



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Tesina

Rectora: Arq. Ruth Fische

Vice Rector Regional : Lic. Christian Kreber

Autoridad de la Facultad de Ciencias Sociales y Psicología: Lic. Beatriz Labrit

Vice Decana Regional : Mgter. Silvia Mainou

Directora de Educación a Distancia: Lic. Paola Dellepiane

Directora de la Licenciatura en Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora Temática: Lic. Karina Sambataro

Asesora Metodológica: Lic. Mariela Müller

Nombre y Apellido del Autor : Evelin Yoana Schmidt

Nº de Legajo: 21367

Título: Inclusión de niños con Discapacidad Intelectual en la Escuela Primaria Común en la localidad de Campo Viera Misiones

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de elaboración: 19-06-17. Fecha de entrega: 19-12-18

Agradecimientos:

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, por darme la fortaleza y la perseverancia necesaria para llegar a cumplir con este gran objetivo que es la presentación de la Tesina. A mi familia, pero principalmente a mi madre Silvia Inés Ruloff por el apoyo y acompañamiento en cada paso de mi vida y especialmente en la licenciatura. A mi compañero de vida Javier, que me acompañó en cada momento de la carrera y que resultó fundamental, animándome a continuar y a llegar donde estoy hoy.

A mi grupo de estudio: Claudia, Daiana y Laura, con quienes compartimos las alegrías y los logros de cada una. A mis amigas Cris, Mariela y Marcia que siempre me alentaron a seguir.

A la Escuela N° 44 “Rayito de Sol” y todo su equipo, que me abrió las puertas de su institución y colaboraron en este proyecto tan importante para mi formación profesional.

ÍNDICE

	PÁGINAS
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1. MARCO TEÓRICO.....	7
2. ANTECEDENTES.....	15
3. PLANTEO DEL PROBLEMA.....	20
4. OBJETIVOS.....	21
5. MÉTODO.....	22
5.1 Diseño.....	22
5.2 Participantes.....	22
5.3 Técnicas de Recolección de Datos.....	23
5.4 Procedimiento.....	24
6. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	25
6.1 Educación Inclusiva.....	25
6.2 Normativas Sobre Inclusión.....	28
6.3 Relación y articulación entre Escuela Común y Escuela Especial	30
6.4 Discapacidad Intelectual.....	32
7. DISCUSIÓN.....	35
8. CONCLUSIÓN.....	38
9. REFERENCIAS.....	40
ANEXOS.....	43

RESUMEN

El presente trabajo aborda la inclusión de niños con discapacidad intelectual, identificando las relaciones y articulaciones que se establecen entre las escuelas de Modalidad Común y Especial, como así también los logros y obstáculos que se dan en este proceso.

A partir de la información recolectada y teniendo en cuenta el trabajo interinstitucional que se está llevando a cabo, se procurará generar propuestas que promuevan una mejora en el trabajo con los docentes y la familia, para que de esta manera se pueda lograr un trabajo colaborativo entre los distintos actores y alcanzar una inclusión que permita sostener las trayectorias educativas de estos alumnos.

PALABRAS CLAVES

Educación inclusiva. Discapacidad intelectual. Relaciones interinstitucionales. Trabajo colaborativo. Barreras.

ABSTRACT

The present work deals with the inclusion of children with intellectual disabilities, identifying the relationships and articulations that are established between the schools of common and special modality, as well as the achievements and obstacles that occur in this process.

Based on the information collected and taking into account the inter-institutional work that is being carried out, efforts will be made to generate proposals that promote an improvement in the work with the teachers and the family, so that in this way a collaborative work can be achieved between the different actors and reach an inclusion that sustain the educational trajectories of these students.

KEY WORDS Inclusive education. Intellectual disability. Inter-institutional relations. Collaborative work. Barriers.

INTRODUCCIÓN:

El desafío que nos presenta la realidad educativa actual apunta a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas de modalidad común. Esto no es una cuestión totalmente novedosa, sino que es un proceso que se viene desarrollando desde hace un tiempo, que ha sufrido numerosos cambios tanto en aspectos normativos, como así también en las distintas posturas que se han planteado con respecto al tema.

El Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED), nos proporciona datos objetivos acerca de la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, como así también el grado de cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad. Este sistema, en 2010, en su primera fase de aplicación ha realizado un análisis del estado de la normativa, políticas públicas y situación educativa de la población con discapacidad en ocho países de la región: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Perú y República Dominicana. Son siete los países que presentan estadísticas, que dan como resultado que el sistema educativo formal incluyó a 1.140.478 estudiantes con discapacidad. De ese total, el 69,4% está matriculado en escuelas comunes, y el 30,6% en escuelas especiales. México es el país que al año 2010 ha incorporado el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad a la educación común, el 81,2%, seguido por Brasil con un 70,7% y por Perú con el 62,1%. En República Dominicana y Argentina menos de la mitad de los estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo asisten a escuelas de modalidad común, el 48,4 y 43,5% respectivamente y en Paraguay únicamente un 10%. (UNESCO, 2013)

En principio la inclusión surgió como una lucha de derechos y cuestiones de justicia e igualdad, de integración física y social, pero actualmente se abre la discusión acerca de qué aspectos forman parte de este proceso, con respecto a qué responsabilidades corresponden a cada actor educativo y desde qué lugar se debe partir para poder realizar una inclusión educativa y que la misma sea realmente provechosa. En el modelo de educación inclusiva, Díez (2004) resalta cuatro ideas principales, estas consisten en que la inclusión se concibe como un derecho humano, como la vía para garantizar la equidad en educación; como ese derecho que tiene toda persona a ser educado junto a sus pares y la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

Existe un consenso general con respecto al enfoque que debe regir en estos procesos, que tiene que ver con poder desarrollar un sentido y participación de la comunidad en su conjunto, puesto que es una cuestión social que requiere un gran compromiso en el que además de la responsabilidad de la escuela, la sociedad toda debe garantizar una educación inclusiva. (Díez, 2004)

Además se debe tener en cuenta que cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos, por lo tanto es imprescindible crear un marco en el que se acepten y valoren las particularidades y capacidades de cada uno de los alumnos, como así también se minimicen o eliminen las barreras que limitan el aprendizaje.

Pero esto no tiene que ver con que sean los estudiantes los que se adapten a las instituciones, sino con que se reestructure todo el sistema educativo. Esta situación nos ubica en un entorno en el que se hace indispensable replantear las relaciones, los acuerdos y las estrategias que se dan entre la escuela de modalidad común y especial. Con respecto a esto, la Conferencia de 1994 de la UNESCO en Salamanca formula varios compromisos, entre los que se destaca que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados para que incluyan las diferentes características y necesidades. (Díez, 2004)

Por lo tanto de acuerdo con lo planteado por el modelo social, se pretende proponer alternativas al modo de abordar la discapacidad, además de superar las barreras que se encuentran en cuanto al aprendizaje y la participación, ya que las mismas no solamente tienen que ver con el déficit que presenta el sujeto, sino que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

1. MARCO TEÓRICO:

1.1 Inclusión/Integración

Diferentes autores han propuesto definiciones acerca de integración e inclusión, como conceptos que aluden a cuestiones similares, pero para este trabajo se considera imprescindible diferenciarlas.

En los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, en especial de los más desfavorecidos surge la integración educativa de los alumnos con discapacidad. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Respecto a esto, Blanco (1999) asevera que todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

Cuando se habla de **integración**, Tenutto, Klinoff y Boan (2004) lo hacen como formando parte de un proceso “de integrar física y socialmente en el medio a las personas que se encuentran segregadas en diferente grado”.(p.139) Por lo que estar integrado, según Tenutto et al.(2004) supone desempeñar un rol, ocupando un determinado lugar en el entramado social, es un modelo que considera las dificultades del alumno desde un punto individual y no contextual del entorno educativo social y cultural.

Por otro lado, y de acuerdo con lo expuesto por López (2009), la **inclusión** se considera “un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos y para todos.” (p.45) Por lo que se manifiesta como fundamental la definición de políticas que favorezcan los intereses de cada uno de los niños.

