Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Tesina

Importancia de las adecuaciones curriculares para la alfabetización de niños con Déficit Intelectual leve del primer y segundo ciclo de colegios de gestión privada, de zona norte del Gran Buenos Aires.

Autoridades de la universidad:

Arq. Ruth Fische – Rectora

Lic. Christian Kreber – Vicerrector Regional

Dr. Adalberto Luege – Vicerrector Administrativo

Autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y Psicología:

Lic. Beatriz Labrit - Decana

Dra. Silvia Mainou – Vicedecana Regional

Dr. Marcelo Rodríguez Cebeiro – Director Doctorado en Psicología – Sede Buenos Aires.

Mgter. Marcelo Godoy – Director Lic. En Psicología – Sede Buenos Aires.

Autoridad de la carrera de psicopedagogía:

Lic. Laura Waisman – Directora Lic. En Psicopedagogía – Sede Buenos Aires.

Dra. Sonia Iguacel – Directora Lic. En Psicopedagogía – Sede Comahue.

Tutor temático de la Tesina:

Lic. Karina Sambataro.

Tutor metodológico de la Tesina:

Dr. Edgardo Etchzahar, Mg. Talía Gómez Yepes

Nombre y apellido del autor:

Spinelli, María Celeste

N° de Legajo: 25348

Lugar: San Isidro

Fecha de elaboración y entrega: 26 de marzo de 2020.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecerle a mi familia, mis hijos y mi marido, que siempre me apoyan, a pesar del tiempo que les restaba a ellos para poder cumplir con esta tarea que había quedado pendiente en mi vida y que por fin estoy a punto de lograr: mi licenciatura.

A mi padre, que desde algún lugar me acompaña, me guía, me da fuerzas cuando creo que no puedo lograrlo y seguramente lo va a llenar de orgullo este paso que estoy por alcanzar.

Mi querida madre también, que es un apoyo constante en mi vida, y sin ella nunca hubiera podido lograrlo. También agradezco infinitamente a todos los docentes que, desde su experiencia dentro del ámbito educativo, han aportado para el desarrollo de este trabajo, dejando en evidencia las distintas formas de abordar la alfabetización de niños con discapacidad intelectual leve.

Índice

Resumen… 5
Abstract..... 6
Introducción..... 7
1. Marco Teórico 10
1.1 Recorrido histórico sobre el concepto de discapacidad……..10
1.1.1 El modelo de la prescindencia…….11
1.1.2 El modelo médico o rehabilitador……..……12
1.1.3 El modelo social……..13
1.1.4 El modelo de los Derechos Humanos…….15
1.2 Marco jurídico de la discapacidad en Argentina……16
1.2.1 La discapacidad intelectual y la educación……18
1.2.2 La educación inclusiva……19
1.2.3 La alfabetización en el marco de las prácticas de enseñanza inclusivas…….21
2. Antecedentes..... 23
3. Planteo del Problema 27
4. Objetivos..... 28
5. Hipótesis 29
6. Método de investigación 30
6.1. Diseño..... 30
6.2. Participantes 30
6.3. Técnicas de recolección de datos..... 30
6.4. Procedimiento..... 31
7. Resultados..... 32
8. Discusión 41
9. Conclusiones..... 43
10. Recomendaciones a futuro……45
Referencias 46
Anexos..... 51

Resumen

La discapacidad es un término que ha sido reconceptualizado a lo largo del tiempo. El artículo 19 de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad garantiza el derecho a vivir en forma independiente y a participar en la vida en comunidad mediante la configuración de dispositivos apuntados al desarrollo de la autonomía y autogestión. Dentro de estas configuraciones, las adecuaciones curriculares tendientes para que niños con Déficit Intelectual leve logren alfabetizarse, fue el motor de esta investigación cuantitativa. Las conclusiones arribadas han sido determinadas por los datos arrojados de 30 cuestionarios administrados a 30 docentes del 1er. y 2do. ciclo de colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires. Los resultados obtenidos han evidenciado la necesidad de realizar adecuaciones curriculares específicas e individualizadas para que los alumnos con dicho déficit logren acceder a la alfabetización. Los indicadores pensados para la indagación de los objetivos específicos han evidenciado que el 60% de los docentes que participaron de esta investigación han intervenido en el diseño de apoyos específicos para estos alumnos y sólo un 53% consideraron que los proyectos pedagógicos individuales son flexibles.

Palabras claves: Discapacidad, Discapacidad Intelectual Leve, Alfabetización, Adecuaciones.

Abstract

Disability is a term that has been reconceptualized over time. Article 19 of the International Convention of Persons with Disabilities guarantees the right to live independently and to participate in community life by configuring devices aimed at developing autonomy and self-management. Within these configurations, the curricular adaptations intended for children with mild Intellectual Deficit to achieve literacy is the engine of this quantitative research. The above conclusions have been determined by the data obtained from 30 questionnaires administered to 30 teachers of the 1st. and 2nd. cycle of Private Management schools in the northern part of Greater Buenos Aires. The results obtained have evidenced the need to carry out specific and individualized curricular adjustments so that students with this deficit can access literacy. The results of the specific objectives have shown that 60% of the teachers who participated in this research have intervened in the design of specific supports for these students and only 53% considered that the individual pedagogical projects are flexible.

Key words: Disability, Mild Intellectual Disability, Literacy, Adequacies.

Introducción

El concepto de Discapacidad ha atravesado por varias reconceptualizaciones a lo largo del tiempo. Para entender el presente, resulta necesario realizar un recorrido y analizar cómo se fueron construyendo las distintas conceptualizaciones y representaciones por las que las personas con discapacidad fueron objeto (Velarde, 2011). El recorrido histórico atraviesa distintos modelos, siendo el primero denominado Prescindencia. Este modelo se sitúa desde comienzos de la civilización, extendiéndose al siglo IV. Aquí se consideraba a la persona con discapacidad como un ser improductivo y una carga para la comunidad. Las causas de la discapacidad devenían de lo religioso. A principios del siglo XX se da lugar al Modelo Médico a raíz de la primera guerra mundial y de la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social. Los veteranos de guerra y el auge de las leyes laborales fueron los responsables de este cambio. Los impedimentos físicos y mentales comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos; así, el origen de la discapacidad no es religioso sino científico. Las personas no eran consideradas improductivas en la medida que puedan ser rehabilitadas (Velarde, 2011).

Fines del año 1960 surge en Estados Unidos el movimiento de Vida Independiente. Este movimiento fue el primero en difundir la idea de que la independencia está dada por dirigir el destino de la propia vida. De esta manera se fue trasladando el concepto de lo individual a lo colectivo (Palacios, 2008), dando lugar al Modelo Social. Las diferencias se comienzan a percibir como un producto social, resultado de las interacciones entre el individuo y un entorno que no fue configurado para él. Por consiguiente, este modelo alude a que las causas que dan origen a la discapacidad son sociales o predominantemente sociales.

A fines del año 1980 surgen conceptos como el de calidad de vida. Desde este año hasta la actualidad, se experimentó una nueva concepción de la discapacidad con un énfasis y enfoque ecológico, que tiene en cuenta a la persona y su ambiente (Palacios, 2008) y por la provisión de apoyos individualizados en entornos comunitarios inclusivos. De este modelo se desprende el llamado Modelo de Derechos Humanos, que plantea una mirada diferente. Se centra en el ser humano en igualdad de derechos y dignidad y, en una

condición (la discapacidad), que lo acompaña y que requiere de medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de los derechos, en igualdad de condiciones que el resto de las personas (Palacios, 2008). Uno de los documentos que introdujo una nueva perspectiva en el abordaje de la discapacidad fue la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006.

A partir de este nuevo paradigma, en donde se realiza una reconceptualización profunda sobre la persona con discapacidad, surge la necesidad de diseñar intervenciones en todas las áreas, inclusive dentro del entorno educativo (Palacios, 2008). El objetivo es el logro de una educación inclusiva, desafiando la noción de normalidad en este ámbito y sosteniendo que la normalidad es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia. Desde esta línea, un entorno inclusivo está determinado por el desarrollo de apoyos necesarios y, teniendo en cuenta la temática de esta investigación, el diseño de adecuaciones curriculares específicas para el alcance de la alfabetización en niños con discapacidad intelectual leve (Palacios, 2008).

La discapacidad intelectual es un trastorno neurológico y se caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, originándose antes de los 18 años (DSM V, 2015). Por este motivo, las personas con discapacidad intelectual requieren de recursos y estrategias específicas para promover el desarrollo, la educación y el bienestar personal, con el objetivo de mejorar el funcionamiento de cada individuo. En este contexto, pensar en una escuela inclusiva requiere que se arbitren estrategias válidas para que sus alumnos permanezcan activamente en ella; siendo las adecuaciones curriculares las que les permiten pertenecer y funcionar dentro del sistema educativo. En este sentido, las variaciones que un docente puede hacer para que sus alumnos construyan conocimiento son: de acceso, curriculares específicas y modificaciones sustanciales en el tiempo, en el espacio y en los contenidos (Booth & Ainscow, 2000).

En efecto, los hallazgos alcanzados por medio de esta investigación dan cuenta de la escasa participación de los docentes en la configuración de los diversos apoyos, y la falta de uso que se les da a los Proyectos Pedagógicos Individuales, siendo éstos de fundamental importancia para lograr que estos alumnos se apropien de los aprendizajes. Tal como

expresan Booth & Ainscow (2000), la educación inclusiva refiere al acceso, la participación y logros de todos los alumnos, en especial, aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad. En suma, la enseñanza se adapta a los alumnos y no a la inversa. Las acciones tendientes a ello deben ir dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

.

