



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Ivana Garzaniti

Título: *Estrategias docentes en la inclusión de niños de primaria con necesidades educativas especiales, Cuidad de Arrecifes*

Tutor Temático: Lic. Karina Sambataro

Asesor Metodológico: Lic. Mariela Muller

Autora: Gizzi Antonella

Legajo N°: 21655

Octubre 2018

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## Índice

<b>1. RESUMEN .....</b>	<b>3</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>4.ANTECEDENTES .....</b>	<b>19</b>
<b>5. PLANTEO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>24</b>
<b>6. OBJETIVOS .....</b>	<b>25</b>
<i>6.1. OBJETIVO GENERAL .....</i>	<i>25</i>
<i>6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</i>	<i>25</i>
<b>7. MÉTODO.....</b>	<b>26</b>
<i>7.1. DISEÑO.....</i>	<i>26</i>
<i>7.2. PARTICIPANTES .....</i>	<i>27</i>
<i>7.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....</i>	<i>27</i>
<i>7.4. PROCEDIMIENTO.....</i>	<i>27</i>
<b>8. RESULTADOS.....</b>	<b>28</b>
<b>9. DISCUSIÓN.....</b>	<b>33</b>
<b>10. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>36</b>
<b>11. REFERENCIAS .....</b>	<b>37</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>40</b>

## **1. Resumen**

En el presente trabajo se estudian las estrategias docentes en la inclusión de niños de primaria con necesidades educativas especiales. Se parte de la idea que la inclusión educativa es un derecho fundamental. Teniendo en cuenta esto, la investigación siguió una metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) docentes de una escuela primaria de la Ciudad de Arrecifes. Los resultados obtenidos dieron cuenta las docentes entrevistadas presentan una comprensión profunda sobre los conceptos investigados. Las mismas trabajan con una mirada inclusiva pensando en cada alumno desde su singularidad brindándole las herramientas necesarias para que puedan desde sus posibilidades y limitaciones construir su aprendizaje trabajando colaborativamente con demás docentes, directivos, equipo orientador y fundamentalmente la familia.

Palabras Claves: Estrategias docentes, inclusión educativa, necesidades educativas especiales.

### **Abstract**

In the present work the teaching strategies in the inclusion of primary school children with special educational needs are studied. It is based on the idea that educational inclusion is a fundamental right. Taking this into account, the research followed a qualitative methodology from the Grounded Theory approach. Semi-structured interviews were conducted with 8 (eight) teachers from a primary school in the City of Arrecifes. The obtained results gave account the teachers interviewed present a deep understanding on the concepts investigated. They work with an inclusive view thinking of each student from their uniqueness providing the necessary tools so that they can build their learning from their possibilities and limitations by working collaboratively with other teachers, managers, guidance team and fundamentally the family.

Key words: Teaching strategies, educational inclusion, special educational needs.

## 2. Introducción

La integración educativa es un movimiento internacional que surge a mediados del siglo XX en los países de Europa del Norte, con la idea de cumplir con algunos derechos humanos inherentes a las personas con discapacidad. Se va extendiendo en ese continente de la mano de cambios políticos que propician la democratización educativa. Dicha propuesta de integración educativa de alumnos con discapacidad a la escuela común, con sus aciertos y sus errores, se va desarrollando en nuestro continente recién a partir de los años '70 (Barraza Macías, 2002).

El primer antecedente de educación especial argentina se puede situar en la creación de la primera escuela especial para sordomudos en 1857 y la concreción de la primera escuela para niños ciegos en 1887. Dentro de la educación especial, en las primeras décadas del siglo XX, predominaba la subordinación al paradigma médico con una vertiente asistencial hacia los aspectos pedagógicos y rehabilitatorios (Borsani, 2007).

Las primeras experiencias informales de integración de niños con discapacidad a la escuela común se realizan en nuestro país a finales de la década del '80 y se normativizan en 1993 a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (Borsani, 2007). La práctica de integración se sitúa, a partir de la reforma planteada por esta ley, en el cumplimiento de uno de sus objetivos fundamentales que es atender adecuadamente a la diversidad de necesidades de los alumnos y hacer de los centros educativos un espacio capaz de acoger a todos (Giné. 1998).

Actualmente, con un panorama sociocultural político y económico estabilizado, el objetivo de la escuela inclusiva vuelve a primer plano en su afán de garantizar la permanencia de todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo, para posibilitar desde la institución educativa una mayor y mejor educación, integración y contención social. Se hace necesario así generar espacios educativos ricos en experiencias que apunten a desplegar las potencialidades de los alumnos. Este cambio en la visión de la discapacidad implica atender las particularidades de cada alumno, a sus necesidades y al respeto por sus diferencias (Borsani, 2007).

Resulta fundamental diferenciar integración de la simple matriculación o *colocación* del niño en el aula, integrar implica atender a la complejidad que constituye el sistema educativo y entender la incidencia de los cambios, además contemplar las resistencias que se dan a los mismos como factores de progreso o de obstáculos para avanzar en formas más desarrolladas de los actos de enseñanza (Dubrovsky, 2005).

Ahora bien, si bien se ha avanzado considerablemente en las últimas décadas respecto a los paradigmas sobre las necesidades educativas especiales y la inclusión escolar queda un largo camino por recorrer. En este trayecto, la psicopedagogía como disciplina puede realizar aportes fundamentales, a través de intervenciones que vayan desde lo institucional a lo particular, aportando conocimientos que se puedan considerar al momento de establecer las políticas institucionales respecto al tema de la inclusión escolar, trabajando junto a los docentes en la aplicación de dichas políticas y particularmente apoyando el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales. Se considera que el aporte de esta disciplina debe realizarse en base a investigaciones, que otorguen un mayor conocimiento sobre los cambios que se requieren para que los niños que presentan alguna necesidad especial puedan integrarse a la escuela común de manera exitosa. En este proceso es muy importante tener en cuenta la percepción de cada actor que interviene en el proyecto de inclusión respecto al mismo y a su función dentro de ese proceso que de por sí es complejo.

La inclusión educativa de un alumno con necesidades educativas especiales requiere una profunda revisión de los modelos institucionales en vigencia, como así también de los fundamentos y las prácticas educativas. Realizar este análisis implica la toma de conciencia y la reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica. Propiciar prácticas escolares cada vez más plurales y democráticas implica comprometerse con la necesidad de un cambio (Borsani, 2007).

Generalmente, desde un enfoque tradicional de la integración el interés se centra en el alumno, que es quien debe adaptarse a las prácticas escolares, por el contrario, un enfoque de inclusión plena, tiene en cuenta al alumno atendiendo su singularidad y las adaptaciones deben ser recíprocas (Giné i Giné, 2001). Se deben considerar además las percepciones de las personas implicadas en este proceso, en los contextos escolares, la representación que circula sobre las necesidades especiales es de suma importancia para

la inclusión educativa, ya que dichas representaciones influyen en el proyecto educativo que se pone en práctica. Por ende, resultaría importante ampliar los conocimientos acerca de las estrategias que tienen los docentes, como parte fundamental dentro del proyecto, respecto a la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

### 3. Marco Teórico

#### 3.1. De la discapacidad a las necesidades educativas especiales

El concepto de discapacidad ha ido cambiando a lo largo de la historia dependiendo los diferentes modelos abordados en distintas épocas y contextos socioculturales, es decir que es una construcción social que ha ido acompañando los cambios de paradigma de la sociedad en general.