Teniendo en cuenta la evolución histórica de estos conceptos con su significación correspondiente es conveniente aclarar que en un principio se pensó en un modelo de integración en el que la escuela integre y normalice a los niños, con la idea de que “todos somos iguales”, pero en la actualidad se plantea un principio que considera que “todos somos diferentes”. Con esto se propone que el sistema educativo se reorganice frente a una “realidad diversa y multicolor”. (Valdez, 2016)

Teniendo en cuenta lo mencionado por Ainscow (2007) “el movimiento hacia una educación inclusiva, supone la reestructuración de las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños”. (Valdez, 2016, p.87) Es una propuesta que intenta superar el paradigma de la integración; se inicia como un movimiento educativo a fines de la década de ‘80 y principios de los ’90, primero en los Estados Unidos primero y luego en Europa. La integración estaba basada en el modelo médico, psicológico, centrado en el déficit, en lo individual. Mientras que el paradigma inclusivo introduce un nuevo punto de vista en el que además se tiene en cuenta el contexto educativo, social y cultural. (Litwin y Tomé, 2010)

La inclusión implica una reorganización de todo el Sistema Educativo resignificando los fines a los que apuntan los procesos de integración, que permita la accesibilidad, la permanencia y los logros de cada sujeto de educación. En este proceso “las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos, motivaciones para el aprendizaje”. (López, 2009, p.20)

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es sólo otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” puesto que implica un enfoque específico para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. (Índice de Inclusión, 2000)

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (López, 2009, p.18)

En el documento elaborado por UNICEF sobre Inclusión Educativa (2004), se considera que la inclusión en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 “implica la valoración de las diferencias en la escuela... la promoción de valores como el sentido de comunidad, la solidaridad, la valoración de las capacidades de todos/as y la promoción de las alfabetizaciones múltiples”. (p.17)

Consideramos importante destacar según lo señalado por López (2009, p.19) que “una educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales”.

El Índice de Inclusión (2000, p.9) presenta a la inclusión como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos”. Tanto los recursos para reducirlas como las barreras pueden presentarse en todos los elementos y estructuras del sistema en las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Blanco R. (1999), describe a la inclusión como un concepto más profundo que el de integración y que además, parte de un teoría distinta, debido a que está relacionada con la naturaleza misma de la Educación General y de la Escuela Común. Es un proceso que conlleva que todos los niños aprendan juntos independientemente de cuestiones personales, sociales o culturales en los que se encuentren insertos. Se intenta lograr “una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.”(p.10)

1.2 Necesidades Educativas Especiales vs. Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Desde el enfoque de la integración se describe al alumno con discapacidad por sus “necesidades educativas especiales (NEE)”, mientras que desde la inclusión lo hacemos desde el medio, es decir, desde el contexto; por lo tanto se habla entonces de “barreras al aprendizaje y la participación”.

Por un lado, según Mary Warnock (1974) se consideran alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos que poseen “dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad, o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios que los que disponen las escuelas de su zona”. (Tenutto et al., 2004, p.438)

Según la Declaración de Salamanca (1994), son “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje...”. (Tenutto et

al., 2004, p. 438). Esta definición posibilita el no etiquetar a los alumnos y que sus necesidades se ajusten al sistema educativo, y por lo tanto deberían estar vinculadas al currículum escolar generando adaptaciones curriculares que facilitarán una adecuada trayectoria escolar, acorde a sus necesidades y posibilidades.

El concepto de necesidades educativas especiales, tal como lo expresa Blanco (1999), supone que los alumnos que encuentren barreras para desarrollarse en sus aprendizajes escolares, reciban los recursos y apoyos específicos que necesiten, en un contexto educativo lo más normalizado posible. Entonces es importante entender que al utilizar ciertas denominaciones se producen situaciones que afectan a esta población que se pretenden incluir en las escuelas.

Por otro lado, y de acuerdo con el modelo social, se propone alternativas al modo de abordar las dificultades de aprendizaje y la discapacidad; teniendo en cuenta este enfoque el Índice de Inclusión (2000, p.24) sostiene que “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. Desde esta mirada, se intenta “identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos”. (Índice de Inclusión 2000, p.23)

El objetivo de la educación inclusiva consiste en reconocer las diferencias y en “la construcción del aula como comunidad” (Diez, 2004. p.26). De manera que al trabajar con esas diferencias cada persona sea partícipe de lo que se está llevando a cabo en esa clase.

1.3 Personas con discapacidad intelectual-cognitiva

En nuestras escuelas, podemos encontrarnos con alumnos que poseen diferentes características, entre ellos a aquellos que poseen alguna discapacidad.

En el Artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) se define que las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (ONU, 2008, p.4)

El Índice de Inclusión (2000) define a las discapacidades como “...barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas” (p.24). Además afirma que de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas surgen las discapacidades.

Al referirnos específicamente a las deficiencias en el área intelectual, podemos encontrar la definición de Luckasson y cols. (2002) de retraso mental de como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, entendiendo ésta como habilidades adaptativas de tipo conceptual, social y práctico”. (García Alonso, 2005, p.6)

1.4 Trabajo colaborativo entre escuela común y escuela especial:

De acuerdo con las normativas nacionales que hacen referencia al proceso de integración /inclusión, se considera importante mencionar el rol que corresponde a cada modalidad; ya que por parte de la escuela especial, se debe contar con la disponibilidad de un equipo de orientación y apoyo, formado por los distintos profesionales y un maestro de apoyo a la integración, que asesore a la escuela común en referencia a las características del niño con discapacidad.

A nivel nacional contamos con la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación que tiene por objetivo “la promoción de culturas escolares inclusivas en todas las escuelas de nuestro Sistema Educativo, mediante la corresponsabilidad entre niveles y la modalidad de educación especial para generar la inclusión educativa de todos los estudiantes con discapacidad”. (CGE, 2017, p.2)

1.4.1 Proyecto institucional para la Inclusión:

Blanco (2000) cuando profundiza acerca de la inclusión, afirma que ésta no debe ser un proyecto de profesores aislados sino un proyecto de escuela; y sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y el avance de todos los alumnos. Por lo tanto se pretende que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta y atendiendo a las particularidades de su propia realidad, de manera que todos los actores educativos compartan las metas y una visión

educativa comunes. Esto significa que las decisiones, tanto curriculares como de funcionamiento institucional deben tomarse, escuchando lo que proponen aquellos que van a llevarlas a la práctica, ajustando a sus características concretas las propuestas que instituya el equipo directivo.

Desde una mirada actual, la educación especial debe pensarse como un “conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela”. (Blanco, 1999 p.9). Desde este enfoque, la educación especial deja de ser un sistema paralelo que atiende únicamente a los estudiantes con discapacidad para transformarse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos, que permita de esta manera mejorar la calidad de enseñanza.

El proyecto de inclusión debe formar parte de la propuesta educativo institucional de ambas modalidades, tanto de la escuela común como de la especial, para poder realizar un trabajo colaborativo que conduzca y propicie procesos superadores.

Un aprendizaje cooperativo por parte del profesor fortalece a la escuela inclusiva. Este tipo de aprendizaje es descrito por NCERI (1995) como “...la estrategia instruccional más importante para apoyar la escuela inclusiva. Además de las modificaciones en el curriculum, enseñanza individualizada, uso de iguales como tutores, uso de nuevas tecnologías, etc.” (Díez, 2004, p.31)

Valdez (2006) también se refiere a este tema expresando que el trabajo en equipo se considera clave para el desarrollo del proyecto de inclusión. Asimismo agrega, que para poder garantizar la trayectoria de todos los alumnos, podrían existir diversos formatos de escuelas que cuenten con parejas pedagógicas o maestros volantes que puedan colaborar y apoyar las actividades, funcionando como dispositivos de apoyo y trabajando siempre en conjunto con equipos de orientación escolar comprometidos. Pero estas propuestas no dependen de iniciativas individuales o de la buena voluntad del equipo institucional, sino que deben estar basadas en políticas de Estado que reconozcan que la educación es para todos.

Para ello, contamos en la provincia de Misiones, con documentos que han sido homologados, y que sirven como sustento a la hora de trabajar en las escuelas con los procesos de inclusión.

En el anexo II de la Resolución 5739/16 del Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Misiones, se propone un modelo de acta acuerdo interinstitucional en el que se detallan las responsabilidades que deben asumir las partes participantes de un proyecto de inclusión.