1. Marco teórico

1.1 Recorrido histórico sobre el concepto de discapacidad

A lo largo del tiempo, el concepto de *persona* se ha enfrentado con diversos sucesos que lo fueron modificando y reconstruyendo. Esta construcción fue determinada por convenciones y arquetipos, terminando en un reduccionismo del ser humano bajo los acontecimientos de cada época, dejando de lado su originalidad y complejidad (Hernández, 2015). Como expresa Guzmán (2010), el ser humano debía estar dotado de competencias básicas indispensables para ejercer la acción moral, por ejemplo: la racionalidad, el carácter y el juicio en Aristóteles (siglo IV A.C), la caridad, la misericordia y la beneficencia en la ética cristiano medieval; el sentimiento de benevolencia y cierta capacidad física y mental para oponerse a una posible dominación en Hume (1739); y, finalmente, la autonomía moral basada en la razón de Kant (1787). Sólo era considerado como un ser de derecho aquella persona que presentara las competencias requeridas. De esta manera se puede evidenciar que el concepto de *persona* va sufriendo modificaciones conforme a la filosofía de cada época. Lo mismo sucedió con el concepto de discapacidad (Hernández, 2015).

Tal como expresa Velarde (2011), partiendo desde un orden cronológico, se reconoce que los cortes temporales son meras convenciones artificiales ya que, en muchas ocasiones, los cambios se dan de forma paralela influyendo conjuntamente en el tejido social. Palacios (2008) diferencia tres modelos o paradigmas de discapacidad. Cada uno puede y debe entenderse en su marco histórico correspondiente: el primer Modelo es el de la Prescindencia, situado en la antigüedad y Medioevo. Continúa el Modelo Médico o de Rehabilitación, correspondiente en la primera mitad del siglo XX. Luego el Modelo Social, surgido a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, constituyendo las bases para el modelo de los Derechos Humanos que se extiende hasta el día de hoy.

1.1.1 El modelo de Prescindencia

Este modelo se contextualiza en la antigüedad clásica, en las sociedades griegas y romanas. Los orígenes de la discapacidad se explicaban desde nociones religiosas y excluían a las personas con discapacidad de la sociedad a través de políticas eugenésicas o de marginación. Las personas con discapacidad eran concebidas como un castigo de los dioses y no se las consideraban plausibles de aportar a la sociedad. Sus vidas carecían de sentido y no valía la pena que vivieran. Según expone Palacios (2008), el castigo de los dioses estaba originado por un pecado cometido por los progenitores o por una advertencia divina que, a través de la malformación congénita, se manifiesta la ruptura de la alianza ancestral. Estas supuestas causas explicarían el por qué del rol de la persona con discapacidad enmarcada en la inutilidad e improductividad, transformándose en una carga para sus progenitores y para la sociedad en general.

Existía una diferencia sobre aquella persona que nacía con discapacidad por sobre las que la adquirían durante la edad adulta. Valverde (2011) afirma que era imprescindible la eliminación de aquellas personas cuya discapacidad era congénita, a modo de evitar el desarrollo de niños débiles o deficientes. Se asumía que sus vidas carecían de sentido. Según manifiesta Palacios (2008), aquellos que sobrevivían eran objeto de burla, esclavitud y entretenimiento apara las clases altas, sometiendo a espectáculos humillantes a jorobados, enanos y/o personas con alguna deformidad físicas. Al respecto, la aparición del cristianismo produjo un cambio importante que se extiende hasta los inicios del siglo XX.

Retomando los dichos de Palacios (2008), durante los primeros siglos cristianos se producen cambios importantes sobre la situación de las personas con discapacidad. Este cambio se debe a que el cristianismo condenaba el infanticidio, por lo que los niños con diversidades funcionales eran enviados a asilos y hospitales. Por otro lado, las personas con discapacidad comienzan a tener una función en la sociedad, aunque distaban de ser incluidos. La alta sociedad necesitaba ofertar limosna para el logro de la salvación divina, por ello, las personas con discapacidad fueron reducidas al carácter de mendigos para recibir dicha limosna. No obstante, entre los siglos V y XV, la peste negra comienza a relacionarse con la pobreza y, por consiguiente, con las personas con discapacidad. Por temor al contagio, pasan de la marginalidad a la exclusión absoluta.

1.1.2 El modelo médico o rehabilitador

Valverde (2011) detalla que, a principios del siglo XX, a partir de la Primera Guerra Mundial y de la incorporación de las primeras leyes relacionadas con la seguridad social, el concepto de discapacidad sufre un cambio de paradigma. Las dificultades tanto físicas como mentales ya no eran consideradas castigos divinos y empezaron a comprenderse como afecciones que podían ser tratadas, sin necesidad de ser excluidos. De esta manera el modelo de Prescindencia es reemplazado por el modelo Médico o de Rehabilitación. Este nuevo paradigma también está basado en los presupuestos relacionados con las causas y el rol de la persona con discapacidad dentro de la sociedad. En primer término, las causas dejan de ser religiosas sino científicas. Por otro lado, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles en la medida en que puedan ser intervenidas por la ciencia y rehabilitadas. Por consiguiente, este modelo plantea la posibilidad de *normalización* de las personas con discapacidad a través de un proceso de rehabilitación.

Palacios (2008) manifiesta que el objetivo del Modelo Médico fue curar a la persona con discapacidad, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad. Este modelo ha recibido dos importantes críticas. La primera está relacionada con que el tratamiento que recibían era por medio de la institucionalización, transformándose en otra forma de marginación y maltrato. La segunda responde a que estas concepciones colaboraban en la formación de una identidad en la que la persona con discapacidad era definida por su enfermedad, generando una relación de opresión entre el médico y la persona con discapacidad.

Por su parte, el Modelo Médico, valora la posibilidad de trabajo protegido. El Estado comienza a responsabilizarse de las personas con diversidad funcional. De esta manera emergen políticas públicas destinadas a brindarles tratamientos médicos y los medios técnicos al servicio de todas las personas con discapacidad. Este modelo sustituye la caridad medieval por la beneficencia estatal. Palacios (2008) asume que, a las personas con discapacidad, se les brindaba un tratamiento que se basaba en una actitud paternalista, donde el acento está puesto en la diversidad, pero con una necesidad de modificarla y rehabilitarla.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Pérez Bueno (2010), este modelo concibe la discapacidad como un problema que deviene de otras causas más profundas, necesitando cuidados médicos especiales para combatirla y rehabilitarla, asumiendo que ésta es la única manera en donde un sujeto puede ser miembro activo de la sociedad. Desde el punto de vista político y jurídico y, como resultado de esta concepción, surge la necesidad de enmarcar la discapacidad dentro de una ley de la asistencia y seguridad social. En este ámbito adquiere un rol primordial la asistencia sanitaria, ajustadas a las necesidades de cada una de las personas con discapacidad.

1.1.3 El modelo social

A mediados del siglo XX se comienza a transitar por un lento cambio hacia un nuevo modelo en relación a la concepción sobre la discapacidad. Tal como afirma Guzmán (2010), este modelo pone énfasis en las barreras económicas, medio-ambientales y culturales que encuentran las personas con diversidad funcional. Estas barreras pueden manifestarse en inaccesibilidad en ámbitos educativos, laborales, acceso a la información transporte, viviendas y espacios públicos. Es decir, que las personas con discacpidad son una consecuencia de la negación por parte de la sociedad. A partir de una revisión de la historia de las resoluciones de Naciones Unidas, se advierte que el Modelo Médico fue cediendo paso lentamente a lo que hoy conocemos como Modelo Social, otorgando valor sobre los Derechos Humanos. Se introduce el concepto de derecho como característico del modelo, dejando a un lado el de asistencia y la rehabilitación. A partir de allí se fue configurando un progresivo marco jurídico.

En 1971 surge la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Pocos años después, en 1975, se emite un segundo documento denominado Declaración de Derechos de los Impedidos. En la década de los ochenta se movilizaron varios cambios a nivel internacional. La Asamblea General de las Naciones Unidas consideró que el año 1981 fuera considerado Año Internacional de los Impedidos. Paulatinamente y con el correr de los años, se fueron gestando diversos marcos legales que colaboraron con la posibilidad de re conceptualizar la discapacidad, por ende, a la persona con discapacidad (Valverde,

2011). En década del noventa surge una resolución que cambiaría a la historia de manera radical: Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad. Allí se sustentan principios surgidos de personas con diversidad funcional, dando respuesta a los reclamos solicitados muchos años atrás (Palacios, 2008).

En el año 1962, la Universidad de Berkeley, Estados Unidos, acepta por primera vez a un estudiante con discapacidad, específicamente con parálisis neuromuscular. Ed Roberts debía buscar una residencia que esté adecuada a sus condiciones médicas sin que sea necesario que su habitación sea una sala de hospital. Sólo hacía falta que la infraestructura cuente con los apoyos y los accesos necesarios. Dicha universidad, por primera vez, acondiciona sus estructuras para que Roberts pudiera tener acceso a ellas. Esta acción sentó un precedente importante para otras personas que también tenían alguna condición médica. De esta manera comenzaron a reformarse muchos de los espacios físicos, dentro y fuera de la universidad, para volverlos accesibles (Palacios, 2008).