Durante el siglo XX a raíz de las teorías que planteaban la igualdad de los hombres (“normalizar” a la sociedad a partir de la transformación y/o asimilación de lo diverso) y la desigualdad de las razas surge un nuevo resultado, la *sociedad de normalización*. El término *normalización* fue propuesto por Michel Foucault y el mismo tiende a dos direcciones complementarias: - por un lado, la normalización disciplinaria, construcción de un cuerpo productivo, capaz de articularse como una pieza móvil en la producción, un cuerpo idéntico a los otros, capaz de asegurar la “media” del rendimiento requerido por los engranajes de la coordinación laboral fabril. – en un segundo lugar, normalización estadística, construcción de un cuerpo sano, con *media* de vida, de fuerzas, de higiene, que permita su existencia como cuerpo productivo (Feierstein, 2006).

La normalización implicaba en ambos casos la *transformación obligatoria de lo otro en lo mismo*. Todo lo distinto debía ser obligatoriamente igualado, para ser considerado normal. Y lo *no normal*, lo *no-normalizable* se consideró por oposición patológico (enfermo, peligroso) (Feierstein, 2006).

Así la *diferencia* pasa a constituirse en característica negativa, en aquello que debe ser eliminado. Es aquí cuando las *capacidades diferentes* se transforman en *discapacidades*, ya que la diferencia las hace alejarse del promedio estadístico y de allí la necesidad de *normalizar*, de volver la *norma*, hacerlo *normal* (Feierstein, 2006)

Estas propuestas de *normalización* tendían a una sociedad homogénea, idéntica, que aboliera la *diferencia* o la estigmatizara como *patología*, que insertara en todos y cada uno de los seres humanos el mismo ritmo, el ritmo de la producción fabril (Feierstein, 2006).

Tras la Primera Guerra Mundial – con el consecuente aumento de la cantidad de personas con discapacidades- se comienza a visualizar a la persona con discapacidad como un ser social que debe ser reincorporado y readaptado a su medio, desarrollándose diversas técnicas y tratamientos que apuntaban a los factores ambientales involucrados en el fenómeno (Rodríguez Cáceres, 2004). Luego de la Segunda Guerra Mundial, hubo grandes avances en la medicina y la tecnología, que sentaron las bases para el surgimiento del “modelo médico o de rehabilitación”. A partir del mismo la discapacidad es vista como un problema personal/individual causado por una enfermedad, algún trauma o condición de salud, frente al cual la atención sanitaria y de rehabilitación se impone como la manera de abordar y responder a ella (Rodríguez Cáceres, 2004).

La necesidad de considerar no solo la enfermedad sino la consecuencia de ésta llevó en todos los aspectos en 1980 a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a delimitar el significado de la discapacidad, junto a ella, el de deficiencia y minusvalía. (Rodríguez Cáceres, 2004). El concepto de discapacidad hace referencia según la OMS a “toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano”. (Bersanker & Grande 1996, p. 3). Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad se tiene. La persona “no es” discapacitada, sino que “está” discapacitada (Bersanker & Grande, 1996).

Las discapacidades se pueden aglutinar en tres troncos principales: de movilidad o desplazamiento, de relación o conducta y de comunicación. En la actualidad, se está redefiniendo el término discapacidad, como falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia de la deficiencia de las personas.

En cuanto al concepto de deficiencia este refiere a toda pérdida o anormalidad, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida de una extremidad, órgano o estructura corporal, o un defecto en un sistema funcional o mecanismo del cuerpo. Supone un trastorno orgánico que produce una limitación funcional que se manifiesta objetivamente en la vida diaria. La minusvalía es la situación

de desventaja en que se encuentra una persona, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide, el cumplimiento de una función. Estas desventajas se acrecientan cuando la comunidad le niega a la persona minusválida las oportunidades que son necesarias para su inclusión social plena (OMS, 1980).

A partir de la década del '60 se genera, en los países desarrollados, un movimiento a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y, por otro, en la creciente conciencia de la marginación en la que se encontraban las personas con discapacidad, lo que suponía un empobrecimiento para su desarrollo personal y social. Este movimiento se fue extendiendo progresivamente a los demás países (Giné, 2008).

Un abordaje histórico, permite describir diferentes etapas relacionadas al modo de interpretar la relación individuo (con discapacidad)-sociedad. Desde los modelos médico-organicistas a los modelos de integración plena, se ha transformado la interpretación sobre la situación de sujeto con discapacidad desde una perspectiva puesta en la persona y su dificultad hacia una mirada fuertemente centrada en la responsabilidad social y de las instituciones respecto de los sujetos (Dubrovsky, 2005).

Si nos abocamos al tema de la discapacidad en la infancia, la integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia a nivel social y principalmente en el campo de la educación formal. Todos los cambios de paradigma que se fueron dando a lo largo de la historia sobre el concepto de discapacidad, tuvieron su repercusión en el campo educativo, generándose los proyectos de integración en la escuela común garantizando los derechos y oportunidades de las personas con discapacidad.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) se desarrolla a partir de 1978 en Inglaterra y es la base del informe "Special Educational Needs" que elaboró el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes presidido por Mary Warnock. Este informe rechaza el modelo tradicional de Educación Especial, así como la idea de que existan dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual se deriva la necesidad de dos sistemas diferentes de enseñanza. Por lo tanto, el concepto de educación especial debe extenderse y abarcar todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario. Partiendo de esta concepción tal vez

uno de cada cinco niños entraría dentro de este supuesto, lo cual no implica que sea deficiente en el sentido tradicional del término, sino que simplemente necesita ayuda.

Otra innovación que defiende el nuevo concepto es que el tipo de necesidad no está determinado por la naturaleza de su discapacidad o desorden. El Comité señaló que a los niños se los había categorizado por sus discapacidades y no por sus necesidades educativas, y que era necesario abolir esta categorización. Ya que la base para la decisión sobre el tipo de servicios educativos requeridos no debía ser una etiqueta, sino la descripción detallada de la necesidad especial que el niño presenta.

En relación con esto, Sánchez Palomino y Torres González (1997) señalan que “un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y /o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum” (p.25).

El concepto de necesidades educativas especiales es recogido por un nuevo paradigma teórico emergente: La Escuela Inclusiva. Dentro de esta corriente, el concepto de necesidades educativas especiales es vuelto a ser redefinido y es llevado a su última expresión. Todos los centros educativos deben contar con la organización, el currículum y los recursos precisos para atender a cualquier tipo de necesidad educativa.

### **3.2. De la integración a la inclusión escolar**

La declaración de los derechos del hombre (ONU, 1948) generó el entendimiento de la discapacidad ya no solo como un problema intrínseco al individuo sino como un problema fundamentalmente social, esto se reafirma en la declaratoria de los derechos del niño (1959) y posteriormente en la declaratoria de los derechos del sujeto con discapacidad. Lo cual da origen a los primeros movimientos reivindicativos de asociaciones de padres, que surge en los países escandinavos (Suecia, Dinamarca). El principio fundamental, consistía en reclamar para sus hijos un ambiente educativo lo menos restrictivo posible. Esto supone un compromiso político entre dos tipos de derechos: El derecho del niño representado por los padres, a no ser discriminados en el

sistema de la educación pública y el derecho de recibir un tratamiento terapéutico adecuado (Dubrovsky, 2005).

Esta corriente integradora se fue extendiendo por Europa, diversos países como Italia, Francia, Inglaterra y Alemania, establecieron el marco legislativo y normativo que permitió a los niños con discapacidad incorporarse a las aulas de la escuela común. La misma se consolidó en Europa y llegó a nuestro continente a partir de los años '70 (Barraza Macías, 2002).