Por parte de la **escuela común** se debe inscribir al niño como alumno regular de la institución, poner a disposición los recursos humanos y materiales con los que cuenta como así también poseer flexibilidad en los tiempos, espacios y agrupamientos, realizar las adecuaciones curriculares necesarias que formarán parte del Proyecto Pedagógico Individual (P.P.I), acorde a las características y posibilidades del alumno contando con la orientación de la escuela especial. (CGE, 2016)

Asimismo es necesario: evaluar los aprendizajes de los alumnos aplicando criterios abiertos, flexibles y dinámicos, teniendo en cuenta las adaptaciones curriculares, asumir la corresponsabilidad en el seguimiento y la evaluación y mantener informada a la familia sobre las eventualidades.(CGE, 2016)

En cuanto a las responsabilidades de la **escuela especial** la resolución mencionada en párrafos anteriores (Resolución 5739/16 del CGE de Misiones) señala que la misma debe participar, a través de diferentes instancias, de la toma de decisiones en el proceso de integración/inclusión; observar al alumno en situación educativa, en un marco de naturalización de la experiencia; evaluar junto a la escuela común, las posibilidades de inclusión; orientar al equipo docente y directivo para la realización de las adecuaciones curriculares que sean necesarias tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como así también en la evaluación, que formarán parte del P.P.I. Además debe designar al personal docente (maestro integrador, maestro de áreas especiales, equipo de orientación y apoyo) para que asista a la escuela común, según las necesidades del proyecto; mantener informada a la familia, junto con la escuela común del proceso evaluativo de seguimiento del alumno; firmar la libreta del alumno integrado y realizar el informe pedagógico adjunto. (CGE, 2016)

Entre las responsabilidades de la familia, la Resolución 5739/16 del CGE de Misiones señala que ésta: debe garantizar la asistencia regular de su hijo; asistir a reuniones y entrevistas convocadas por ambas escuelas; realizar los tratamientos externos imprescindibles para sostener el proyecto; presentar al equipo institucional toda la documentación solicitada; comunicar situaciones especiales que esté viviendo el alumno o la familia y que consideren significativos para el trabajo escolar y colaborar con ambas instituciones para favorecer la adecuada escolaridad del alumno. (CGE, 2016)

2. ANTECEDENTES:

Entre las experiencias más específicas en cuanto a la inclusión educativa de personas con discapacidad se pudo localizar un estudio en Colombia, que se plantea como objetivo: “describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad de Bogotá, Colombia”. (Padilla Muñoz, 2011, p. 670) Los participantes que forman parte de esta investigación son 343 docentes de tres instituciones públicas de la localidad de Usaquén. Para el mismo, se elabora una escala de tipo Likert y se aplica de forma voluntaria, confidencial y anónima a docentes de cada una de las escuelas. En cuanto al diseño es un estudio tipo encuesta de corte transversal. Los instrumentos fueron ingresados a una base de datos y se realizaron análisis con frecuencias simples, porcentajes y puntajes obtenidos en el cuestionario. En cuanto a los resultados, se detallan: “la heterogeneidad de la discapacidad y la dificultad para incluir a los estudiantes en condición de discapacidad de manera homogénea dentro de las legislaciones”. (Padilla Muñoz, 2011, p.670) Se encuestaron 343 docentes (93,4%) de los 367 previstos, con un promedio de edad de 48,7 años; de los cuales 292 (81,1%) son mujeres. Un 28,9% (97) de los docentes refieren sentirse preparados para educar estudiantes con discapacidad física; un 19,9% (67), a alumnos con discapacidad sensorial; un 19,3% (65), a estudiantes con discapacidad mental (cognitiva) y un 45,8% (154), para educar estudiantes con problemas emocionales.

Se considera importante resaltar, en cuanto a las sensaciones descritas por los docentes participantes de esta investigación, que los mismos no se sienten en condiciones de atender adecuadamente a niños con discapacidad.

Además nos encontramos con un estudio que aborda el tema de investigación desde la postura de los docentes. Los objetivos de esta investigación se han centrado en analizar si los estudiantes con discapacidad en el aula puede generar inquietud en los docentes, examinar la percepción que tienen sobre su preparación para ejercer su labor y si los educadores perciben una actitud favorable del resto de alumnos hacia sus compañeros con esta problemática. (Suriá Martínez, 2012, p.96). Estos objetivos se indagan en función del género, edad y ciclo formativo en el que se desarrolla la enseñanza. En este trabajo participaron 116 docentes de diferentes etapas formativas.

Es una investigación del tipo *expost-facto*. Para el diseño del mismo se utiliza un cuestionario que consta de una escala tipo Likert de 1 al 5 (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo) de 23 ítems donde se estima la percepción del profesorado.

Es necesario aclarar de acuerdo con los resultados que los datos obtenidos “revelan cierta incomodidad por parte de los docentes hacia a los estudiantes con discapacidad” (Suriá Martínez, 2012, p.104) Finalmente, se afirma que los docentes perciben actitudes favorables por parte del alumnado hacia los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos se sugiere la necesidad de ahondar en este tema con el objetivo de: promover programas formativos destinados a los docentes que contribuyan a resolver los conflictos que puedan presentarse en su tarea.

Por otro lado, un estudio realizado en Centroamérica tiene por objetivo identificar en qué instituciones (escuelas comunes o escuelas especiales) se realizan prácticas más inclusivas, es decir aquellas orientadas a atender con equidad a todos los estudiantes, específicamente, a alumnos con discapacidad.

Participaron 15 docentes de escuelas especiales y 17 de escuelas comunes con orientación de tres estados de México. Se utilizó una Guía para la Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) en su versión de auto-reporte y observación. Este estudio de carácter descriptivo y transversal.

Resulta necesario aclarar que “las prácticas inclusivas implementadas en el aula no necesariamente equivalen a logros elevados en los aprendizajes de los estudiantes”. (García Cedillo et al., 2015, p.14) Se destaca que las expectativas de los docentes influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual se considera imprescindible realiza más investigaciones sobre el tema.

Un estudio realizado en México, hace referencia a la atención a la discapacidad intelectual en la Escuela Primaria. El mismo tiene por objetivo “capacitar en servicio a los docentes a fin de promover su participación en la atención psicopedagógica de estudiantes con discapacidad intelectual”. (Hernández y Domínguez, 2012, p.134) Participaron de forma voluntaria, seis profesores de una escuela primaria pública de la localidad de Chimalhuacán del estado de México, que tenían en su grupo, al menos un alumno con discapacidad intelectual. La metodología fue cualitativa-descriptiva. Se contó con el consentimiento informado de los participantes y se diseñó e instrumentó un programa de

evaluación-intervención. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la entrevista individual-semiestructurada, y la observación participante.

Se concluye comentando que no basta con la normativa existente para lograr la inclusión, sino que en la práctica es frecuente encontrar falencias en la formación y actualización docente, en aspectos relativos a educación especial, en la realización de un diagnóstico temprano, completo y actualizado y en el trabajo colaborativo.

Una investigación más reciente tiene como objetivo: “describir como el personal docente implementa las adaptaciones curriculares y las problemáticas que nacen de dicha implementación”. (Navarro, Osse, Burgos, 2016, p.8). Los participantes de este estudio fueron 10 docentes de 2 instituciones educativas con programa de integración. La metodología utilizada corresponde a una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico. La principal técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que los integrantes del Programa de Integración Escolar se corresponden con las normativas y exigencias del Decreto N° 1705. Por lo tanto en sus conclusiones se plantea que existe una gran demanda de adaptaciones curriculares, ya que permite lograr la individualización de la enseñanza, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. El análisis de esta investigación hace referencia a la relación y el consenso que existe entre instituciones de modalidad común y especial. No obstante, se plantea que los principales obstáculos “tienen relación con el tiempo y los recursos de apoyo, lo que genera informalidad en la articulación entre los docentes y los responsables de los programas de integración, e influye en la calidad de la implementación de estas adaptaciones curriculares”. (Navarro et al, 2016, p.11).

Otra investigación que representa a la población con la que queremos trabajar, pero que no habla directamente de la inclusión educativa, sino más bien de la inclusión social, tiene como objetivo: “analizar las problemáticas sociales que enfrentan las personas con Discapacidad Intelectual y sus familias en la ciudad de Guadalajara, México”. (Velazco, Govea y González, 2015, p.2) La metodología utilizada corresponde a un enfoque de tipo cualitativo. La técnica de recolección de datos es la entrevista semiestructurada, que se lleva a cabo a familias con un integrante con discapacidad intelectual. Entre sus resultados, se evidencia que “los retos para la inclusión se presentan por falta de protección social a este sector de la población, principalmente el derecho a la salud y la educación”. (Velazco et al., 2015, p.2) Se considera importante resaltar que en este estudio se pudieron detectar

limitaciones importantes en cuanto a la educación inclusiva y a la calidad en las escuelas especiales. Principalmente en cuanto a la restricción para el acceso a las instituciones de modalidad común y la carencia de personal capacitado para atender a estos niños, además “se detectaron deficiencias importantes en cuanto a la falta de programas adecuados para los niños con discapacidad intelectual”.(Velazco et al., 2015, p.18).