Así es como se configuró el primer Centro por la Vida Independiente (CIL, por sus siglas en inglés) en la Universidad de Berkeley. Lugar pionero en generar modelos comunitarios para atender a las distintas necesidades que son propias de la diversidad humana. Aquí comienza una nueva evolución conceptual en cuanto a la discapacidad, quitando la mirada de lo individual y poniendo el acento en lo social. La discapacidad ya no es entendida como la privación de la persona que debe rehabilitarse para insertarse en la sociedad. A partir de este modelo se entiende a las diferencias como un producto social, resultante de la interacción del individuo con su entorno. Atenúa los componentes médicos y hace hincapié en los sociales (Valverde, 2011).

Pérez (2010) manifiesta que, quien debe rehabilitarse, es la sociedad. Es ella quien debe atender a las necesidades de todas las personas, integrando de esta manera a la diversidad. Palacios (2008) plantea que esta nueva mirada de inclusión, desafía la verdadera noción de normalidad. Sostiene que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia. Guzmán (2010) profundiza en las características fundamentales de este modelo atendiendo a las barreras económicas, del medio ambiente y culturales con las que se enfrentan las personas con

diversidad funcional. Desde este punto de vista, el grado de discapacidad de estas personas aumenta por tropezar con barreras que la sociedad misma le ofrece.

1.1.4 El modelo de los Derechos Humanos

El recorrido histórico antes detallado colabora con la comprensión en cuanto a la progresión y evolución conceptual sobre la discapacidad. Actualmente la mirada hacia la persona con discapacidad se ha modificado y está centrada en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad y, en segundo lugar, en una condición (la discapacidad) que lo acompaña. Esta condición podría requerir que, en determinadas situaciones, se necesiten medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de los derechos, en igualdad de condiciones que el resto de personas. Según la CIDD (Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) de la OMS (Organización Mundial de la Salud) define la deficiencia como un trastorno orgánico que genera una limitación funcional que se manifiesta objetivamente en la vida diaria. Esta puede ser física, sensorial o psíquica. El trastorno orgánico puede ser temporal o permanente.

El concepto de discapacidad, según la CIDD y la OMS, refiere a toda aquella persona que posee una deficiencia motriz, sensorial, intelectual o mental y que no pueden participar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad porque se encuentran con alguna barrera que se los impide. En otras palabras, la discapacidad se traduce en falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia de la deficiencia de las personas. Respecto a la minusvalía, responde a una situación desventajosa de una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el cumplimiento de una función que es normal para esa persona, según la edad, sexo y los factores sociales y culturales (Pérez, 2010).

Como menciona Valverde (2011), si entendemos que la vida humana es igualmente digna para todas las personas, es imprescindible que la sociedad acepte las diferencias e incluya a todos dentro del sistema, otorgándoles la posibilidad de aportar a la sociedad. Es también a partir de este paradigma, donde la persona con discapacidad se constituye como un sujeto de derecho, dejando de ser vistos como objetos de políticas asistencialistas.

Todos los seres humanos gozamos de los mismos derechos. Por tal motivo es necesario que las personas con discapacidad sean incluidas, eliminando todo tipo de barrera social que le impida el pleno desarrollo de la persona.

1.2 Marco jurídico de la discapacidad en Argentina

La Subsecretaría de Gestión de Servicios Asistenciales del Ministerio de salud de la Presidencia de nuestro país reconoce el siguiente marco de legislación general, regulados por los organismos S.N.R. (Servicio Nacional de Rehabilitación, Ministerio de Salud) y CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas Discapacitadas, Presidencia de la Nación). Las leyes son:

- Ley 22.431/81: Sistema de protección integral de los discapacitados.
- Ley 24.901/97: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.
- Ley 26.378/08: Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Respecto a la Ley N°26.378/08, la Convención intenta elaborar detalladamente los derechos de las personas con discapacidad y establecer un código de aplicación. Consiste un tratado internacional que protege los derechos de las personas con discapacidad. La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en el año 2006 la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. Un total de 150 países ratificaron el acogimiento a la misma, entre ellos, Argentina en donde tiene jerarquía constitucional por medio de la ley 27.044. Este texto legal pretende que los países firmantes asuman un compromiso de integración de las personas con discapacidad, comprometiéndose a desarrollar iniciativas orientadas a:

- Elaborar políticas y normativas que protejan los derechos que reconoce la convención.
- Combatir prejuicios en contra de las personas con discapacidad.
- Campañas de concientización.

- Los niños con discapacidad o padres con discapacidad no podrán ser separados de sus padres ni de sus hijos, respectivamente.
- Garantizar justicia e igualdad.
- Protección de la integridad física y moral de las personas con discapacidad.
- Garantía de que no serán explotados o sometidos contra su voluntad.
- Prohibir la discriminación.

Unos de los derechos reconocidos por la Convención, refiere al derecho a vivir de forma independiente. Es decir, poder elegir con quién y dónde vivir. Para que ese y todos los derechos sean reales, los Estados que firmaron la Convención tienen la obligación de dar todos los apoyos necesarios para que las personas con discapacidad puedan vivir como elijan y no sean aisladas. El presente trabajo de investigación se centra en este último derecho mencionado, mediado por el acceso a una educación inclusiva, entendiendo que difícilmente una persona pueda tener una participación plena en la sociedad sin haberse visto favorecido por el acceso a la educación. Si bien la Convención no consagró este derecho debido a que ya estaba vigente, aclara las implicaciones específicas del disfrute por las personas con discapacidad del derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. De esta manera, en el artículo Nº 24 del tratado se reafirma el derecho de las personas con discapacidad a la educación y se señala que la educación inclusiva es el medio de hacer efectivo el derecho universal a la educación para las personas con discapacidad.

En diciembre de 2006, el Congreso Nacional sancionó la Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Por medio de esta ley se regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, y surge ante la necesidad de luchar contra la desigualdad y la discriminación en los ámbitos educativos en todo el territorio argentino. En sus artículos se pone de manifiesto las obligaciones del Estado de proteger y brindar las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan acceder y permanecer dentro de las instituciones públicas y privadas. Los artículos que van desde el 42 hasta el 45 inclusive, encuadran los derechos inclusivos desde el Nivel Inicial hasta el Superior, expuestos en el artículo 8, que regula la Educación Especial.

1.2.1 La discapacidad intelectual y la educación

En el año 1992, la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), planteó una definición del retraso mental produciendo un cambio radical del modelo tradicional. Esta nueva concepción pone el acento en la interacción de la persona con el contexto, alejándose de la idea de retraso mental como rasgo del individuo. Con esta modificación del paradigma se intenta definir con mayor claridad la naturaleza multidimensional del déficit intelectual y presentar orientaciones de buenas prácticas que permitan diagnosticar, clasificar y planificar apoyos. Asimismo, amplió una dimensión más: participación, interacciones y roles sociales.

A fines de la década de los ochenta, se ha planteado cuál era la terminología adecuada para dirigirse a las personas con discapacidad intelectual. Paulatinamente, el debate se fue ampliando con la participación de personas con discapacidad y sus familiares. El objetivo del debate era proporcionar un cambio en la terminología que eliminara el carácter despectivo del significado de retraso mental. Actualmente, la discapacidad intelectual debe ser considerada desde un enfoque que tome a la persona con discapacidad como cualquier otro individuo. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, pone de manifiesto que la discapacidad intelectual está caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa de la persona (AAIDD, 1992)

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, 2002), define a la Discapacidad Intelectual como un Trastorno del desarrollo intelectual, dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Alude que su inicio se sitúa en el período del desarrollo e incluye limitaciones del funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Este documento propone clasificaciones en relación a la gravedad medida según el funcionamiento adaptativo, ya que éste es el que determina el nivel de apoyos requerido (leve, moderado, grave y profundo). El enfoque expuesto concibe la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que ésta funciona y los apoyos necesarios. Por este motivo, el ámbito educativo (entre otros múltiples factores necesarios que intervienen en la vida de cada una de las personas)

debe comprometerse en el diseño específico de apoyos individuales que promuevan el acceso al aprendizaje en general (Valverde, 2011).

1.2.2 Educación Inclusiva

Tal como menciona Díaz (2017), es necesario comprender el concepto de Educación Inclusiva, partiendo específicamente de lo manifiesto en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), manifestándose el derecho a que toda persona pueda educarse. Según la UNESCO (2005), la Educación Inclusiva ha sido definida por múltiples autores, entendiéndose como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes; generando participación en el aprendizaje y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema. De esta manera, se centra la responsabilidad al Sistema Educativo, quien debe realizar los cambios pertinentes para su viabilidad.

Simón y Echeita (2013), definieron la Educación Inclusiva como un derecho de todo el alumnado, generando un cambio educativo hacia sistemas de calidad, equitativos y para todos, a lo largo de toda la vida. Por su parte, Blanco (2010) considera la necesidad de la eliminación de la exclusión social considerando la educación como derecho elemental de la persona y como principio de una sociedad más equitativa. Según explica Tomasevsky (2002), el derecho a la educación exige aspectos necesarios para que realmente sea considerada como Educación Inclusiva. El primer aspecto refiere a la posibilidad de incluir a los grupos segregados de ser educados por sus diferencias e incluirlos en una educación especial. El segundo aspecto responde a la posibilidad de inclusión real de aquellos alumnos integrados en el sistema educativo convencional, pero sin recibir las adecuaciones necesarias. Finalmente, se ingresa en la epata conocida como inclusión, momento en el que se trabaja por la creación de un sistema educativo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

La intención de la Educación Inclusiva es derribar las barreras que obstaculiza la adquisición de aprendizajes esperados dentro del ámbito educativo. Estas barreras pueden estar originadas por condiciones personales, sociales, de género, religiosas, culturales o de

idioma. Las causas pueden ser variadas, lo importante es reconocerlas para poder abordarlas, generando transformaciones dentro de la escuela, donde la misma ofrezca experiencias educativas de calidad para todos los alumnos. La importancia radica en que cada escuela mire hacia su interior, reflexionando sobre sus prácticas buscando modificar las que no sean adecuadas, con el fin de garantizar que todos los estudiantes puedan permanecer en un ambiente donde se respete su derecho a aprender y donde su diferencia sea vista como una riqueza y no como un obstáculo para poder cumplir con lo establecido en el currículo (Tuduri, 2003).