Los países más desarrollados de América fueron los primeros en llegar a plasmar la modalidad integrativa. En los Estados Unidos se reguló el derecho de acceso a la educación pública de los niños con discapacidad en 1975 y en Canadá se promulgó legalmente en 1978. La Ley Pública de los estados Unidos propuso que la educación de las personas con discapacidad se brinde en el ambiente menos restrictivo posible, lo que supone la ubicación del alumno con NEE dentro de las clases regulares respondiendo a lo que en inglés se menciona como “mainstreaming”. Este término se traduce como *corriente principal* o “seguir la corriente principal”, lo que supone la intencionalidad de fomentar la integración educativa y social de los alumnos con dificultades con sus pares “normales” y sostiene que el desarrollo integral de un sujeto en un espacio potenciador propicia su inclusión plena como instancia superadora de la integración educativa. Simultáneamente, Wolf Wolfensberger difunde este movimiento en Canadá (Barraza Macías, 2002).

En los años '80 Uruguay puso en marcha una serie de acciones tendiente a efectivizar la integración de alumnos con discapacidad en las aulas regulares. Este movimiento se consolidó en diciembre de 1990 a través de la ley 16.095, en la que se establece un amplio sistema para asegurar la debida protección integral a las personas con discapacidad y le dedica el capítulo VII, artículos 33 al 40, a la educación en general y a la integración educativa en particular. En México, Venezuela, Costa Rica, Paraguay y Brasil la reforma educativa se formalizó también sobre los años '90 en un intento de establecer los mismos objetivos, generales y específicos, para todos los alumnos dentro de un único sistema educativo (Barraza Macías, 2002).

En la Argentina, recién a fines del siglo XIX se planteó un sistema educativo abierto a todos los sectores de la población, con el objetivo unificador y homogeneizante que posibilitara nuclear a los habitantes en torno a una identidad

nacional. En este contexto los sujetos con discapacidad no tenían cabida quedando fuera del sistema educativo.

La epidemia de poliomielitis que tuvo lugar en 1956 obligó al estado a realizar cambios en la atención de la salud y en la educación de los sujetos con discapacidad. El paradigma predominante era rehabilitador y basado en los modelos médico-organicistas. Así, la escuela común, normal, diseñada y organizada con un marco curricular y didáctico para la *normalidad*, supone una *anormalidad*, de la cual debe hacerse cargo la escuela especial (Dubrovsky, 2005)

Hasta finales de los años '80 la educación común y la especial marchan por carriles paralelos, difíciles de articular. Los primeros proyectos de la integración educativa se realizaron en forma solapada y asistemática, a partir de la iniciativa compartida entre ciertos profesionales convocados por el tema y algunas escuelas que se comprometen en sostener que los niños con necesidades educativas especiales puedan matricularse y pertenecer a la escuela común (Borsani, 2007).

Estas experiencias obtuvieron un espacio normativo en la Ley Federal de Educación N° 24.195 promulgada en 1993. La misma federaliza la estructura educativa. En el artículo 5° se fijan los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: Igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación e Integración de las personas con necesidades especiales, mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.

Posteriormente el Acuerdo Marco para Educación Especial (1998) normativizó la integración educativa.

Un hecho importante para el proceso de integración en la Argentina fue la participación de nuestro país en la Conferencia convocada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). De dicha conferencia realizada en España en junio de 1994 participaron representantes de 92 países. En esta se concretó la firma de un documento para promover la educación para todos, examinando cambios fundamentales en las políticas educativas necesarias para favorecer el enfoque de una educación integradora capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el

reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir *escuelas para todos*, es decir, instituciones que incluyan a todo el mundo, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno.

En la actualidad integración y plena inclusión educativa son dos desafíos importantes que definen dos políticas diferentes/complementarias, pero con puntos en común. Tienen en común el desafío de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas. Según Dubrovsky (2005) hablar de integración escolar es hablar de la necesidad de entender que un niño escolarizado debe ser considerado un alumno del sistema educativo en su conjunto. Es hablar de la responsabilidad que ese sistema tiene respecto de cada uno de sus alumnos y del vínculo que se establece entre la educación especial y la educación común. Este vínculo brinda a los niños que tradicionalmente fueron excluidos y sujetos exclusivamente a una educación especial, la posibilidad de integrarse a una escuela común. De esta forma se le permite construir desde sus posibilidades, un aprendizaje junto con otros sujetos que tienen otras posibilidades. Esto significa reconocer que la heterogeneidad enriquece, tanto al sujeto con discapacidad como al resto del grupo.

Por otro lado, Barraza Macías (2002) habla sobre la integración educativa y plantea que es el proceso a través del cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños; ese proceso suele ser denominado como atención a la diversidad, escuela inclusiva, escuela para todos, y/o escuela integradora.

Los avances internacionales en el desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva, han producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de “inclusión”.

El movimiento a favor de la inclusión trasciende el ámbito educativo y se manifiesta en todos los sectores de la sociedad, asociándose a la calidad de vida de las personas. Enfocándonos en el entorno escolar y desde una filosofía inclusiva se hace necesario introducir cambios importantes en la implementación de los proyectos de integración (Giné, 2008).

La integración escolar en el ámbito educativo se centra y focaliza solo en el alumno, elabora un programa individual basado en el diagnóstico, ubica al alumno en programas

especiales, en ocasiones fuera del contexto del aula y el docente de aula tiende a “desresponsabilizarse”, trasladando la responsabilidad de la enseñanza a manos del docente o profesional integrador. (Faro – Vilageliu, 2000)

Porter (1997) plantea algunas modificaciones para pasar de un modelo integrador focalizado en el alumno a un enfoque más inclusivo que contemple a todos los actores involucrados, como lo son ampliar el enfoque y centrarlo en toda el aula, tener en cuenta todos los factores de enseñanza/aprendizaje, más allá de lo curricular, propiciar la resolución de problemas en colaboración, establecer estrategias conjuntas, entre el docente de aula y el integrador, brindar todos los apoyos necesarios dentro del aula.

Una educación inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal (Giné, 2001).

Proyectos educativos de la UNESCO llevados a cabo en Catalunya (1995), consideran que la educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de *construir* una escuela que responda a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, no únicamente de aquellos con necesidades especiales. Esto tiende a mejorar la calidad de todo el sistema educativo. La UNESCO planteó a partir de esta investigación algunas condiciones necesarias tendientes a optimizar la práctica de la educación inclusiva. Entre otras consideraciones se reflexionó sobre la función diaria del docente y la búsqueda de alternativas para mejorarla. Entre ellas encontramos: El trabajo colaborativo entre los docentes de aula, planificaciones conjuntas, incremento de la ayuda mutua, la importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre los alumnos), la elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos, los acuerdos sobre los criterios de evaluación e indicadores de seguimiento, el fortalecimiento de la comunicación con las familias, y sobre todo entender la heterogeneidad presente en las aulas, como oportunidades para diversificar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La Ley de Educación nacional 26.206, en su artículo 11 plantea los siguientes fines y objetivos: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y

posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores

c) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; d) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; e) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061 y, por último, f) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Esta misma ley propone –en su artículo 42- a la educación especial como una modalidad “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. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley.” También sostiene en su artículo 43 que “se establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.” Y en su artículo 44: “Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común”.

### **3.3. Estrategias docentes en la inclusión educativa**

Al docente en el aula ya no se lo sostiene en el lugar central del saber, sino como el del coordinador del grupo y de sus experiencias de aprendizaje interdisciplinario, abierto a la comunidad (Méndez, Tesoro & Tiranti, 2006). En una escuela inclusiva, el docente es el principal responsable del polo de enseñanza ya que incide en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, su influencia afecta los procesos de planificación (etapa pre-interactiva), en el desarrollo práctico de su acción (etapa interactiva) y de la evaluación de la misma en el aula (etapa pos-interactiva).