Haciendo referencia nuevamente a la población trabajada, en otro estudio sobre inclusión social, podemos encontrar un apartado en el que se analiza la inclusión educativa. Este estudio se encuentra orientado desde la terapia ocupacional, que propone como objetivo “proporcionar orientaciones conceptuales y prácticas a aquellas personas que trabajen con población infantil y comunidad en general respecto a estrategias inclusivas acertadas para el niño con discapacidad de 0 a 12 años.”.(Parra y Peñas, 2015, p.329) Como metodología se rastreó fuentes especializadas de terapia ocupacional desde el año 2000 sobre tres conceptos clave: “niños con discapacidad, desempeño ocupacional y estrategias inclusivas”.(Parra y Peñas, 2015, p.332) En el presente estudio, haciendo referencia al tema específico de la educación inclusiva se mencionan varios elementos como indispensables para que se logren resultados significativos y se pueda dar respuesta a la diversidad, por un lado poder contar con suficientes equipos interdisciplinarios que se encuentren calificados para trabajar con esta población; además poder contar con un marco normativo que avale estas prácticas y como elemento fundamental, que se pueda contar con un curriculum inclusivo, que debe estar basado en principios de integración, participación y descentralización.

En cuanto a la inclusión escolar de personas con discapacidad, podemos encontrar un estudio que hace referencia específicamente a la población adolescente. El mismo tiene como objetivo general describir los núcleos problemáticos encontrados en el contexto escolar de adolescentes en situación de discapacidad en instituciones educativas distritales de tres localidades de la ciudad de Bogotá y diseñar una estrategia de inclusión. (Moreno et al., 2009, p.8) Este estudio se basa en un enfoque cualitativo y un estudio descriptivo. Se utilizó como técnica para la recolección de la información una encuesta. Se concluye comentando que actualmente aún existen políticas institucionales excluyentes, que manifiestan ciertas “percepciones, creencias e imaginarios erróneos ante la discapacidad, a pesar de que se vive un momento en que el tema de la inclusión escolar es vigente”. (Moreno et al., 2009, p.21) además se concluye señalando que la escasa preparación y

experiencia profesional para la aceptación de niños con discapacidad, es una situación que genera preocupación, ya que es fundamental la capacitación docente para la construcción de una cultura inclusiva que apoye el aprendizaje.” (Moreno et al., 2009, p.24)

Un estudio que aborda el tema de investigación en el nivel superior, tiene como propósito “Conocer de qué manera dos universidades de la Región Metropolitana de Santiago de Chile están implementando mecanismos de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, y las racionalidades que subyacen en cada uno de estos procesos”.(Tapia y Manosalva, 2012, p.16). Se basa en un enfoque metodológico cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo. Como técnica de recolección de la información se optó por realizar entrevistas semi estructuradas en cada universidad a 2 docentes y a 4 estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando una carrera profesional en estas instituciones. Este estudio concluye que se observan importantes avances respecto a la implementación de procesos de integración de personas con y sin discapacidad. Cabe destacar que la integración es un proceso reciente en la población investigada pesar de que hace años se vienen implementando acciones con respecto al tema lo que demuestra que “mientras no se realicen procesos conscientes e intencionados para armonizar las relaciones entre las racionalidades implicadas, no se logrará realizar una integración de la diversidad -con ello de las personas con y sin discapacidad- en estas instituciones”. (Tapia y Manosalva, 2012, p.33)

3. PLANTEO DEL PROBLEMA:

Según el marco teórico consultado acerca de la inclusión educativa, es importante resaltar que es necesario fundamentar estos procesos de acuerdo con el modelo social de la discapacidad y las normativas vigentes en el país.

Conforme a lo señalado en referencia a la inclusión de niños con discapacidad intelectual, los diferentes autores resaltan que se deben tener en cuenta las diferencias individuales de cada niño, en cuanto a ritmo, estilo y motivación para el aprendizaje. Además indican que para que se logre una verdadera educación inclusiva, se debe reestructurar y adaptar todo el sistema educativo, en el que se trabaje de manera colaborativa entre instituciones escolares de modalidad común y especial.

Teniendo en cuenta los estudios anteriores sobre este tema, se destacan aquellos aspectos que influyen en la inclusión escolar. Las mismas están relacionadas con la preparación de los docentes para atender a los niños con NEE, con la falta de tiempo y recursos humanos especializados para realizar adaptaciones curriculares. Además se mencionan como obstáculos la falta de programas adecuados para incluir a los alumnos con discapacidad de manera homogénea.

Por lo tanto, se plantea la necesidad de pensar acerca de este proceso, desde la realidad de la provincia de Misiones, más específicamente en la Localidad de Campo Viera, teniendo en cuenta que es una experiencia novedosa para la región, haciendo énfasis en la discapacidad intelectual. Se pretende mediante este estudio poder detectar aquellos aspectos que intervienen tanto positiva, como negativamente.

Pregunta de Investigación:

¿Qué cuestiones intervienen a la hora de incluir niños con discapacidad intelectual en la escuela común?

4. OBJETIVOS:

Generales:

- Analizar el trabajo de articulación entre las escuelas común y especial en la inclusión de niños con NEE en la localidad de Campo Viera Misiones.

Específicos:

- Releva la información que poseen los docentes con respecto a las normativas nacionales y provinciales sobre inclusión.
- Conocer la relación de las escuelas de ambas modalidades.
- Describir los acuerdos que se logran entre los actores involucrados en el proceso de inclusión.

5. MÉTODO

5.1. Diseño

El diseño de esta investigación es de tipo cualitativa, pues procura construir teoría a partir de la recolección de datos en campo, al contrario de lo que plantea la investigación cuantitativa. Además, el objetivo central radica en comprender diversas perspectivas a partir de la lógica inductiva.

Basada en la Teoría Fundamentada que es una “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”. (Strauss y Corbin, 2002, p.13)

Debido a que no existen estudios en la región acerca del tema, se pretende mediante ésta generar una teoría que permita explicar las relaciones que existen entre las categorías de la realidad observada, que se construye a partir de los datos recogidos sistemáticamente y analizados para poder conceptualizarlos; para ello se parte de la información obtenida por parte de las personas que viven la experiencia que se quiere investigar.

Se optó por este tipo de investigación, ya que se pretende generar teorías acerca del proceso de inclusión/integración que se está llevando a cabo en la localidad de Campo Viera, Misiones.

5.2. Participantes

La selección de la muestra corresponde a profesionales de distintas instituciones y modalidades de Nivel Primario de la localidad de Campo Viera, Misiones, en total son doce los participantes de la misma. Estos son cuatro docentes de grado, un directivo y una psicopedagoga del equipo de orientación y apoyo de la Escuela de Modalidad Común (Escuela n° 895 de Campo Viera, Misiones). También tres docentes de educación especial, un directivo, un psicólogo y una psicopedagoga del equipo de orientación y apoyo de la Escuela de Modalidad Especial (Escuela Especial N°44 de Campo Viera).

El rango etario de los participantes oscila entre los 30 a 50 años. El sexo abarcado es en su mayoría femenino, con la participación de uno del sexo masculino. En su mayoría, los entrevistados tuvieron algún tipo de experiencia en el trabajo con discapacidad cognitiva o algún otro tipo de discapacidad.

Se considera importante comentar que la zona en la que se encuentran ambas escuelas, presenta una realidad socio-económica de nivel media a baja, por lo que muchas de las familias que conforman la población escolar, presentan bajos recursos económicos, con un acceso limitado a las necesidades básicas (alimentación, vestido, educación, etc.)

Algunos de los seleccionados viven en la localidad de Campo Viera y en la localidad de Oberá, provincia de Misiones.

De las treinta personas seleccionadas para este estudio, solamente doce aceptaron voluntariamente participar de la misma, mediante la realización de un consentimiento informado que fue entregado por escrito y comentado verbalmente.

5.3 Técnicas de recolección de datos

Todo proceso de investigación implica la recolección y el análisis de los datos. Estas informaciones pueden obtenerse con diferentes técnicas e instrumentos. El tipo de herramienta seleccionado para este estudio es la entrevista, proveniente de la investigación cualitativa. (Díaz, Bresler, Giraldez, Ibarretxe, y Malbrán, 2006, p.48)

Se puede decir que la entrevista “es una técnica cualitativa que se aplica directamente sobre el sujeto o grupo de sujetos con la intención de recolectar datos sobre asuntos relevantes para la investigación”. (Díaz et al., 2006, p.48)

En este caso, se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas que se encuentran basadas en una guía de asuntos o preguntas en las que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales a fin de obtener mayor precisión en los temas deseados llevan el nombre de entrevistas. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2008)

Por lo que las características esenciales de este tipo de entrevistas son las siguientes: son flexibles, ya que las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes. Además el entrevistador y el entrevistado comparten el ritmo y dirección de la entrevista. Se considera el contexto social, resultando fundamental a la hora de la interpretación de significados.