Tal como manifiesta Tuduri (2003), todas las personas gozan del derecho de la educación inclusiva, puesto que no se limita únicamente a los estudiantes con discapacidad. Reconoce las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes. Procura la participación de todas las personas en los procesos sociales y educativos y prepararlos para vivir plenamente en sociedad. La escuela inclusiva proporciona estrategias específicas para que todos sus alumnos logren permanecer y funcionar dentro de la escuela, y para ello, realiza adecuaciones curriculares que hacen posible el acceso al conocimiento, respetando al sujeto que aprende. Este autor, concluye con que las clases no son diversas por el hecho de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, sino que esa diversidad parte de una heterogeneidad propia de la sociedad, expresada como un derecho en sí mismo.

Según Borsani (2012), la escuela inclusiva tiene como objetivo principal garantizar la permanencia de todos los alumnos en el sistema educativo, favoreciendo la autora, el alumno con discapacidad es una persona con particulares modos de aprender, más allá de su diagnóstico propiamente dicho. La educación inclusiva supera la propuesta de la escuela común. Esta última presenta un proyecto común para todos los alumnos y, en consecuencia, limitante para aquellos que presenten necesidades educativas especiales. La educación inclusiva proyecta una mirada más amplia y reconoce a la diversidad como eje fundamental de la educación. Supone como condición fundamental, la revisión de modelos institucionales vigentes, fundamentos y prácticas educativas, superando así superar aquellas barreras que obstaculizan el cumplimiento de dicha inclusión. Construyendo de esta manera, una cultura inclusiva donde se respete la diferencia, se propenda a la equidad de oportunidades y la adecuación social y educativa.

Al integrar un alumno/a con discapacidad a un aula común es necesario evaluar sus tiempos y maneras de aprender para reflexionar sobre la posibilidad de realizar o no adecuaciones curriculares sabiendo que la limitación impuesta por alguna situación puntual no siempre comprende áreas del desarrollo cognitivo. La discapacidad, normalmente, exige ciertas necesidades educativas especiales que requieren adecuaciones curriculares como modificaciones, para que el alumno acceda a la propuesta curricular ordinaria (de espacios, materiales, recursos, comunicación, etc.); pero en otras circunstancias específicas, el condicionante que deviene de la discapacidad requiere modificaciones específicas vinculadas con los objetivos, contenidos y evaluación (Borsani, 2012).

Los docentes deben estar atentos a los señalamientos específicos de cada alumno, teniendo en cuenta sus limitaciones funcionales, ubicando lo que puede realizar de manera autónoma y lo que se expone como más comprometido, y así poder actuar en consecuencia y posibilitar su lugar de sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje (Borsani, 2012). Las adecuaciones curriculares favorecen las potencialidades del sujeto por encima de sus limitaciones, permitiendo así sostenerse como alumno regular dentro del sistema educativo. Tal como expresa Borsani (2012), adaptar una propuesta curricular no es sinónimo de hacerlo más sencillo, sino que supone un claro intento de articular el curricular al alumno para favorecer la construcción del conocimiento.

1.2.3 La alfabetización en el marco de las prácticas de enseñanza inclusivas

Según la Real Academia Española, el término alfabetización alude al proceso mediante el cual una persona aprende a leer y a escribir. Este aprendizaje cobra vital importancia ya que son procesos cognitivos y socioculturales que son primordiales para la comunicación entre las personas a un nivel más profundo y abstracto. El lenguaje escrito y oral ocupa un papel central en la transmisión y preservación del conocimiento, considerándose una herramienta imprescindible para que una persona con discapacidad pueda desenvolverse con autonomía y autogestionarse dentro de una sociedad. De aquí la importancia de diseñar configuraciones de apoyo que promuevan el acceso a la alfabetización por parte de los alumnos con discapacidad intelectual (Díaz, 2017).

Teniendo en cuenta que la Educación Inclusiva valora y responde ante la diversidad, es necesario brindarles los apoyos necesarios para que las personas con discapacidad logren tanto el desarrollo de competencias comunicativas como la adquisición de la lectura y escritura. En resumen, el presente trabajo pretende dar a conocer la importancia del adecuado diseño de configuraciones de apoyo en cuanto a las posibilidades de alfabetización de las personas con discapacidad intelectual leve. Se ha mencionado hasta aquí, que las personas con discapacidad tienen derecho a la participación plena en la sociedad. La alfabetización garantiza la posibilidad de comunicación y su consecuente y necesaria interacción con otro (Tuduri, 2003).

2. Antecedentes

Con la intención de dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y la cantidad de los textos que escriben los alumnos con discapacidad intelectual límite del último ciclo de Educación Primaria, se localizó un trabajo de investigación cualitativo y de diseño Teoría Fundamentada, realizado por García (2005). La muestra estuvo conformada por 20 participantes. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la evaluación inicial, producciones escritas y administración de técnicas de intervención psicológicas. Este trabajo apunta a evaluar el grado de autoeficiencia de los niños con discapacidad intelectual límite y cómo esta afecta en la motivación y disposición para la realización de diversas actividades pedagógicas. Se concluye en la necesidad de partir, a través de estrategias pedagógicas, desde el desarrollo de la autoeficiencia, con la finalidad de estimular el autoconcepto para que logren sentirse capaces de realizar la tarea y que confíen en sí mismos. De esta manera, su disposición al trabajo cambia, logran sostener la propuesta ofrecida hasta finalizarla.

En una investigación llevada a cabo por Barila (2006), cuyo núcleo de trabajo fueron las dificultades que presentaban los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas y las acciones docentes tomadas al respecto. Los resultados apuntan a la necesidad de centrarse en las particularidades que adquiere la práctica docente, específicamente, con aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje escolar y que no reciben atención de personal especializado. Se trata de una investigación del tipo cualitativa, en donde se partió de una muestra comprendida por 20 docentes, 10 directivos y 16 alumnos. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas a directivos y docentes, y observaciones de clases. Se presentan, también, reflexiones respecto de la práctica docente con niños con dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, un estudio realizado por Alfaro (2006) con metodología cualitativa, pretende identificar cuáles son las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de estudiantes con problemas de aprendizaje. La técnica de recolección de datos utilizada fue un cuestionario estructurado sobre características académico-cognoscitivas y socio-

emocionales, administradas a 240 estudiantes colegios públicos, con y sin adecuaciones curriculares. Del estudio se puede concluir que no existen grandes diferencias entre el tipo de recursos que emplean los estudiantes con y sin adecuaciones curriculares, salvo que los primeros presentan desventajas socio-emocionales. Sin embargo, quienes poseen adecuación curricular otorgan más importancia al apoyo familiar y docente y parecen presentar mayores niveles de tolerancia a la frustración. Dicho trabajo se llevó a cabo a través de la observación de clases, entrevistas a docentes y observación de cuadernos de clase.

Con el fin de realizar una revisión actualizada de las dificultades escolares en el área de la lectura y la escritura de los niños entre 8 y 12 años con Síndrome de Frágil X que asisten a colegios especiales, se localizó un trabajo con una metodología de investigación cualitativa que amplía y sistematiza aspectos fundamentales para mejorar la práctica educativa y la restauración de las deficiencias lectoras. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación de clases, entrevistas a 15 docentes y observación de cuadernos de clase. Lo resultados del trabajo apuntaron al diseño de estrategias metodológicas y propuestas programáticas para favorecer el acceso a este conocimiento. Este estudio fue realizado por Fernández (2010).

Por otra parte, los hallazgos del estudio cualitativo realizado por Rodríguez (2012), dan cuenta de la incertidumbre de 606 docentes respecto de la implementación de adecuaciones curriculares y de acceso a personas con necesidades educativas especiales. Con el objetivo de recopilar la información necesaria que permitiera dar respuesta a los cuestionamientos de investigación, se realizaron observaciones de documentos, entrevistas semiestructuradas a directivos, estudios de caso mediante los expedientes estudiantiles y encuestas a los educadores, encargados de ofrecer los apoyos requeridos por estudiantes con necesidades educativas especiales. De las mismas se concluye que las adecuaciones siguen siendo vistas como una significativa carga laboral para los educadores regulares, quienes sin embargo se asumen como los principales responsables en este proceso.

Se halla una investigación cualitativa realizada por Moreira (2015), en base a la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad que promulga la asistencia dentro de las clases regulares y asegura la aplicación de adecuaciones curriculares. Dicho trabajo se centró en la importancia de conocer las variables intervinientes dentro de las prácticas docentes tendientes a mejorar sus prácticas o limitarlas. Para recolectar esta información, se realizó una entrevista a 15 maestros de primero a sexto grado en una escuela privada. Los resultados visibilizan que las principales necesidades educativas que ellos intentan solventar, son los trastornos de atención y los problemas emocionales. Las limitaciones que enfrentan los educadores para atender las NEE son falta de tiempo y poco apoyo de las familias. Se requieren capacitación en lo relacionado con la aplicación eficaz de las adecuaciones específicas para las NEE.