El docente es definido como quien educa y se responsabiliza por transmitir una vida cultural a cada alumno para formar su propia subjetividad (Fernández Tejada 2001). El docente es quien despierta o sostiene en el alumno, el deseo de aprender y de pensar, quien habilita a la libertad de autonomía de pensamiento, abriendo alternativas para pensar en otros, para crear nuevas oportunidades, quien promueve consensos y acepta disensos (Müller 2006).

Por eso es muy importante tener en cuenta y hablar de estrategias docentes, las mismas son consideradas como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso educativo. Asimismo, expresan la intencionalidad de las acciones que guían la selección de los métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos.

Entre las cualidades esenciales de las estrategias docentes se destacan la contextualización, la secuenciación de las acciones y la flexibilidad. Es por ello que se consideran como condiciones inherentes a la estrategia: la correspondencia estricta y la interrelación dialéctica entre recursos y acciones, así como la selección y la combinación secuenciada de métodos y procedimientos didácticos, en correspondencia con los componentes del proceso docente-educativo y el doble control, para determinar su efectividad y para emprender su mejoramiento.

El éxito y el carácter de una estrategia docente depende en gran medida de cómo se haya secuenciado y, por ende, qué y cómo los estudiantes aprenden. Por otra parte, las estrategias son susceptibles a ser modificadas, a partir de las propias transformaciones que se vayan operando en el proceso. Ello implica la permanente

valoración de sus resultados, con el fin de establecer las adecuaciones y los cambios requeridos para lograr los objetivos (Montes de Oca Recio & Machado Ramírez 2011).

Las estrategias docentes pueden estar sustentadas en diferentes modelos de aprendizaje (conductista, cognitivista, humanista, constructivista e histórico-cultural) y tener diversos enfoques (inductivos, deductivos y mixtos). Hoy se revela una tendencia hacia la búsqueda de modelos y enfoques integradores, que intentan incorporar lo más valioso de lo aportado por las concepciones precedentes y que constituyen resultados científicos indiscutibles de las ciencias pedagógicas (Aguado Díaz, 2008).

Entre los principales aportes para la concepción de las estrategias docentes de estos enfoques se destacan: la personalización del proceso, el carácter activo del sujeto que aprende, la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la consideración del contexto donde se produce el aprendizaje, la armonía entre el trabajo individual y el colectivo, la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno, la necesidad de potenciar el autoaprendizaje y el papel del docente como gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguado Díaz, 2008).

La concepción de las estrategias docentes estará en dependencia de: los objetivos a lograr, las características del contenido (este condiciona el modo de cómo se aprende, de acuerdo con la ciencia o el área de que se trate), las características del grupo con el cual se trabajará, del espacio y los recursos con que se cuenta, y del dominio de los métodos por parte del docente, de las competencias o habilidades a desarrollar. Estas son válidas en su totalidad en un momento y un contexto específico. La diferencia de grupos, estudiantes, docentes, materiales y contexto obliga a cada maestro a ser “creador” de estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje (Dubrovsky, 2005).

Reflexionar acerca de la inclusión escolar desde la estrategia docente implica pensar que la realidad educativa es mucho más compleja como para reducirla a una dualidad normal-anormal. Es poder pensar que la presencia del otro “diferente” nos perturba, nos conmueve e interpela. No debe haber trayectorias excluyentes dentro del sistema, cada alumno construirá su trayectoria educativa y el sistema es el responsable de su aprendizaje. Dicha trayectoria respetará su historia, sus posibilidades y deseos. Es fundamental el compromiso de todos, sociedad, familia, escuela, docentes, integradores. El acuerdo entre estos es lo que garantizaría el éxito del proyecto (Dubrovsky, 2005).

La inclusión requiere de un proyecto institucional que se consolide en el tiempo a través del trabajo reflexivo, de la capacitación y la revisión continua por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa (Borsani, 2007).

### **3.4. Función del Psicopedagogo**

La inclusión escolar demanda también de profesionales mucho más preparados e idóneos, en definitiva, grupos interdisciplinarios que trabajen en conjunto para una mejor educación del alumno. Psicopedagogos, Psicólogos, Kinesiólogos, Fonoaudiólogos, Terapistas. Estos profesionales deben realizar cambios y adecuaciones curriculares, con programas adecuados respondiendo a sus estilos y ritmos de aprendizajes o necesidades educativas especiales que el alumno pueda presentar.

Dentro de estas adecuaciones el psicopedagogo cumple un papel fundamental, en cuanto a sus funciones específicas podríamos destacar: asesorar a los docentes en el diseño y desarrollo curricular para los alumnos, apoyar con planes de tutorías, realización de evaluaciones diferenciadas, efectuar programas preventivos de necesidades educativas especiales, realizar posteriormente diagnósticos exhaustivos. En base a los diagnósticos realizar estrategias educativas y programas de intervención, para trabajar con los problemas específicos que presente el alumno en conjunto con una orientación familiar que nos sirva de apoyo permanente para en el éxito del nuestro trabajo.

#### **4. Antecedentes**

Entre los estudios realizados sobre la temática de investigación, se han podido rastrear los siguientes antecedentes:

En primer lugar, una investigación realizada por Vega Godoy (2009) tuvo como objetivo principal develar las representaciones simbólicas que tienen los profesores sobre la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se enmarco dentro del enfoque cualitativo con una perspectiva-interpretativa. Se llevó a cabo en un establecimiento educativo femenino de Santiago de Chile y sus participantes fueron 120 alumnas y cuatro docentes de primero a cuarto año básico. Dentro de las técnicas de recolección de datos se utilizaron la observación participante, entrevistas y cuestionarios.

Los principales resultados evidencian que los docentes estudiados presentan un discurso incoherente con su práctica pedagógica y como conclusión se puede inferir que las profesoras afirman abordar la integración con estrategias centradas en los alumnos y el análisis de sus prácticas releva un proceso pedagógico homogenizante con estilos de enseñanza centrados en habilidades y destrezas, desconociendo el carácter diverso, variado y diferente de todos los individuos que conforman la sociedad y por ende el contexto educativo.

En segundo lugar, una investigación realizada Chiner Sanz (2011) tuvo como objetivo investigar las actitudes que tiene el profesorado alicantino de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria y la relación que estas guardan con factores como la formación, los recursos disponibles y la experiencia docente. Se enmarco dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, no

experimental de tipo descriptivo. Sus participantes fueron profesores de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Alicante, los mismos han sido seleccionados a través de las técnicas de muestreo probabilístico ya que se considera la mejor manera de seleccionar una muestra representativa de la población. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la encuesta y el cuestionario. A partir de los resultados se puede inferir que el profesorado de la provincia de Alicante tiene una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan, pero sin embargo no disponen de los suficientes recursos materiales y personales para poderla poner en práctica ni el tiempo necesario para atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de sus alumnos y tampoco se sienten preparados para responder dichas necesidades. Por lo tanto, se concluye que la existencia de suficiente recursos y apoyos para la inclusión son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la misma

En tercer lugar, una investigación realizada por Espinoza Mejía y Quintero Andrade (2013) llevada a cabo en la Asociación de Padres y Amigos de Niños con Síndrome de Down ASOPANID tuvo como objetivo determinar la incidencia de las intervenciones pedagógicas de los/as maestros/as en la construcción de escenarios reales de inclusión escolar. En este sentido la investigación se abordó como un estudio comprensivo de corte cualitativo, con metodología etnográfica. Sus participantes fueron 4 maestras de Educación Especial, 6 estudiantes de enfermería (practicantes), una fonoaudióloga quien hace el proceso de valoración y seguimiento de cada uno de los estudiantes en la institución desde hace 4 años y un sociólogo quien hace el seguimiento a los procesos de los estudiantes desde hace 3 años. En el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos, observación participante, diario de campo, plan operativo, grupo focal y entrevista. Los primeros resultados dejan entrever cambios sustanciales en casi todos los agentes que allí intervienen, es decir que han permeado la calidad de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, se concluye que aún hay mucho por hacer principalmente cuando se trata de abrir espacios reales en los diferentes contextos sociales en los cuales se pretende permeare ambientes de aprendizaje donde la concepción de inclusión aún no es clara como se ha evidenciado en la práctica pero que los logros son evidentes cuando se abordan temáticas con toda la comunidad educativa que no obstaculizan el desarrollo “armónico” con el cual se pretende trabajar

En cuarto lugar, Fernandez Batenero (2013) realizó una investigación donde se analizaron las competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión. La metodología que se utilizó en su estudio fue descriptiva/compreensiva, de carácter exploratorio, donde mediante cuatro estudios de caso se analizaron las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de “buenas prácticas”. Las técnicas utilizadas para recabar de la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Entre los resultados se destaca la importancia de las capacidades docentes para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas. Se concluyó que el grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos.

En quinto lugar, una investigación realizada por Damm Muñoz (2014) tuvo como objetivo describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo y cuyo diseño es el estudio de casosya que permite dar respuesta a los intereses de indagación sobre un tema específico y en un determinado contexto. La población en estudio estuvo conformada por cuatro profesores y profesoras de un establecimiento educativo municipal de la ciudad de Temuco que atiende a niños/as correspondientes al Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2. Para indagar sobre el tema de las actitudes, valores e interacciones que se establecen en el aula, se utilizó la observación no participante como procedimiento. Para profundizar sobre las representaciones de los profesores se aplicó una entrevista no estructurada y un cuestionario. Los principales resultados dan cuenta de que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Lo que lleva a concluir que las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.

En sexto lugar, una investigación realizada por Molina (2015) tuvo como objetivo analizar las comunidades de aprendizaje de España como proyecto educativo que favorece la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales desde el planteamiento global de la escuela, su organización y principios. Se ha realizado un estudio de caso con una metodología comunicativa de investigación en una comunidad de aprendizaje que cuenta con alumnado con necesidades educativas especiales, parte de ellos con una discapacidad reconocida. La técnica utilizada para la recogida de información ha sido la entrevista en profundidad con orientación comunicativa. Se han realizado entrevistas a profesorado y alumnados con discapacidad. Los principales resultados muestran que las comunidades de aprendizaje favorecen la inclusión del alumnado con discapacidad en términos de participación en tareas compartidas, aceptación dentro del grupo y aumento de las oportunidades de aprendizaje. Es decir, la no separación de este alumnado en base a sus dificultades y la reorganización de los recursos existentes, dentro y fuera de la escuela, para atender a todo el alumnado en agrupaciones heterogéneas permite aumentar las expectativas que se ponen en su aprendizaje y beneficiarse de los resultados mencionados.

En séptimo lugar, Martínez Figueira y equipo (2015) realizaron un estudio con el objetivo de valorar las percepciones acerca de la educación inclusiva que realiza una maestra de una institución educativa ubicada en Vila Real (Portugal). Para ello llevaron a cabo, en el curso escolar 2013/2014, una investigación de corte cualitativo e interpretativo basada en un estudio de caso de realidad única con un marcado carácter descriptivo y exploratorio para confirmar la emergencia pedagógica que apuesta por la educación inclusiva. La toma de datos se ejecuta por una combinación de instrumentos (entrevista, escala de observación, documentos, materiales audiovisuales y notas de campo) y fuentes de información (docente e investigadoras) con la finalidad de realizar una triangulación de datos y poder, de esta manera, confirmar la emergencia de un ideario y prácticas docentes inclusivas en esta aula. Los resultados ofrecieron varios puntos para la reflexión: (1) una mirada a la inclusión, a la equidad, en términos de oportunidad, de plantearnos retos y desafíos; (2) se sugiere la necesidad de llevar a cabo cambios en las prácticas y valores docentes; y (3) se entiende como algo natural que los espacios, actividades, tiempos y relaciones respondan a un conjunto de elementos que, según unas u otras combinaciones, se configuren para hacer efectiva la realidad inclusiva

en el aula a la que se refiere la propuesta, únicamente a lo particularizante del estudio, sin pretender hacer generalizaciones.

Por último, una investigación realizada por Bautista Estrada y Martínez López (2017) tuvo como objetivo analizar la autopercepción de las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales para comprender su contexto escolar y si se sienten incluidos en él. Se trata de un estudio de corte cualitativo con un enfoque interpretativo mediante el método del interaccionismo simbólico. Se realizó en la Escuela Secundaria para Trabajadores en Chiapas, México. La escuela tiene en total 111 alumnos de los cuales 16 son alumnos con necesidades educativas especiales. Para la recolección de datos se eligió la técnica sociometría y con el fin de rescatar las voces de los alumnos con necesidades educativas especiales se eligió la anécdota de vida; los instrumentos fueron el sociograma, guion de entrevista y grabadora. Los primeros resultados nos demostraron que algunos de los alumnos se autoperciben como olvidados por docentes y compañeros de clase, no son rechazados pero son muy pocos elegidos, algunos adolescentes se sienten aceptados pero otros no y la aceptación varía porque depende de quién “los escuchó, los tomo en cuenta, quién habla con ellos, o quién los hace participar” Por lo tanto, se puede concluir que los alumnos que se perciben aceptados por otros, son alumnos que han participado con cierto éxito en las tareas escolares, incluso se siente muy bien por haber recibido el reconocimiento de los maestros. Indudablemente, la interacción con actitudes de aceptación influye favorablemente en los alumnos, de tal forma que se sienten incluidos dentro del contexto escolar.

## **5. Planteo del Problema**

La inclusión escolar es una estrategia educativa donde un sujeto con necesidades educativas especiales participa de una experiencia de aprendizaje, en el ámbito de la escuela común. Esto implica la apertura de un espacio educativo donde el sujeto pueda - desde sus posibilidades y con sus limitaciones- construir sus aprendizajes. Es un espacio posible en tanto la escuela pueda aceptar las diferencias y reconocer en la heterogeneidad la mejor condición para el intercambio y el aprendizaje.

Por lo tanto, la presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo y tiene como objetivo general conocer el rol de los docentes en la inclusión educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio primario privado de la Ciudad de Arrecifes. Identificando qué aspectos facilitan y cuales obstaculizan el proceso, si se realizan ajustes razonables, si se brinda el apoyo necesario para cada niño en particular. Como también analizando la concepción que tienen los docentes de la educación básica sobre el proyecto de integración, las distintas variables que influyen en su efectivo funcionamiento, tales como: la elaboración, gestión y difusión del proyecto, las relaciones entre docente y alumno, entre otras.

Por consiguiente, es problema de investigación queda planteado de la siguiente manera: ¿Cuál es el rol de los docentes en la inclusión educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio primario privado de la Ciudad de Arrecifes?

## **6. Objetivos**

### ***6.1. Objetivo general***

Analizar el rol de los docentes en la inclusión educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio primario privado de la Ciudad de Arrecifes

### ***6.2. Objetivos específicos***

1. Definir las necesidades educativas especiales de los niños que asisten al colegio primario privado de la Ciudad de Arrecifes
2. Analizar las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa
3. Analizar las concepciones de los docentes sobre las necesidades educativas especiales
4. Identificar factores que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales.
5. Presentar algunas intervenciones psicopedagógicas para facilitar la inclusión educativa en niños.

## **7. Método**

### ***7.1. Diseño***

El enfoque de esta investigación fue no experimental, correspondiendo a un diseño cualitativo basado en la Teoría Fundamentada. La investigación fue descriptiva y explicativa (Hernández Sampieri, 2010): en la fase descriptiva se puntualizaron todas aquellas nociones teóricas que sentaron las bases de la presente investigación, a partir del análisis del material bibliográfico consultado.

Mientras que, en la fase explicativa se analizaron y explicaron los hallazgos a los que se arribó mediante la realización de un trabajo de campo, que permitió elaborar una teoría sustantiva en torno al rol docente en la inclusión educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio primario privado de la Ciudad de Arrecifes.

El trabajo de investigación fue de tipo cualitativo. El carácter cualitativo permitió construir categorías no previstas y hacer asociaciones necesarias para generar preguntas sugerentes y realizar comparaciones que lleven a nuevos develamientos, además de facilitar la identificación de información relevante. El propósito central de esta investigación se basa en la tradición de investigación cualitativa, ya que siguiendo a Vasilachis (2007), se trata de una situación particular, donde las preguntas de investigación se convierten en el eje conceptual del estudio, la recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a esas preguntas con variedad de fuentes de información.

## ***7.2. Participantes***

La muestra se conforma de ocho docentes de un colegio primario privado de la Ciudad de Arrecifes. Las participantes son de sexo femenino y sus edades oscilan entre los 28 y los 48 años.

Al ser de carácter intencional, el muestreo fue elaborado por el propio investigador. Y, al ser una muestra no probabilística o dirigida, el investigador selecciona a los informantes por motivos directamente relacionados con los objetivos y el problema del presente trabajo de investigación.

La participación fue voluntaria.

## ***7.3. Técnicas de recolección de datos***

Para obtener la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas. La entrevista semiestructurada es más flexible y suelen planearse para adaptarse a los sujetos y a las condiciones dentro de las que se desarrollan. Los sujetos tienen la libertad para ir más allá de la simple respuesta y expresar sus puntos de vista en la forma que deseen.

## ***7.4. Procedimiento***

En primer lugar, se solicitó permiso y autorización a las autoridades del colegio. Luego, se conversó con diferentes docentes del nivel primario y se les informó sobre los objetivos de la presente investigación. Aquellos que desearon participar, realizaron su consentimiento informado, vía verbal y escrita.

Las entrevistas fueron realizadas en forma individual durante el mes de junio de 2018. Fueron grabadas, escuchadas repetidas veces, y transcritas. Una vez transcritas, se codificaron; luego, se rescataron las verbalizaciones y acciones más relevantes, según el juicio de investigador; de ellas surgieron las categorías de análisis. Se procedió, mediante el método de comparación constante, a generar una teoría sustantiva explicativa de las relaciones entre las categorías principales de esta investigación.

## **8. Resultados**

Las entrevistas realizadas ofrecen los siguientes resultados:

### **Eje I: Necesidades Educativas Especiales**

En relación con este eje se constató que las docentes tienen conocimiento profundo sobre el concepto de necesidades educativas especiales y sobre la diferencia del mismo con discapacidad. La mayor parte de las docentes entrevistadas tiene o tuvo alumnos con estas características y mencionan que las necesidades educativas especiales a diferencia de la discapacidad dependen del entorno donde se desarrolla el alumno, es decir surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. La discapacidad en cambio es una condición de salud propia de la persona que puede afectar en el proceso de aprendizaje como no. Por lo tanto, que un alumno tenga discapacidad no quiere decir que este precisamente sea un alumno con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje que tienen los niños con necesidades educativas, la mayoría de las docentes han mencionado como las mayores dificultades a la alfabetización en general, la comprensión de textos o consignas, el ritmo de aprendizaje, la falta de atención, entre otros. En muchos casos también comentaban que algunos de estos niños tienen problemas de conducta como para relacionarse con sus pares y docentes. Algunos se ponen agresivos, les cuesta respetar las normas o turnos si

hablamos de juegos, otros son más retraídos y deciden estar solos y hay algunos que no tienen problemas de conducta ni dificultad para relacionarse y comunicarse con los demás.

Algunas respuestas que sustentan estos resultados son las siguientes:

*“No es lo mismo hablar de discapacidad que hablar de necesidades educativas especiales, cuando hablamos de discapacidad nos focalizamos en lo que le falta al alumno en cambio cuando hacemos foco en las necesidades educativas especiales advertimos la singularidad de cada alumno y por lo tanto hablamos de la diversidad y el respeto de la diferencia”.*

*“Cuando nos referimos a la discapacidad hablamos de que hay una ausencia de ciertas capacidades para realizar actividades dentro de un margen. Pero esto no quiere decir que un niño con discapacidad va a tener una necesidad educativa especial porque a pesar de sus limitaciones puede acceder al aprendizaje”.*

*“Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos”.*

*“Las mayores dificultades que yo veo en los niños con necesidades educativas especiales son la falta de interpretación en las actividades, inconvenientes para relacionar, atención dispersa”.*

*“En cuanto a la socialización es muy diverso algunos niños con estas características tienden a estar o jugar solos por decisión propia mientras que otros quizás disfrutan más relacionándose en grupo”.*

*“No puedo decir de forma general cuales son los problemas de conducta que tienen niños con necesidades educativas especiales porque cada niño es distinto, actúa, trabaja, se comporta y socializa diferente. Desde mi experiencia tuve muchos alumnos con muy mal comportamiento, desatentos, con falta de interés por aprender y realizar las tareas, pero también otros con mucha predisposición por superarse y aprender más día a día”.*

## **Eje II: Inclusión educativa**

En este eje se puede confirmar que la mayoría de las docentes conocen de forma muy clara que es la inclusión educativa, la mayor parte de las escuelas en las que trabajan son inclusivas y comentan que responden a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos. Se encuentran basadas en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes distintos y se ocupan de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas. La misma genera grandes beneficios tanto para los niños con discapacidad como para los niños que no tienen ningún tipo de discapacidad. Todos pueden aprender de todos y, además, potenciar lo mejor de ellos mismos.

En cuanto a la integración escolar, reconocen la diferencia con el concepto anterior y plantean que no hay integración posible si no hay antes un proceso de inclusión. Además están de acuerdo en integrar a niños con discapacidad dentro de las escuelas comunes para que puedan desde sus posibilidades y limitaciones construir su propio aprendizaje, pero algunas no se sienten del todo capacitadas ni con las herramientas necesarias para realizar la integración adecuadamente y muchas veces son las maestras de educación especial las que deben guiarlas y en un trabajo en conjunto buscan las estrategias necesarias para que el alumno pueda lograr el aprendizaje siempre adecuado a sus necesidades educativas.

En este caso las principales afirmaciones que abalan estos resultados son las siguientes:

“La inclusión educativa es un proceso que atiende y responde a las diversas necesidades de todos los estudiantes”

*“Cuando hablamos de integración escolar nos referimos a una educación dirigida a la educación especial, en la cual la inserción es parcial, se hacen ajustes, se centra en el alumno. En cambio, cuando hablamos de inclusión educativa nos centramos en la resolución de problemas de colaboración y está dirigida a todos los alumnos en general. Teniendo en cuenta las singularidades de cada alumno”*

*“Ambas escuelas en las que trabajo son inclusivas ya que no ponen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, hacen realmente efectivos los derechos a la educación y la igualdad de oportunidades. Son escuelas donde todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.”*

*“Considero que la escuela donde trabajo es una escuela inclusiva. Determinamos las atenciones específicas e individuales de los alumnos, ordenando la escuela, es decir el contexto, trabajamos en equipo, buscamos la manera de ver como potenciar los recursos y generar prácticas para que la inclusión sea posible.”*

*“Para que se pueda realizar la integración escolar adecuadamente es indispensable que la escuela donde se va a llevar acabo sea inclusiva por primera parte”*

*“A través de la inclusión educativa todo alumno que tenga necesidades educativas especiales se beneficiara de pertenecer a un grupo de acuerdo a su edad e intereses, en el que el docente lo apoyara y trabajara en conjunto para las adecuaciones que necesite”.*

### **Eje III: Estrategias docentes**

En cuanto a las estrategias docentes la mayoría de las entrevistadas mencionan emplear estrategias, pero no solo para los alumnos con necesidades educativas especiales sino con todos sus alumnos. Las estrategias más nombradas han sido la de brindarle al alumno una gran cantidad de experiencias variadas para el mismo contenido es decir utilizar material didáctico multisensorial llamativos, como imágenes, videos, objetos concretos acordes a sus intereses para que pueda experimentar con éxito el aprendizaje como también la realización de ajustes dependiendo de las necesidades que tengan, adaptación de contenidos, guiarlos en el momentos de realizar las actividades hasta que puedan lograr mayor autonomía, que sean partícipes y constructores de su propio aprendizaje entre otras.

Las estrategias dependen muchas veces de las necesidades del grupo o del alumno que necesite un apoyo en particular, las docentes mencionan tener buenos resultados en la aplicación de las mismas, pero sin embargo plantean que en algunos casos no son suficientes y hay que ir renovando, pensando ideas nuevas ya que quizá lo que en un momento sirvió puede ser que después no tenga el mismo resultado. A demás muchas señalan la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, directivos y el equipo orientador para promover las prácticas educativas ya que creen que el trabajo en equipo aumenta la creatividad y desarrolla valores que luego les sirven para la mejora de la educación, permite ver un punto común a los docentes desde varios puntos de vista y esto hace enriquecer el enfoque con el que se trabaja.

Los argumentos corroborados de las entrevistadas sobre las estrategias docentes fueron las siguientes:

*“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta más dificultades que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden a su edad, ya sea por dificultades derivadas a causas internas, dificultades y/o carencias en el entorno familiar o por una historia de aprendizaje desajustada. Sea cual fuere el caso nosotras como docentes debemos compensar dichas deficiencias y para eso tenemos que plantear estrategias de intervención que le sirvan al alumno como herramienta para lograr el aprendizaje”*

*“Como docente siempre analizo como puedo enseñar determinados temas dentro del salón de clases, busco estrategias para tratar de motivar y despertar interés en todos los alumnos, tengan o no necesidades educativas especiales. Busco que todos sean partícipes y que puedan desarrollar sus habilidades”*

*“Si enseñamos estrategias de enseñanza garantizamos a los alumnos una formación adecuada y sobretodo una capacidad individual para que luego sea capaz de usarlas y poder manejarlas correctamente para su beneficio”*

*“Algunas estrategias que utilizo para incluir a niños con necesidades educativas especiales son trabajar con imágenes a color, videos, ajustes dependiendo de sus necesidades en las actividades curriculares, además de sentarme con ellos en caso de trabajar con niños hipoacúsicos: la modulación y hablar claro”.*

*“Obtengo buenos resultados de las estrategias, pero sin embargo creo que no son suficientes, las estrategias nunca se acaban, siempre hay que ir buscando nuevas estrategias. Lo que nos puede haber servido en un momento, no necesariamente nos va a servir en otra oportunidad”*

*“Tuve momentos de encontrarme en situaciones con alumnos que no sabía cómo resolver, por lo tanto, primero me interiorice y luego consulte al equipo orientador psicopedagógico quienes me hicieron recomendaciones que me sirvieron mucho, como también recomendaciones de otras docentes, docentes de educación especial y otras psicopedagogas ajenas a la escuela”*

*“Creo que cuando uno no sabe cómo resolver ciertas situaciones es muy importante el trabajo colaborativo ya sea con el equipo orientador o solicitando ayuda a otros docentes como directivos, escuchar otras opiniones, pensamientos nos ayuda mucho o por lo menos a mí para saber cómo tratar ciertas cuestiones o para corroborar si lo que una está haciendo, las estrategias que está tomando al otro le parece que están bien”.*

## **9. Discusión**

Como ha señalado Sánchez Palomino y Torres González (1997) “un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y /o adaptaciones curriculares” (p.25). Esto coincide con los hallazgos en el campo ya que las docentes indicaron que realizan estrategias y adaptaciones en ciertas actividades para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales porque su forma o ritmo de aprender no es el mismo que el de sus compañeros. De aquí se infiere la importancia de reconocer las necesidades educativas especiales en los niños para compensar sus dificultades y que logren acceder a los aprendizajes correspondientes.

Por otro lado, como señaló Dubrovsky (2005) hemos pasado de los modelos médico-organicistas a los modelos de integración plena, transformando la interpretación sobre la situación del sujeto con discapacidad desde una perspectiva puesta en la persona y su dificultad hacia una mirada fuertemente centrada en la responsabilidad social y de las instituciones respecto de los sujetos. Esto también coincide con los

hallazgos en el campo ya que las docentes entrevistadas diferenciaron el concepto de discapacidad de el de necesidades educativas especiales y se centran en el modelo de integración plena, teniendo en cuenta la singularidad de cada alumno, con una mirada inclusiva que acepta y respeta la diversidad. De aquí se infiere que los educadores tienen una profundización o saber que va más allá del común de la sociedad que en general confunde ambos términos.

También Dubrovsky (2005) señaló que hablar de integración escolar es hablar de la responsabilidad que ese sistema tiene respecto de cada uno de sus alumnos y del vínculo que se establece entre la educación especial y la educación común. Este vínculo brinda a los niños que tradicionalmente fueron excluidos la posibilidad de integrarse a una escuela común. Nuevamente hay coincidencia con los hallazgos en el campo ya que la mayoría de las docentes mencionan trabajar en escuelas inclusivas y tener alumnos integrados. De aquí se infiere que en gran parte de las escuelas de arrecifes se realizan proyectos de integración brindándole a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan desde sus posibilidades y limitaciones construir su propio aprendizaje.

Asimismo, Gine (2001) enfatizó que una educación inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal". Y como señaló la UNESCO (1995) la educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de construir una escuela que responda a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, no únicamente de aquellos con necesidades especiales. Esto coincide con lo ya planteado en ejemplos anteriores de que la mayoría de las escuelas en Arrecifes tienen una mirada inclusiva respondiendo a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos. Se encuentran basadas en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes distintos. De aquí se infiere que las docentes entrevistadas trabajan desde una perspectiva inclusiva respondiendo a las necesidades de todos sus alumnos.

En relación a esto último, Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011) explicaron que el éxito y el carácter de una estrategia docente depende en gran medida de cómo se haya secuenciado y, por ende, qué y cómo los estudiantes aprenden.

Por otra parte, que las estrategias son susceptibles a ser modificadas, a partir de las propias transformaciones que se vayan operando en el proceso. Ello implica la permanente valoración de sus resultados, con el fin de establecer las adecuaciones y los cambios requeridos para lograr los objetivos” Esto concuerda con lo mencionado por las entrevistadas en el eje sobre estrategias docentes: las mismas aluden tener buenos resultados en las estrategias que han planteado pero que en algunos casos no son suficientes y hay que ir renovando, pensando ideas nuevas ya que quizá lo que en un momento sirvió puede ser que después no tenga el mismo resultado o no logre alcanzar los objetivos esperados. De aquí se infiere que las estrategias educativas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que las mismas deben ser planteadas teniendo en cuenta como aprende cada alumno.

Por último, como señaló Dubrovsky (2005) reflexionar acerca de la inclusión escolar desde la estrategia docente implica pensar que la realidad educativa es mucho más compleja como para reducirla a una dualidad normal-anormal. No debe haber trayectorias excluyentes dentro del sistema, cada alumno construirá su trayectoria educativa y el sistema es el responsable de su aprendizaje. Dicha trayectoria respetará su historia, sus posibilidades y deseos. Es fundamental el compromiso de todos, sociedad, familia, escuela, docentes, integradores. El acuerdo entre estos es lo que garantizaría el éxito del proyecto”. Esto concuerda con lo hallado en el campo ya que la mayoría de las entrevistadas mencionaron que es muy importante el trabajo colaborativo entre docentes, directivos, el equipo orientador y la familia para poder garantizar un aprendizaje exitoso a cada alumno. De aquí se infiere que el trabajo colaborativo aumenta la creatividad y desarrolla valores que luego les sirven para la mejora de la educación, permite ver un punto común a los docentes desde varios puntos de vista y esto hace enriquecer el enfoque con el que se trabaja.

## **10. Conclusión**

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el alcance de la investigación ha demostrado que las docentes entrevistadas presentan una comprensión profunda sobre los conceptos investigados. Las mismas trabajan con una mirada inclusiva pensando en cada alumno desde su singularidad brindándole las herramientas necesarias para que puedan desde sus posibilidades y limitaciones construir su aprendizaje trabajando colaborativamente con demás docentes, directivos, equipo orientador y fundamentalmente la familia.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere seguir trabajando y apostando a la inclusión, que se realicen capacitaciones o jornadas para los docentes ya que tener una postura inclusiva no significa precisamente tener todas las herramientas o recursos para ayudar y motivar a cada alumno con o sin necesidades educativas especiales a lograr el aprendizaje. Desde lo educacional seguir formando a docentes desde todas las áreas para que la educación sea cada vez más inclusiva y para que puedan tener al alcance de la mano los instrumentos necesarios para responder de forma adecuada a cada una de las necesidades que tienen los alumnos. Sólo así, se logran avances significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales.

Desde la psicopedagogía, se recomienda trabajar – junto a otros actores institucionales- en los espacios, tiempos y alcances de los objetivos educacionales para garantizar los derechos de los niños con necesidades educativas especiales. Las intervenciones y seguimientos psicopedagógicos son fundamentales para unificar criterios de acción docente.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se destaca –fundamentalmente- el tamaño de la muestra tomada. Las entrevistas fueron realizadas sólo a 8 docentes de educación primaria de la ciudad de Arrecifes Provincia de Bs As. Los resultados del estudio serían más ricos si se aumentara la muestra analizada.

## 11. Referencias

- Aguado Díaz, A. L., Alcedo Rodríguez, M. Á., & Arias Martínez, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 145-166.
- Bautista Estrada, A. & Martínez López, J.C (2017) “*Inclusión educativa: una mirada desde la autopercepción de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel secundaria*” Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum Año 3, No. 3
- Barraza Macías, A. (2002). *Discusión conceptual sobre el término integración escolar*. México: Psicología científica.
- Borsani, M.J. (2007). *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires Argentina: Novedades Educativas.

- Borsani, M.J (2012) *Una Escuela para todos y todas*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/>
- Chiner Sanz, E. (2011) *“Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Damm Muñoz, X. (2014) *“Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común”*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Dubrovsky, S. (2005) *"Educación común, Educación Especial, un encuentro posible"*. Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina.
- Espinoza Mejía, H.G & Quintero Andrade S.M (2013) *“Las estrategias de intervención pedagógica como un camino hacia la inclusión escolar”*. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias
- Faro, B & Vilageliu, M. (2000) *Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes*. Barcelona: APPS.
- Feierstein, D. (2006) *La igualdad y la desigualdad ante el concepto de discapacidad*. Novedades Educativas.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Giné, C (1998) *¿Hacia dónde va la integración?* Cuadernos de pedagogía, N° 269, pp 40-45.
- Giné, C (2008) Ponencia en el III Congreso “La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”.
- Gisbert, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para

atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol 5, (2) pp 153-168.

Kuhry, A. (2014) *El rol del docente integrador*. Recuperado de: <http://neuropsicopedagogia.com.ar/el-rol-del-docente-integrador/>

*Ley Federal de Educación.2003*. Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires.

Martínez-Figueira, María Esther; Páramo-Iglesias, María Beatriz y Matos Claudino Necho, Eugenia María (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 15(1), 1-18.

Méndez, H., Tesoro, J. y Tiranti, F. (2006). *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Distribuidora lumen SRL.

Molina, S (2015) *La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje*. *Intangible Capital*, vol. 11, núm. 3, pp. 372-392.

Muller, M. (2006). Convivir con la diversidad. Un desafío educativo en tiempos turbulentos. *Revista Aprendizaje Hoy*, año XXVI n°65, pp 5-9. Buenos Aires.

Porter, G. (1997). *Critical elements for Inclusive Schools*. En S.J. Pijl, C.J.W. Meijer y S. Hegarty. London: Routledge Pub.

Rodríguez Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de Discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. En *auditivo – Revista electrónica de audiolología*, pp. 74 – 77.

Sargiotti Pieretto, V. (2010). *Teoría del andamiaje*. Recuperado de: <http://psicología.iorigen.com/teoría-del-andamiaje/>

Tejada Fernández, J (2001). *Función docente y formación para la innovación*. Revista de la academia mexicana de educación EDUCAME, N°4, pp 2-21.

Vega Godoy A. (2009). “*Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?*” Estudio pedagógico. v.35 n.2 Valdivia, Chile.

## **Anexo**

### **1. Guión de entrevista**

#### **Preguntas a docentes**

Eje: Necesidades Educativas Especiales

1. Defina con sus palabras el concepto de “necesidades educativas especiales”
2. ¿Cree que es lo mismo hablar de “discapacidad” o de “necesidades educativas especiales”? Desarrolle.
3. En su caso, ¿tiene (o tuvo) alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Cuáles?
4. Según su parecer, ¿cuáles son las principales dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos con NEE?
5. Según su parecer, ¿cuáles son los principales problemas de conducta/ socialización con sus pares que tienen estos alumnos?

Eje: Inclusión educativa

1. Defina con sus palabras el concepto de “inclusión educativa”.
2. ¿Cree que es lo mismo hablar de “integración” o de “inclusión” educativa? Desarrolle.
3. ¿Considera que la escuela donde trabaja es una escuela “inclusiva”? Desarrolle.
4. ¿Cuáles son los principales beneficios de la “inclusión educativa” de niños con NEE?

Eje: Estrategias docentes

1. En su caso particular, ¿que estrategias emplea –como docente- para incluir a niños con NEE?
2. ¿Qué resultados obtiene? ¿Cree que tales estrategias son suficientes? ¿Por qué?
3. En algún caso, ¿pide (o pidió) asesoramiento del equipo orientador psicopedagógico? En caso afirmativo, ¿en cuales? ¿qué resultados obtuvo?

## **2. Consentimiento informado**

Consentimiento informado para la grabación de las entrevistas

Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizará de sus datos de participación en la grabación de las entrevistas. Léalo atentamente y consulte todas las dudas que se le planteen.

1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS: Se lleva a cabo la grabación de la entrevista con fines académicos. Las grabaciones se utilizarán para la realización de un estudio acerca de *Estrategias docentes en la inclusión de niños de primaria con necesidades educativas especiales* para la Universidad de Flores.

2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS: Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente con fines académicos y serán publicados en un proyecto de investigación, guardándose siempre sus datos personales en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información. En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y el material obtenidos.

3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO: Si, en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la grabación de la entrevista, rogamos que nos lo comunique y a partir de ese momento se dejará de grabar la misma.

#### 4.DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:

Yo, ..... he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de la entrevista y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de formación y desarrollo profesional. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la grabación de las sesiones y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

En ....., a ..... de ..... de 20.....

Firma: \_\_\_\_\_