En la construcción de las preguntas orientadoras, fueron ejes vertebradores los aspectos planteados en los objetivos, tanto el general como los específicos. Como por ejemplo para poder conocer la relación de las escuelas de modalidad común y especial se realizaron las

preguntas: ¿Existe una forma de trabajo en la institución con respecto a la inclusión? ¿Existen propuestas de trabajo coordinado con docentes de la escuela especial para atender a los alumnos con discapacidad intelectual? ¿Puede describir las? en el caso de que no las haya ¿cuál considera que sea el motivo? (ver en anexo).

El registro de la información se llevó a cabo mediante la utilización de soporte tecnológico, tales como grabaciones de audio, que resultaron fundamentales para el registro de la información y su posterior análisis.

5.4 Procedimiento

En primer lugar se gestionó, en el mes de noviembre de 2017, con las autoridades de las instituciones escolares de ambas modalidades, el consentimiento para poder realizar un trabajo de investigación en las mismas, acerca de la problemática planteada.

En una segunda instancia se procedió el trabajo de campo, solicitando a los docentes, directivos y equipos de orientación y apoyo, que respondan entrevistas semiestructuradas, con preguntas guía, en los que se indague acerca de los aspectos que consideran importantes a la hora de incluir al niño con discapacidad intelectual en sus clases, las mismas fueron realizadas de manera individual, en situación cara a cara. Se confeccionaron dos tipos de entrevistas: por un lado la dirigida a la escuela de modalidad común y por otro dirigida a la modalidad especial.

Luego de las instancias anteriormente mencionadas se comienza con el trabajo de análisis de los datos recolectados, a fin de triangular la información obtenida a partir del instrumento de recolección utilizado.

6. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO:

De acuerdo con lo previsto se llevaron a cabo las entrevistas a los participantes que desarrollan su actividad en las escuelas de modalidad común y especial. Se tuvo en cuenta para confeccionar preguntas orientadoras para la entrevista en profundidad, la propuesta de objetivos de la investigación. Por lo tanto, para sintetizar y relacionar los datos que la aplicación de la misma arrojó en cada caso, se consideró de utilidad identificar cuatro categorías generales para realizar el análisis de los datos:

- 6.1. Educación inclusiva
 - 6.1.1. Condiciones o aspectos que intervienen para definir una educación inclusiva
 - 6.1.2 Barreras y obstáculos que se presentan
- 6.2. Normativas sobre inclusión
- 6.3. Relación y articulación entre escuela especial y escuela común
 - 6.3.1. Dificultades que se presentan en el trabajo coordinado entre las distintas partes que conforman este proceso:
- 6.4. Discapacidad intelectual
 - 6.4.1. Caracterización
 - 6.4.2 Medidas y Metodologías implementadas

6.1. Educación inclusiva:

6.1.1. Condiciones o aspectos que intervienen para definir una educación inclusiva

Teniendo en cuenta las preguntas que hacían referencia a esta temática se llegó a los siguientes resultados:

En cuanto a los aspectos que se consideran necesarios para que se pueda dar una educación inclusiva, E10 hace referencia de manera general aquellas cuestiones que se consideran importantes: ...“es necesario lo edilicio, lo organizacional, lo cultural.-institucional, los recursos humanos y materiales. (Para empezar)”.

Acerca de los recursos humanos, E1 comenta que es importante: “que tanto los docentes como la familia puedan detectar y aceptar que algunos de nuestros niños tienen una dificultad, además de identificar cual es la dificultad que tiene. Detectar las barreras y eliminar resistencias, aceptar e ir buscando las herramientas y los caminos a seguir para poder incluirse.”

La entrevistada 2, 3 Y 8 coinciden que es necesaria la capacitación docente. E2 agrega que la mayoría de los docentes de la institución están dispuestos y E3, que es necesario el compromiso de estos actores. Además se considera importante la apertura de los mismos (E8).

La entrevistada 4 considera importante: “Que se le dé la misma posibilidad de integrar a los niños, progresivamente adaptando los contenidos. Trabajando de manera conjunta entre escuela común y especial”.

Otra postura respecto al tema señala: ...“En primer lugar una actitud positiva, predisposición e información. Trabajo en equipo, en red y con la familia.”... (E6)

E11 indica como aspectos necesarios la comunidad y la participación, ya que para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo de todos sus miembros: profesores, alumnos, familias y otros profesionales, además E7 agrega que debe haber una buena comunicación entre cada uno de los actores que forman parte de este proceso, para que de esta manera puedan también intervenir en las decisiones que se tomen.

En referencia al tema coinciden E5 y E11 cuando dicen que es necesario que se comience a aceptar las diferencias, que incluir no solo significa que el niño pueda acceder, sino también que pueda pertenecer a un grupo, que pase a ser algo cotidiano, ya que en los establecimientos los niños no adquieren solamente contenido, sino que también aprenden a convivir y compartir. Por lo tanto el gran desafío como profesionales es identificar sus capacidades y desde allí trabajar para alcanzar mejores resultados.

Una postura diferente aporta que: “Incluir una persona es mucho más que mandarlo obligadamente a la escuela común. Es necesario cambiar la mentalidad social y cultural de la familia y de la escuela con respecto a la discapacidad” (E9).

Debido a la diversidad de respuestas que se obtuvieron, es necesario aclarar que cada uno de los participantes mencionó las diferentes aristas que forman parte de este proceso, y que no puede desarrollarse una real inclusión si no se tiene en cuenta el trabajo en equipo y la colaboración de cada uno de los actores.

6.1.2. Barreras y obstáculos que se presentan:

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, en lo que se refiere a las **barreras** que se presentan a la hora de atender a la diversidad:

Es importante aclarar que la responsabilidad recae sobre las diferentes partes que intervienen en el proceso de inclusión escolar. Por un lado los entrevistados 1, 2 y 3 coinciden en que la principal es la resistencia de la familia.

En segundo lugar aparece la resistencia de los docentes, postura en la que coinciden los entrevistados 1, 8 y 12. Haciendo referencia a estos actores educativos se mencionan aquellos factores que se pueden observar y que obstaculizan el proceso: falta de capacitación docente (E5, E8, E10), la poca predisposición para el trabajo con niños con discapacidad (E5) y falta de compromiso de los docentes (E7).

Mencionando ciertas actitudes que se pueden observar y que son consideradas barreras a la hora de atender a la diversidad. La E6 agrega que éstas pueden ser: ...“los miedos, la falta de información, creer que todos deben ser evaluados de la misma manera y alcanzar los mismos objetivos para avanzar pedagógicamente”... Además la creencia de que existen métodos mágicos que solo algunos conocen para trabajar con un niño de estas características y la negación por parte de los docentes fundamentada en la falta de preparación.

Una postura contrapuesta a las demás, es la de E9 que considera que existen una imposición y obligatoriedad desde las autoridades educativas provinciales de que se cumplan las normativas actuales. Respecto al mismo tema E11 agrega que existen pocos profesionales especialistas en el tema y pareciera que se intenta utilizar los recursos humanos existentes como trabajadores del área, logrando así la poca efectividad en las tareas que se llevan adelante.

Otro aspecto que se enuncia como dificultad, es el tiempo extra que les lleva a los educadores poder preparar los materiales adecuados para los niños integrados. (E4).

Para finalizar, uno de los obstáculos principales a la hora de incluir a un alumno con discapacidad es aquel que se refiere a la esfera socio-familiar, ya que el ambiente en el que

se encuentran insertos son carentes muchas veces de las necesidades básicas (alimentación, vestimenta), además de la poca o nula educación que han recibido sus padres.(E10).

6.2. Normativas sobre inclusión:

En cuanto a los conocimientos que los docentes poseen sobre las normativas actuales acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad se obtuvo como respuestas que la mayoría manifiesta conocerlas, las mencionan y las van aceptando como parte de su curricula (E1).

Únicamente los entrevistados 3 y 4 acotan conocer muy poco: E3 Se considera analfabeta en el tema y E4 con muy poca capacitación.

E2 comenta que el equipo directivo les proporcionó un compilado con todas las normativas vigentes y agrega que según su comprensión los niños con discapacidad tienen los mismos derechos y los mismos deberes de acuerdo con sus posibilidades; considera que la inclusión de personas con discapacidad tiene que pasar a ser algo más natural. E5 acota que debido a su experiencia personal/familiar se vio en la necesidad de conocer esta información, además de las capacitaciones recibidas desde la institución. E11 aporta que tomó conocimiento de las mismas y desde la institución se estuvo trabajando en las jornadas institucionales, en los que se debatió sobre la temática y sobre su aplicación.

Para ampliar sobre el tema, E7 expone que las normativas permiten un buen abordaje sobre el tema, estableciendo los alcances de las partes involucradas. Además agrega que ofrecen nuevos modos de trabajar.