Como señala la siguiente revisión documental realizada por Ponce (2016), el objetivo del trabajo fue sistematizar algunas prácticas educativas orientadas a asegurar el éxito escolar de los niños que manifiestan algún tipo de necesidad educativa especial. La metodología utilizada fue cualitativa y consistió en la revisión documental de artículos académicos y textos especializados. Dicho trabajo concluye con que realizar adecuaciones curriculares en escuelas es una necesidad fehaciente que requiere del concurso de todos. El currículo escolar puede y debe ser adaptado a las necesidades de cada niño, lo que implica la formación y capacitación permanente del profesorado en estrategias de planificación educativa para la inclusión; el trabajo conjunto y cooperativo entre los docentes especialistas y docentes regulares, así como de todo el equipo interdisciplinario.).

El presente trabajo de investigación llevado a cabo por Ríos (2018), desde el marco de la política educativa inclusiva, ha considerado importante investigar lo avanzado en la implementación de la inclusión educativa dirigida a este sector. El objetivo de este trabajo se centra en determinar el nivel de relación que existe entre la gestión educativa y la educación inclusiva, para los estudiantes con discapacidad intelectual leve y discapacidad auditiva, incluidos en las instituciones educativas inclusivas de gestión pública. La muestra de estudio de investigación está constituida por 41 profesores en 08 instituciones educativas inclusivas en los diferentes niveles y modalidades y 98 estudiantes incluidos. La

metodología empleada es el método cuantitativo. Los resultados muestran que los directores y profesores, no aplican las normas emanadas por el Ministerio de Educación en este proceso de educación Inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual leve y discapacidad auditiva, por lo tanto los estudiantes con discapacidad incluidos en las instituciones educativas inclusivas, no reciben una educación adecuada de acuerdo a sus capacidades.

3. Planteo del problema

El presente trabajo de investigación surge ante la detección de falta de oportunidades de alumnos con Déficit Intelectual Leve de primer y segundo ciclo de colegios de gestión privada de zona norte del Gran Buenos Aires, que se enfrentan con un sistema educativo que, en muchas oportunidades, no les proporcionan las herramientas que ellos necesitaran para poder acceder a la alfabetización. Se apoya en el marco de la Confederación Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, específicamente, en el derecho a la autonomía como instrumento esencial para la participación social.

La alfabetización resulta primordial para la interacción en comunidad (Tuduri, 2003). El estar exentos de esta posibilidad genera una barrera que atenta directamente contra el derecho de autonomía y participación plena. Este es el motivo por el cual resulta crucial el diseño de configuraciones de apoyo que promuevan el acceso a este aprendizaje. (Díaz, 2017). La metodología de acceso a este conocimiento debe, indefectiblemente, ajustarse a las necesidades de cada alumno en particular para que pueda apropiarse del mismo de manera natural y en función de sus posibilidades. Por este motivo se considera necesario indagar si las adecuaciones curriculares que se implementan en niños con discapacidad intelectual leve de primer y segundo ciclo de colegios de gestión privada de zona norte del Gran Buenos Aires, están diseñadas de manera individualizada respondiendo a las necesidades de cada niño y partiendo de sus saberes previos, si son diseñadas en el marco de trabajo interdisciplinario.

En función de las investigaciones analizadas, se concluye que la revisión sobre las prácticas educativas, metodologías de enseñanza y el conocimiento específico sobre el alumno en particular en cuanto a su metodología de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades, generará la posibilidad de diseñar apoyos específicos e individualizados que vehiculice el acceso al conocimiento. Por ello, la pregunta de investigación que guía el presente trabajo es: ¿Los alumnos con discapacidad Intelectual Leve del primer y segundo ciclo de colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires se ven directamente afectados en sus posibilidades de ser alfabetizados según la presencia/ausencia y/o tipo de adecuaciones curriculares a las que pueden acceder?

4. Objetivos

Esta investigación persigue el objetivo general vinculado con la necesidad de indagar la presencia o ausencia de adecuaciones curriculares específica e individualizadas para alumnos con Déficit Intelectual Leve del primer y segundo ciclo, pertenecientes a colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires, que estén relacionadas con el acceso a la alfabetización. Dentro de este marco, se definen como objetivos específicos los siguientes:

- Analizar sobre la participación de los docentes, conocedores de sus alumnos, en el diseño de los apoyos necesarios.
- Indagar sobre la flexibilidad o rigidez de los Proyectos Pedagógicos Individuales.

5. Hipótesis

Para que alumnos con Discapacidad Intelectual Leve del primer y segundo ciclo de colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires logren la alfabetización, es fundamental que en las instituciones educativas realicen adecuaciones curriculares personalizadas y específicas para cada niño.

6. Método de investigación

6.1. Diseño

La siguiente investigación se realizará mediante la metodología cuantitativa, transversal y descriptiva, ya que no existe la manipulación alguna de las variables, sino que se acude al análisis de una muestra natural, indagando sobre la incidencia de las variables sobre ella.

6.2. Participantes

La unidad de análisis está caracterizada por los docentes y la población responde a 30 docentes del primer y segundo ciclo, de entre 30 y 40 años de edad (24 mujeres y 6 hombres) de colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires. Cada uno de ellos fueron seleccionados de manera aleatoria con el objetivo de que la muestra seleccionada sea lo más representativo posible de la población total. Su participación queda expresamente supeditada bajo consentimiento informado.

6.3. Técnica de recolección de datos

Como técnica de recolección de datos para evaluar el rendimiento típico, se ha seleccionado el cuestionario. Dicha técnica ha sido administrada de manera individual bajo la modalidad digital e informatizada (Ver Modelo de Cuestionario en Anexo). El cuestionario está estructurado mediante 9 (nueve) preguntas cerradas dicotómicas que apuntan a la indagación sobre los objetivos específicos y el objetivo general planteado en esta investigación. (Ejemplos: Según su experiencia, ¿los niños con discapacidad intelectual leve se ven directamente afectados en sus posibilidades de ser alfabetizaos, según la presencia/ausencia y/o tipos de adecuaciones curriculares que puedan acceder?; ¿Participa o participó en el armado inicial de los P.P.I de sus alumnos?)

6.4. Procedimiento

La viabilidad de esta investigación está determinada gracias a que la investigadora se desempeña profesionalmente en el área clínica, trabajando con niños que asisten al primer y segundo ciclo de colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires y presenta un intercambio fluidos con sus docentes de diversas áreas. A partir del surgimiento de la pregunta de investigación, la investigadora se puso en contacto con los docentes antes mencionados con la finalidad de informar y solicitar su consentimiento en cuanto a su participación en dicho trabajo. Se les garantiza de manera oral y escrita respecto del comportamiento ético. (Ver anexo, Modelo de Consentimiento Informado)

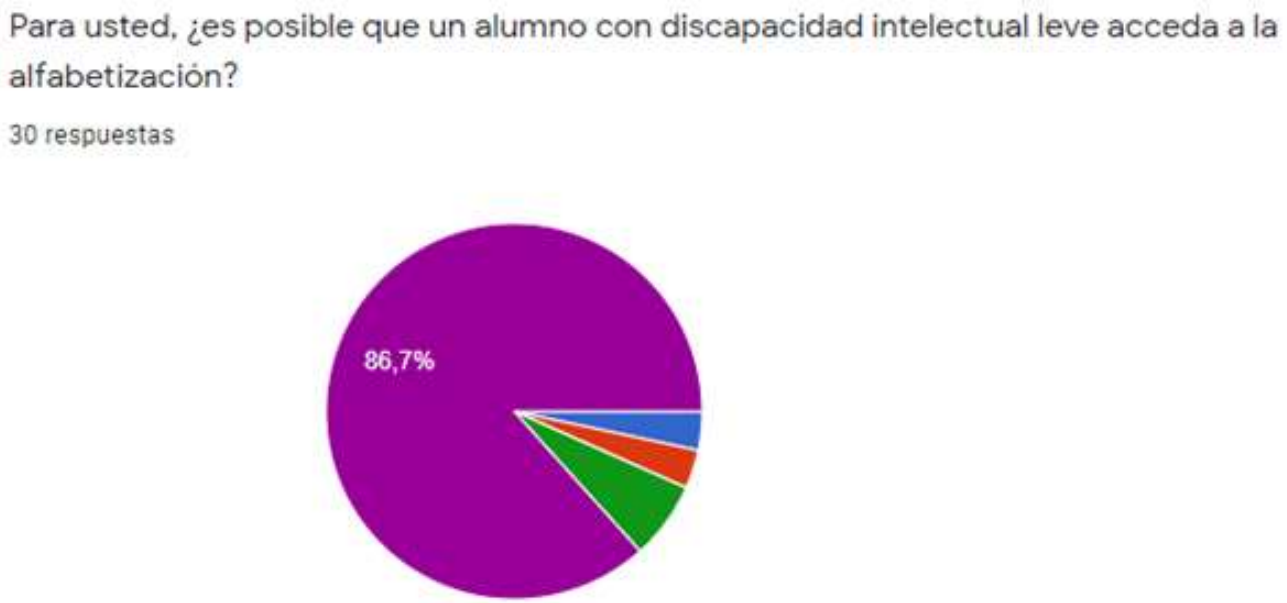
Una vez obtenido el consentimiento de cada uno de los participantes, durante el mes de febrero se realiza la distribución informatizada del cuestionado. La recolección y sistematización de la información recaba por la técnica tuvo una duración de 2 (dos) semanas.

