tener en cuenta, hace referencia a la inclusión en busca de la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. El concepto presencia se

relaciona con el lugar en donde los alumnos aprenden y son educados y el nivel de continuidad con el que los niños asisten a las clases. La participación hace referencia a la calidad de las experiencias cuando los niños se encuentran en la escuela, teniendo en cuenta sus propios puntos de vista, siendo reconocidos por lo que cada uno es y ser aceptado por esto mismo; y el éxito es entendido como los resultados escolares en relación al currículo escolar (Ainscow & Echeita, 2011).

El tercero se refiere a cómo la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Se entiende como barreras a las creencias y actitudes que las personas tienen en relación a este proceso, las cuales no permiten que los derechos a una educación inclusiva se desarrollen de forma efectiva (Ainscow & Echeita, 2011).

Por último, el cuarto elemento, hace referencia a cómo la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone responsabilizarse de que los grupos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad puedan ser supervisados y puedan adoptarse medidas para garantizar su participación, presencia y su éxito dentro del ámbito educativo (Ainscow&Echeita, 2011).

Amadio (2009) realizó un análisis exploratorio de los informes Nacionales que fueron presentados en la Conferencia Internacional de Educación, organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en el cual se llevó a cabo un importante debate sobre la *educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Las claves principales que se presentaron en los diferentes informes fueron: el marco normativo y legal, el marco de política educativa, los problemas y desafíos, entre otros.

Al comenzar por el marco normativo y legal, Amadio (2009) plantea que la educación es un derecho humano fundamental, todos los ciudadanos tienen derecho a la educación. En la mayoría de los informes, todos los países mencionan dispositivos legales de educación obligatoria y gratuita. A pesar del sólido marco legislativo que considera a la educación como el derecho humano fundamental, que le corresponde a todos los niños y a la población en general sin discriminación.

Dentro del marco de política educativa, en términos generales todos se dirigen a disminuir la desigualdad y la exclusión, a fomentar la inclusión e integración de todos los sectores sociales, contribuyendo así a crear una sociedad más justa y democrática. El

material contenido en los informes señala notoriamente que el objetivo principal de la política educativa es brindar una educación de calidad para todos (Amadio, 2009).

Respecto de los enfoques y conceptualizaciones, la educación inclusiva normalmente se asocia con la atención a la diversidad, que implica la equidad, luchar contra la discriminación y asegurar igualdad de condiciones. En Argentina se propuso el incremento de políticas de promoción de la igualdad, por las cuales se plantea que además de que todos los niños asistan a la escuela, también puedan permanecer para ofrecer así igualdad de oportunidades (Amadio, 2009).

Dentro de lo que se denomina grupos prioritarios, considerados en la mayoría de los informes se puede corroborar que la educación inclusiva está vinculada con las personas que se encuentran afectadas por la discriminación y están en situación de vulnerabilidad, siendo el grupo de atención prioritaria las personas con NEE y con discapacidad (Amadio, 2009).

Teniendo en cuenta el currículo e inclusión, si bien la información sobre los aspectos curriculares en relación a la educación inclusiva, no es muy detallada en los informes, predomina un currículo adaptable y flexible a las necesidades de los alumnos, asegurando la accesibilidad a los saberes, valores y conocimientos fundamentales que deben estar presentes en la educación de todos (Amadio, 2009).

Asimismo, dentro de las limitaciones que se observan en los diferentes países, uno de los problemas que aparece reiteradas veces en los informes respecto a la educación inclusiva, son las actitudes sociales negativas y la discriminación establecida en las prácticas sociales. Además, se puede observar la visión errónea que se tiene sobre la educación inclusiva, al pensar que está destinada únicamente a las personas con discapacidad o a los estudiantes con NEE, lo cual limita una visión amplia y comprensiva de la educación inclusiva. Por último, se observa la grieta existente entre las propuestas curriculares y las prácticas concretas en las aulas. Por eso es tan importante que el docente esté capacitado para responder a la diversidad y necesidades de cada estudiante (Amadio, 2009).

Uno de los objetivos de la educación inclusiva es que tanto los maestros como los estudiantes puedan percibir la diversidad no como un problema, sino como un desafío para enriquecer las formas de aprender y enseñar. Por esta razón es muy importante la formación de los docentes, y muchos autores están de acuerdo en que los maestros son la clave del

éxito en estas nuevas prácticas educativas, ya que, si no se aprende a respetar las diferencias dentro del aula, es muy difícil que se aprenda a hacerlo en la sociedad (Leiva Oivencia, 2013).

3.2.3 Inclusión de niños en sala de nivel inicial

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el artículo 11, inciso e, garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que brinden prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Por otra parte, en el artículo 19 de dicha ley plantea que El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños y niñas de cuatro años de edad, promoviendo el aprendizaje y el desarrollo de los niños de 45 días a cinco años de edad, como sujetos de derechos (artículo 19 y 20, Ley de Educación Nacional).

Dicha legislación es congruente con que actualmente la atención de la primera infancia es prioritaria en la visión educativa de la mayoría de los países del mundo, por un lado, por su función social y por el otro por el hecho de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños a la educación desde los primeros años de vida. Por este motivo es fundamental considerar el nivel inicial de enseñanza como la base de los niños ante la diversidad y la aceptación tanto de ellos mismos como de los demás.

El artículo 7 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), plantea que la trayectoria escolar de los niños con discapacidad empieza en el nivel inicial. Por otra parte, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, hace referencia a que el aprendizaje comienza al nacer, por ello mismo es fundamental la educación infantil y la atención temprana que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales (Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990).

La asamblea del Consejo Federal de Educación de la ciudad de Buenos Aires en la resolución 154 (2011) en el artículo 15 plantea que la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad será flexible entre la educación especial y la del nivel inicial, priorizando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Si el alumno requiriera la implementación de un Proyecto Pedagógico de Integraciones escolar (PPI),

serán corresponsables las autoridades de nivel inicial que el proyecto sea planificado, desarrollado y evaluado.

Por lo tanto, cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un PPI, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.

Para que la inclusión de niños con discapacidad en nivel inicial se desarrolle de una manera efectiva supone como condición necesaria hacer algunas modificaciones en las instituciones educativas. Para empezar es fundamental la flexibilidad en el currículo, por lo cual se produjeron los cambios necesario para que los profesores puedan adaptar el currículo a las necesidades de cada niño en particular, y por otra parte es necesario que todos los profesores cuenten con una formación inicial básica para enseñar a niños con necesidades especiales por lo cual se produjo un aumento de los equipos psicopedagógicos que colaboran con el equipo docente para evaluar a los niños y facilitar su integración (Marchesi Ullastres, 1995). Además, la inclusión, implica una toma de conciencia y una transformación personal, institucional, política de cada una de las personas que asumen el compromiso de un cambio en el ámbito educativo, suponiendo el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo que da lugar a la escuela inclusiva.

El objetivo es construir entre todos una sociedad en la que la diferencia se respete, se acepte, y que las oportunidades sean para todos igual (Borsani, 2007). Para incluir a un alumno con discapacidad, en una escuela regular es necesario según Borsani (2007) que se modifiquen los supuestos básicos sobre los que se basa el proyecto educativo y la propuesta curricular. Se deberán tener en cuenta los tiempos y la manera de aprender, para poder así, evaluar si se necesita o no, efectuar modificaciones en el currículo, ya que hay situaciones específicas que no comprometen áreas del desarrollo cognitivo. No siempre la presencia de una discapacidad está asociada a las NEE o a las adaptaciones de currículo, en muchos casos se han integrado alumnos con discapacidad casi sin producir modificaciones, y en otros es necesario hacer adaptaciones, tanto en el currículo como en la sala, posibilitando que la escuela brinde el aprendizaje que el alumno necesite.

Es fundamental que los maestros detecten las limitaciones de cada alumno y las potencialidades para poder así, actuar en consecuencia, dando lugar al proceso activo de

aprendizaje. Adaptar un currículo no es facilitar, ni empobrecerlo, sino amoldarlo a las necesidades específicas de cada alumno, favoreciendo así, la construcción del conocimiento (Borsani, 2007).

Las modificaciones de la educación en Latinoamérica podrían comenzar a partir de un cambio en la formación y práctica docente, creando una conciencia social que facilite la convivencia de los unos con los otros. Así como también al generar una identidad social que permita la aceptación de la diversidad como algo natural en el desarrollo humano (Pérez-Jiménez, 2003).

3.2.4 Diseño curricular inclusivo en nivel inicial

3.2.5 Abordaje inclusivo del docente.

En Argentina, en el año 2006, la Ley de Educación Nacional N°26.206, plantea en sus artículos 42 y 43 la necesidad de garantizar el derecho a la Educación de las personas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades. En este marco, se construyen figuras como: Acompañante Externo No Docente, Maestro Integrador, Maestro de Apoyo. Dichos dispositivos se crean con el objetivo de realizar un andamiaje que facilite el aprendizaje y los vínculos sociales del niño con NEE en las Instituciones escolares.

Dentro de la educación especial, uno de los ejes principales es la integración escolar, la cual tiene como objetivo la inserción educativa de las personas con discapacidades en una escuela común. La Dirección de Educación Especial gestiona dispositivos que brindan recursos para que la inclusión de los alumnos sea posible. Uno de los dispositivos, es el maestro integrador (así lo llama la ley) quien cumple funciones en el aula de una escuela común, apoyando los procesos pedagógicos de quien lo requiera, cooperando con los proyectos de inclusión tanto grupal como individual de algunos alumnos (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009).

Aizencang y Bendersky (2016) definen al docente integrador como un modo de aumentar las herramientas mediadoras que se les ofrecen a los alumnos en su tránsito en la escuela, con el fin de darles las ayudas necesarias para que los alumnos participen de las actividades con sus pares y pueda apropiarse de los conocimientos dados. También plantean que los apoyos para el aprendizaje escolar se muestran como ejes centrales de los movimientos de inclusión, para que los alumnos puedan construir trayectorias escolares completas.

Según plantea Valdez (2009), el rol del docente integrador consiste en un dispositivo de ayuda, que apoye al mismo tiempo al alumno y al maestro de sala, favoreciendo así el proceso de inclusión educativa. El docente integrador, tal como es denominado en la institución (en realidad sería el docente que acompaña la inclusión), debería trabajar al menos tres niveles de intervención para la inclusión: promover la relación del niño con el docente del aula, fomentar la relación con sus propios compañeros y adaptar los currículos.

En primer lugar, es fundamental que el docente integrador, promueva la relación del niño con el docente del aula, que al igual que el resto de sus compañeros, le ponga límites y lo haga participar, favoreciendo la comunicación entre ambos (Valdez, 2009). En segundo lugar, que pueda poner en práctica intervenciones que fomenten la relación con sus propios compañeros, para que el niño pueda relacionarse con los demás, tanto en los recreos como en las actividades dentro del aula, y que pueda compartir con sus pares todas las actividades intra-curriculares, como así también, las extracurriculares (Valdez, 2009). Finalmente en tercer lugar, es importante que el docente pueda intervenir, en el caso de ser necesario en las adaptaciones curriculares, o comunicativas (Valdez, 2009).

En la medida en que el alumno vaya adquiriendo e interiorizando las herramientas brindadas por el docente integrador, su intervención disminuirá progresivamente para propiciar también la autonomía del alumno. Es fundamental la formación de los profesores para lograr una inclusión exitosa, como así también el trabajo en equipo (Valdez, 2009).

Marchesi (1995) hace referencia a cuatro aspectos para estimular a los alumnos con discapacidad, que propician una actitud más positiva hacia la inclusión, brindando un ambiente de confianza haciendo posible el progreso educativo. En principio es fundamental detectar las necesidades educativas de cada alumno. Pero, por otro lado, que el currículo se adapte a las necesidades de los niños en particular; y así implementar la metodología adecuada para que el aprendizaje cooperativo sea más favorable y por último, disponer de los recursos necesarios.

Los docentes a cargo de los alumnos con discapacidad, no son los únicos responsables de la educación inclusiva de estos niños, sino también la escuela en general, que se debería replantear la organización, su proyecto educativo y el sistema de evaluación para poder dar una respuesta a las demandas de los niños y sus necesidades (Marchesi, 1995).

La Resolución N° 4635 del Ministerio de Educación de la ciudad de Córdoba (2011) plantea que el rol del docente integrador (para este trabajo docente inclusor) es: Educar teniendo como objetivo principal la autonomía progresiva, la independencia y autodeterminación del alumno, garantizar la adquisición de los contenidos curriculares, permitir que el alumno descubra sus propias capacidades y limitaciones, fijar objetivos claros e individuales para poder determinar el tiempo necesario para el logro de los mismo favorecer la participación activa en la toma de decisiones para la inserción social.

Por su parte la resolución Provincial de la Ciudad de Córdoba N° 667 (2011) que regula el proceso de inclusión, establece que el objetivo del docente integrador es acompañar al alumno, proporcionándole estrategias de intervención, recursos, interactuando con el docente de grado, facilitando la comprensión y el aprendizaje del alumno, acompañando la trayectoria escolar, estimulándolo, conteniéndolo, orientándolo e incluyéndolo a sus pares, como así también realizar una evaluación del alumno, identificando las barreras de aprendizaje, la participación y el acceso implementando estrategias educativas, para que el alumno pueda desenvolverse en el contexto tanto educativo como social con el mayor grado de autonomía posible menor grado de dependencia.

En la educación infantil la forma de actividad esencial de los niños consiste en el juego. Jugando toman conciencia de lo real, desarrollan su razonamiento y se implican en la acción. El juego es un instrumento de aprendizaje, por esta razón, el rol del maestro de sala no es transmitir contenido a los niños para que sean aprendidos, sino que consiste en facilitar la realización de actividades que, a través de la motivación, intereses y necesidades de los niños puedan aprender y desarrollarse como personas. El maestro utilizará el juego como base metodológica que brinde la oportunidad de explorar, descubrir, investigar, comunicar e intercambiar, para desarrollar en el niño aspectos como la autonomía, la comunicación de sus intereses, preferencias, la sensibilidad y la creatividad para transformar y crear a partir de la experiencia, buscando soluciones diferentes (Jaramillo, 2007).

Esta concepción de escuela inclusiva, da lugar a reflexionar sobre una modificación en la forma de desarrollar las prácticas escolares, una de ellas hace referencia al rol que ocupan los maestros de sala, que en muchas ocasiones trabajan con los maestros integradores (que son los que el sistema denomina así, para acompañar la inclusión), en una nueva modalidad que se denomina pareja pedagógica (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011).

3.2.6 Pareja Pedagógica

El concepto de pareja educativa deviene del latín *pariculus*, de par o semejante, que hace referencia a dos educadores con diferentes experiencias, criterios y formación, pero con igual profesionalismo, quienes asumen el reto de afrontar un proyecto común: acompañando los procesos de desarrollo de los niños y respetando su diversidad (Civarolo & Perez, 2013).

Las escuelas infantiles de Reggio Emilia en Italia fueron creadas en 1964, y fue Loris Malaguzzi el director pedagógico de estas escuelas quien creó un proyecto constructivista que se basó en la idea de que los niños tienen que ser activos en la adquisición y construcción de sus propios conocimientos interactuando siempre con el entorno en el que se desenvuelven. Malaguzzi (2001) planteaba que la escuela es el lugar en el que se producen las condiciones de aprendizaje, por eso es fundamental que los docentes se encuentren preparados, fue en ese contexto en el cual se inició el modelo de la pareja educativa, y para que ese proyecto funcione era necesario el trabajo cooperativo y la organización en parejas pedagógicas.

Esta nueva concepción de un trabajo cooperativo entre dos docentes, rompe culturalmente con el modelo tradicional de una maestra con el grupo de alumnos, o con una agregación de dos personas como sería una maestra auxiliar con diferentes funciones y categorías. La pareja pedagógica consiste en dos profesionales con el mismo poder de decisión que compartan un aula con un único grupo de alumnos durante la jornada laboral, dos profesionales que comparten la responsabilidad de la relación con los alumnos y las familias (Malaguzzi, 2001).

Hoyuelos (2003) sostiene que, en esta tarea conjunta, es probable que surjan desacuerdos y conflictos, pero que estos serán necesarios para afrontar riesgos juntos, y limar asperezas. La confrontación que surja a partir de los conflictos será indispensable

para estar dispuesto a exponerse a las opiniones de los demás, abrirse a la crítica y para discutir las diferentes maneras de hacer educación. La pareja educativa, en este aspecto contribuye a enriquecer al grupo, proponiendo una confrontación productiva al servicio de la enseñanza, aportando otro punto de vista de la educación, porque con el trabajo de dos personas se recogen análisis, reflexiones y revisiones más precisas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como resultado un estudio más profundo de la mejora de la enseñanza.

Según Salamanca (2015) la labor de la pareja educativa nace de la necesidad de encontrar la iniciativa que busca el continuo cambio hacia la mejora de la profesión, del trabajo en equipo, de las relaciones humanas tanto sociales como afectivas y la apertura al cambio. En el aula se comparten las dudas, las responsabilidades, las ideas, los sentimientos y las estrategias sobre la tarea de educar y la toma de decisiones siempre es conjunta, supone de un apoyo constante.

El trabajo en pareja educativa es una práctica innovadora, que enriquece tanto al docente como a los alumnos, dando como resultado la eficacia de la enseñanza en el aula. Además, el trabajo de dos docentes en conjunto muestra valores y maneras de resolver conflictos que no se puede manifestar con el trabajo de un solo docente. Lo que se busca es avanzar hacia las relaciones humana, el apoyo dentro del aula, el trabajo en equipo, dejando de lado el miedo de compartir con otro, o errar, romper las inseguridades, buscando el crecimiento personal y el apoyo en el otro (Salamanca, 2015).

La enseñanza que se centra en el aprendizaje considera que cada persona tiene diferentes maneras de aprender, y cuenta con experiencias y conocimientos distintos, esto quiere decir que existen distintos estilos de aprendizaje, y cada persona procesa la información y la transforma en conocimiento de diferentes maneras. Lo mismo pasa con los estilos de enseñanza que aportan los docentes, de esta manera los alumnos tienen otra perspectiva a la hora de adquirir el conocimiento, promoviendo también la actitud colaborativa de pares (Bekerman & Dankner, 2010).

Se comprobó que la pareja pedagógica produce un impacto positivo no solamente para los estudiantes con discapacidad, sino también para los demás alumnos, ya que los primeros enriquecen sus aprendizajes que tal vez en condiciones ordinarias no lograrían y los segundos, transforman de manera positiva las creencias respecto a las diferencias y a las

personas con discapacidad. Otro de los beneficios del trabajo en conjunto de la maestra de sala y la maestra inclusiva es que al cada una tener un estilo y forma de enseñanza, buscan distintas formas de enseñar brindando más oportunidades de aprendizaje, favoreciendo a la participación activa de los alumnos (Ruiz Rodríguez, 2012).

Ruiz Rodríguez (2012) sugiere que el profesor de sala sea el encargado de dar una visión general del currículo y los contenidos, mientras que el docente inclusivo proporcione una visión general de los objetivos y las modificaciones de los currículos individuales de los alumnos con discapacidad.

El equipo de la pareja pedagógica según lo que plantea Ruiz Rodríguez (2012), se basa principalmente en que los dos docentes que están a cargo del aula desarrollen las actividades de la clase simultáneamente, permitiendo que los alumnos puedan enriquecerse de las fortalezas de cada profesor, y es fundamental que para ello puedan ir alternando los roles como dirigir la clase, observar, apoyar y complementar.

3.3 Discapacidad

3.3.1 Conceptualización

El término discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, pasando de definir la discapacidad como una enfermedad al enfoque de derechos por el que actualmente se está pasando, pensando a la persona con discapacidad como un individuo con igualdad de derechos, obligaciones y participación social (Hernández Rios, 2015).

Las personas con discapacidad han sido a lo largo de la historia, objeto de discriminación, ya que cualquier persona afectada por algún tipo de discapacidad ha estado expuesta a situaciones de discriminación, siendo marginadas y consideradas como una carga para la sociedad. El concepto de discapacidad fue modificándose en el tiempo, y fue visto desde distintos puntos de vista, dependiendo también del contexto social. En los inicios del siglo XIX surge el modelo médico que determina la discapacidad como un problema individual, a causa de una enfermedad o deficiencia, en el cual las personas con alguna discapacidad pueden ser rehabilitadas, para poder así aportar y ser parte de la sociedad. Luego aparece el modelo social, que pone toda su atención en el entorno social, refiriéndose a la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con las estructuras sociales, y no, como algo propio de la persona. Por su parte el modelo biopsico-

social, se centra en los componentes de salud, no solo para las personas con discapacidad, sino también teniendo en cuenta a todas las personas, compuesto por aspectos sociales y biomédicos (Seoane, 2011).

En el año 2002 se decreta la Ley N° 762 por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la cual se propone eliminar todo tipo de discriminación en contra de las personas con discapacidad y la plena integración en la sociedad. Se denomina al término discapacidad como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.” (Ley N° 762, 2002).

En la actualidad el nuevo concepto a partir del enfoque de derechos, determina que la discapacidad resulta de la relación de un individuo con su entorno, en donde su funcionalidad está directamente relacionada con los ajustes aplicados al medio en donde se desenvuelve. Esto significa que la discapacidad no está en la persona que tiene alguna limitación, sino en la relación de esta persona con un medio que puede ponerle barreras y excluirla o, por el contrario, aceptarla y brindarle los ajustes para que pueda desenvolverse funcionalmente dentro de su medio físico y social (Hernández Rios, 2015).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) es un tratado de derechos humanos firmado por muchos países para reconocer el derecho de las personas con discapacidad a participar de la vida en sociedad sin ningún tipo de discriminación, ya que a lo largo de los años sus derechos tanto a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la vida independiente fueron vulnerados, Argentina aprobó la Convención por ley 26.378 en el año 2006.

El derecho a la educación inclusiva es el derecho que tienen las personas con discapacidad a educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas, Los Estados también tienen la obligación de garantizar que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y al aprendizaje durante toda la vida (Ley N° 26.378, 2006).

Los alumnos observados en este Trabajo Final Integrador son niños con Síndrome de Down y Ataxia cerebelosa, a continuación, se describen las características principales de cada uno.

3.3.2 Características del síndrome de Down

El síndrome de Down (SD) es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales, es por eso que este síndrome también se conoce como trisomía del par 21. El SD se trata de un síndrome genético y se caracteriza por la presencia de un grado variable de retraso mental y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible. Es la causa más frecuente de discapacidad psíquica congénita y representa el 25% de todos los casos de retraso mental (Basile, 2008). Las personas con SD tienen mayor probabilidad que la población en general de sufrir algunas patologías, especialmente del corazón y del sistema digestivo a causa del exceso de proteínas sintetizadas por el cromosoma de más (Basile, 2008).

El SD es uno de los trastornos del neurodesarrollo que limita la capacidad cognitiva en general y causa diversas complicaciones médicas, son muchas las anomalías que tienen como consecuencia de este fallo genético, pero desde lo cognitivo, lo que más se destaca es el retraso mental causado por la afectación cerebral que se produce en etapas tempranas del desarrollo, pudiendo alterar el normal funcionamiento y desarrollo del individuo y del sistema nervioso. Esta anomalía genética está asociada a la maduración retardada del cerebro, pero la capacidad intelectual entre los individuos con SD varía según el grado de afección que haya sufrido el sistema nervioso y la neuroplasticidad de su cerebro (Chamizo, 2012).

3.3.3 Características de la ataxia cerebelosa

El concepto de ataxia es definido como la falta de orden (del griego a- significa “sin” y taxia que significa “orden”). Dentro del término de Ataxia Cerebelosa se puede englobar cualquier tipo de alteración que afecte al cerebelo, modificando su función. Es un trastorno que se caracteriza por la disminución de la capacidad de coordinar los movimientos, produciendo también problemas en el habla, la visión y los reflejos. Las alteraciones del cerebelo tanto en sus vías de entrada como de salida producen un déficit en la cantidad y la fuerza del movimiento, siendo este el que contribuye con el control y la coordinación en términos de fuerza, dirección y distancia. Una persona con ataxia cerebelosa es incapaz de llevar a cabo movimientos rápidos, exactos o coordinados suavemente, o de mantener una postura estabilizada (Villalba García, 2011).

La ataxia es un trastorno que caracteriza a muchas enfermedades congénitas o degenerativas que afectan al cerebelo. Ataxia significa “incoordinación motriz” y define un síndrome de desequilibrio-inestabilidad en la marcha, por falta de coordinación de movimientos musculares cuya causa se encuentra en el cerebelo o en las vías nerviosas del mismo. El síntoma central es la marcha desequilibrada y en los casos más graves la imposibilidad para mantener la bipedestación (Salas et al., 2008).

Son muchas las causas por las cuales se produce este trastorno, entre las más comunes se encuentran las hereditarias, que pueden ser degenerativas o no, por intoxicación, tumores, infecciones, degenerativas y alteraciones metabólicas (Salas, Heras, & Beato, 2008).

Las causas etiológicas pueden ser muchas y muy diversas. Entre las más comunes destacamos las Hereditarias (las cuales podrán ser degenerativas o no), Traumatismos, Intoxicación por diversos tipos de sustancias, alteraciones metabólicas, degenerativas infecciones y tumores. Y se clasifican en ataxia cerebelosa congénita en la que se encuentran las autosómicas recesivas y dominantes y por otro lado la ataxia cerebelosa degenerativa o progresiva (Bustamante & Quintana, 2014).

Algunos de los signos que se pueden ver son: la marcha tambaleante y de base ancha, la dismetría que se muestra en el desequilibrio para poder estar de pie, la desorganización para ejecutar movimientos rápidos y coordinados, debilidad y fatiga muscular. Además, se puede observar, que se encuentran afectados los movimientos finos, como la alteración de la postura, que suele conducir a caídas repetitivas. El habla se caracteriza por un enlentecimiento a la hora de emitir la palabra, o el arrastre de fonemas, así como también el movimiento rápido ocular que apunta hacia el lado en que se encuentra la lesión del cerebelo (Bustamante & Quintana, 2014).

3.4 Inclusión de niños con discapacidad en el Nivel Inicial

3.4.1 Inclusión de niños con síndrome de Down

La inclusión educativa de los alumnos con Síndrome de Down es un proyecto que beneficia tanto a estos alumnos como a los demás, ya que los niños con SD se forman en un ambiente real que es el que luego se van a encontrar en la sociedad adulta, y el resto de los alumnos pueden aprender e interiorizar valores como el respeto y la tolerancia a las diferencias (Ruiz Rodríguez, 2008).

Belotti y Ceffaratto (2005) plantean que la educación es una ayuda que se le brinda a todo ser humano en el proceso de ser persona y alcanzar la madurez, por lo tanto, el niño con SD requiere de ese proceso de ayuda. Por esta razón es fundamental que la educación y todos los factores que en ella intervengan puedan crear las oportunidades y la ayuda necesaria para que este proceso se desarrolle en las mejores condiciones. Siendo la autonomía y el valerse por sí mismo uno de los objetivos a lograr, a través de la intervención temprana tanto de los profesionales y educadores como de la familia también.

Según Ruiz Rodríguez (2012) para que los alumnos con SD puedan aprender de manera eficaz es fundamental que el profesor conozca al alumno en particular con el que se va a trabajar, y analice tanto los puntos fuertes como los débiles para poder desarrollar sus potencialidades al máximo. También es necesario que utilice una metodología personalizada, eligiendo los objetivos de manera individual para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo y enriquecedor.

Son imprescindibles dos principios metodológicos en la enseñanza con alumnos con SD, justamente porque son habilidades que estos niños no poseen y deberán ser los educadores quienes se las aporten. La primera es la imaginación para poder salir de los caminos habituales y buscar nuevas rutas pedagógicas para aprovechar de cada alumno su máximo rendimiento; y la segunda es la flexibilidad, para adaptarse a los cambios e imprevistos que surgirán a lo largo del camino (Ruiz Rodríguez, 2012).

Los profesores no deben olvidarse que son “modelos” para todos los alumnos, principalmente para los alumnos con SD, que aprenden la mayoría de sus conductas por observación. Es importante tener en cuenta también que las actividades que se presenten sean de corta duración, adaptándose a su capacidad de atención, y es esencial el aprendizaje basado en el juego para que se mantengan activos y motivados sobre lo que se les está enseñando (Rodríguez, 2012).

3.4.2 Inclusión de niños con dificultades motoras en Nivel Inicial – Ataxia cerebelosa

La educación de los alumnos que presentan discapacidad motora requiere un abordaje interdisciplinario en el cual deben estar presentes tanto los profesionales del área de la educación como también de la salud y lo social. Es fundamental el trabajo en equipo de toda la institución, como así también la familia tiene un rol fundamental para el logro de los

objetivos educacionales y las redes externas que se establecen con el fin de brindar una respuesta educativa adecuada a los estudiantes con dificultades motoras (Guzman Cifuentes, 2009).

Es fundamental que los maestros conozcan el origen y la clasificación de la discapacidad motora del alumno, para poder tomar buenas decisiones al momento de dar una respuesta educativa eficiente, como también brindar los apoyos necesarios que requieran en el contexto escolar como la infraestructura de la institución y las adecuaciones curriculares que sean necesarias en función de las características en cada caso particular (Guzman Cifuentes, 2009).

La discapacidad motora constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta las funciones de desplazamiento o manipulación que limita a la persona en su desarrollo tanto social como personal, pudiendo impedir la participación y aprendizaje del alumno. Esto sucede cuando hay un daño en el cerebelo que afecta el área motriz o cuando hay alteraciones en músculos, articulaciones o huesos que impiden que la persona pueda moverse de forma adecuada o realice movimientos finos (Lobera, 2010).

Para la inclusión de niños con discapacidad motora es fundamental considerar en un principio la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, principalmente las barreras que impiden el desplazamiento y el acceso a todos los espacios dentro de la escuela, como también las barreras curriculares y sociales afecten la participación y el progreso en el proceso educativo, para poder considerar las adaptaciones que cada alumno requiera para lograr su máximo desarrollo, participación y aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades (Guzman Cifuentes, 2009).

Otro de los aspectos que benefician y enriquecen el proceso educativo de alumnos con discapacidades motoras según plantean Godoy, Gonzalez y Verdugo (2008) son: la capacitación por parte del equipo docente, brindándoles herramientas para poder facilitar y atender la inclusión de alumnos con discapacidad motora, la realización de adecuaciones curriculares, fomentar en los alumnos conductas de autonomía e independencia para que pueda desenvolverse normalmente en la institución. Generar una relación positiva entre los demás compañeros y maestras de la escuela con los alumnos con discapacidad motora, evitando hacia ellos el rechazo o la sobreprotección. Como también así destacar las

fortalezas, evitando centrarse en su déficit. Compartir con los demás profesionales los logros y las necesidades de los niños incluidos.

Como se mencionaba anteriormente, el trabajo con la familia de los niños incluidos es de gran ayuda para el desarrollo y el proceso educativo, con el objetivo de brindarle a la familia recursos y estrategias concretas para que las acciones en el hogar se dirijan en el mismo camino que en la institución (Godoy, et al., 2008).

En síntesis, en el presente trabajo se van a considerar conceptos referidos a la educación inclusiva, siendo estos los que sostienen el modelo que se desarrolla en una escuela inclusiva, el rol de la docente inclusiva y el trabajo en conjunto que realizan la maestra de sala con la maestra integradora (como así se llama el cargo en el sistema educativo) como pareja pedagógica para generar la inclusión en la sala.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

El presente trabajo es de tipo descriptivo.

4.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo en una escuela que incluye alumnos con discapacidad. En la sala de cuatro años se observaron 20 niños y en sala de cinco años se observaron a 23 niños, poniendo mayor atención a los niños incluidos de cada sala a los cuales se los nombrará en el trabajo como Maxi y Caro, para respetar la confidencialidad.

En sala de cuatro se observó a Maxi, un niño que presenta diagnóstico de Síndrome de Down, la maestra integradora, según el término que utiliza el sistema educativo, lo acompaña hace tres años. El niño concurre a la escuela desde los 18 meses, hizo permanencia en sala de cuatro, vive con los padres y tiene un hermano mayor.

En sala de cinco, se observó a una niña que presenta ataxia cerebelosa. Caro comenzó en la escuela en sala de cuatro, y la maestra integradora la acompaña hace dos años.

También se observó el abordaje inclusivo las maestras integradoras y las maestras de sala. La docente de sala de sala de cuatro trabaja en la escuela hace 20 años, es maestra de educación inicial. La maestra integradora trabaja en la escuela hace cuatro años, y es una ex

alumna. La docente de sala de cinco trabaja en la institución hace 10 años, es maestra de educación inicial, y la maestra que colabora con la inclusión, a la que se llama integradora, trabaja hace cinco años en la institución.

4.3 Instrumentos

Se llevaron a cabo entrevistas abiertas a la maestra de sala, maestra integradora y a la coordinadora de inclusión. Se indagó acerca de las estrategias utilizadas por las docentes para ayudar al niño incluido y a los demás niños para generar la inclusión, la organización del trabajo en equipo como pareja pedagógica, la interacción del niño con sus pares y con los docentes y cómo funciona el departamento de inclusión (ver entrevistas en apéndice A).

Observación no participante en pre hora de sala de 4, en momento de juegos (pinot), en desayuno, merienda y almuerzo en las salas de cuatro y cinco años, actividades en cuadernillo en sala de cinco y en ambas salas en educación física y natación.

Se tuvo acceso al legajo de los alumnos, en los cuales se encontraron datos personales, historia escolar hasta la actualidad e informes de profesionales sobre la evolución de ambos, se pudo acceder también al Proyecto Pedagógico Individual (PPI), el cual contaba con la programación curricular con adecuaciones y estrategias.

4.4 Procedimiento

El procedimiento consistió en una recolección de datos recabados mediante entrevistas abiertas con cada uno de los profesionales, tanto maestra integradora, maestra de sala y a la coordinadora de integración. Las entrevistas tuvieron 25 minutos de duración cada una aproximadamente. La observación en sala de cuatro y cinco años de lunes a viernes, en el horario de 8.15 a 16.30, durante aproximadamente tres meses. También se consideró toda información pertinente presente en los legajos e información sobre la institución.

5. Desarrollo

5.1 Presentación de los niños observados

Los niños observados en este trabajo fueron dos. Uno fue Maxi, un niño en sala de cuatro con Síndrome de Down según consta en el certificado de discapacidad expedido por el Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos. El niño estaba acompañado por su maestra integradora desde hace dos años. Maxi tenía cinco años e hizo

permanencia en sala de cuatro, concurría a clases todas las mañanas y dos días se quedaba la jornada completa hasta la tarde y asistía a pre hora en donde los chicos podían jugar, pintar, leer con los demás compañeros. En este caso Maxi no estaba acompañado por la maestra integradora, sino solo por la maestra designada a cargo. El equipo externo de Maxi estaba formado por una fonoaudióloga y una psicopedagoga.

Según la información obtenida en los legajos y las entrevistas a las maestras se puede decir que, con el acompañamiento de la docente, Maxi comprendía consignas y participaba de las actividades con gusto. Así mismo, incorporaba a sus compañeros en el juego generando intercambio social. Se observó también intencionalidad comunicativa requiriendo en ocasiones del estímulo externo para poder animarse a expresar sus necesidades frente al grupo. Lograba llevar a cabo actividades de la vida cotidiana como ir al baño, alimentarse, y cambiarse, requiriendo colaboración del adulto.

La otra observación fue en sala de cinco, una niña que tenía un diagnóstico de Anormalidades de la marcha y de la movilidad, Ataxia cerebelosa de iniciación temprana e hipotiroidismo congénito, sin bocio, según constaba en su Certificado de Discapacidad expedido por el Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires. Caro era acompañada por su maestra integradora desde hacía un año, asistía a clases todos los días a la jornada completa. Los profesionales del equipo externo eran una kinesióloga y un neurólogo. Según las observaciones y la entrevista con las docentes era una niña con muy buena predisposición para llevar a cabo las actividades propuestas por las docentes. Podía permanecer y sostener la jornada completa dentro de la sala junto a sus pares. Poseía lenguaje oral, y puede expresar sus emociones, necesidades y deseos mediante el mismo, sin embargo, presentaba dificultades para evocar conceptos conocidos por ella.

Se encontraba atenta al medio y comprendía consignas y relatos simples. Se desplazaba en muchas ocasiones de manera autónoma, pero necesitaba del acompañamiento del adulto para asistirle en los traslados, y en actividades que requerían el manejo de su cuerpo, por ejemplo, en Educación Física y en la organización ante cada propuesta curricular. En los momentos de intercambio grupal solía dispersarse con facilidad debido a la labilidad atencional que presentaba

5.2 Descripción del modelo que propone una escuela inclusiva de la colectividad judía.

Se partió de la información obtenida de la entrevista realizada a la coordinadora de inclusión, quien pertenecía al departamento de integración, como es denominado en la institución educativa. Se pudo confirmar que la escuela donde se realizó la práctica es de modalidad inclusiva, ya que plantea un aprendizaje que respeta los tiempos, los estilos y las necesidades de cada uno de los niños, como refiere la ley 13.688 (2007), asegurando condiciones de igualdad y calidad, respetando las diferencias. La institución propone que cada individuo desarrolle al máximo su potencial, en referencia a cada uno, no comparando con los demás. Considera que incluir no es borrar las diferencias, sino que brinda la oportunidad a todos los alumnos de pertenecer a una comunidad educativa que valora la individualidad, como plantea Borsani (2018). La inclusión se centra en las potencialidades de cada alumno, y sostiene también que no solo beneficia a los niños incluidos, sino que beneficia a toda la comunidad, formándola en valores, eliminando prejuicios y aceptando lo diferente, donde la diversidad enriquece a todos (Unesco, 2009).

En la entrevista, la coordinadora de inclusión informa que la escuela cuenta con un proyecto de integración para niños con necesidades educativas especiales, bajo el lema “No son Ellos y Nosotros, somos Todos”. Es fundamental, como dice la coordinadora de integración, que los alumnos no conozcan el diagnóstico de los chicos incluidos, para poder así, evitar las etiquetas entre pares, y que los chicos puedan aceptar la diferencia en el otro naturalmente. La asistencia por parte de los profesionales no solamente es para el alumno incluido, sino para todos, como describe Olivencia (2013). La educación inclusiva es un proceso que aborda la diversidad y necesidad de todos los alumnos. En cada sala son tres maestras las que se encuentran presentes en toda la jornada: la maestra de sala, la maestra integradora y la maestra de inglés. Según lo observado, para todos los alumnos las tres son maestras, no hay diferencia entre ellas, las tres proponen y llevan a cabo actividades dentro de la sala como así también ponen límites, si es necesario.

La coordinadora destaca principalmente este proceso como un cambio de mentalidad tal como planteaba Muntaner (1999), así como antes se excluía a los chicos de la propuesta de inclusión y se los marginaba, hoy las políticas tienden más a la inclusión, y una nueva

manera de entender la realidad provocando así, un cambio en la práctica educativa, por esa razón hoy todo esto es posible.

En la entrevista realizada, la coordinadora menciona que se pone el foco en cada alumno desde su singularidad y se busca generar distintas formas para que puedan disfrutar del aprendizaje, y que aprendan de manera eficiente en las aulas ordinarias como planteaba Muntaner (1999), las fortalezas de cada niño son reconocidas y los talentos identificados, para desarrollar nuevos conocimientos y superar dificultades.

En la entrevista se destacó además, el hecho de que los alumnos atraviesen con satisfacción y plenitud el proceso de adaptación en un entorno cuidado (Unesco, 2000) ofreciendo un primer acercamiento al mundo exterior por medio del juego y los vínculos afectivos.

A medida que transcurre la escolaridad, como decía la coordinadora de integración: “Lo que más nos interesa profundizar es en el desarrollo de la oralidad, que los alumnos puedan adquirir cada vez mayor autonomía haciendo uso del pensamiento abstracto y reflexivo para evaluar y anticipar acciones. También buscamos favorecer la indagación partir de preguntas, experimentos e hipótesis” tal como planteaban Ainscow y Echeita (2011), que los alumnos participen y sean tenidos en cuenta sus propios punto de vista siendo reconocidos por lo que cada uno es y siendo aceptados por esa misma razón.

Es una institución que propone mediante su proyecto de inclusión de niños con necesidades especiales que todos los alumnos tengan la posibilidad de educarse, brindando distintas alternativas dentro de un plan como refiere la ley 26.206 (2006), ajustándose siempre a la demanda de cada alumno por profesionales idóneos, tal como plantea la Blanco (2005).

La institución tal como relata la coordinadora de inclusión, está preparada estructuralmente a las necesidades del modelo inclusivo, la adaptación es de la escuela hacia las personas. Así como también cuenta con un departamento que se especializa en integración, cuyo objetivo específico tal como se afirma en la Resolución 311 (2016) es la coordinación y organización de las actividades del área en cuestión para facilitar y optimizar la supervisión de la misma, es un espacio en donde se trabaja en equipo junto a los docentes, tomando decisiones sobre sus prácticas. El departamento de integración debe comunicar y establecer acuerdos pedagógicos orientando a los docentes respecto de que,

para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar a los alumnos. Y curricularmente brinda a los alumnos integrados un proyecto pedagógico individual, con actividades orientadas a la mirada inclusiva que se llevan a cabo en las salas, promoviendo la aceptación de lo diferente con conceptos relacionados a la diversidad. Se pudieron observar a lo largo de la práctica, en la cotidianidad de la sala cómo las maestras promovían en todo momento el respeto por el otro, la tolerancia y la solidaridad, ya sea entre los compañeros o los mismos docentes tal como mencionaba Borsani (2007).

5.3 Descripción del rol de la docente inclusiva dentro de sala de cuatro y cinco años en una escuela inclusiva.

A partir de la entrevista realizada a la maestra que acompaña la inclusión (a la que el sistema educativo llama integradora) y las observaciones que fueron llevadas a cabo en las clases, se pudo identificar el rol de la maestra integradora, como la denomina el sistema educativo, dentro de ambas salas.

En la entrevista con la coordinadora de inclusión, la misma mencionó que en esta institución, la maestra integradora es parte del staff de profesionales de la escuela, y es ella quien tendrá especial dedicación a las necesidades del niño incluido, participando activamente en las actividades de la sala e interviniendo cuando lo considere apropiado.

Dentro de la institución se encuentra una persona que es la coordinadora del área de inclusión, es ella quien se encarga de asignar los niños con algún tipo de discapacidad a las maestras integradoras en función a las necesidades de cada chico en particular y dependiendo de los antecedentes laborales y su formación académica para que la inclusión sea llevada a cabo de la forma más eficiente posible tal como lo define el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). La maestra integradora es un dispositivo que apoya los procesos pedagógicos y coopera con el proceso de inclusión tanto individual como grupal para aquellos alumnos que lo requieran.

La maestra integradora, a cargo de la inclusión como pareja pedagógica en la sala de Maxi, comentó en la entrevista que uno de sus objetivos es la intervención en el vínculo del niño con el grupo de pares como así también con la maestra de sala. Como describe Valdez (2009) el concepto de un dispositivo de ayuda es aquel que favorece los procesos de inclusión educativa, promoviendo la relación del niño con la maestra de sala y fomentando la relación con sus compañeros, como señalaban las maestra: “para disminuir así, las

barreras de aprendizaje”, y que puedan participar de las actividades con sus pares y puedan a través de las herramientas brindadas por ellas apropiarse de los conocimientos. Esto mismo fue observado por la pasante cuando realizó la observación en la sala desde el comienzo, ya que la maestra de sala hacía participar a Maxi, y le ponía los límites como a los demás, de hecho, en esos momentos la maestra inclusiva optaba por no participar y dejaba que fuera la maestra de sala quien le pusiera los límites. Por su parte Maxi buscaba la mirada de la maestra integradora, pero ella no le devolvía la mirada y él acataba la orden de la maestra. También así la maestra de sala le daba participación a Maxi, todas las mañanas se sentaban en las sillas en círculo, y alguno de los alumnos debía contar cuántos alumnos estaban presentes, y después entre todos pensaban quién había faltado, a veces ninguno de los niños se daba cuenta de la ausencia de algún compañero, y era Maxi el que decía falta “tal”. También pudo observarse en sala de cinco, cuando Caro se dispersaba en alguna actividad del cuadernillo que era dada por la maestra de sala, no solo la maestra integradora llamaba su atención o la ayudaba a concentrarse, sino también la maestra de sala era quien le volvía a explicar y se aseguraba que siguiera con la actividad, como mencionaba Valdez (2009) es fundamental que se promueva la relación del niños con la maestra de sala.

De hecho cuando realizaban actividades en el cuadernillo, los alumnos se sentaban en tres o cuatro mesas de cinco, y las maestras se dividían en las mesas, para responder dudas y para que los chicos no se distrajeran con tanta facilidad, y si bien la maestra integradora la mayoría de las veces se sentaba en la mesa de Caro, había días en que no lo hacía. Cuando se realizaban actividades en la clase en las que los alumnos pasaban al pizarrón elegidos por la maestra de sala, la maestra integradora le pedía que hiciera pasar a Caro, o la incentivaba para que levantara la mano si sabía la respuesta. Como planteaba Malaguzzi (2001), la pareja pedagógica, es un trabajo cooperativo de dos profesionales que comparten el aula con un único grupo de alumnos, con el objetivo de que todos los alumnos interactúen en el ámbito en el que se desenvuelven, construyendo su propio conocimiento y promoviendo siempre la participación de todos.

Por otro lado, es necesario que la maestra integradora como sostenían Aizencang y Bendersky (2016) promueva la relación del niño con sus compañeros. Esto se podía ver en distintas actividades, a Maxi no le costaba mucho relacionarse con sus pares, de hecho era

tenido en cuenta por la sala, y buscado por sus compañeros, como así también era él quien buscaba incorporarse a los juegos de sus compañeros, pero su forma de acercarse era muy corporal, y si bien sus compañeros ya sabían, muchas veces les molestaba porque abrazaba muy fuerte o se les colgaba. Ante esta conducta los niños le solían decir a la maestra integradora que Maxi los estaba molestando, entonces ella les explicaba que ellos eran lo que le tenían que decir que no, y así se generaba el diálogo entre ellos. La maestra integradora no estaba siempre en el medio, para que Maxi no se sintiera rechazado, sino que pudiera entender que eso molestaba a sus compañeros. Esto era trabajado diariamente ya que esa situación era vivida con frecuencia, si bien la maestra inclusiva siempre priorizaba el diálogo entre los chicos, y que fueran ellos los que pudieran expresar cuando algo no les gustaba, solo intervenía si era necesario y en un costado le explicaba a Maxi que no era un juego, que, si un compañero le decía que no, o que le molestaba, él no tenía que hacerlo más.

Otra de las observaciones que se realizó era que, a la hora del recreo, Maxi siempre llevaba la pelota de fútbol que él traía desde su casa, entonces todos los compañeros lo esperaban para jugar con él, y si él se aburría les dejaba la pelota y se iba a jugar con otros compañeros.

Por otro lado, en sala de cinco, Caro no tenía dificultad para relacionarse con sus compañeros, la maestra integradora siempre fomentaba el vínculo. Cuando estaban apuradas, Caro bajaba o subía por ascensor, y siempre alguna compañera la quería acompañar y la maestra la dejaba, como así también cuando bajan por la escalera Caro bajaba con ayuda de algún compañero y alguna de las maestras.

Otro aspecto mencionado en la entrevista por parte de la maestra integradora fue que es muy importante proporcionar autonomía en el alumno tal como sostenía Marchesi(1995), y que la misma no pase a ser su sombra. Por esto mismo, su intervención debe ir disminuyendo de manera gradual, al mismo tiempo que el alumno se apropie e interiorice las herramientas que favorecen su inclusión, como afirmaba Valdez (2009).

Por esta razón de generar la autonomía es que las maestras integradoras no permanecen con un mismo alumno por más de dos años, para que justamente no se genere una dependencia.

Por último, se mencionan como señalaba la maestra integradora, las adaptaciones curriculares que se hacen en caso de que fueran necesarias, proponiendo los objetivos de manera individual para desarrollar al máximo sus potencialidades como planteaba Rodríguez (2012). Durante la observación en clase se pudieron ver las diferentes estrategias educativas para la participación activa tanto escolar como comunitaria; como decía la maestra integradora, las configuraciones de apoyo son delimitadas en base a las necesidades educativas de cada alumno en particular, siendo las mismas de carácter flexible, complementario y contextualizado para poder favorecer la elección de estrategias adecuadas en cada caso, tal como sostenía Muntaner (2014), la idea es lograr los objetivos propuestos utilizando estrategias que se adapten a las características de cada alumno.

En ambos casos se pudo observar a través de los PPI de cada uno la implementación de adaptaciones de tipo metodológico y de acceso a la currícula, brindando motivación individualizada para la realización de todas las actividades, el trabajo “uno a uno”, para motivar y sostener la escucha activa y la concentración, tal como expresaba Rodríguez (2012) realizando actividades que se adaptan a las necesidades específicas, como también así, el trabajo apartado en un espacio más tranquilo de estímulos para fomentar la concentración y poder trabajar contenidos específicos.

Otra de las intervenciones realizadas por las maestras encargadas de la inclusión era fomentar y facilitar también los momentos de intercambio con sus pares, y la participación en rondas, alentándolos a expresar sus opiniones y promoviendo a escuchar a sus compañeros. Todas las mañanas en el saludo matutino en el cual se hacía una ronda con las sillas y todos se sentaban a saludar, se generaba un espacio también para contar qué habían hecho el día anterior, de forma voluntaria. Al principio Maxi no hablaba en la ronda, pero meses después se pudo observar cómo se fue soltando, y él voluntariamente levantaba la mano para contar, hablaba sobre su hermano al que ya todos conocían por sus comentarios, y sus compañeros siempre le preguntaban por él.

Además, la maestra integradora de Maxi comentó en la entrevista que es parte del proceso estimular una mayor autonomía, estableciendo una rutina predecible de la jornada, como planteaba Godoy (2008) fomentar conductas de independencia y autonomía, por lo cual en ambas salas al llegar todos los niños debían colgar la mochila en el perchero de la misma el cual tenía el nombre de cada uno, y sacar el cuaderno de comunicaciones. Eran

pocas las veces que había que recordarle a Maxi que sacara el cuaderno de la mochila, porque siempre lo hacía sin que nadie se lo dijera, como también el momento de higiene en el cual todos iban al baño a lavarse las manos antes de desayunar y/o merendar. Otra de las estrategias para asegurar la comprensión de las explicaciones era emplear frases cortas, y cuando la explicación era más larga, repetir varias veces los aspectos fundamentales; y una vez que hubiera comprendido, era importante que el docente corriera la mirada del niño evitando así, la aprobación permanente del adulto y favoreciendo la seguridad en sí mismo como plantea la Resolución 4635 (2011).

A lo largo de la práctica se pudo observar cómo se mencionó anteriormente la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades de Maxi así como también las de Caro, siempre teniendo en cuenta las dificultades de cada uno y aprovechando sus fortalezas como mencionaba Ruiz Rodríguez (2012).

En ambos casos, las estrategias propuestas en los PPI era necesario el “uno a uno” ya que a los dos les costaba concentrarse y fácilmente se dispersaban.

Las dos maestras integradoras resaltan la importancia del trabajo con el niño, y a su vez con el resto de sus compañeros de grado para que la adaptación e inclusión no sea un proceso individual, sino que se construya de forma conjunta.

Además, se pudo observar que, con el acompañamiento de la docente, Maxi comprende consignas y participa de las actividades con gusto. Asimismo, incorpora a sus compañeros en el juego generando intercambio social. Se observó también la intencionalidad comunicativa requiriendo en ocasiones del estímulo externo para poder animarse a expresar sus necesidades frente al grupo. Paulatinamente está comenzando a construir oraciones cortas con adecuada entonación y dicción. Se pudo ver un avance en las actividades de la vida cotidiana que lleva a cabo como ir al baño, alimentarse, y cambiarse, requiriendo poca colaboración del adulto.

Por su parte, con el acompañamiento de la docente, Caro puede permanecer y sostener la jornada completa dentro de la sala junto a sus pares, posee lenguaje oral y puede expresar sus emociones, necesidades y deseos. Se encuentra atenta al medio y comprende consignas y relatos simples. Puede desplazarse en muchas ocasiones de manera autónoma, pero requiere del acompañamiento del adulto para asistirle en los traslados en actividades que requieren el manejo de su cuerpo. En los momentos de intercambio grupal suele dispersarse

con facilidad debido a la labilidad atencional que presenta, pero es trabajado día a día con la maestra integradora para mantenerse más enfocada.

Según lo observado y la información obtenida del PPI, lo que se trabajó con Maxi con mayor énfasis fue el lenguaje verbal: se buscó que él pudiera expresar sus necesidades en palabras, y no con enojos o corporalmente con sus compañeros. Asimismo con Caro, se trabajó en forma prioritaria, como se mencionó anteriormente, su labilidad atencional.

Otras de las cuestiones que destaca la maestra integradora es que su labor en el aula si bien principalmente es brindar su apoyo al niño incluido, trabaja con todos los niños de la sala y fundamentalmente con las otras docentes a cargo. Como hacía referencia Valdez (2009), la maestra integradora funciona como un dispositivo de ayuda que favorezca el proceso de inclusión, con el objetivo de generar un clima comfortable para toda la sala en general, tratando de transmitir que su rol no sea solo incluir a un alumno, sino que sea enriquecedor para todo el contexto, proponiendo actividades que transmitan valores como la empatía, el respeto, el cuidado y la solidaridad con uno mismo y con los demás (Ruiz Rodríguez, 2012).

5.4 Descripción del trabajo de la maestra de sala y la maestra a cargo de la inclusión como pareja pedagógica para generar la inclusión en la sala.

A partir de la observación en la sala y la información recabada a través de las entrevistas realizadas a la maestra a cargo de la inclusión y de sala, se pudo describir cómo es el trabajo que realizan entre ambas como pareja pedagógica para generar la inclusión en equipo.

En la sala trabajan en total tres maestras, una es maestra de nivel inicial, quien se encarga de los contenidos curriculares regulares de todos, otra es la profesora de inglés, y, por último, la maestra inclusiva, que en este caso es Licenciada en Psicología, es quien en conjunto con la maestra de sala adapta la currícula y las actividades para él o la niña/niño a incluir. Cuando un alumno ingresa a la escuela, se deja constancia en la carta de admisión que la maestra inclusiva es parte del staff de la institución, esto quiere decir que es seleccionada por las autoridades del colegio, y será quien tendrá especial atención hacia las necesidades del niño en particular, acompañándolo en todas las actividades tanto dentro como fuera de la sala, interviniendo cuando lo considere oportuno.

En las entrevistas realizadas a las maestras, tanto de sala como la inclusiva, ambas están de acuerdo que se interviene en la sala a partir de lo que la integradora guía, si bien la actividad es planificada por las maestras de sala como una unidad, se anticipa luego con la maestra integradora cómo se adapta la actividad para el niño incluido (Ruiz Rodríguez, 2012), y se fijan objetivos conjuntos ya que como sostiene Salamanca (2011), la labor de la pareja educativa supone un apoyo constante. Como mencionaba Borsani (2007), no siempre la presencia de una discapacidad está asociada a las adaptaciones curriculares, hay casos en los que las modificaciones y adaptaciones son muchas y casos en los que son pocos los cambios, en este caso en particular en ninguna de las dos inclusiones se necesitaban realizar grandes adaptaciones o cambios, sino que las actividades eran las mismas para todos pero la maestra inclusiva ayudaba a que se mantuvieran enfocados en el trabajo, que se concentraran en la actividad y no se dispersaran.

En el PPI de maxi las implementaciones propuestas eran el trabajo “uno a uno”, brindar motivación individualizada para realizar las actividades, asegurar la comprensión de las explicaciones utilizando frases cortas y cuando la explicación era más larga, repitiendo varias veces los aspectos fundamentales y una vez que lo haya comprendido que el docente corra su mirada del niño evitando la aprobación constante para favorecer la seguridad en sí mismo, en caso de que sea necesario recurrir al trabajo en otro espacio más tranquilo de estímulos, para fomentar la concentración y poder trabajar contenidos específicos.

Estimular paso a paso tiempos de atención sostenida mediante comentarios o intervenciones de la docente. Fomentar y facilitar los momentos de intercambios con sus pares y la participación en rondas simulando comentarios, alentándolo a expresar sus opiniones y promoviendo la escucha de sus compañeros. Continuar fomentando las habilidades sociales para que logre establecer relaciones sociales significativas.

En el PPI de Caro se implementaron adaptaciones tales como consignas simples y concretas para lograr la comprensión y la organización de las actividades, respetando el ritmo de trabajo, utilizando recursos didácticos como material lúdico, y preguntas orientadoras que le sirvan de apoyo para comprender consignas y para la resolución de situaciones problemáticas. Con el objetivo de que incorpore los contenidos conceptuales adaptados a su etapa de la escolarización, que pueda aplicar de forma práctica lo aprendido, experimentando, investigando y resolviendo problemas concretos, que desarrolle

habilidades y pueda relacionarse con pares y adultos de forma eficaz, respetuosa y solidaria. Como también que participe activamente de rondas grupales y que sostenga su atención en cada propuesta, que logre mayores niveles de autonomía, que mantenga una motivación adecuada para realizar las actividades del cuadernillo, que exprese sus necesidades mediante la palabra y que mediante el soporte del adulto, logre organizar los movimientos corporales (motricidad gruesa y fina) que le permitan participar con seguridad de las propuestas curriculares.

Otra de las cuestiones que surgieron en la entrevista con la maestra de sala, era que, si bien la maestra integradora es la que está el 90 por ciento observando al niño incluido, la idea es que la maestra de sala también esté presente, y realice actividades en el aula con el niño, lo que se busca es que el rol sea rotativo, como bien describía Salamanca (2011), buscando el apoyo dentro del aula, trabajando en equipo. Esto se pudo observar tanto en sala de cuatro como de cinco en la cotidianidad de las clases, como pareja pedagógica, no solo la maestra de sala estaba al frente toda la clase, sino que también la maestra integradora hacía actividades, para los niños en ese aspecto no había diferencia, ya que las dos eran sus maestras. Los niños sabían que las maestras a cargo de la inclusión se enfocaban más en los niños incluidos, pero no por eso dejaban de ser sus maestras. Si alguien quería ir al baño, tenía alguna duda con alguna actividad, o necesitaba ayuda, le pedían a cualquiera de las maestras, sin diferenciar. Como así también, las maestras de sala les marcaban los límites a los niños incluidos, y las maestras integradoras, ponían límites a los demás niños en la sala, tal como lo describió Ruiz Rodríguez (2012). El trabajo de la pareja pedagógica se basa en que los dos docentes a cargo puedan alternar los roles de dirigir la clase, poner límites, observar, apoyar, así como también puedan desarrollar actividades en simultáneo para que los alumnos puedan enriquecerse de las fortalezas de cada profesor, como señalaban Bekerman y Dankner (2010).

Para la sala el niño incluido es uno más, de más está decir que se sabe que requiere ayuda especial o un poco más de atención por parte de la maestra integradora y que es necesaria para que el vínculo con los pares y los padreas sea más cercano.

En la entrevista se destacó que para generar la inclusión en la sala se trabaja desde la generalidad, no se hace foco en el niño incluido, sino que se hace hincapié en que todos tienen tiempos diferentes, todos podemos hacer algunas cosas y otras no, y que todos

necesitan ayuda para algo, se trabaja principalmente el respeto por las diferencias entre todos, que todos son diferentes (Bekerman & Danner, 2010).

Según la pareja pedagógica, su principal estrategia de enseñanza se centra en el juego, en el desarrollo de propuestas lúdicas tal como menciona Jaramillo (2011). Se proponen proyectos de juego e investigación que sean relevantes para los niños, dando lugar a la pregunta, la exploración de alternativas y la reflexión. En la institución realizan cada año, dos proyectos; uno al inicio del año y otro a mitad de año, por lo que fueron dos los proyectos que se pudieron observar. En sala de cuatro el proyecto fue sobre “magnetismo”, en el cual los niños se mostraban muy entusiasmados, curiosos y dispuestos a aprender, probando con distintos elementos cuáles eran magnéticos y cuáles no, cada uno elegía un elemento que podía ser de madera, de plástico, de metal y tenían que sacar su propia hipótesis antes de probar de si se “pegaba” o no con el imán. Se armaban papelitos con el nombre de cada uno de los alumnos e iban pasando a medida que el nombre salía en el sorteo.

El otro proyecto propuesto por la pareja pedagógica en sala de cinco, se refirió a las distintas clases de dinosaurios que existieron, a través del juego y la figura de cada uno de los dinosaurios los niños iban aprendiendo los nombres de cada uno y si eran herbívoros o carnívoros, siempre la idea era que todos participaran y aprendieran.

Una de las actividades que se realizaban en la sala de cinco, era la llamada “biblioteca ambulante”, cada semana los alumnos se llevaban un libro de la biblioteca y los tenían que leer en la casa y después hacer por escrito o en un video el resumen del libro, contar de qué se trataba. Esto los estimulaba a leer en las casas con las familias y luego, con el resumen hecho por los compañeros poder elegir el próximo libro que se iban a llevar.

Un aspecto fundamental que destacó la pareja pedagógica en la entrevista fue que “incluir no es solo pensar en el individuo, sino que es necesario siempre tener en cuenta a todos”, respetando la diversidad, acompañando el proceso de desarrollo de todos los niños tal como planteaban Civarolo y Pérez (2013).

También, es necesario poder eliminar e identificar los obstáculos que puedan llegar a impedir la participación de alguno de los alumnos que son más vulnerables tal como mencionaban Ainscow y Echeita (2011) siempre de una manera respetuosa y con el reconocimiento de los demás compañeros de la clase. Cuando se dictaba alguna actividad,

los niños se ubicaban en grupos por mesas, el tiempo no era limitado, cada uno realizaba su actividad, y a medida que iban terminando podían ir a jugar. Por ejemplo, en una ocasión se pudo observar la solidaridad entre los compañeros, cuando debían escribir el nombre propio, a Maxi le costaba un poco más, y el compañero que estaba al lado que ya había terminado, le ayudaba a terminar su tarea.

Por su parte a Caro una de las actividades que más se le dificultaba era educación física, ya que la mayoría de las veces las actividades eran correr, saltar o juegos como el pulpo en el que tenían que evitar que el pulpo los agarrara, una de las adaptaciones para Caro era justamente en Educación Física, respetando sus tiempos, y se les explicaba a los compañeros, quienes se prestaban a ayudarla.

A todos los alumnos se les enseña a reconocer sus dificultades para poder reconocerlas sin miedo a la discriminación, para poder superarlas de una manera más efectiva, es fundamental transmitir a los chicos, tal como decían las maestras, confianza y aceptación ante los distintos tiempos y estilos de aprendizaje, como mencionaban Ainscow y Echeita (2011).

6. Conclusiones

En aspectos generales, el objetivo del trabajo fue describir las características del modelo de inclusión de niños con discapacidad de nivel inicial en una escuela inclusiva y observar cómo trabajan tanto la maestra de sala y la maestra integradora para generar la inclusión del niño en cuestión. Lo que más se destaca en la observación que se hizo durante tres meses, es el gran trabajo en equipo que se genera en la institución por parte de todos los profesionales a cargo.

El primer objetivo específico de este trabajo se centró en describir el modelo de inclusión en una escuela comunitaria. Según la información recabada y la participación en la institución, la pasante pudo observar que la práctica inclusiva de esta escuela está más vinculada a la integración de niños en aulas comunes con distintos tipos de discapacidad, conformada por un gran equipo que trabajan de manera interdisciplinaria constituido por maestras de grado, maestras integradoras, alumnos y padres que forman parte de la comunidad educativa orientada a la inclusión.

Es una escuela que no solo recibe alumnos con discapacidad en el aula común, sino que estructuralmente está preparada para hacerlo, como también así curricular y pedagógicamente. La escuela cuenta con ascensores y rampas, con un departamento de integración, que es un organismo interno de la institución escolar, la cual se encarga de la coordinación y organización del área con el fin de optimizar y facilitar los procesos de inclusión como también así, brindar proyectos pedagógicos individuales. La institución ofrece una propuesta educativa en la cual se pone el foco en los valores y el respeto a cada niño en su forma de ser y de aprender.

Para alcanzar el segundo objetivo, se describió el rol de la maestra integradora, como es denominada en el sistema educativo, en una escuela inclusiva en nivel inicial, a partir de la entrevista y las observaciones, tanto dentro como fuera de la sala realizadas por la pasante. Se pudo observar que el rol de la maestra integradora es fundamental para que el niño logre una inclusión adecuada. Es ella la intermediaria entre el niño y cualquier situación o persona que se le presente. Como planteaban Aizencang y Bendersy (2016) es quien le otorga las herramientas necesarias para que el niño pueda desenvolverse de forma eficiente, no solo en el contexto educativo, sino en el contexto social en general. Entre la maestra integradora y el niño se genera un vínculo de afecto, de apoyo y contención que es fundamental para su progreso, la presencia de la maestra es fundamental para un proceso de adaptación efectivo (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009).

Otra de las cuestiones a destacar es que son pocas las escuelas en las que la maestra integradora es parte del staff de la institución, en lo habitual se ve que la maestra integradora es traída desde afuera, esto quizás sea para los demás niños un poco invasivo para la adaptación. Al ser parte del staff, y en esta caso una maestra más, se torna un clima más relajado, los niños entienden que le presta más atención a uno/a en especial pero no deja de ser una maestra más, a la que pueden acudir para lo que necesiten.

En cuanto al tercer objetivo referido a describir cómo se generaba la inclusión en la sala a partir del trabajo en conjunto de la docente de sala y la docente integradora como pareja pedagógica, se destacan ciertos elementos. A través de las observaciones cotidianas y las entrevistas realizadas se pudo ver lo enriquecedor que resulta para los alumnos el trabajo que realizan las dos maestras en pos de un clima de respeto y solidaridad en el aula, que los alumnos vean como las maestras trabajan en conjunto para realizar actividades. Cómo

mencionaba Hoyuelos (2003) que cada una tenga su propia manera de enseñar y transmitir conocimientos y no por eso una sea mejor que la otra, sino que de eso se trata de respetarse entre ellas así como hacen con los niños, los tiempos y estilos de aprendizaje, destacando siempre las potencialidades; pero reconociendo también las debilidades para salir adelante, aceptando siempre lo diferente.

Es destacable el trabajo en equipo que se genera en la institución por parte de todos los profesionales: la empatía, la escucha activa y la tolerancia son cualidades que se pudieron observar día a día. Es fundamental la cooperación entre instituciones y entre profesionales para lograr una sociedad más inclusiva compartiendo recursos y prácticas que abran la puerta a nuevos interrogantes y a un cambio de valores. Es esencial la actitud de la escuela, pero no se puede reducir sólo a una cuestión curricular, sino poder transmitirlo a la sociedad para poder apoyar a la igualdad de oportunidades, a la cooperación y la solidaridad permitiendo que la escuela inclusiva forme parte también de un contexto social inclusivo (Unesco, 2000). Lo importante no es cuánto se aprende, sino que todos y todas puedan hacerlo en igualdad de condiciones. Más allá de las diferencias entre cada uno de los alumnos, es necesario reconocer las diferencias para poder brindar respuestas educativas que se ajusten a cada uno de ellos, dentro de sus posibilidades según el tipo de aprendizaje que se lleve a cabo.

6.1 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones de este trabajo se pueden señalar algunas cuestiones. En primer lugar, se puede mencionar el tiempo, si bien la duración de la práctica fue suficiente para realizar una descripción sobre la escuela inclusiva y el rol de la maestra integradora y la maestra de sala para generar la inclusión, hubiera sido más enriquecedor observar en un tiempo más prolongado y ver la evolución de los alumnos mencionados.

Por otra parte, también hubiese sido positivo concurrir a las charlas entre los maestros para observar de qué manera planeaban las estrategias y los objetivos para cada niño en particular, como también a las reuniones con los padres de los alumnos incluidos.

Una de las limitaciones más sustanciales fue el hecho de que los conceptos integración e inclusión no estaban bien definidos o diferenciados en la práctica lo cual tuvo como resultado grandes confusiones a la hora de escribir el trabajo, sumándole a esto que durante

la realización de la práctica el conocimiento de estos conceptos por parte de la pasante eran escasos.

6.2 Perspectiva crítica y aporte personal

Con la intención de realizar un aporte crítico, la pasante considera que hubiese sido más enriquecedora la posibilidad de que el trabajo con los niños incluidos se llevara a cabo en conjunto con la familia. Si bien se realizan reuniones con la familia del niño, se podría reflexionar acerca de la posibilidad de realizar reuniones con más frecuencia en donde la familia tuviera un lugar más activo en el proceso de inclusión, para que se pueda observar más de cerca la dinámica familiar y así la maestra integradora pudiera brindar a la familia herramientas o estrategias para que el trabajo que se realiza diariamente en la sala tuviera lugar en la rutina familiar también, logrando un trabajo en equipo para que el progreso de los niños pueda lograrse de forma más efectiva.

Por otro lado, cabe destacar que la institución en la que la pasante realizó la práctica es una escuela religiosa y de carácter privado con costos elevados, esto implica que no es accesible para todo el público en general, más allá de que la institución está preparada tanto estructuralmente como curricularmente para que la inclusión se realice de manera efectiva, lamentablemente deja por fuera a todas aquellas personas que no pueden pagarla.

¿Cómo podría ser la educación inclusiva en contextos más vulnerables y con menos recursos? Se debería buscar la manera de que las escuelas públicas puedan también ser parte de este proceso de cambio, fomentando el acceso de las personas con discapacidad a escuelas regulares con apoyo y recursos para poder efectuar las adaptaciones o modificaciones tanto curriculares como de accesibilidad, aplicando las normas correspondientes de construcción de infraestructura educativa, para facilitar el acceso para la atención de las personas con discapacidad.

Desde el punto de vista de la pasante y según lo observado, el hecho de que la institución contara con un departamento de integración, en el cual adaptan la curricula solo para los niños con algún tipo de discapacidad a los cuales denominan como “integrados”, parecería ser que la característica inclusiva de la escuela está vinculada a la inclusión de niños con discapacidad en las aulas regulares. En este aspecto sería quizás más enriquecedor contemplar los proyectos pedagógicos individuales para todo alumno que lo necesite, y no sólo por tener una discapacidad, haciendo referencia a un modelo inclusivo y

no de integración, dos conceptos muy diferentes, que en la práctica parecerían para muchas personas ir de la mano o ser lo mismo.

6.3 Nuevas líneas de Trabajo o Investigación

Si bien la lucha para que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad que desarrolle el potencial de cada niño independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales no es una novedad, es una de las temáticas que siguen siendo objeto de atención y debate.

En esta investigación descriptiva se recopilaron una serie de instrumentos, cuyo objeto de estudio en general fueron la evaluación, investigación y análisis diseñados para recabar información sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad, para identificar el nivel de inclusión que se lleva a cabo en el ámbito educativo. Esta investigación demuestra que los instrumentos que fueron dirigidos al profesorado indagan en su actitud hacia la diversidad, su formación y su opinión sobre la educación inclusiva. Por otra parte los instrumentos creados para el alumnado principalmente profundizan en las prácticas educativas dentro del aula y los instrumentos para las familias refieren al nivel de satisfacción respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, indagando en los valores que tienen las familias, para reflexionar si estos aspectos son limitadores o facilitadores de la inclusión. El profesorado por su parte es considerado una figura clave para el éxito o el fracaso del alumnado, por esto mismo es fundamental analizar el tipo de actitudes y la predisposición que tienen los docentes hacia la atención a la diversidad y como esto mismo afecta y/o condiciona el desarrollo de la práctica. A su vez la voz del alumnado es un eje primordial que permite conocer en primera persona la opinión que tienen los alumnos sobre las practicas educativas que se realizan en las aulas y las actitudes del profesorado, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible (Azorín Abellán, 2016).

Por último es esencial conocer el discurso de las familias sobre el proceso de inclusión que se les brinda a sus hijos ya que estos son los agentes socializadores primarios. Se indaga sobre el nivel de satisfacción de los padres respecto a la educación y las medida de atención a la diversidad de las que sus hijos forman parte (Azorín Abellán, 2016).

El análisis de la información recabada a partir de este tipo de instrumentos beneficia, la mejoría en las escuelas poniendo el foco en los actores principales como son los alumnos, el profesorado y las familias (Azorín Abellán, 2016)

A partir de esa información se podría tener una mejor visión y comprensión de los beneficios que aportan las escuelas inclusivas para todos los niños en general y desde este punto se podrían crear nuevas estrategias, herramientas y modelos de enseñanza para que sea aún más efectivo el proceso.

Los instrumentos recopilados fueron los siguientes:

- Instrumentos dirigidos al profesorado

Instrumento	Autoría	Breve descripción
Cuestionario sobre Atención a la Diversidad	Álvarez <i>et al</i> (2002)	Cuestionario que incluye cuestiones referidas al alumnado que es destinatario de medidas de atención a la diversidad y profundiza en las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales
Escala de valoración de medidas de atención a la diversidad	Domínguez y Pino (2009)	La escala analiza el uso de medidas ordinarias de atención a la diversidad a nivel de centro y de aula, acción tutorial y orientadora, refuerzo educativo y adaptaciones curriculares no significativas, medidas organizativas, medidas de atención a las minorías étnicas, adaptaciones curriculares significativas, y medidas extraordinarias de atención a la diversidad cultural
Cuestionario sobre Atención a la Diversidad	Ferrandis, Grau y Fortes (2010)	Cuestionario ideado para obtener información sobre la atención a la diversidad que ofrece el profesorado de la ESO, cómo afecta ésta a su práctica docente, el conocimiento que tiene de la normativa, y su preparación para responder a la diversidad del alumnado
Cuestionario sobre medidas y estrategias de atención a la diversidad en alumnado con NEE	González (2012)	Este instrumento arroja información sobre la respuesta a la diversidad del alumnado con NEE en la etapa de ESO, teniendo en cuenta cuatro apartados principales: profesorado, centro educativo, estrategias y medidas educativas inclusivas, y evaluación educativa
Cuestionario para la evaluación de la calidad de los planes de mejora en la atención a la diversidad en ESO	Martínez (2013)	El instrumento valora la atención a la diversidad del alumnado a través del entorno del centro educativo, la definición y la planificación del plan de mejora, el diseño curricular, los recursos humanos para atender a la diversidad, el equipamiento y los recursos materiales, y otras metodologías de enseñanza

Tabla 1. Instrumentos sobre medidas de atención a la diversidad para el profesorado. Azorín Abellán (2016)

	Instrumento	Autoría	Breve descripción
	Percepciones del profesorado sobre la atención a la diversidad	Colmenero (2006)	El cuestionario analiza la actitud del profesorado hacia la integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, y las necesidades formativas del profesor a este respecto
	The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)	Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011)	Escala que explora el trabajo del profesorado en función de la diversidad del alumnado y analiza los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones del colectivo docente en materia de educación inclusiva
	Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación	Vélez (2013)	Instrumento que aglutina componentes cognoscitivos, afectivo-emocionales e incitadores-conductuales en relación con la educación inclusiva
	Cuestionario acerca de las actitudes, los conocimientos y las prácticas de los docentes ante la educación inclusiva	Montánchez (2014)	Cuestionario que incluye aspectos relacionados con actitudes, conocimientos, prácticas y contexto socioeducativo de los centros para la inclusión

Tabla 2. Instrumentos sobre actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad. Azorín Abellán (2016)

	Instrumento	Autoría	Breve descripción
	Cuestionario “El profesorado ante la escuela inclusiva”	Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004)	Instrumento ideado para conocer la opinión del profesorado sobre la escuela inclusiva (metodología diferenciada, aprendizaje cooperativo, diversidad de materiales, programación multinivel, colaboración en equipo, establecimiento de normas). Permite analizar las actitudes y creencias positivas hacia la diversidad, el rechazo a la enseñanza segregada, la capacidad para atender a la diversidad y la dificultad en la colaboración
	Cuestionario de Dilemas	López, Echeita y Martín (2009)	Instrumento que permite conocer las concepciones del profesorado acerca del proceso de inclusión educativa. Contiene subdimensiones sobre los procesos de inclusión que se organizan en teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos que identifican concepciones segregadoras, integradoras e inclusivas
	Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva	Bravo (2013)	Aporta información sobre los fundamentos condicionantes de la educación inclusiva y las medidas para potenciar la inclusión

Tabla 3. Instrumentos sobre la opinión del profesorado hacia la educación inclusiva. Azorín Abellán (2016)

	Instrumento	Autoría	Breve descripción
	Cuestionario sobre atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	Lledó (2009)	Incluye cuestiones referidas a la formación del profesorado en el ámbito de las NEE y a las estrategias, prácticas y organización de aula para una educación inclusiva
	Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI)	González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela (2013)	Escala que agrupa información sobre la concepción de la diversidad y de la educación, política educativa, organización y funcionamiento de la escuela y del aula, liderazgo, currículum, metodología, recursos y apoyos, formación del profesorado, trabajo colaborativo y participación de la comunidad
	Cuestionario sobre necesidades formativas del docente en centros de Educación Especial	Pegalajar (2014)	Este instrumento valora la formación sobre educación inclusiva que posee el colectivo docente y su actualización a este respecto

Tabla 4. Instrumentos sobre la formación del profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva. Azorín Abellán (2016)

- Instrumentos dirigidos al alumnado

	Instrumento	Autoría	Breve descripción
	Cuestionario sobre prácticas educativas en el aula	Bravo (2010)	Este instrumento mide la percepción acerca de las prácticas educativas de aula en relación con cuatro factores: actitud del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado, clima del aula, apoyos para el aprendizaje y la participación, y conductas cooperativas y colaborativas
	Social Inclusion Assessment Instrument (SIAI)	Rinta, Purves, Welch, Stadler y Bissig (2011)	Herramienta que mide la inclusión en el plano social y contiene aspectos relacionados con la integración social y emocional, y con los sentidos de pertenencia, de soledad, de participación, de motivación y de contentamiento
	Sistema de indicadores para el apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Universidad	Ferreira, Vieira y Vidal (2014)	Sistema de indicadores para el apoyo al alumnado con discapacidad que profundiza en ocho áreas: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados

Tabla 5. Instrumentos sobre inclusión y atención a la diversidad ideados para su cumplimentación por parte del alumnado. Azorín Abellán (2016)

- Instrumentos dirigidos a la familia

	Instrumento	Autoría	Breve descripción
	The Attitudes Toward Inclusion Mainstreaming Scale	Leyser y Kirk (2004)	Escala dirigida a familias que tienen hijos con discapacidad. Los ítems están organizados en cuatro ámbitos referidos a la inclusión: beneficios derivados de ella, satisfacción, habilidades de los profesores para el apoyo a la inclusión y derechos de los niños
	Cuestionario-Escala para Familias sobre Educación Inclusiva (CEFEL)	Doménech y Moliner (2011)	Instrumento compuesto por tres dimensiones o núcleos temáticos: conocimiento, creencias e implicación de las familias en materia de educación inclusiva
	Cuestionario sobre la voz de los padres de alumnos con síndrome de Down	Benítez (2014)	Se trata de un cuestionario que contiene cuatro dimensiones objeto de estudio: conocimientos sobre la integración e inclusión educativa, organización del centro respecto a la atención a la diversidad, relación con el centro escolar y valoración general de la escolarización

Tabla 6. Instrumentos sobre atención a la diversidad e inclusión que se dirigen a las familias. Azorín Abellán (2016)

- Instrumentos dirigidos al profesorado, alumnado y a las familias

	Instrumento	Autoría	Breve descripción
	Manchester Inclusion Standard	Moore, Ainscow y Fox (2007)	Se trata de una herramienta dirigida a profesorado, alumnado y familias que fue creada con la triple finalidad de elevar el nivel de inclusión en centros educativos de zonas desfavorecidas, movilizar recursos alrededor del principio de educación inclusiva, y mejorar los estándares de los estudiantes más vulnerables. Este instrumento está basado en las máximas presencia, participación y logro, y pone acento en los valores inclusivos, en la revisión de las prácticas a través del diálogo, y en la colaboración hacia una reflexión crítica
	Cuestionario sobre la atención a la diversidad y la organización del centro escolar en la ESO	Arjona (2011)	El <i>cuestionario dirigido al profesorado</i> presenta cuatro dimensiones: formación para la atención a la diversidad, actitudes del colectivo docente hacia la diversidad, organización del centro y prácticas educativas. El <i>cuestionario para el alumnado</i> cuenta con seis bloques de opinión sobre el centro, el profesorado y las clases, la convivencia, la atención a la diversidad, las perspectivas de éxito y la actitud hacia la diversidad. El <i>cuestionario de las familias</i> consta de tres dimensiones: opinión sobre el centro, opinión sobre el profesorado y opinión

			sobre sus hijos e hijas
	Indicators of Inclusive Schools	Alberta Government (2013)	Instrumento formado por cinco dimensiones basadas en el establecimiento de valores y principios inclusivos, la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos, la facilitación de soportes para el éxito, la organización del aprendizaje y la enseñanza, y los aspectos que comparte la escuela con las familias y con la comunidad

Tabla 7. Instrumentos sobre atención a la diversidad e inclusión para el profesorado, el alumnado y las familias. Azorín Abellán (2016)

A modo de cierre, algunas líneas de investigación que se pueden desarrollar en el futuro podrían ser: considerar más allá de la maestra que acompaña la inclusión, que los docentes de sala se instruyan en las temáticas vinculadas a la discapacidad, promoviendo pasantías, seminarios o congresos para el aprendizaje constante de los docentes en el área, en los que se aborde la atención al alumnado con discapacidad, fomentando la actualización y la capacitación permanente de los docentes. Como así también, fortalecer la participación de la sociedad a favor de las personas con discapacidad, concientizando sobre la importancia de la educación como un pilar fundamental para la inclusión social de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad y Fomentar también, la participación de las familias de los alumnos con alguna discapacidad en el contexto escolar para que puedan intervenir y formar parte del proceso de inclusión.

Es por esto que sería interesante poder realizar un estudio que indague y brinde respuesta sobre el desarrollo tanto social como académico de estudiantes con y sin discapacidades, que concurren a escuelas inclusivas para poder determinar qué tan beneficiosa es esta práctica educativa inclusiva. También se podría realizar un estudio longitudinal determinar cuál es el progreso de los alumnos incluidos en aulas comunes.

7. Referencias

- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Madrid: Tejuelo. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2016). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. D. Valdez (Ed.), *Diversidad y construcción de aprendizajes*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Amadio, M. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008. Santiago de Chile: UNESCO-OIE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Basile, H. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Revista argentina de clínica neuropsiquiátrica*, 15(1), 9-23. Recuperado de: https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04_basile.pdf
- Belotti, A., & Ceffaratto, A. (2005). La integración de niños con Síndrome De Down. Un camino hacia la escuela inclusiva. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Bekerman, D. G., & Dankner, L. A. (2010). La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación universitaria* 3(6), 3-8. doi: 10.4067/S0718-50062010000600002
- Blanco Guijarro, R (1996): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Recuperado de: <https://www.worldcat.org/title/alumnos-con-necesidades-educativas-especiales-y-adaptaciones-curriculares/oclc/431906795/viewport>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72. Recuperado de: <https://www.diversidadinclusiva.com/wp->

[content/uploads/2015/10/Necesidades-comunes-individuales-y-especiales-Rosa-Blanco.pdf](#)

- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Revista PRELAC-UNESCO (Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe), 1, 171-177.
- Blanco G, Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140302>
- Borsani, M.J. (2007). Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela plural. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. J. (2018). De la integración a la inclusión educativa. Rosario, Argentina: Homo sapiens ediciones.
- Bustamante, C. G., & Quintana Quispe, G. O. (2014). Ataxia Cerebelosa. Revista de Actualización Clínica Investiga, 45, 2368-2372. http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682014000600003&script=sci_arttext&tlng=es
- Chamizo, A. M., & Urbina, G. N. R. (2013). Síndrome de Down, cerebro y desarrollo. Summa Psicológica UST, 10(1), 143-154. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421551>
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (Eds.). (1995). Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. España: Alianza Editorial.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Civarolo, M., & Pérez, M. A. (2013). 1+1 = pareja educativa. Nodos Y Nudos, 4(34), 14-24. doi: 10.17227/01224328.2277
- De Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Declaración Universal de los derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- De Educación, Ley Federal (1993). Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

- Dueñas Buey, M. (2010). EDUCACION INCLUSIVA. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 358-366. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Educación y desarrollo social, 5(1), 139-150. Recuperado de: <https://www.dialnet-EducacionInclusiva-5386258.pdf>
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). Transatlántica de educación, (5), 83-94. Disponible en: <https://dialnetdeclaracionmundialsobreeduacionparatodos-3036617>.
- Fundación Iberoamericana Down21 (2000). Santander, España. Recuperado de <https://www.down21.org/>.
- García, A. V. (2011). Ataxia cerebelosa. REDUCA (Enfermería, Fisioterapia y Podología), 3(1). Recuperado de: <http://revistareduca.es/index.php/reduca-enfermeria/article/view/875/891>
- García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009). Disposición N° 32/39- DGEGE-09 Integración escolar. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/especial/integracion-escolar>.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2011). Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) para las integraciones de alumnos con discapacidad. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion>.
- Godoy, M. P., González, S., & Verdugo, M. (2008). Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Santiago de Chile: Editorial Atenas, 46.

- Guzman Cifuentes, A. (2009). La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora. España. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <https://www.fundacionmapfre.org>.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. Revista CES Derecho, 6(2), 46-59. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-77192015000200004
- Hoyuelos, A. (2003). La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Multimedia. Madrid: Reladei.
- Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. Revista Zona próxima, (8). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>
- Jiménez, R. (2002). Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad e igualdad. Fundación Justicia y Género. San Jose, Costa Rica: Gossestra.
- Ley N° 13.688. Ley de Educación Provincial. Honorable cámara de diputados de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial 27/12/2006. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_de_educacion_nacional_no_26.206-06.pdf
- Ley N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Boletín Oficial 06/06/2008. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Ley 762 (19, agosto 2002). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1667932>
- Lobera, J. (2010). Discapacidad Motriz; Guia Didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. CONAFE. México, 71.

- Lopez, D. (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones I. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Revista Médica. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/288692030/Ninos-y-Adolescentes-Con-Necesidades-Educativas-Especiales>
- Malaguzzi, L. (2001): La educación infantil en Reggio Emilia, Barcelona: Rosa Sensat Octaedro. Disponible en: <https://dialnet-escuelasreggioemiliaylos100Lenguajesdelnino-5207311.pdf>.
- Muntaner Guasp, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Palma de Mallorca: España. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. España, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. Revista de Educación inclusiva, 7(1). Disponible en: <https://dialnet-practicasinclusivasnelaulaordinaria-4772623.pdf>.
- Olivencia, J. J. L. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 13(3). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca. Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Parrilla, Ángeles. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.

- Revista de Educación, 327, 11-29. Disponible en: [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de Docentes para la Construcción de Saberes Sociales. Revista Iberoamericana de educación, 33, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie330908>.
- Resolución, C. F. E. 154 (2011). Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 31 de agosto de 2011. Disponible en: http://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones_cfe/154-11_CFE_pautas_federales_para_el_mejoramiento_de_la_regulacion_de_las_trayectorias_escolares.pdf
- Resolución 667 (2011). Integración. Ministerio de educación. Gobierno de Córdoba. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/Resolucion667.pdf>
- Resolución 4635. (2011). Inclusión de alumnos con discapacidad. Buenos aires, Argentina: Dirección general de cultura y educación. Disponible en: <http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/2011.-Resoluci%C3%B3n-4635.-Inclusi%C3%B3n-de-alumnos-con-discapacidad.pdf>
- Resolución, C. F. E. 311/16. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Ríos, M. I. H. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. Revista CES Derecho, 6(2), 46-59. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-77192015000200004
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. España: Fundación Iberoamericana Down 21. Disponible en: <https://www.down21.org/libros-online/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Salamanca, C. (2015). Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa, (42). Disponible en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/267>

- Salas, A. C., de las Heras, R. S., & Beato, F. M. (2008). Ataxia aguda. Protocolos Diagnóstico Terapéutica de la AEP: Neurología Pediátrica, 28, 210-216. Disponible en: <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/28-ataxia.pdf>
- Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación, 12, 26-46.
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? Ágora, 30(1), 143-161. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7386>
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Unesco. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender: trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.
- Warnock, M. (1978). El informe Warnock. Educación Especial. Disponible en: <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-29XQ/R-informe-warnock.pdf>

Anexos

Apéndice A: entrevistas.

Entrevista a la docente integradora de Maxi (sala de 4)

¿Hace cuántos años se encuentra trabajando en la institución? ¿Cuántos días concurre?

Trabajo en la escuela hace 4 años, concurre de lunes a viernes.

¿Qué significa para usted la inclusión?

Para mí la inclusión, es justamente todo lo contrario a exclusión en todos sus sentidos. Es el proceso por el cual todos los niños, especialmente los que sufren algún tipo de discapacidad tengan igualdad de condiciones para recibir una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación.

¿Por qué una maestra debería acompañar la inclusión de un alumno en el aula, además de la docente de grado?

Para mí sería como un plus, es brindarle al niño que presenta alguna discapacidad o dificultad en el aprendizaje un espacio y el tiempo que necesite para que pueda transitar la escolaridad igual que sus compañeros, como requiere de mayor atención es una mano que se le da a la docente de sala, si bien pasamos la mayoría del tiempo con el niño incluido para que pueda desarrollar todo su potencial a su tiempo también participamos activamente con el resto de los niños. Lo acompañamos y trabajamos con su entorno también, para que pueda relacionarse con sus compañeros y tenga un vínculo sólido con la docente de sala también.

¿Cuáles son las tareas esenciales que realiza una maestra integradora?

Yo considero que una de las tareas esenciales es brindarle al niño los medios necesarios para que pueda desenvolverse y pueda acceder de la mejor manera posible a toda la información que se le presenta. Somos el nexo entre la docente de sala y los demás compañeros. Elaboramos las adaptaciones curriculares. Es fundamental también brindarle autonomía e independencia para que pueda realizar las cosas por sí solo, por eso es ideal no acompañarlo por más de dos años. Lo motivamos a participar, lo ayudamos a que reconozca sus potencialidades.

¿Desde tu punto de vista, qué aporta la inclusión de niños con discapacidad en un aula regular?

Yo creo que aporta valores que se estaban perdiendo, que un niño con discapacidad asista a un aula regular no solo los beneficia a ellos como personas y poder formar parte de un grupo de su edad como corresponde sino también a los docentes y al resto de los alumnos en general, se vuelve a hablar de respeto por las diferencias, de solidaridad, de escucha, de apoyo. Todos somos diferentes, pero todos tenemos los mismos derechos. La inclusión también propicia que la sociedad en si sea mas inclusiva.

Entrevista a la docente integradora de Caro (sala de 5)

¿Hace cuántos años se encuentra trabajando en la institución? ¿Cuántos días concurre?

Trabajo en la escuela hace 5 años, concurre de lunes a viernes.

¿Qué significa para usted la inclusión?

La inclusión para mi es el proceso por el cual se incluye a una persona con algún tipo de discapacidad en el sistema educativo convencional, participando de la rutina escolar y las actividades programadas para el grupo con el apoyo de adecuaciones específicas de acuerdo a la modalidad.

¿Por qué una maestra debería acompañar la inclusión de un alumno en el aula, además de la docente de grado?

Considero que la importancia de la maestra inclusiva es el seguimiento constante del alumno, darle la atención a los detalles que en una sala con más de 20 alumnos se pierden, brindar atención personalizada para plantear nuevamente las consignas, acompañar en las normas básicas y educar en valores que muchas veces solo nosotras vemos. Me interesa fomentar el respeto a las diferencias de los demás.

Nosotras no solo trabajamos con el niño sino que trabajamos sobre su entorno e influimos en él de manera positiva aprovechando diferentes situaciones y circunstancias para inculcar que las diferencias existen y debemos respetarlas.

¿Cuáles son las tareas esenciales que realiza una maestra integradora?

Nosotras somos facilitadoras de la inclusión del alumno y ayudamos a los docentes, la idea es que el alumno pueda transitar su escolaridad con el curriculum y las actividades previstas para todo su grupo, que se relacione con sus pares, que participe activamente en

todas las materias y actividades como actos y pasados. Adaptamos todas aquellas consignas planteadas que superan el nivel de lo que el niño puede hacer. Trabajamos lo mismo que están trabajando todos los niños pero de una manera apta con relación al niño con el que trabajamos, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades. Transmitimos valores de voluntad propia y de motivación, para que puedan ser dependientes. Como también trabajamos la autonomía que es fundamental para su desarrollo tanto en la escuela como en la sociedad, es por esto que las maestras integradoras solo acompañamos al niño 1 año o dos, para que no se genere un vínculo de dependencia y que luego también pueda adaptarse a otra maestra. Apoyamos a los niños y buscamos estrategias pedagógicas para sacarlos adelante en sus metas personales.

¿Además del alumno, con quienes más trabaja la maestra integradora?

Nosotras debemos trabajar con el equipo del colegio en sí, es bueno siempre apoyarse en un equipo, consultar, saber las opiniones que tiene los otros y sobre todo aprender de ellos. Por lo general en los colegios siempre suelen haber personas con mucha experiencia y es bueno enriquecerse de ellas. El trabajo fundamental es en equipo con la maestra de la sala, justamente como pareja pedagógica ya que en conjunto armamos las actividades, proponemos la participación y entusiasmos no solo al alumno que está incluido sino también a los demás niños. Es fundamental la buena comunicación entre nosotras.

¿Cómo abordan didácticamente los contenidos y cómo se elaboran las adaptaciones?

Las adecuaciones curriculares propiamente dichas las realizamos con la docente de sala, es a lo que llamamos el proyecto pedagógico individual, es una herramienta en la que plasmamos las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión de los niños con discapacidad.

Las adecuaciones de acceso y contexto las elabora la docente integradora y comparte con la docente y alumnos (hay adaptaciones que son usadas por todo el grupo), los contenidos son trabajados por todo el grupo por igual con las adecuaciones específicas para el alumno incluido, siempre haciendo hincapié en que todos tienen tiempos y estilos propios de aprendizaje, todos en algún momento necesitan ayuda.

Las adaptaciones curriculares que se hacen en caso de que fueran necesarias, proponiendo los objetivos de manera individual para desarrollar al máximo la potencialidad

de cada alumno, las configuraciones de apoyo son delimitadas en base a las necesidades educativas de cada alumno en particular, siendo las mismas de carácter flexible, complementario y contextualizado para poder favorecer la elección de estrategias.

Es muy importante estimular la autonomía de los alumnos, como por ejemplo estableciendo una rutina predecible de la jornada escolar, como también es fundamental el trabajo no solo con el alumno incluido sino también con el resto de sus compañeros de grado para que la inclusión y la adaptación se construyan de forma conjunta y no sea un proceso individual.

Y por supuesto que con cada niño incluido, según las necesidades individuales se trabajan de determinadas maneras más específicas.

¿Desde tu punto de vista, qué aporta la inclusión de niños con discapacidad en un aula regular?

Creo que hoy en día la inclusión de los niños con discapacidad va mejorando en nuestra sociedad. Hemos crecido en tolerancia, paciencia y sobretodo en solidaridad. En la sala uno como maestra integradora aún llega a ver discriminación pero creo que es el comienzo de un cambio grande que buscamos en las personas, de ir acostumbrándonos a las diferencias y que mejor que enseñarlas en una escuela desde pequeños, donde existe inocencia y debemos aprovecharla para que comprendan que las diferencias son las que enriquecen la vida y que debemos aprender mucho de ellas.

¿Qué significa para usted ser maestra integradora?

Para mi ser maestra integradora es ser la líder de un equipo, considerando un tipo de líder que escucha a su equipo. Es muy importante la tarea que nos toca desarrollar por eso debemos poner todo de nosotras, creo que las que desarrollan esta tarea saben que las horas dedicadas son pocas en la escuela por eso en esas poquitas horas debemos dejar todo en la sala, no guardarnos nada, ser las mejores en lo que hacemos. Tenemos una tarea que es súper importante porque estamos educando, pero debo admitir que a veces el rol cambia para ponernos en el papel de alumnos ya que día a día me enseñan cosas nuevas. Esto se trata de un trabajo en equipo, el niño con el que trabajemos y nosotras somos un equipo, chiquito, pero equipo al fin y debemos prestarle atención a lo que él nos solicita, porque es ahí donde él va a poner lo mejor de sí.

Nuestra labor como maestras integradoras es esencial para la integración social de niños con discapacidad, debemos hacerlo con alegría, responsabilidad y confianza en ellos.

Entrevista a la docente de sala de 4

¿Hace cuántos años se encuentra trabajando en la institución? ¿Cuántos días concurre?

Trabajo en la escuela hace 20 años y vengo de lunes a viernes.

¿Cómo es el trabajo en conjunto con la docente integradora?

El trabajo en conjunto con la docente integradora en mi caso es excelente, por supuesto que es fundamental mantener una buena relación, un buen dialogo, para que el trabajo en equipo se desarrolle de una manera relajada y más efectiva, tanto para nosotras como para el aula en general. Siempre llevamos actividades para realizar o depende lo que se esté viendo surgen en el momento, y nos damos el espacio para llevarla a cabo con el grupo, a veces ella comienza con una actividad y luego yo realizo otra y otras veces en conjunto pensamos la actividad para el día.

¿Cómo es la inclusión del niño en la sala con el resto de los compañeros de clase?

Si bien es la docente integradora la que acompaña al niño incluido, es fundamental que me tenga a mí también como referente, para nosotras como docentes de sala el niño incluido es uno más, nosotras también le ponemos límites y lo hacemos participar. En general se da de una forma muy natural, yo estando en sala de 4, el niño integrado ya viene de antes con sus compañeros y es muy relajado. No hay nada que demos por sentado, todo se charla y siempre se explica y se habla de cada uno en particular, de las diferencias y los valores que queremos compartir, se hace mucho énfasis en ayudar al otro, escuchar y compartir. No hacemos diferencia con el niño incluido, todos nos respetamos como somos y con nuestras diferencias.

Entrevista a la docente de sala de 5

¿Hace cuántos años se encuentra trabajando en la institución? ¿Cuántos días concurre?

Trabajo en la escuela hace 10 años y vengo de lunes a viernes.

¿Cómo es el trabajo en conjunto con la docente integradora?

La docente integradora es parte del staff de la escuela, que en función de la necesidad de cada chico la escuela selecciona y se trabaja en conjunto con las compañeras, con los

padres, con la dirección y también con todos los profesionales de afuera, generalmente los chicos incluidos tienen ayuda externa como fonoaudiólogos, psicomotricistas, psicólogos. Se trabaja en conjunto con mucha gente del niño integrado. Muchas veces la maestra integradora suele acompañar unos años al niño, el trabajo no es a largo plazo, por lo general dos años para que el vínculo no genere dependencia, después se cambia para que el niño pueda adaptarse a otro adulto.

Las actividades las planeamos todas juntas y luego la docente integradora anticipa como el alumno incluido puede realizar la actividad.

Se fijan objetivos para el niño incluido y después trabajamos entre todas, también la idea es que sea rotativo, si bien la docente integradora esta el 90 % observando a el niño incluido, también nosotras poder tomar a cargo ciertas actividades con él.

Para nosotras como docentes de sala, el niño incluido es un alumno mas, por supuesto que sabemos que para ciertos momentos requiere de una ayuda especial que sería la docente integradora, y aparte para hacer el vínculo más cercano con los padres, los profesionales, armar el informe, pero maestras somos todas.

El trabajo siempre es en equipo, acá los papás si se dirigen a mí, como docente de sala, a la docente integradora o a la profesora de inglés es lo mismo.

¿Cómo es la inclusión del niño en la sala con el resto de los compañeros de clase?

En realidad se trabaja en la generalidad, no se trabaja referido al niño incluido, incluir no es solo pensar en el individuo, sino que es necesario siempre tener en cuenta a todos, trabajamos que todos tenemos tiempos diferentes, trabajamos que todos podemos hacer unas cosas si, y otras cosas no, que todos precisamos ayuda para algo, si bien naturalmente los niños se dan cuenta que el alumno incluido necesita más ayuda de la docente integradora para algunas actividades, o que ella está más pendiente del niño incluido, pero todo se habla, nada se da por sentado. Siempre se trabaja desde el respeto por las diferencias entre todos, todos somos diferentes.

Los chicos en general son solidarios, todos con todos. Trabajamos con la diferencia en general, no en particular. Ninguna institución se puede negar a recibir personas con discapacidad, porque es un derecho adquirido.

Entrevista a la Coordinadora de integración

¿Cuál es la manera que tiene la escuela de abordar la inclusión?

La escuela cuenta con un proyecto de integración para niños con necesidades educativas especiales, bajo el lema “No son Ellos y Nosotros, somos Todos”. Es fundamental, que los alumnos no conozcan el diagnóstico de los chicos incluidos, para poder así, evitar las etiquetas entre pares, y que los chicos puedan aceptar la diferencia en el otro naturalmente.

Se pone el foco en cada alumno desde su singularidad y se busca generar distintas formas para que puedan disfrutar del aprendizaje, para que los alumnos atraviesen con satisfacción y plenitud el proceso de adaptación en un entorno cuidado, ofreciendo un primer acercamiento al mundo exterior por medio del juego y los vínculos afectivos.

A medida que transcurre la escolaridad, lo que más nos interesa es profundizar en el desarrollo de la oralidad, que los alumnos puedan adquirir cada vez mayor autonomía haciendo uso del pensamiento abstracto y reflexivo para evaluar y anticipar acciones. También buscamos favorecer la indagación partir de preguntas, experimentos e hipótesis.

El trabajo en equipo, ensamblado, la conjunción que se arma entre la maestra integradora, la maestra de sala, la concepción de la pareja pedagógica, estamos trabajando fuertemente en un cambio de mentalidad, porque como así antes a los chicos se los excluía absolutamente de propuestas de inclusión, se los segregada, hoy todas las políticas tienden más a la inclusión, y el reconocimiento del maestro de grado como el maestro del niño con discapacidad, porque lo que sucede muchas veces en nuestro país es al contrario, que las maestras piden un maestro integrador en las escuelas y se desentienden del niño y para mí la valorización del maestro de grado como verdadero referente es fundamental. Porque existe esto de creer que por que el niño incluido tiene una maestra integradora está en una cuestión de armado de un vínculo de uno a uno que no debería existir porque es un alumno más y en esa lógica estamos hablando de una propuesta general.

El programa de inclusión de niños con discapacidad, propone respetar las diferencias como una manera de mutuo enriquecimiento. Alumnos, docentes, directivos y padres, forman una comunidad educativa que trabaja en conjunto para encontrar, en el paso por la escuela, el sentido real de pertenencia activa en la vida comunitaria.

Incluir, tuvo que ver desde un principio con adecuar la currícula y la metodología de enseñanza de acuerdo a las necesidades de cada grupo y cada alumno, ya sea que tuviera una discapacidad o no, trabajando con una pareja pedagógica conformada por el maestro de grado y el maestro integrador.

¿En qué consiste el departamento de integración?

La institución está preparada estructuralmente a las necesidades del modelo inclusivo, la adaptación es de la escuela hacia las personas. Así como también cuenta con un departamento que se especializa en integración, cuyo objetivo específico es la coordinación y organización de las actividades del área en cuestión para facilitar y optimizar la supervisión de la misma, es un espacio en donde se trabaja en equipo junto a los docentes, tomando decisiones sobre sus prácticas. El departamento de integración se encarga de comunicar y establecer acuerdos pedagógicos orientando a los docentes respecto de que, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar a los alumnos. Y curricularmente brinda a los alumnos integrados un proyecto pedagógico individual, con actividades orientadas a la mirada inclusiva que se llevan a cabo en las salas, promoviendo la aceptación de lo diferente con conceptos relacionados a la diversidad.

En esta institución lo novedoso es que la maestra integradora es parte del staff de la institución, ¿cómo se lleva a cabo ese proceso?

Si exactamente, la maestra integradora es parte del staff de profesionales de la escuela, cuando un alumno ingresa a la escuela, se asienta en la carta de admisión que la maestra inclusiva es parte del staff de la institución, esto quiere decir que es seleccionada por las autoridades del colegio y es ella quien tendrá especial dedicación a las necesidades del niño incluido, acompañándolo en todas las actividades tanto dentro como fuera de la sala, participando activamente en las actividades de la sala e interviniendo cuando lo considere apropiado.

Yo como coordinadora del área de inclusión, me encargo de asignar a los niños con algún tipo de discapacidad a las maestras integradoras en función a las necesidades de cada chico en particular y dependiendo de los antecedentes laborales y su formación académica para que la inclusión se realice de una forma más efectiva.