Solamente (E9) interpreta que estas normativas están mal encaradas porque considera que no todos los niños con discapacidad deberían asistir obligatoriamente a la escuela común.

Se indaga acerca de la actitud que asume cada actor de las instituciones en referencia a las nuevas normativas sobre inclusión.

Por un lado se menciona la apertura para aprender a trabajar. (E1, E8) ya que es para beneficio de estos alumnos (E8); una actitud positiva (E3, E7, E12), ya que se considera un adelanto en lo que se refiere a los derechos de las personas con discapacidad (E12); predisposición (E5, E7, E9) y adhesión a las normativas (E6). Y que cada actor educativo pueda desarrollarse efectivamente desde su rol, teniendo en cuenta las limitaciones del contexto. (E10, E11, E4).

Desde otra postura se considera que son leyes que hay que cumplirlas aunque no estén de acuerdo, pero que consideran que las mismas son positivas, ya que anteriormente la discapacidad estaba escondida, apartada. (E2).

Las **modificaciones** que se han realizado en las escuelas teniendo en cuenta las normativas sobre inclusión fueron:

En la Escuela de modalidad común se hace referencia a los espacios curriculares, la posibilidad de realizar las adecuaciones de los contenidos como así también a la implementación del PPI para los alumnos con discapacidad (E1, E3).

En relación a los grupos de pares, se realizaron charlas de concientización sobre la discapacidad que presentan los alumnos integrados, destacando la importancia de que éstos puedan sentirse parte, que se sientan acompañados por sus compañeros. (E4)

Además se destaca el cambio de actitud por parte de los directivos y docentes: mayor apertura, necesidad de información y a su vez cierta incertidumbre sobre los cambios que genera en los docentes y demás niños; inseguridad sobre cómo actuar y trabajar con los alumnos con discapacidad. (E5, E6).

De las entrevistas realizadas se encontró una postura contrapuesta que expresa que no ve muchas modificaciones, solamente puede notar que ahora se aborda la temática de la inclusión a la que anteriormente no se le concedía importancia. (E2).

De acuerdo con la información aportada por la Escuela de modalidad especial, se describen las modificaciones realizadas de acuerdo a las normativas vigentes. Por un lado, se mencionan aspectos relacionados con cuestiones institucionales, se observa un cambio en el cronograma de horarios en función de las necesidades de los alumnos. (E7), reorganización la escuela por ciclos en función de la edad cronológica (E8). Se realizan capacitaciones constantes (E8). Optimización del espacio (E9).

Además mencionan que se trabaja con actividades lúdicas, clases especiales al aire libre, y metodologías diferentes (E7).

En menor cantidad de entrevistas se alude a que no se realizaron modificaciones (E9, E10), o que no se observan muchas, ya que recién se está empezando a trabajar en el tema. (E12).

6.3. Relación y articulación entre escuela especial y escuela común

Haciendo referencia a la relación y articulación que existe entre la escuela común y la escuela especial se puede decir que:

Desde la escuela común los entrevistados mencionan que existe un trabajo con la escuela especial. Se detallan una serie de acciones concretas que se llevan a cabo en este proceso en la que se firman actas acuerdo, se van sellando los compromisos entre las escuelas y la familia. Se está empezando a establecer redes. Se están dando los primeros pasos y aprendiendo a trabajar en equipo (E1). Se elaboran en conjunto los primeros P.P.I (proyecto pedagógico individual). (E6)

También expresan que se trabaja con la escuela especial en la realización de actividades específicas para incluir a los alumnos con discapacidad: participación en actos, festival de lectura, etc. (E3). Se llevan a cabo reuniones y con las familias, jornadas de capacitación (E6).

Además se destaca el rol que cumple la psicopedagoga de la escuela común, que los ayuda y orienta (E2) y que además mantiene el contacto con la escuela especial (E5) y los asesora sobre cómo realizar las adaptaciones curriculares y qué contenidos deben lograr los niños integrados (E4).

Desde la escuela especial se comenta que se busca en todo momento resolver las situaciones que se van dando con determinados chicos y pidiendo y consultando con otros profesionales (kinesiólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos). Además se trabaja en redes con los profesionales que trabajan de modo externo (C.I.C) (E7).

Se trabaja a contra turno con los alumnos de la escuela común (E7, E8), en los que asisten algunos días a la escuela común y otros a la escuela especial. Se realizan los PPI correspondientes. Si se ven mejoras se baja la frecuencia de asistencia a la escuela especial. (E7).

También se ha elaborado un proyecto de capacitación y socialización de información con los docentes de primer ciclo y segundo ciclo de la escuela común y con los padres. (E7, E12). Además se detalla en qué consiste la articulación entre las escuelas de ambas modalidades: el trabajo que se está realizando con los padres y los docentes tiene como objetivo poder preparar el terreno para poder incluir realmente a los niños que tienen discapacidad acompañando a cada uno de los integrantes de este proceso. (E8, E9)

E11 Agrega que al encontrarse en un proceso de cambio, se genera miedo e incertidumbre por lo desconocido. Como aspecto positivo destaca que se conformó un grupo sólido de trabajo entre ambas instituciones, tanto en el equipo docente como en el no docente.

En cuanto al **asesoramiento recibido de la escuela especial** los entrevistados comentan que:

Desde el año 2017 se trabaja de manera más directa con el equipo de trabajo de la escuela especial. Tienen mayor contacto (E1).

Se realizan capacitaciones con profesionales más experimentados en el tema. Se lleva a cabo un crecimiento en conjunto con la escuela especial que tiene otros puntos de vista, mayor capacitación y otra lectura de lo que los docentes de la escuela común a simple vista no se dan cuenta o no saben cómo manejar (E1).

En mayor cantidad de entrevistas se comenta que han recibido asesoramiento y que el mismo fue positivo. Siempre trabajando en conjunto (E5). Además se destaca la buena respuesta, ya que hay apertura para el diálogo e información, ayuda pedagógica y psicotécnica (E6).

La modalidad de trabajo consiste en enviar a estos niños a la escuela especial para que sean evaluados y decidan cuáles son los chicos que necesitan una ayuda especial.

Por otro lado se vuelve a hacer referencia al papel de la psicopedagoga de la escuela común, que es la que recibe los informes de los profesionales y orienta a los docentes sobre cómo trabajar. (E4, E2).

Se describe la metodología de intervención: los alumnos asisten en horarios extraescolares a la escuela especial (E1, E3, E5, E6) y gracias a este trabajo coordinado se ven los avances (E5), resaltan que hay muchas ayudas, ya que los docentes de educación especial, trabajan con los niños que presentan algún tipo de discapacidad y los asesoran (E4). Los estudiantes asisten dos o tres veces por semana a la escuela especial, trabajan con el grupo que esté acorde a sus posibilidades, por lo tanto funciona como grupo nivelador (E9). Asisten a recibir “apoyo” en aquellos contenidos que no logran alcanzar en la escuela común. (E11).

De acuerdo con lo indagado acerca de las propuestas de trabajo coordinado entre ambas escuelas:

Se están dando los primeros pasos, trabajando con los docentes y padres para que conozcan las normativas y de que se trata este proceso de inclusión (E8), se realizan actividades de concientización para presentar la nueva metodología de trabajo (E11).

Se realizaron actividades inclusivas (paseos salidas, áreas compartidas en las que se realizan actividades prácticas) (E7) en las que participan alumnos de ambas escuelas, tratando de que sea algo más espontáneo, que puedan acostumbrarse a ese encuentro (E1). También se llevaron a cabo jornadas para docentes, tutores, padres. (E7, E1).

6.3.1. Dificultades que se presentan en el trabajo coordinado entre las distintas partes que conforman este proceso:

Se puede observar como obstáculos: la mirada o idea errónea que tienen los niños y padres de la escuela común acerca de la escuela especial...“que es para locos”... (E1); la falta de comprensión de los padres hace que no se pueda lograr un buen trabajo en conjunto (E2, E6); la falta de espacios y tiempo para el encuentro entre docentes de ambas instituciones, no solo para planificar las actividades, sino para compartir aula y clase. (E6); inasistencias constantes de los alumnos, resistencia de los docentes para trabajar con discapacidad,...“al desconocer se cierran, no quieren participar, les parece algo descabellado”... (E7)

6.4. Discapacidad Intelectual

6.4.1. Caracterización:

En cuanto a las características de los alumnos con discapacidad intelectual se pudo encontrar diversas respuestas:

Entre ellas, E1 comenta que estos niños son retraídos, les cuesta socializar. E4: le cuesta compartir.