7. Resultados

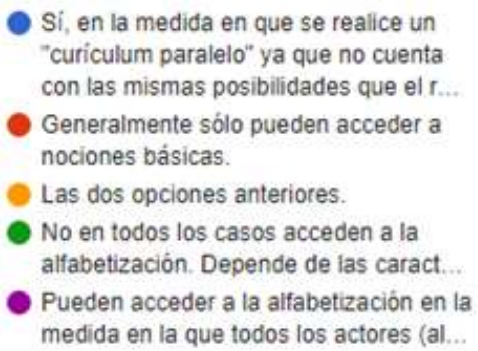
El objetivo general que estructuró la presente investigación estuvo relacionado con la necesidad de indagar la presencia o ausencia de adecuaciones curriculares específicas e individualizadas para alumnos con Déficit Intelectual Leve del primer y segundo ciclo de educación primaria. Para ello, el instrumento de recolección de datos fue diseñado con preguntas que apunten directamente a obtener información sobre la presencia de adecuaciones metodológicas y de contenido y, por otra parte, a la concepción de los docentes respecto de estos apoyos, teniendo en cuenta que sus prácticas docentes estarán configuradas mediante una teoría subyacente.

La primera pregunta estuvo relacionada con la posibilidad de indagar sobre los supuestos teóricos predominantes en los participantes, en relación a la concepción sobre la discapacidad. Según los datos obtenidos, se observa que 73.3%, es decir, 22 de los 30 participantes encuestados consideran que la presencia/ausencia de adecuaciones curriculares afecta directamente en las posibilidades de ser alfabetizados. Asimismo, el 20% de los encuestados, es decir, 6 participantes, manifiestan que no considera que el tipo de adecuaciones curriculares, si existieran, pueden posibilitar o imposibilidad el acceso a dicha habilidad. Finalmente, 2 de los 30 participantes han respondido no saber si la presencia/ausencia o tipo de adecuaciones curriculares podrían interferir en la posibilidad de alfabetizar a niños con Discapacidad intelectual leve. Se adjunta a continuación el gráfico con los valores antes expuestos:

Se formuló otra pregunta que indaga directamente sobre la opinion que tienen los participantes en cuanto a la posibilidad de los alumnos con discapacidad leve en acceder a la alfabetizacion. El 86,7 % coinciden en que los alumnos con discapacidad intelectual leve pueden acceder a ser alfabetizados en la medida en que todos los actores (alumno, docentes, familia, profesionales externos, E.O.E., etc.) estén involucrados en el proceso. Contrariamente, el 3,3% de los participantes aseguran que estos alumnos pueden acceder a la alfabetización sólo si se les ofrece un currículum paralelo, puesto que no cuentan con las mismas posibilidades que el resto de los alumnos. Otro 3,3%, es decir, 1 de 30 encuestados, asume que generalmente sólo pueden acceder a nociones básicas. Finalmente, el 6,7% de los participantes asegura que no todos los alumnos con discapacidad intelectual leve pueden acceder a la alfabetización ya que depende de las características de dichos niños. Se adjunta gráfico con valores y referencias:



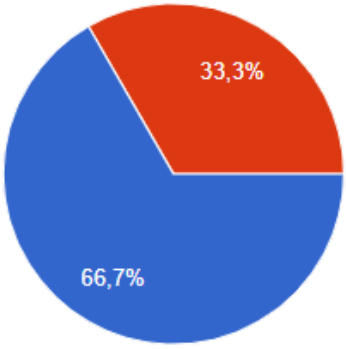
<u>Referencias</u>:



La siguiente pregunta, conforme a la indagación del objetivo general, intentó indagar sobre la flexibilidad de los participantes frente a sus métodos de enseñanza. El 66,7% de los encuestados expresaron que no poseen una metodología de enseñanza específica, sino que se van adaptando a cada alumno necesita y a las sugerencias de otros actores institucionales. En cambio, el 33.3 % de los participantes, es decir, 10 de los docentes encuestados, asumen que tienen un método de enseñanza especifico y que, ante la existencia de alumnos con dificultades, es competencia del E.O.E. ver cómo hacer que los alumnos se ajusten a su método. Se adjunta el gráfico con valores y referencias:

Teniendo en cuenta su práctica docente, ¿tiene o tuvo alumnos en donde fue necesario modificar el método de enseñanza?

30 respuestas



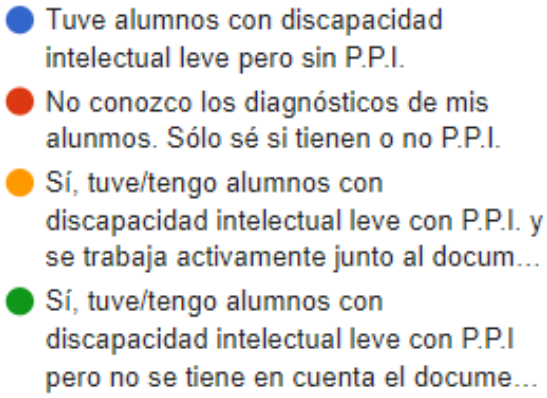
<u>Referencias</u>:

- No tengo un método de enseñanza rígido. Se adapta según las individualidades de cada alumno y en concordancia con las sugerencias de los actores institucionales intervinientes.
- Cuando hay alumnos con dificultades, es competencia del E.O.E. ver cómo se pueden ajustar a mi método de enseñanza.

Finalmente, objetivo de la pregunta que se expone a continuación fue que los participantes compartan la experiencia profesional para saber si han tenido la oportunidad de haber trabajado con alumnos con discapacidad intelectual leve y, en caso afirmativo, si contaban con P.P.I. y si era tenido en cuenta. Esta pregunta nos brinda información sobre las posibilidades de trabajo interdisciplinario dentro de un establecimiento educativo, ya que podremos saber qué información cuentan los participantes sobre sus alumnos y qué participación ofrece la institución para que puedan diseñar los apoyos necesarios y específicos a cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta su singularidad.

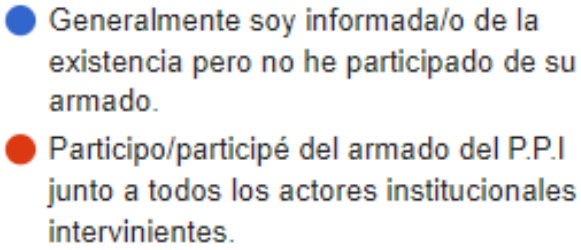
Según lo expresado por el 36,7 % de los encuestados, tuvieron o tienen actualmente alumnos con discapacidad intelectual leve con un P.P.I. Sin embargo, el documento no es tenido en cuenta en la práctica diaria. El 30% de los participantes manifiestan que no conocen los diagnósticos ni las formas de intervención, ya que sólo saben si tienen o no P.P.I. pero no conocen el documento en sí. Sólo el 20% de los participantes manifiestan haber tenido o tener alumnos con discapacidad intelectual leve con P.P.I. y trabajar activamente con el documento. Finalmente, el 13.3% de los docentes encuestados, tuvieron o tienen alumnos con discapacidad intelectual leve sin P.P.I. Se adjuntan el gráfico de referencia:

Referencias:



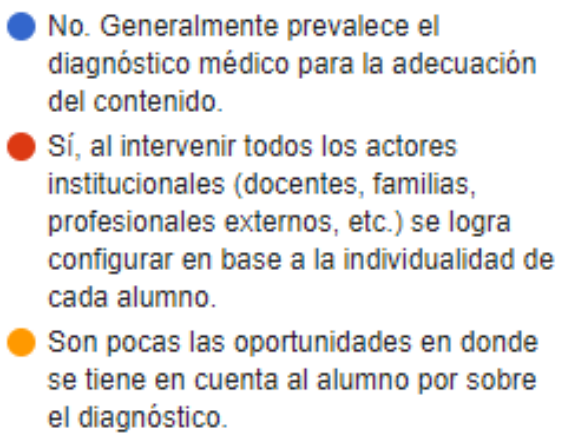
Para la recolección de información que permita analizar el primer objetivo específico, el cual estuvo relacionado con la posibilidad de indagar sobre el tipo de participación por parte de los docentes en el diseño de los apoyos necesarios, se realizó la siguiente pregunta que apuntó a conocer si, desde la práctica escolar, los encuestados participan el armado de los PPI de sus alumnos. Según los datos recolectados, el 60% de los encuestados, conocen la existencia del documento, pero no han participado de su armado. En cambio, un 40% fueron partícipes de su armado junto con todos los actores institucionales, es decir, que se lleva a cabo un trabajo interdisciplinario. A continuación se adjunta el gráfico con los valores de referencia:

Referencias:



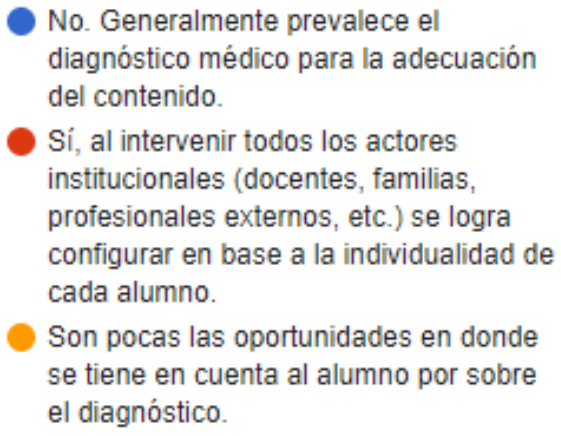
Dentro de la indagación del primer objetivo específico, se realizó la siguiente pregunta que apuntó a conocer si al momento del armado de estos documentos son consideradas las fortalezas del alumno, es decir, si estos documentos son confeccionados mediante las características individuales del alumno. Según los datos recolectados, el 70% de los docentes participantes, aseguran que al intervenir todos los actores institucionales (docentes, familia, profesionales externos, etc.) logran tener en cuenta las individualidades de cada alumno. El 20% de los participantes consideran que no son tenidas en cuenta las fortalezas de los alumnos en el armado de los PPI, teniendo en cuenta sólo el diagnóstico médico para la adecuación del contenido. Mientras que el 10% restante, considera que en pocas oportunidades se tiene en cuenta al alumno en su individualidad, prevaleciendo siempre su diagnóstico. Se adjunta gráfico con los valores expresados:

Referencias:



Por último y teniendo en cuenta el segundo objetivo específico planteado en esta investigación y relacionado con la posibilidad de indagar la flexibilidad o rigidez de los Proyectos Pedagógicos Individuales, se realizaron dos preguntas más que apuntaron a su análisis. La primera estuvo relacionada con conocer la flexibilidad de estos documentos en la práctica educativa diaria. El 53,3% de los encuestados, expresan que los PPI son flexibles de ser modificados cuando se considere oportuno. En cambio, el 40% asegura que el documento no se modifica pero que ellos realizan aquellos cambios que crean oportunos de acuerdo a la práctica diaria. Y el otro 6,7 % restante, no han visto que se modifiquen por más que hubieran sido necesarias. Se adjunta el gráfico con los valores de referencia:

Referencias:



La última pregunta apuntó a indagar sobre la función de los PPI, es decir, si se hacen solamente sabiendo que es una obligación por parte de la escuela, o si son elaborados con ética, responsabilidad y compromiso para cada uno de los alumnos que lo necesita. Un 23,3 %, respondieron que según ellos el PPI se ha transformado en un documento exclusivamente burocrático. Por otro lado, un 43,3% de los encuestados, consideran que son documentos a los que consultan de manera permanente y son flexibles de realizarles las modificaciones que consideren oportunas. Finalmente, el 33,3%, restante, consideran que solo en escasas ocasiones recurren a su consulta. Se adjunta a continuación el gráfico con los valores expresados:

Referencias:

- Lamentablemente sí. El P.P.I. queda en el legajo del alumno, junto al resto de la documentación.
- No, en la institución en la que trabajo son documentos de consulta permanente y flexibles de modificaciones.
- Sólo en algunas ocasiones son documentos de consulta.

8. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo general la necesidad de indagar la presencia o ausencia de adecuaciones curriculares específicas e individualizadas para alumnos con Déficit Intelectual Leve del primer y segundo ciclo, pertenecientes a colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires, que estén relacionadas con el acceso a la alfabetización. Apoyados sobre el derecho a la participación ciudadana plena de las personas con discapacidad, proclamado por la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad; la idea de investigación se sustenta sobre la teoría de que la alfabetización es uno de los aprendizajes por el cual, las personas logran desarrollar autonomía para desenvolverse y comunicarse en el marco de una comunidad.

Tal cual fue detallado con teoría fundamentada, el concepto de discapacidad ha sido reconceptualizado con el correr del tiempo. Al respecto, las primeras tres preguntas del cuestionario administrado apuntan, justamente, a evidenciar cuáles son los supuestos teóricos de estos profesionales, entendiendo que, en base a ellos, se gestan las estrategias de enseñanza. Encontrando concordancia con lo expresado por Pérez Bueno (2010), quien parte de la premisa de que las causas que dan origen a la discapacidad son sociales, las prácticas de enseñanza podrían soslayar los supuestos teóricos de los docentes y que, por más que sea esperable que se unifiquen dentro del modelo de los Derechos Humanos, no siempre sucede. Asimismo, se observa cómo aún predominan conceptos de paradigmas anteriores en las respuestas de los docentes. Por ejemplo, en la primera pregunta, 6 de los 30 encuestados responden que no consideran que los niños con discapacidad intelectual leve se vean afectados en sus posibilidades de ser alfabetizados, según la presencia / ausencia y/o tipos de adecuaciones curriculares. Desde un lugar de desconocimiento, 2 de los 30 participantes responden no saber el efecto de las adecuaciones curriculares.

Las siguientes tres preguntas (4, 5 y 6), tienen como objetivo principal obtener información sobre la práctica docente específicamente, su grado de participación en la configuración de apoyos y las posibilidades que las instituciones brindan para que se alcance un trabajo interdisciplinario. Resulta sorprendente cómo aún, las instituciones escolares, excluyen a los docentes en la confección de los apoyos, siendo profesionales que pueden aportar sus conocimientos no sólo de su disciplina, sino sobre las características

individuales del niño. En una de las preguntas, el 60% de los encuestados respondieron estar informados de la existencia de un P.P.I. pero nunca haber estado implicados en su creación. Respecto a la utilidad de los P.P.I., sólo el 20% de los encuestados manifiesta trabajar de manera activa con el documento.

En contraposición con lo expuesto, el 53.3% de los encuestados, es decir, más de la mitad de los participantes manifiestan que los Proyectos Pedagógicos Individuales son flexibles de ser modificados. Por otro lado, el 70% de los docentes consideran que son tenidas en cuenta las fortalezas del niño para en el diseño del mencionado proyecto. En la pregunta Nº8, sólo un 43.3% de los docentes encuestados manifiestan que en las instituciones educativas en donde trabajan, los P.P.I son documentos de consulta permanente y flexibles de ser modificados.

Resulta alentador que el 83,3% haya respondido que considera que los P.P.I. deben ser flexibles y ser evaluados de manera permanente. Asimismo, sorprende ver cómo aún hay profesionales que sólo debería evaluarse esta opción en las ocasiones en donde, por ejemplo, cuando las estrategias planteadas no son efectivas; obturando la tarea preventiva. Por otro lado, el 3,3% de los docentes considera que no es relevante dicho análisis. Los resultados de esta última pregunta tienen concordancia con lo expresado por Guzmán (2010), quien considera que si se minimizan las barreras que la misma sociedad les ofrece, el grado de discapacidad disminuye, logrando incrementar sus capacidades al máximo. También se encuentra semejanza en lo expresado por el paradigma de los derechos humanos el cual destaca que todos los seres humanos gozan de los mismos derechos. Y es por eso que las personas con discapacidad deben ser incluidas, eliminando todo tipo de barrera social que le impida el pleno desarrollo de la persona.

9. Conclusiones

En función del instrumento utilizado para la recolección de datos, se considera que se ha podido recabar información necesaria para alcanzar los objetivos planteados. Sin embargo, durante el análisis de los datos, la investigadora dio cuenta de una serie de aspectos que no se han tenido en cuenta. Por lo expuesto, se considera una limitación la configuración de algunas preguntas que fueron parte del cuestionario y que, probablemente, dieron origen a ciertas contradicciones en la respuesta. Posiblemente, tenga que ver con la configuración del cuestionario, ya que ciertas preguntas apuntaban a supuestos teóricos y otras a la práctica específica. Allí, nos encontramos con la limitación de la subjetividad en las respuestas.

La hipótesis de trabajo con la que se desarrolló dicha investigación destaca que "para que alumnos con Discapacidad Intelectual Leve del primer y segundo ciclo de colegios de Gestión Privada de zona norte del Gran Buenos Aires logren la alfabetización, es fundamental que en las instituciones educativas realicen adecuaciones curriculares personalizadas y específicas para cada niño". Según los datos recabados, confirma que más de un 70% de la muestra, afirman la hipótesis de investigación, considerando que la presencia/ausencia de adecuaciones curriculares afecta directamente en las posibilidades de ser alfabetizados.

En relación a los objetivos específicos planteados en el presente trabajo, se pudieron analizar las prácticas de los docentes y la participación de ellos en el diseño de los apoyos que sus alumnos necesitaban; así como también pudimos indagar sobre la flexibilidad o rigidez de los Proyectos Pedagógicos Individuales, dentro de los centros educativos, permitiendo arribar a las conclusiones que se expresan a continuación. La mayoría de los docentes participantes acuerdan con que los alumnos con discapacidad intelectual leve pueden llegar a alcanzar la alfabetización, pero para esto es fundamental realizar adecuaciones metodológicas y/o de acceso.

Muchos de los participantes desconocen el diagnostico de sus alumnos, y en la muchas de las escuelas no los capacitan a estos docentes, sin saber cómo poder intervenir con sus alumnos. En un porcentaje muy escaso se trabaja activamente con los PPI, siendo

esto de una importancia fundamental para acompañar a los alumnos a que logren apropiarse de los aprendizajes. De estas escuelas que arman un documento pedagógico individual, muy pocas son las que hacen participar a los docentes en el armado; y si bien no siempre son flexibles de ser modificados, los docentes, desde su lugar, realizan los cambios que consideran oportunos. En líneas generales, se tienen en cuenta las fortalezas de cada alumno a la hora del armado de dicho documento.

Los proyectos pedagógicos individuales son documentos a los que los docentes consultan a diario para su práctica de enseñanza, pero se observa también que en un porcentaje significativo, en las escuelas queda como parte del legajo del niño, siendo este un documento puramente burocrático en esas escuelas. Según expresa Borsani (2012), es sumamente importante rever los modos en que se construye y se habita la escuela inclusiva que anhelamos para todos los alumnos/as para poder construir puentes en lugar de obstáculos. La mayoría de las veces no son las barreras arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la integración educativa de los alumnos con discapacidad a la escuela común sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad.

10. Recomendaciones a futuro

A lo largo de la investigación han surgido ciertos interrogantes que, si bien excedían las variables de investigación planteadas en este estudio, se consideran viables de aplicar para investigaciones futuras. Se considera importante indagar sobre la formación docente y la necesidad de capacitación continua. Al respecto, el rol de las instituciones educativas o del Estado en cuanto al monitoreo sobre las actualizaciones pedagógicas y formas de intervención, no sólo en docentes, sino en directivos y demás actores institucionales. Finalmente, se abren distintas líneas posibles de investigación y profundización, por ejemplo, sobre la indagación si se está implementando la ley de educación inclusiva tal como lo establecido e indagar si se les brinda a los niños con discapacidad intelectual leve, las herramientas reales que necesita para lograr alfabetizarse y cuáles son.

Referencias

AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial

Alfaro, A. (2006). *Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares.* Instituto tecnológico. Costa Rica. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/36/pdf_24

American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. DSM VI. Barcelona. MASSON.

Asamblea General (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado mental*.

Barila, M., Campetti, L., & Svtlik, M. (2006). *La práctica docente con alumnos, ¿con alumnos con necesidades educativas especiales?* Universidad Nacional del Comahue. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/479/411

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*

Braslavsky, B. (1992) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires. Kapeluz.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Buenos Aires: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*.

Braslavsky, B. (2008*). Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

Borsani, M. (2012). *Una escuela para todos y todas*..Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1AvqqHvj1paWz_lMGntGZrPvXYeJnKOitehJnlG-S7bk/edit

Corredor, Z. (2016). *Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva.* México. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699

Dabdub, M. & Pineda, A. (2015). *La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria.* Costa Rica. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132015000100004

De Derechos Humanos, D. (1948). *Organización de las Naciones Unidas. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General.*

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. España. Aljibe.

Díaz, L. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa.* México

Ferguson & Jeanchild (1999). *¿Cómo poner en práctica las decisiones curriculares?* Madrid. Aulas Inclusivas.

Fernández L., Puente, A. & Ferraro, M. (2010). *Síndrome X frágil: Desarrollo e intervención del lenguaje escrito.* Revista Chil. Neuro-psiquiatría. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-92272010000400007&lng=es&nrm=iso

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México. Siglo veintiuno editores.

García, J. (2005). *Cómo mejorar la autoeficacia hacia la escritura de los niños con discapacidad intelectual límite.* España. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309048

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2017). *Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Resolución nº 4635.

Guzmán, F. (2010). Diversidad funcional. Análisis en torno a la propuesta de un cambio terminológico para la discapacidad, en *Claves actuales de pensamiento* de Castillo, F. España.

Hernández, M. (2015*). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos*. Medellín.

Kant, I. (1787). *Crítica de la razón pura*. Madrid.

Moreira, M. (2015). *La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria.* Revista Costarricense de Psicología. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132015000100004

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación de las deficiencias, discapacidades y minusvalías.* https://sid.usal.es/idocs/F9/9.1-1227/9.1-1227.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad.* Cermi.

Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2013*). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Madrid. DUA.

Pérez, L. (2010). *Discapacidad, tercer sector e inclusión social.* Grupo editorial cinca.

Ponce, Z. (2016). Las *adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva.* Argentina. Universidad Nacional Abierta.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699

Rodríguez, L. (2012). *Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense*. Costa Rica. http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/844/871.%20Desarrollo%20y%20desaf%C3%ADos%20de%20las%20adecuaciones%20curriculares%20en%20el%20sistema%20educativo%20costarricense_IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n_Libro%20completo.pdf?sequence=1

Ríos, I. (2018). *Gestión educativa y la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y auditiva del centro de educación básica especial don José de San Martín en las instituciones educativas inclusivas.* Recuperado de:http://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/UNSAAC/3907/253T20181034.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Simón, C. & Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica.* España

Tomé, J. (2008). *La diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires.

Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación. Costa Rica:* Cuadernos Pedagógicos.

Tuduri, F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategias de colaboración. Revista *Complutense de Educación*.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.*

Velarde, V. (2011). *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico.* Barcelona.

Verdugo, M. (2009). *Discapacidad intelectual: Adaptación social y problemas de comportamiento.* España. Pirámide

Anexo

Cuestionario modelo:

Cuestionario

El siguiente cuestionario está dirigido a docentes del Nivel Primario de educación. El objetivo del mismo es la búsqueda de datos que permitan dar respuesta a la problemática planteada en el marco del trabajo de investigación "Importancia de las adecuaciones curriculares para que niños con Déficit Intelectual Leve se alfabeticen".

La participación para responder el cuestionario es voluntaria y de carácter anónimo.

Gracias por su colaboración.

Según su experiencia, ¿los niños con discapacidad intelectual leve se ven directamente afectados en sus posibilidades de ser alfabetizados, según la presencia/ausencia y/o tipos de adecuaciones curriculares a los que puedan acceder? *

- Sí.
- No.
- No lo sé.

Para usted, ¿es posible que un alumno con discapacidad intelectual leve acceda a la alfabetización? *

- Sí, en la medida en que se realice un "currículum paralelo" ya que no cuenta con las mismas posibilidades q...
- Generalmente sólo pueden acceder a nociones básicas, nos excede.
- Las dos opciones anteriores.
- No en todos los casos acceden a la alfabetización. Depende de las características del alumno.
- Pueden acceder a la alfabetización en la medida en la que todos los actores (alumno, docentes, familia, pr...

Teniendo en cuenta su práctica docente, ¿tiene o tuvo alumnos en donde fue necesario modificar el método de enseñanza? *

- No tengo un método de enseñanza rígido. Se adapta según las individualidades de cada alumno y en concordancia con las sugerencias de los actores institucionales intervinientes.
- Cuando hay alumnos con dificultades, es competencia del E.O.E. ver cómo se pueden ajustar a mi método de enseñanza.

¿Tuvo o tiene alumnos con Discapacidad intelectual leve con un P.P.I.? *

- Tuve alumnos con discapacidad intelectual leve pero sin P.P.I.
- No conozco los diagnósticos de mis alunmos. Sólo sé si tienen o no P.P.I.
- Sí, tuve/tengo alumnos con discapacidad intelectual leve con P.P.I. y se trabaja activamente junto al documento.
- Sí, tuve/tengo alumnos con discapacidad intelectual leve con P.P.I pero no se tiene en cuenta el documento en la práctica diaria.

.

¿Participa o participó en el armado inicial de los P.P.I de sus alumnos? *

- Generalmente soy informada/o de la existencia pero no he participado de su armado.
- Participo/participé del armado del P.P.I junto a todos los actores institucionales intervinientes.

Desde su experiencia de haber trabajado con alumnos con P.P.I., ¿son flexibles de ser modificados? *

- Siempre.
- El documento no se modifica pero, como docente, realizo los cambios que considero oportunos en funció...
- No he visto modificaciones por más que se necesitaran.

¿Considera que son tenidas en cuenta las fortalezas del niño para en el armado del P.P.I.? *

- No. Generalmente prevalece el diagnóstico médico para la adecuación del contenido.
- Sí, al intervenir todos los actores institucionales (docentes, familias, profesionales externos, etc.) se logra ...
- Son pocas las oportunidades en donde se tiene en cuenta al alumno por sobre el diagnóstico.

Según su experiencia profesional, ¿considera que el P.P.I se ha transformado en un documento exclusivamente burocrático? *

- Lamentablemente sí. El P.P.I. queda en el legajo del alumno, junto al resto de la documentación.
- No, en la institución en la que trabajo son documentos de consulta permanente y flexibles de modificacio...
- Sólo en algunas ocasiones son documentos de consulta.

¿Considera que los P.P.I. deben ser flexibles y ser evaluados de manera permanente? *

- No me parece relevante.
- Sí, deben ser flexibles y sometidos a evaluación permanente.
- Sólo en las ocasiones en donde se necesite, por ejemplo, cuando las estrategias planteadas no son efecti...

Modelo de consentimiento informado:

Consentimiento informado

El objetivo del presente documento es informar sobre investigación se llevará a cabo con la finalidad de indagar sobre la importancia de las adecuaciones curriculares para la alfabetización de niños con Déficit Intelectual leve del primer y segundo ciclo de colegios de gestión privada, de zona norte del Gran Buenos Aires.

Para ello, se administrará un cuestionario a 30 docentes que se desempeñan profesionalmente en el primer y segundo ciclo de educación primaria. La distribución del cuestionario será de manera informatizada, garantizando el anonimato.

Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la Ley Nº 25.326 de Protección de datos personales (Ley de Habeas Data). Es decir, se preservará la identidad de los docentes. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente.

La participación en esta investigación es voluntaria, a través de la manifestación de voluntad de participar por parte del docente. Se respetarán los derechos de protección de identidad y confidencialidad de la información que sea provista, cuyo uso será puesto únicamente en función de esta investigación.

Asimismo, declaro haber comprendido en qué consiste la evaluación y sus riesgos, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descriptos.

Firmo en conformidad, dando consentimiento de haber recibido toda la información necesaria para participar de esta investigación.

:

Firma	Aclaración	D.N.I.
_____	_____	_____