En lo que se refiere a los aspectos propios de esta discapacidad E1 y E4 coinciden en que tienen dificultades retener la información, su memoria es corta, y es necesario retomar los temas que no pudieron apropiarse. Además no pueden retener las consignas que se les proporciona (E4).

Presentan mayores obstáculos para aprender que el resto de los niños, hacen regresiones constantemente. Necesitan mayor atención personalizada, precisan ayuda y guía constante

para realizar las actividades (recortar, pegar, dibujar, etc.) (E2, E12). Poseen dificultades en el aprendizaje, tienen un ritmo más lento. (E8).

Presentan dificultades en la comprensión de conceptos, de números y letras (lectoescritura y numeración). (E11). Además dificultades en el lenguaje y la expresión oral y escrita (E3, E5, E4, E11) y dificultades de atención (E4)

E10 amplía este punto cuando expresa los alumnos presentan diversas y particulares dificultades para acceder al currículum común.

Les resulta difícil adaptarse a otro que posee otras capacidades para comprender, no comparten los mismos intereses que por la edad se espera. (E11).

Les cuesta adaptarse a los cambios, y poseen muchas dificultades conductuales. (E9, E5, E12).

La entrevistada 2 hace mención de la cuestión socio-familiar: se puede notar un abandono de la familia, el desinterés de los padres, la falta de higiene. E7 hace hincapié en que problema de estos chicos radica mayormente en las necesidades socioculturales en que se encuentran, que es la mala alimentación o desnutrición, padres analfabetos. E6 comenta que la población de alumnos con discapacidad suelen ser chicos repitentes y con sobre edad, alumnos que a veces dejan la escuela. También son etiquetados muchas veces como los que no saben, no les da la cabeza, etc.

6.4.2 Medidas y Metodologías implementadas:

Acerca de las medidas que fueron implementadas para atender a la diversidad son la detección de las dificultades que se presentan en las aulas, reunión y entrevistas con los docentes acerca del niño y de sus formas de trabajar. Investigar de qué se trata la dificultad y que barreras presentan. Luego el acercamiento a las familias, la atención personalizada, derivación a psicopedagoga o maestra de apoyo y la derivación o consulta con la escuela especial, como así también la capacitación constante (E1, E6, E2).

Con respecto a las metodologías que se utilizan para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan acceder a los aprendizajes de manera significativa se mencionan:

Las adecuaciones significativas y de acceso (E10), que cada maestro realiza en conjunto con la psicopedagoga de la institución y en conjunto con la escuela especial. (E1, E2). Las mismas consisten en cambios en las estrategias de enseñanza, simplificación de tareas,

sobre todo consignas de trabajo, mayor tiempo (E3, E6), evaluaciones diferenciadas. (E6, E9), actividades adaptadas a las necesidades (E5) que tienen un objetivo distinto, de acuerdo con las posibilidades de cada uno (E2).

Además E11 menciona que es necesario adaptar las explicaciones a su nivel de comprensión y los contenidos a su capacidad. También ofrecer contenido y relacionarlo con algo de su vida cotidiana, buscar y explicitar ejemplos que puedan relacionar con lo que ya conocen.

Utilizar distintas estrategias que permitan acercar a los alumnos al aprendizaje de manera agradable y que ayuden a poder comprender ciertos contenidos desde otros métodos que no son los habituales. (E12).

Los participantes aportan diversas estrategias que suelen utilizar en el aula con los alumnos con discapacidad intelectual:

Estos pueden ser la utilización de recursos audiovisuales, láminas con gráficos (E7, E9, E11); la realización de actividades que estimulen diferentes tipos de inteligencia y el desarrollo de tareas que permitan la utilización de todos los sentidos. (E11).

Otro recurso utilizado son los juegos en los que se estimule la memoria, motricidad, la atención (E7, E4).

En el caso de los alumnos que no han adquirido la lecto escritura, se prioriza la oralidad, se realizan tareas acordes a sus habilidades: estas pueden ser, hacer el modelo en el cuaderno para que ellos copien (E2, E9) pintar, copiar letras separadas; actividades repetitivas con letras, palabras. (E3); Con fichas adecuadas a su capacidad, lecturas simples, acordes a lo que pueden (E4).

En el área de ciencias naturales se recurre a sus habilidades para dibujar o copiar un dibujo. Además la utilización de materiales concretos para el área de matemática (E2, E8).

Otras estrategias que no se relacionan estrictamente con los aspectos curriculares, pero que se consideran importantes, para la inclusión de un niño con discapacidad son poder darle participación en distintas actividades institucionales donde se sientan útiles, se sientan parte: jornadas recreativas, actividades artísticas. Tratando de que se sientan cómodos, respetando sus diferencias y resaltando sus logros. Dándole participación, colaborando con el docente. (E2, E4, E7, E9).

7. DISCUSIÓN:

Finalizando el proceso recorrido en el presente trabajo se recupera la pregunta de investigación acerca de aquellos aspectos que influyen a la hora de incluir a los alumnos con discapacidad intelectual en la escuela común, que nos permitieron conocer la información que poseen los docentes acerca de las normativas sobre inclusión; describir la relación que existen entre los distintos actores de este proceso y los acuerdos pactados; también se pudo indagar acerca del trabajo que se está realizando actualmente en la región con respecto a esta temática.

Ainscow (2007), descrito en el marco teórico, propone una importante **reestructuración en las escuelas**. (Valdez, 2016). Este concepto aparece ampliado en los resultados de la presente investigación, pues cuando se habla de los elementos que intervienen para definir una educación inclusiva, se detallan: la capacitación docente; el compromiso, la apertura y la predisposición de los docentes; una actitud positiva; trabajo en equipo, en red y con la familia; comunidad y participación; aspectos edilicios, organizacionales, culturales, institucionales, recursos materiales y humanos y buena comunicación entre los actores educativos.

En referencia a los aspectos institucionales que se consideran necesarios y forman parte de una reorganización en las escuelas, se destacan en esta investigación, aquellas modificaciones que ya se realizaron en las comunidades relevadas: En la escuela común se puede observar cambios institucionales, en cuanto a la implementación de proyectos pedagógicos individuales y de adaptaciones curriculares. En la escuela especial se identifican modificaciones en cuanto a cuestiones que tienen que ver con la organización de horarios, la organización por ciclos en función de la edad cronológica y la optimización del espacio físico. Además de que se realizan jornadas, charlas, debates y capacitaciones regulares destinadas a la actualización en la tarea docente.

La **inclusión**, como ya señaló López (2009) se presenta como “un enfoque filosófico, social, económico y pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias”. (p.45). Del análisis del trabajo de campo, se agrega a los aspectos anteriormente mencionados que es fundamental trabajar en la identificación de capacidades para alcanzar mejores resultados. En cuanto a las barreras y obstáculos que se presentan en este proceso y haciendo referencia a lo que señalan Padilla Muñoz (2011) y Suriá Martínez (2012) en

sus investigaciones comentando que los docentes no se sienten con la capacidad de atender adecuadamente a niños con discapacidad y presentan cierta incomodidad al impartir docencia con estos alumnos, se puede indicar con los resultados del presente estudio la resistencia de los docentes, ya sea por miedos, falta de información, falta de compromiso, poca predisposición y/o de capacitación docente en el trabajo con niños con discapacidad. Además, amplían los entrevistados, otros inconvenientes con los que se encuentran: la resistencia de la familia, en cuanto a las concepciones erróneas respecto a la educación especial; carencias en la esfera socio-familiar en cuanto a las necesidades básicas de supervivencia y formación educativa básica de los padres.

Aparecen a lo largo del presente estudio otras dificultades que se dan en el proceso de inclusión como ser la falta de espacios de trabajo compartidos y tiempos para el encuentro de ambas instituciones. Un aspecto que ya ha sido abordado en la investigación de Navarro-Aburto, et al. (2016) donde plantea que las principales problemáticas con las que se encuentran en los programas de integración están relacionadas con el tiempo y recursos de apoyo, que repercuten en la calidad de implementación de las adaptaciones curriculares y en la articulación de los actores que forman parte del proceso.

Haciendo referencia a la relación y articulación entre las instituciones escolares de modalidad común y especial. Blanco (1999) cuando profundiza acerca de la inclusión, afirma que debe crearse un Proyecto Común de Escuelas en el que cada parte reflexione y planifique de forma conjunta, teniendo en cuenta las particularidades de su propia realidad, que además comparta las mismas metas y visión educativa y que las decisiones se puedan tomar escuchando las voces de los que van a llevarlas a la práctica.

En la población educativa investigada se están dando los primeros pasos de lo que se plantea como ideal en los procesos de inclusión, entre estos se considera importante mencionar, que se van sellando compromisos entre familia y escuela; comenzando a establecer redes internas y externas a las instituciones involucradas (Profesionales de la Salud, entre otros); se fomenta la realización de actividades específicas que favorezcan la inclusión tanto con alumnos como con sus familias; asimismo se realizan capacitaciones para docentes acerca de diferentes temáticas.

Se resalta que en el contexto investigado se pudo advertir que la inclusión de niños con discapacidad intelectual se encuentra en los inicios de un trabajo real y efectivo. Que para

llegar a una integración, tal como plantean las fuentes bibliográficas consultadas, es necesario poder superar ciertos obstáculos, algunos de ellos enumerados en este trabajo.

Además de realizar un trabajo en equipo y cooperativo entre los profesionales involucrados en esta tarea, se considera importante destacar el rol que cumple la psicopedagoga de la escuela común en este proceso, ya que se constituye en el nexo que los conecta con la escuela especial y su equipo. Pues es la que atiende la demanda de los docentes y los asesora acerca de cómo trabajar, y evalúa y deriva según el caso, a la modalidad especial o a profesionales externos.

8. CONCLUSIÓN:

Esta investigación da cuenta de los principales aspectos que se consideran necesarios para que se pueda realizar una educación inclusiva, que se encuentra relacionada con el trabajo cooperativo-colaborativo de cada uno de los actores que forman parte de este proceso .

Si bien los docentes mencionan no sentirse preparados para incluir en sus aulas a los niños con discapacidad, al momento de indagar acerca de las herramientas o metodologías que utilizan en su labor diaria se pudo observar que al planificar sí tienen en cuenta la diversidad, y que además afirman que necesitan, no solamente que los niños se apropien de los aprendizajes básicos sino que se sientan parte de un grupo y puedan realizar sus propios aportes individuales; cada uno desde sus posibilidades.

Además se concluye reforzando la idea de que cada institución debe adaptarse a las características de su entorno social, teniendo en cuenta las particularidades de las personas que conforman el espacio educativo y las posibilidades de llevar a la práctica lo que plantean las normativas existentes en el país y en la región.

Como se ha mencionado a lo largo de este estudio, la inclusión es un **proceso**, por lo tanto se debe ir rediseñando y reestructurando constantemente las intervenciones a realizar.

Teniendo en cuenta la información obtenida, se plantea como propuestas de trabajo, la realización de foros, ateneos, capacitaciones entre educadores para poder compartir experiencias y discutir acerca de las intervenciones que deben realizarse, tanto dentro del aula como a nivel institucional, además de poder socializar y dar a conocer aquello que se está llevando a cabo y que puede permitir a otros actores, encontrar soluciones y poder sortear los obstáculos que se presentan.

Se torna imprescindible un trabajo en conjunto entre escuela y familia, ya que mediante esto se facilita la transferencia y generalización de lo trabajado en la escuela, por lo que se sugiere como propuesta a las instituciones involucradas es la creación de un espacio en el que se puedan reunir y compartir los progresos de los alumnos integrados, talleres de padres con discapacidad intelectual en el que interactúen y compartan experiencias comunes, para poder de esta manera llegar a soluciones conjuntas mediante el trabajo

colaborativo, dándole participación a los mismos para que puedan sentirse parte de este proceso y que puedan intervenir en las decisiones que se tomen.

Por consiguiente, es fundamental la participación de cada uno de los actores y aprovechar al máximo los recursos disponibles para ir logrando, en conjunto y paulatinamente, mejores resultados.

9. REFERENCIAS

- Blanco R. (1999). Hacia Una Escuela para Todos y con Todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48, pp 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 174/12. Buenos Aires. Consejo Federal de Educación.
- Consejo General de Educación (2016). Resolución CGE N° 5739/16. Misiones. Consejo General de Educación.
- Consejo General de Educación (2017). Resolución CGE N° 2509/17. Misiones. Consejo General de Educación.
- Díaz M., Bresler L., Giráldez A., Ibarretxe G. y Malbrán S. (2006) Introducción a la Investigación En Educación Musical. Madrid: Enclave Creativa Ediciones S. L.
- Díez A. M. (2004). Sentido de la educación inclusiva. Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. (pp. 19-51). España: Editorial Aljibe.
- García Alonso, I. (2005).Concepto actual de discapacidad intelectual. Obtenido de Revista Psychosocial Intervention, 14 (3), 255-276.
- García Cedillo, I., & Romero Contreras, S., & Rubio Rodríguez, S., & Flores Barrera, V., & Martínez Ramírez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. Obtenido de Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15 (3), 1-17.
- López, D. (2009). Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Litwin E., Tomé J. (2010). Escuelas inclusivas: Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad. Buenos Aires: Fundación Par.
- Moreno Castro, E., & Barrero, V., & Marín, Y., & Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. Obtenido de Umbral Científico, (14), 8-26.

- ONU. (2008). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497>.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Obtenido de Revista Colombiana de Psiquiatría, 40 (4), 670-699.
- Parra Esquivel, E., & Peñas Felizzola, O. (2015). El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social. Obtenido de Salud Uninorte, 31 (2), 329-346.
- Roque Hernández, M., & Domínguez Mota, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. Obtenido de Nova Scientia, 4 (8), 129-146.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Obtenido de: https://books.google.com.ar/books/about/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa.html.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e Integración Educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? Obtenido de Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23 (3), 96-109.
- Tapia Berrios, C., & Manosalva Mena S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Obtenido de la “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”, 11 (22), 13-34.
- Tenutto M., Klinoff A. & Boan S. (2004). Escuela Para Maestros: Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Colombia: Editorial Cadiex International.
- UNESCO. (2000). Índice de Inclusión.
- UNESCO. (2013). Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad-SIRIED: Resultados de la Primera fase de aplicación.
- UNICEF. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.
- Valdez D., (2016). Diversidad y construcción de aprendizajes: Hacia una Escuela Inclusiva. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Velasco Jáuregui, L., & Govea Espinoza, R., & González Enríquez, L. (2015). Inclusión Social de Personas con Discapacidad Intelectual en Guadalajara, México. Obtenido de RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6 (11).

ANEXOS:

Modelo de entrevista para docentes de la escuela primaria común

1. ¿Qué aspectos considera usted necesarios para que se pueda dar una educación inclusiva?
2. ¿Qué barreras encuentra a la hora de atender a la diversidad?
3. ¿Que conoce sobre las normativas provinciales y nacionales sobre inclusión?
4. ¿Qué actitud asume usted ante estas nuevas normativas?
5. ¿Existe una forma de trabajo en la institución con respecto a la inclusión?
6. ¿Qué características tienen sus alumnos con discapacidad intelectual?
7. ¿Qué medidas ha implementado para trabajar con las personas con este tipo de discapacidad? ¿Qué metodologías utiliza para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan acceder a los aprendizajes significativos esperados?
8. ¿Ha pedido asesoramiento a la escuela especial sobre cómo trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual y qué respuesta ha recibido?
9. ¿Existen propuestas de trabajo coordinado con docentes de la escuela especial para atender a los alumnos con discapacidad intelectual? ¿Puede describirlas? en el caso de que no las haya ¿cuál considera que sea el motivo?
10. ¿Qué modificaciones se han realizado en la institución teniendo en cuenta las normativas sobre inclusión?

Modelo de entrevista para docentes de la escuela primaria especial

1. ¿Qué aspectos considera usted necesarios para que se pueda dar una educación inclusiva?
2. ¿Qué barreras encuentra a la hora de atender a la diversidad?
3. ¿Que conoce sobre las normativas provinciales y nacionales sobre inclusión?
4. ¿Qué actitud asume usted ante estas nuevas normativas?
5. ¿Existe una forma de trabajo en la institución con respecto a la inclusión?
6. ¿Qué características tienen sus alumnos con discapacidad intelectual?
7. ¿Qué medidas ha implementado para trabajar con las personas con este tipo de discapacidad? ¿Qué metodologías utiliza para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan acceder a los aprendizajes significativos esperados?
8. ¿Existen propuestas de trabajo coordinado con docentes de la escuela común para atender a sus alumnos con discapacidad intelectual? ¿Puede describirlas? Respecto a logros, obstáculos y dificultades. En el caso de que no las haya ¿cuál considera que sea el motivo?
9. ¿Qué modificaciones se han realizado en la institución teniendo en cuenta las normativas sobre inclusión?

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Evelin Schmidt de la Universidad de Flores. La meta de este estudio es: Analizar el trabajo de articulación entre las escuelas común y especial en la inclusión de niños con discapacidad cognitiva en la localidad de Campo Viera Misiones.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomara aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos se grabara, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

Su participación es voluntaria. La información recogida será confidencial y no se usara para ningún otro propósito fuera de los de ésta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se borrarán.

Desde ya agradecemos su participación

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha