



Universidad Abierta
Interamericana

FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS.

Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía.

“Rol docente en el proyecto pedagógico individual, en el marco de la integración escolar, en instituciones educativas de nivel primario, de la ciudad de Rosario”

“Una mirada Psicopedagógica”

Títulos a obtener:

- Profesorado en Psicopedagogía.
- Licenciatura en Psicopedagogía.

Alumna: Rau, Débora Ileana.

Legajo n°: E2- 28037.

-Agosto de 2016-

AGRADECIMIENTOS

A las luces que la vida tuvo la gentileza de entregarme... es decir:

A Dios...

A Liliana y Julio, mis padres, mis pilares y mis ejemplos...

A Carolina, Pablo y Facundo, mis hermanos...las razones de mi vida...

A mi gran familia, llamada tíos, primos, ahijados...

A Julio, mi gran compañero, un rayito de luz que apareció en mi camino.

A mis amigas y amigos...

A mis compañeras de facultad, hoy Psicopedagogas, hoy ya colegas...

A mis maestros y formadores llamados, profesores...

Ellos, son las verdaderas luces que engendraron estos soles, y que hoy puedo salir a

repartir...

RESUMEN:

Actualmente, en el marco de los debates psicopedagógicos, se aborda la integración escolar, como un campo inherente de la profesión, que ha evolucionado, pero en el que todavía hay mucho por mejorar, y en ese aspecto precisamente como profesionales de la educación, debemos colaborar.

La presente investigación tiene como objetivo fundamental investigar el rol que posee el docente en la planificación y puesta en práctica de un proyecto pedagógico individual, en el marco de la integración escolar. Para especificar aún más el objetivo general, se plantearon objetivos específicos; éstos relacionados al el conocimiento que posee el docente de nivel primario sobre el proyecto pedagógico individual, así como también, observar de qué manera el docente lleva a cabo el proyecto, y el aporte psicopedagógico acerca del rol que desempeña el docente de nivel primario en mencionados proyectos.

Para la concreción de los objetivos nombrados anteriormente, se seleccionaron quince docentes de nivel primario de la ciudad de Rosario, siendo el criterio utilizado para la selección de los mismos, que tuvieran al menos un alumno dentro de su grupo clase, en proyecto de integración.

La mirada psicopedagógica ha sido aportada por cuatro Psicopedagogas que se encuentran actualmente desempeñándose profesionalmente en integración escolar.

Dicha problemática surgió como una inquietud personal acerca de poder conocer cuál es el rol real que desempeña el docente en la planificación y puesta en práctica de un proyecto pedagógico, tomando como punto de partida que la integración escolar es un trabajo que debe realizarse interdisciplinariamente entre la escuela, la familia, el docente integrador y los profesionales intervinientes.

Para recolectar los datos y responder a los objetivos previstos, se utilizaron dos instrumentos: primero se suministraron las *entrevistas* a docentes de nivel primario de la ciudad de Rosario, y a Psicopedagogas que se encuentran actualmente desempeñándose en integración escolar, quienes realizaron aportes desde su experiencia. Luego los docentes fueron *observados* en contexto real, dentro de su grupo clase.

Como conclusión, los profesionales Psicopedagogos como actores intervinientes tanto internamente como externamente en las instituciones educativas, debemos resignificar el rol docente, con el fin de que sean ellos mismos quienes a través de la observación, y la puesta en práctica de sus conocimientos, logren reflexionar permanentemente acerca de la importancia de su quehacer en los proyectos de integración.

PALABRAS CLAVES:

Integración escolar - Proyecto Pedagógico Individual - Rol docente - Competencias integradoras - Visión Psicopedagógica.

ÍNDICE

Carátula.....	1
Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Palabras claves.....	4
Introducción.....	9

PARTE 1: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE.

1.1 Antecedentes nacionales.....	12
1.1.1 “Inclusión educativa: un análisis comparativo de diferentes estrategias de integración entre escuelas comunes y especiales de la ciudad de San Luis”.....	12
1.1.2 “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”.....	13
1.2 Antecedentes internacionales.....	14
1.2.1 Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?.....	14

CAPÍTULO 2: HACIA LA CONSTRUCCION DE ESCUELAS INCLUSIVAS.

2.1 Escuela especial: Reseña histórica acerca del concepto de discapacidad.....	16
2.2 Cuando hablamos de escuela inclusiva... ¿A qué nos referimos?.....	19
2.3 Fundamentos psicopedagógicos de la escuela inclusiva.....	20
2.4 Objetivos de la escuela inclusiva.....	21
2.5 Implicancias de la escuela inclusiva.....	22
2.6 Cambios en las prácticas educativas.....	23
2.7 Los elementos del currículo de la escuela inclusiva: su metodología y las áreas implicadas.....	24

CAPÍTULO 3: INTEGRACION ESCOLAR.

3.1 Integración escolar ¿cómo la definimos?.....	25
3.1.1 Integración escolar desde la perspectiva de la escuela especial.....	25
3.1.2 Integración escolar desde la perspectiva de la escuela común.....	26
3.1.3 ¿Por qué integrar?.....	27

3.1.4 ¿Cuándo integrar?	27
3.1.5 ¿Con qué criterio integrar?.....	28
3.1.6 ¿A quiénes y cuándo integrar?.....	29
3.1.7 ¿Dónde integrar?.....	29
3.1.8 ¿Cómo integrar?.....	29
3.1.9 Modalidades de integración.....	31
3.2 ¿Qué son las necesidades educativas especiales (N.E.E)?.....	31
3.2.1 Situación legal actual de las personas con N.E.E en el sistema educativo Argentino.....	32
3.3 Régimen para la integración escolar en el sistema educativo.....	32
3.3.1 Instituciones participantes del proyecto de integración.....	33
3.3.2 Continuidad en el proyecto de integración.....	34
3.3.3 Egreso del proyecto de integración.....	35
3.3.4 Evaluación, promoción y acreditación del proyecto de integración.....	35
3.4 El proyecto educativo institucional (PEI): La clave de la integración escolar.....	36
3.5 El psicopedagogo como agente de cambio en integración escolar.....	37

CAPITULO 4: PROYECTO PEDAGOGICO INDIVIDUAL (PPI)

4.1 ¿Qué es un proyecto pedagógico individual (P.P.I)?	39
4.1.1 Componentes del proyecto pedagógico individual.....	40
4.1.2 Clasificación y características del proyecto pedagógico individual.....	41
4.2 Los núcleos de aprendizajes prioritarios como instrumento clave del Proyecto pedagógico individual.....	42
4.2.1 ¿Qué son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P)?.....	43
4.2.2 ¿Cuál es su función?.....	43
4.2.3 ¿Cuáles son las características?.....	43
4.3 Los N.A.P como sustento teórico de las adecuaciones curriculares.....	44
4.3.1 ¿Qué son las adecuaciones curriculares?.....	44
4.3.2 Tipos de adecuaciones curriculares.....	44
4.3.3 Procedimientos para la elaboración de adecuaciones curriculares.....	46

CAPITULO 5: ROLES Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO.

5.1 Para definir la profesión docente... ¿Qué criterios se consideran?.....	48
5.1.1 Ser docente desde un modelo tradicional.....	48
5.1.2 Ser docente desde un modelo actual.....	49
5.2 Función docente.....	49
5.3 ¿Qué son las competencias?.....	50
5.3.1 ¿Cuáles son las competencias integradoras del docente?	51
5.4 Factores predisponentes de las competencias integradoras del docente.....	52
5.4.1 Edad de los docentes.....	52
5.4.2 Entorno.....	52
5.4.3 Especialidad.....	52
5.4.4 Nivel educativo.....	52
5.4.5 Organización de la institución.....	53
5.4.6 Características de los alumnos.	53
5.4.7 Formación recibida.	53
5.4.8 Estabilidad en el puesto de trabajo.....	54
5.5 El rol docente desde la mirada psicopedagógica.....	54

PARTE 2: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 6: TRABAJO DE CAMPO.

6.1 Planteo del problema de investigación.....	56
6.1.1 Problema.	56
6.1.2 Justificación.	56
6.1.3 Preguntas de investigación.	56
6.2 Objetivos.....	57
6.2.1 Objetivo General.....	57
6.2.2 Objetivos Específicos.....	57
6.3 Definición del tipo de investigación.....	57
6.4 Delimitación de la investigación: unidad de análisis.....	58
6.4.1 Población.....	58
6.4.2 Informantes calificados.....	58
6.5 Procedimientos, técnicas e instrumentos.....	58
6.6 Plan de análisis de datos.....	59

CAPITULO 7: ANALISIS DE DATOS.

7.1 Análisis cualitativo de las entrevistas a docentes de nivel primario.....	61
7.2 Análisis cualitativo de la ficha de observación a docentes de nivel primario.....	68
7.3 Análisis cualitativo de las entrevistas a Psicopedagogas.....	68
CONCLUSIONES FINALES.....	70
SUGERENCIAS.....	73
LIMITACIONES.....	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

ANEXOS

Anexo I: Modelo de entrevista a docentes de nivel primario.....	79
Anexo II: Modelo ficha de observación a docente de nivel primario.....	81
Anexo III: Ficha de observación a docentes de nivel primario.....	82
Anexo IV: Modelo de entrevistas a Psicopedagogas.....	83

INTRODUCCIÓN:

La presente investigación, está situada cronológicamente en tres escuelas de la ciudad de Rosario en el año 2016, y abordada desde una postura cualitativa- descriptiva, que permite analizar el rol que desempeña el docente de nivel primario en la puesta en práctica de los proyectos de integración escolar.

El concepto de educación inclusiva, será el eje conductor de la investigación ya que el cambio de paradigma de una escuela tradicional hacia el paradigma vigente de ser una escuela abierta y flexible, ya está “instalado” pero en el que todavía hay mucho por reflexionar, construir, hipotetizar, es un proceso de aprendizaje que recién comienza...

Lo anteriormente mencionado amerita así, plantear de qué manera se ha organizado el trabajo de investigación. La misma, ha sido dividida en dos partes: **primera parte: “Marco Teórico”** y la **segunda parte: “Trabajo de Campo”**.

La primera parte “Marco Teórico” está compuesta por cinco capítulos. El **primer capítulo**, está dedicado a los antecedentes nacionales e internacionales, realizados con anterioridad, sobre problemáticas relacionadas a la presente investigación. El **segundo capítulo**, menciona la evolución del concepto de discapacidad; el **tercer capítulo** hace referencia a la integración escolar, cómo se define desde la postura de la escuela especial y escuela común, cuáles son los requisitos legales para que se lleve a cabo dicho proceso, y cuál es la situación actual de personas con necesidades educativas especiales, así como las instituciones participantes y los aspectos a tener en cuenta para la evaluación, continuación y egreso de estos alumnos con proyectos de inclusión. El **cuarto capítulo**, menciona el concepto de Proyecto pedagógico, sus componentes, y características; se aborda además, el concepto de adaptaciones curriculares, los tipos y procedimientos para su realización; así como también el concepto de “núcleos de aprendizajes prioritarios”, siendo ellos, la herramienta fundamental de los proyectos. Por último, el **capítulo quinto**, define el concepto de profesión docente, su rol y las competencias que deben poseer para el desarrollo de proyectos pedagógicos en el marco de la integración escolar.

La segunda parte “Marco Metodológico” se divide también en dos capítulos, **el sexto capítulo**, plantea el problema, la justificación, objetivos y preguntas de investigación.

Cabe mencionar que las técnicas de recolección utilizadas fueron en primera instancia, entrevistas a docentes de nivel primario y psicopedagogas y en una segunda instancia la observación en contexto áulico a dichos docentes, las mismas están expuestas en los anexos I, II, III y IV.

El *séptimo capítulo*, esquematiza el análisis de los datos obtenidos. Para ello, se empleó una metodología cualitativa, realizando una correlación con los fundamentos del marco teórico referencial y una expresión en gráficos de los resultados obtenidos.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Estado del Arte.

El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo de la historia y consecuentemente la concepción acerca del tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad. La experiencia cotidiana es ejemplo de que no hay dos alumnos iguales, que no hay un alumnado tipo y que al detectar las necesidades de cada uno, se puede conocer la forma en la que resultara más fácil que aprendan, obteniendo así, resultados eficaces y satisfactorios para todos los actores que participan en la educación.

Es por tal razón que, atender a la diversidad implica dar respuestas a cada alumno de acuerdo a lo que necesita. Para ello hay que tener en consideración, que la educación inclusiva no es un problema sino que, es fuente permanente de aprendizajes tanto para alumnos, como docentes y todos los actores implicados en este desafío.

Es por este cambio de paradigma en la educación que, se han realizado investigaciones nacionales e internacionales sobre la figura que ocupan los docentes en un proyecto pedagógico individual en el marco de la integración escolar.

1.1 Antecedentes Nacionales.

1.1.1 “Inclusión educativa: un análisis comparativo de diferentes estrategias de integración entre escuelas comunes y especiales de la ciudad de San Luis”. Investigación realizada por el V Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Facultad de Medicina. Buenos Aires, Junio de 2015.

El propósito de este trabajo es mostrar una síntesis investigativa realizada en la Ciudad de San Luis en el año 2012, en el marco del Taller de la Praxis II “Las Instituciones y el Contexto”, del Profesorado de Educación Especial. El objetivo fue realizar un análisis comparativo, identificando las principales semejanzas y diferencias entre escuelas comunes integradoras y escuelas especiales de la ciudad de San Luis, a la luz de las principales categorías teóricas de la integración y la escuela inclusiva, teniendo en cuenta que la integración no será posible si no parte de una gestión participativa y con un proyecto conjunto y colaborativo de toda la comunidad educativa.

En conclusión, atendiendo a los datos consignados en las escuelas, y con se propone, considerar diferentes modalidades y propuestas que respetan y valoran la heterogeneidad del alumnado. Desde este criterio, que implica un currículo abierto, revisable y adecuado, según los contextos y los alumnos, podríamos asegurar que a mayor diversificación del proceso de aprendizaje se requieren menores adecuaciones curriculares. Por lo cual es necesario también diversificar las estrategias evaluatorias, ofreciendo diferentes técnicas, instrumentos y modalidades que respeten la heterogeneidad del alumno y consideren las N.E.E, fraccionar el tiempo, trabajar sobre el discurso de manera tal que el mismo resulte accesible para los alumnos con dificultades lingüísticas sin que varíe el sentido del concepto a transmitir. En cuanto a la programación del aula, se deberá realizar a través de unidades didácticas, diseño de objetivos y contenidos de aprendizajes flexibles. Se requerirá de una gran riqueza en las metodologías de trabajo y de evaluación. Esto supone profundos cambios en los docentes de escuela común y de escuela especial, quienes se encuentran en un nuevo espacio compartido para construir una forma inédita de trabajo a partir de conformar un equipo interdisciplinario donde intercambiar lineamientos y aportes teóricos-prácticos que promuevan el desarrollo de todos los alumnos.

Una adecuada gestión institucional acompaña la puesta en acto de la integración educativa. Para lograr una real integración educativa de un alumno con discapacidad en el seno de una escuela regular se hace indispensable que todos los miembros de la institución tengan espacios para reflexionar y debatir acerca de los supuestos básicos sobre los que se establece el proyecto educativo institucional y la propuesta curricular. Pensar como propuesta pedagógica, la formación en los valores de no discriminación y de la tolerancia a las diferencias, permiten crear una cultura institucional para una escuela abierta a la diversidad.

1.1.2 “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. Realizada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Proyecto “Los profesorado de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones” con sede en la escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Consultora del IIPE / Unesco, Buenos Aires, Argentina, (2007).

Este trabajo propone identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos y en el contexto de los nuevos desafíos que la escolaridad contemporánea le plantea al oficio docente.

Para la identificación de los problemas se contemplan cuatro dimensiones fundamentales: la organización institucional; el currículum; los modelos, enfoques o concepciones de la formación; y el perfil de los formadores. Por último, y a partir del panorama descrito, se plantean cuáles son los principales retos para la formación y el desarrollo profesional docente.

En conclusión la mejora de las experiencias escolares de los alumnos requiere de modo ineludible contar con los docentes. Por ello es necesario emprender políticas articuladas entre organismos y sectores del estado que atiendan en forma simultánea a los aspectos que afectan a la calidad de la educación básica. Considerar como fundamental que los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Para poder cumplir con su tarea es necesario implementar políticas sostenidas en el tiempo que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales; revisar los sistemas formación así como las matrices fundantes del oficio a la luz de los nuevos escenarios sociales y culturales de la escolarización contemporánea.

1.2 Antecedentes Internacionales.

1.2.1 *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Realizada por el Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile, (2005).

Dicha investigación propone comprender el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales desde la perspectiva de los docentes.

En conclusión, la idea de una escuela integrada se ha convertido en una fuerte tendencia en nuestros días, planteando grandes desafíos en su labor para garantizar educación de calidad a todos sus alumnos, responsabilizándose con el desarrollo máximo posible de cada educando.

La integración escolar podría interpretarse como una forma ideal de concebir la educación de la niñez, sin discriminación, sin segregación, que propicie el máximo desarrollo de cada estudiante y donde cada uno encuentre la respuesta educativa que necesite. A partir de los datos recogidos se puede inferir que los docentes consideran “la integración” como una buena idea, que es posible llevarla a cabo, pero para ello se debe contar con una serie de condiciones que de acuerdo a su criterio, en estos momentos no se están dando en el sistema educativo. Es por esto que la categoría integración se interrelaciona con la de labor docente, tensiones docentes y demandas docentes.

Lo anteriormente expuesto refleja la postura que tienen los profesores en relación a su rol como educador, acudiendo así, a un concepto tradicional, el cual está vinculado como un “transmisor de información” a un sujeto pasivo que debía asimilar lo entregado. Al señalar que no están preparados para el trabajo con alumnos con dificultades o que están acostumbrados a trabajar con niños “normales”, deja en evidencia que los docentes se marginan del proceso de integración. La integración y la atención a la diversidad no la asumen como parte de su quehacer pedagógico, sino que la vinculan a especialistas o a escuelas especiales, a instituciones y profesionales muy distintos de ellos, no perteneciendo a su sistema de vida, o a su mundo cotidiano.

Capítulo 2: Hacia la construcción de las escuelas inclusivas

“Hablar de escuela inclusiva implica partir de que no hay dos alumnos o alumnas iguales, que no hay un alumnado tipo, y que al detectar las necesidades de cada uno, se conocerá la forma en la que le resultará más fácil aprender e incluso más motivador, más eficaz y satisfactorio”. (Unicef- Unesco-Fundación Hineni, 2003, pág. 2).

2.1 Escuela especial: Reseña histórica acerca del concepto de discapacidad.

Siguiendo a Gilda Aguilar Montoya (2004) en el V Congreso Educativo Internacional, el concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo de la historia, y con él la concepción acerca del tipo de educación que deben recibir. A modo de explicarla, desarrolla tres modelos que explican esta evolución y cada uno puede ubicarse en diferentes momentos históricos. Ellos son:

a) ***El modelo tradicional:*** una de las referencias más antiguas se ubica en la sociedad espartana, durante los siglos X y IX A.C, donde existían leyes que permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el monte Taigeto. Más tarde en la Edad Media, Arnaiz (2003), sostiene que hay una fuerte influencia de la Iglesia, generando una actitud negativa hacia las personas con discapacidad debido a que los deja de ver como personas inocentes del Señor para visualizarlos como productos del pecado y del demonio.

Bautista (2003) sostiene que, con la aparición del cristianismo, el rechazo social evoluciona de tal manera que a la persona con discapacidad se le permitía vivir pero, eran asumidas como objetos de caridad, y para aquellas que lograban sobrevivir y llegar a la etapa adulta, estaban bajo el asilo de la Iglesia.

Posterior al Renacimiento, los asilos pasan a manos del Estado, surgen los hospitales reales y se los convierte en sujetos de asistencia. Sánchez y Torres (2002), sostienen que en el siglo XV, es cuando se funda la primera institución dedicada a la atención de enfermos mentales.

A finales del siglo XVIII, se inicia una reforma de las instituciones a favor de un tratamiento más humano.

Posteriormente, en el siglo XIX, Astorga (2001) añade que la persona deja de ser un sujeto de asistencia para pasar a ser un sujeto de estudio. Es durante este período que la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a estas personas. Aunque a tal atención se le da un carácter asistencial más que educativo y por tal razón es que la premisa era proteger a las personas normales de las que no lo eran y así es que construyen centros especializados a las afueras de las ciudades.

La institucionalización especializada de las personas con discapacidad, se la ubica a finales del siglo VXIII e inicios del XIX, siendo considerada como el inicio de la Educación Especial.

La aparición y aumento de niños con discapacidades, unido a la obligatoriedad de la escuela, dio inicio a la creación de propuestas de atención para esa población que se perfilo en una orientación médico educativa, y que fue atendida por la educación especial.

b) ***El modelo rehabilitador:*** es propio del siglo XX, aunque se insinúa entre las dos guerras mundiales, se consolida después de la segunda guerra.

La característica de esta época fue admitir la discapacidad como un problema localizado en el individuo, ya que su deficiencia es física, mental o sensorial.

Desde esta perspectiva, se hace necesaria la intervención de un equipo de especialistas en Medicina, Terapia Ocupacional, Psicología, Trabajo Social, Educación Especial, entre otros, que son quienes diseñarán un proceso rehabilitador para dar respuesta al problema, el cual será valorado de acuerdo al grado de destrezas funcionales alcanzadas o recuperadas; teniendo en consideración si la persona con discapacidad puede obtener un empleo remunerado.

Entre los años 40 y 60 de acuerdo a lo que Sánchez (2003) destaca, suceden circunstancias que generan preocupación social por los niños que se atienden en instituciones específicas, como la negativa de sus familias a enviar a sus hijos a escuelas específicas, reclamando el derecho de ellos, de asistir a escuelas regulares. A su vez, la investigación pone de manifiesto aspectos importantes acerca de la educación segregada, afirmando que esta, provoca inadaptación social en esos sujetos.

Así es como este nuevo pensamiento en la educación especial, conlleva a redefinir según Arnaiz (2003) que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta, dando lugar así, a la integración educativa de estos alumnos con discapacidad.

c) **El modelo de autonomía personal:** se sitúa en Estados Unidos a comienzos de los años 60 como producto de la vida independiente, movimiento que también lucha por los derechos civiles de la población negra.

Astorga (2000) sostiene que, este movimiento es producto indirecto de la guerra de Vietnam, en donde las tropas estadounidenses vuelven derrotadas y afectadas físicas, sensorial y mentalmente.

A partir de esta nueva perspectiva, el problema se focaliza en el entorno, y dentro de este entorno se incluye también el proceso de rehabilitación, porque es ahí donde muchas veces se desarrolla la dependencia.

Se insiste en que para la concreción de una verdadera igualdad de oportunidades es imperativo que haya un profundo cambio de perspectiva en el entorno social que conlleva a la eliminación de barreras mentales, prejuicios e ideologías. Este modelo, se fundamenta en el principio de la autonomía personal.

Aguilar (2003), sostiene que la nueva concepción de la discapacidad centrada en el entorno, implica entender que las dificultades educativas de un estudiante no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que son las características del sistema educativo que crea barreras para el aprendizaje de éstos.

De modo, que la educación inclusiva debe ser entendida como un movimiento educativo fundamentado en el principio de educación para todos, que como tal, reconoce a la educación como un derecho inalienable de todas las personas.

Es por esa razón, que la educación inclusiva, no puede ser asumida como un cambio en la educación especial o una continuación de la integración, sino como un cambio social y por ende una transformación del sistema educativo.

En la actualidad el término diversidad, de acuerdo a lo expresado por Aguilar (2003), tiene como desafío responder a la pluralidad, sin excluir o segregar a ningún estudiante como consecuencia de su condición de discapacidad, dificultad de aprendizaje, pertenencia a un grupo social; sino que, el reto está en reconocer el valor de la diversidad como un bien en sí misma que enriquece a la sociedad.

Según Stainback y Stainback (1999), la inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación, la inclusión es una forma de vivir.

Gine (2001) considera que el progreso hacia una escuela inclusiva se fundamenta en la modificación del currículo en un sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y adaptaciones que se programen. Es una forma distinta de comprender la educación, la vida misma y la sociedad.

2.2 Cuando hablamos de escuela inclusiva ¿A qué nos referimos?

A través de un trabajo conjunto realizado por Unicef- Unesco- Fundación Hineni (2003), que se conoce con el nombre de "Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas" hablar de ella, implica partir de que no hay dos alumnos o alumnas iguales, que no hay un alumnado tipo, y que al detectar las necesidades de cada uno, se conocerá también, la forma en la que le resulte más fácil aprender e incluso más motivador, más eficaz y satisfactorio.

Asimismo, ésta forma de atender y dar respuesta a cada alumno, éste afán por respetar la diversidad, valorándola como riqueza dentro del aula, y no como un problema, si bien en un principio puede resultar complejo, en la medida en la que se vaya conociendo al alumnado, se irá atendiendo y dejará de ser un respeto abstracto para pasar a tener una cara. Se sentirá cada vez más aprecio por su persona, se transformará su vida, y se producirá un intercambio enriquecedor para ambas partes.

Según este trabajo, la Educación Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presenten cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales.

Además, la Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como realmente precise, comprendiendo que podemos ser parecidos pero no idénticos unos a otros, y por eso es que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

Booth (1996) concibe la integración escolar como, proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y se encarga de satisfacerlas, mediante una mayor participación en el aprendizaje”

En este sentido, la Unesco expresa:

“La integración como, cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y la estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la incumbencia del sistema oficial de educar a todos los niños” (Unesco, 1994, pág. 4)

“La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos, a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema”. (Unesco, 2003, pág. 3)

Por otra parte, Unicef, Unesco, Fundación Hineni exponen:

“La Educación Inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común y de otros alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta acepción estaría más relacionada, según lo expresado anteriormente, con el concepto de integración educativa y no el de inclusión. (Unesco, Unicef, Fundación Hineni, 2003, pág. 3)

El proceso de integración educativa, ha tenido como preocupación central redefinir la educación especial, para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular.

Desde esta perspectiva, se hacen ajustes y adaptaciones solo para los alumnos etiquetados como especiales y no para otros alumnos de la escuela.

2.3 Fundamentos psicopedagógicos de la escuela inclusiva.

Según Climen Ginei Giné de la Universidad Ramón Llul de Barcelona (1999), desde el punto de vista psicopedagógico, se reconoce la importancia decisiva de la interacción social para el aprendizaje, la responsabilidad de los profesionales al determinar la naturaleza de las experiencias que le ofrecen al alumnado, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo.

Se cree que los principios de la educación inclusiva direccionan a la escuela del siglo XXI, orientándola a poseer una mirada abarcativa e inclusiva con respecto a todos los actores que conforman la comunidad educativa. Las diferencias deben ser tenidas en cuenta como recursos enriquecedores para todo el alumnado, debido a que bien consideradas y atendidas nos posicionan positivamente.

2.4 Objetivos de la escuela inclusiva.

Los objetivos acordados entre Unicef- Unesco- Fundación Hineni (2003) sobre la escuela inclusiva son:

- Promover el desarrollo de una serie de capacidades, y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.
- Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo. (Cynthia, D. 2000).
- Impulsar la justicia, favoreciendo el hecho “que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”. (Unicef, Unesco).
- Buscar la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos (la familia, el barrio, los medios de comunicación, etc.), avanzando hacia la formación de una comunidad educadora.
- Promover el dinamismo y la interacción entre instituciones para que la inclusión sea una realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad.
- Concientizar tanto a la Administración Pública como a Entidades Privadas acerca de la necesidad de flexibilizar las estructuras educativas.
- Potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida.

“Es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Stainback, Stainback y Jackson, 1999, p. 15)

- Desarrollar las estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales de cada alumno.

2.5 Implicancias de la escuela inclusiva.

Siguiendo con el trabajo realizado en forma conjunta por Unicef- Unesco- Fundación Hineni (2003), agregan que, la Escuela Inclusiva tiene efectos más o menos inmediatos en el contexto sociocultural y genera una serie de cambios, entre los que destacan:

- Una comunidad en la que se desarrollen plenamente dentro de un entorno justo, solidario y protector, y en la que, la colaboración de los padres es fundamental.
- Un sistema que apoya, atiende y satisface las necesidades de todos y no sólo de unos pocos.
- Un modelo educativo tolerante, en el que se aceptan y potencian las características y circunstancias de cada uno. La posibilidad de descubrir y desarrollar sus capacidades, adaptando la formación a sus propias condiciones intelectuales, socioculturales, económicas, de salud, entre otras.
- La posibilidad de enriquecerse en relación y gracias a los otros, al mismo tiempo cada uno es motivo de enriquecimiento de aquel con el que se relaciona, al participar juntos en un proyecto compartido. Todos aprendemos de los demás y nos conocemos a nosotros mismos en el contacto interpersonal.
- Todos los esfuerzos y recursos del personal se dedican a evaluar las necesidades de los alumnos y de los docentes, para adaptar la enseñanza y proporcionar los apoyos necesarios a todo el alumnado.
- Un marco en el que se desarrollan actividades de grupo, cuidando y fomentando la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje y a sus capacidades, de todos y cada uno de los miembros del equipo.
- Conocimiento del otro y respeto a su singularidad.

- El estudio y seguimiento permanente del alumno, que permite valorar los logros y detectar las dificultades para proponer acciones que contribuyan a superarlas.
- Un conjunto de medidas socioeducativas, encaminadas a la inserción activa y de pleno derecho de las personas.
- Un equipo de profesionales variado, en el que maestros y especialistas de otras disciplinas trabajan al acorde, y ofrecen al alumno los apoyos específicos que necesita.

2.6 Cambios en las prácticas educativas.

El trabajo realizado en conjunto entre Unicef- Unesco- Fundación Hineni (2003), desarrolla algunos puntos que deben considerarse al momento de realizar las prácticas educativas. Entre esos puntos los que destacan son:

Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, con el fin de generar una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental.

Un currículo amplio y flexible, es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además, un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Los enfoques metodológicos y la pedagogía, deben estar centrados en el alumno, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje. Organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno.

Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción desde la perspectiva de una educación inclusiva, con el fin de que la evaluación sea para identificar el tipo de recursos necesarios para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social. La respuesta a las diferencias implica, utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.

Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio, los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa facilitan la elaboración de proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y su realidad. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre éstos y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender a la diversidad.

Participación de los padres y de la comunidad, es importante una relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso. Los padres han de participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar, y en el control de los progresos de sus hijos.

Formación de los docentes y otros profesionales, todos los cambios señalados no pueden llevarse a cabo si los docentes y especialistas no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas de formación docente, para responder a los requerimientos de la educación inclusiva.

2.7 Los elementos del currículo de la escuela inclusiva: su metodología y las áreas implicadas.

El trabajo, también abarco los elementos que debe tener el currículo de la escuela inclusiva, ya que la misma parte del supuesto de diseñar y desarrollar un currículo común, diverso y flexible cuyos fundamentos se derivan en la atención a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, la flexibilidad en el alcance y logro de los objetivos de aprendizaje, y la concepción holística y constructivista del aprendizaje.

El currículo de la Escuela Inclusiva parte del supuesto de que los objetivos de aprendizaje son flexibles. Se planifica y diseña una metodología activa y participativa, en la que se potencie y favorezca el protagonismo de los alumnos.

Capítulo 3: Integración escolar.

“La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos.

Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema”. (Unesco, 2003, pág. 2).

3.1 Integración escolar: ¿Cómo la definimos?

Hablar de integración escolar implica:

“Reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades”. (Pierina J. Zega, 1994 pág. 1)

Pierina J. Zega, (1994), continúa sosteniendo...

“Para la que integración escolar sea posible se necesita contar con currículos flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente. Sin duda lograr que se den estas condiciones asegura un mejoramiento de la calidad educativa para todos los alumnos, no solamente para los niños con necesidades educativas especiales”. (pág. 1).

3.1.1 Integración escolar desde la perspectiva de la escuela especial.

En una investigación realizada por Silvia Dubrovsky (1999, 2000) enfocaba el análisis de las prácticas de integración escolar desde la perspectiva de la escuela especial. Se entrevistaron a directoras de dichas escuelas, que atienden a niños con dificultades.

A la escuela especial se le presenta la necesidad de poder abrirse a un nuevo modo de enfocar su tarea. La atención directa de sus alumnos en la escuela especial se transforma, porque ahora pasan a ser alumnos de un sistema educativo.

Los procesos de aprendizaje se constituyen en una responsabilidad compartida entre la escuela común y la escuela especial. En un principio fue mal interpretado por ambos sistemas. La educación especial en el inicio del proceso, vivió tal situación como una pérdida de identidad.

Las directoras de las escuelas especiales enfatizaban “hay que integrar lo integrable”. El alumno integrable, debe tener un desarrollo cognitivo que permita acceder al manejo de la escritura, lectura y cálculo, así como ciertas modalidades que faciliten su sociabilización, teniendo en cuenta que su edad cronológica y sus intereses, son quienes posibilitan la integración al grupo.

Respecto a los beneficios de la integración, se destacan algunos aspectos relacionados a los efectos positivos sobre la conducta corporal, la formación de hábitos, el desarrollo lingüístico y la creatividad, así como también mayor autonomía y enriquecimiento de vocabulario.

Con relación a las dificultades u obstáculos, la estructura rígida de escuela común, sus modalidades de agrupamiento, su modelo de trabajo en paralelo o simultaneidad, favorece escasamente el intercambio. Lo que genera que la maestra integradora no pueda modificar esto y se adapte a la propuesta de la maestra de grado y como consecuencia se aísla. Esta situación se profundiza más a partir del segundo ciclo de escolaridad primaria.

Otra dificultad que se observa, se refiere a la formación y capacitación docente para trabajar con niños que implican modalidades particulares de apropiación del conocimiento.

Como síntesis, los docentes, sostienen que el mayor beneficio tiene relación con la socialización.

3.1.2 Integración escolar desde la perspectiva de la escuela común.

Siguiendo la investigación, en lo que respecta a la integración escolar desde la perspectiva de la escuela común, se realizaron entrevistas a docentes de estas escuelas, quienes expresaron acuerdos con los docentes de educación especial con respecto a los beneficios de la integración.

Los docentes explicaban como a los niños integrados se les daba la oportunidad de participar del mundo escolar y los alumnos no integrados aprendían a convivir con la diversidad.

Las observaciones y entrevistas a maestros de escuela común con niños integrados en sus aulas, dan cuenta de los obstáculos con los que se encuentran para llevar adelante una propuesta pedagógica basada en los modos particulares de apropiación del conocimiento de los alumnos integrados.

También, se observan dificultades para diseñar un proyecto pedagógico para estos alumnos, donde se tengan en cuenta, no solo sus limitaciones, sino también sus posibilidades. Otro aspecto reflejado, son las falencias en la formación docente, la escasa capacitación por parte de ellos, así como también las dificultades que se presentan para realizar adecuaciones curriculares necesarias para estos niños.

Teniendo en consideración lo comentado desde ambas perspectivas, se afirma que la integración escolar trae más ventajas que desventajas y que cuánto a más temprana edad se considere la inclusión, mejor serán los resultados para todos los alumnos.

3.1.3 ¿Por qué integrar?

De acuerdo a lo plantea María José Borsani y María Cristina Gallicchio (2008), “Integrar implica pensar en la heterogeneidad, hay enriquecedoras fuentes de intercambios y aprendizajes, siempre y cuando se efectivice como lo plantea Vigotzky dentro de los límites de la zona de desarrollo próximo, donde la diversidad potencia el desarrollo”.

3.1.4 ¿Cuándo integrar?

“Para integrar debe mediar una consulta por problema en el aprender, y que las mismas pueden efectuarse a lo largo de toda la escolaridad, tanto primaria como secundaria, mediando un diagnóstico y abordaje adecuado, las posibilidades de revertir la situación conflictiva disminuyen, a medida que la edad y ubicación escolar aumentan. Una consulta a tiempo permite actuar a nivel preventivo o antes de que sea tarde”. (Pierina J. Zega, 1994, pág.3)

3.1.5 ¿Con qué criterio integrar?

Según María José Borsani y María Cristina Gallicchio (2008) para integrar es necesario un diagnóstico. Tal es así, que en dicha etapa se procura ofrecer un espacio abierto donde cada sujeto pueda mostrar la lógica que sustenta su saber.

La intervención del terapeuta consiste en abrir el juego para que cada niño explicita su sistema cognitivo, muestre sus estructuras de conocimiento, la precariedad de sus equilibrios, y sus posibilidades de regulación.

Diagnosticar es una tarea compleja pero necesaria, y debe ser enfrentada con rigurosidad científica. Un adecuado diagnóstico permite reconocer en cada sujeto sus necesidades y deseos, estableciendo prioridades en los abordajes terapéuticos.

Para corroborar un diagnóstico clínico, es necesario un trabajo interdisciplinario. El constituir equipos permite el intercambio de información profesional entre los distintos especialistas, sosteniendo desde un marco teórico compartido, por qué y el para qué se explicita cierta información a los demás miembros del equipo.

Para formar parte de un equipo no necesariamente hay que compartir un espacio físico o un nombre que nuclea a sus miembros, sino que los compromete a un trabajo conciliable donde se respeta y se considere la especificidad del quehacer de cada uno y se trabaja en función de la labor terapéutica.

Todo abordaje interdisciplinario requiere explicitar y flexibilizar los límites de las incumbencias profesionales en los campos compartidos, lo que permite transitar los tratamientos y las integraciones de los niños con dificultades, con menos riesgo de fracaso.

Una vez concluida la etapa inicial terapéutica- diagnóstica se debe proponer al niño y su familia, un tratamiento determinado que le permita situarse como sujeto cognoscente, al mismo tiempo debe continuar sosteniendo el imperativo social de concurrir a la escuela, de mantener su lugar de alumno, lo que implica enfrentarse a una serie de estrategias y medidas pedagógicas que involucran no solo a los terapeutas sino también a la institución educativa.

3.1.6 ¿A quiénes y cuándo integrar?

Las mismas autoras continúan sosteniendo que “solo se puede integrar a aquellos niños que pueden sostener la propuesta establecida debido a que la educación e instrucción es el objetivo que debe priorizar toda integración”.

Los niños con dificultades de aprendizaje, como todos los niños, están atravesados por el mundo de la cultura y es en ella en la que deben desenvolverse, pero no necesariamente implica que todos los niños puedan ser incluidos en escuelas comunes.

Algunos niños no pueden cumplir con un currículo o propuesta pedagógica determinada a pesar de las adaptaciones metodológicas que se realizan y necesitan abordajes y metodologías especiales. Éstos son, los que se benefician con la concurrencia a la escuela especial.

Se puede integrar a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares propuestos.

3.1.7 ¿Dónde integrar?

María José Borsani, (2008), sostiene que, “es posible una integración, en aquella institución escolar que posea las condiciones necesarias para hacerlo, que desee participar del proyecto y sostenerlo, porque cuenta con docentes interesados y grupos escolares que puedan enriquecerse y enriquecer al niño ingresante”.

Dadas las características particulares de los niños con trastornos de aprendizaje, había que buscar escuelas que manejen currículos acotados, con grados poco numerosos, capaces de contener a los niños entendiendo sus particularidades y sus tiempos tan únicos y exclusivos.

3.1.8 ¿Cómo integrar?

Continúa diciendo que, la modalidad de integración depende de cada caso en particular.

Es importante clarificar la demanda que establecemos frente a cada institución donde se intenta integrar un niño con dificultades.

Al intentar la integración escolar es fundamental establecer lo más precisamente posible que niño puede o no, ingresar a determinado grupo o determinada escuela, quien se puede enriquecer, y a quien puede perjudicar esta decisión y quien puede o no sostener cierto currículo o propuesta pedagógica.

Debe prevalecer el concepto de que integrar escolarmente es como nutrirse del aprendizaje compartido, donde el niño sea sujeto activo y constructor de su propio saber.

La integración puede ser momentánea o definitiva, y esto dependerá del proceso de aprender, ya que cada proyecto de integración debe tener una dinámica y una ductilidad tal, que permita su redefinición a medida que transcurre el tiempo, de acuerdo a los efectos que vayan surgiendo y que son de alguna manera impredecibles como lo es cada sujeto.

Hay dos aspectos claves para la integración de un niño con dificultades en sus aprendizajes, por un lado las estructuras institucionales en las que intentamos llevar adelante estos desafíos, y por otro lado la propuesta singular que cada niño, como sujeto, necesita. La autora considera que, se deberían seguir los siguientes pasos:

- Una vez claro, y actualizado el diagnóstico del niño, junto con los padres, habría que seleccionar la escuela, y verificar que esta cuente con directivos y docentes predispuestos a enfrentar el desafío.
- Realizar una entrevista formal para aportar datos del niño, y si se considera factible, informar al niño y proponer un primer contacto y visita a la escuela para que ambos se conozcan. A partir de aquí, se decide día a día el accionar futuro.
- Una vez que el niño es integrado a la comunidad escolar, el equipo profesional continúa en su función de acompañar, apoyar y asesorar a los docentes, pero es a la escuela a quien le compete las decisiones y los procedimientos institucionales.
- Se establece entre la institución, los padres y los profesionales un contrato de trabajo donde queda claro que la integración que se inicia no se realiza una vez y para siempre, sino que periódicamente se concertaran reuniones evaluativas que permitan proponer nuevos objetivos y acciones pedagógicas futuras.

3.1.9 Modalidades de integración.

Las autoras mencionadas en el apartado anterior, establecen las siguientes modalidades de integración:

- *Integración Completa:* es aquella en la que el alumno está matriculado en la escuela común y desarrolla la propuesta curricular dentro de este ámbito, a la par que participa de las actividades propuestas para el grupo al que pertenece. Es evaluado, promovido y acreditado por la escuela común.

- *Integración compartida:* es aquella en la que el alumno se halla matriculado en la escuela común y en la escuela especial respectivamente.

Ambas instituciones sostienen una dinámica cooperativa, ya que comparten la propuesta curricular determinando los espacios curriculares que competen a cada modalidad. Por lo general la escuela especial se responsabiliza de aquellas áreas curriculares en las que el alumno presenta necesidades educativas muy diferentes a las de su grupo de pertenencia.

- *Integración parcial o reducida:* se pueden ubicar dos casos diferentes. El primero que contempla un alumno que está matriculado en la escuela especial donde desarrolla la mayor parte de la propuesta curricular y que participa de algunas instancias interactivas acotadas en la escuela común, para que pueda compartir la clase con cierto grupo de pares. Por lo general, esta propuesta es llevada a cabo en espacios como Educación Física, Artística o Tecnológica. El segundo caso, es aquel en el que el alumno matriculado en la escuela especial o en la común, ve condicionada su permanencia horaria dentro de la institución. La reducción horaria, temporal o definitiva, se implementa luego de haber agotado otras instancias previas de contención institucional y con el objetivo de beneficiar al niño y a su grupo escolar y preservar el proyecto de integración.

3.2 ¿Que son las necesidades educativas especiales (N.E.E)?

El término necesidades educativas especiales se presenta por primera vez en Reino Unido en 1978, en el Informe Warnock, el cual es realizado por una comisión de expertos, y cuyo propósito básico es analizar y revisar alternativas frente a una situación de educación especial.

“El concepto necesidades educativas especiales, aparece como una alternativa a las denominaciones que se venían utilizando como: deficiente, inadaptado, discapacitado o minusválido. Este hecho hay que comprenderlo como un cambio conceptual más profundo en relación con las características y necesidades de ciertos alumnos, ya que está aludiendo al reconocimiento de la heterogeneidad intra e intercategorías”. (Arnaiz, 2003, pág. 11)

“Necesidades educativas especiales hace referencia a un planteamiento de carácter educativo, y como tal supone que, cualquier estudiante puede presentar durante su proceso educativo dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente. Asume que, las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante, como de las características del entorno en que se desenvuelve. Consecuentemente, la respuesta para atender las necesidades educativas especiales para que los estudiantes puedan satisfacer las demandas y expectativas del sistema”. (Ainscow, 2001, pág. 11)

3.2.1 Situación legal actual de las personas con N.E.E en el sistema educativo argentino.

La ley federal 24.195 del año 1993 y el Acuerdo Marco para la Educación Especial del Consejo Federal de Educación ya hablaba de necesidades educativas especiales.

La actual Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006 y algunas leyes provinciales como la Ley de Educación Provincial N°13.511, del año 2006, de la provincia de Buenos Aires, como así también resoluciones nacionales, provinciales o jurisdiccionales, ponen de manifiesto que se está comenzando a producir, desde el marco legal, una transformación en la educación de las personas con necesidades educativas especiales, pero aún queda mucho camino por recorrer.

3.3 Régimen para la integración escolar en el sistema educativo.

La Resolución n° 1.716 del año 2007, “Régimen para la Integración Escolar Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el Sistema Educativo” del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, define la Integración Escolar como un proceso mediante el cual niño/a, adolescente o joven con discapacidad puede construir aprendizajes en el marco de la escolaridad convencional.

La integración escolar, deberá ser entendida como un Proyecto Interinstitucional de Intervención Interdisciplinaria.

El equipo Integrador será el constituido por el maestro integrador, miembros del Servicio Psicopedagógico y personal directivo de la escuela especial núcleo y docentes.

3.3.1 Instituciones participantes del proyecto de integración.

La Resolución n° 1.716 antes citada, incluye también cuáles son las Instituciones participantes del proyecto de integración:

- ***Escuela Especial:*** a través de los distintos servicios educativos, será responsable del aporte de los recursos simbólicos e interdisciplinarios que un proyecto de integración Inter- Institucional. Requiere, entonces:
 - Ser escuela núcleo en la Conformación del Consejo Integración Escolar.
 - Participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto de integración Inter- Institucional.
 - Ser la ejecutora de la promoción, acreditación y elaboración de trayectos educativos individualizados.
 - Participar a través del Consejo de Integración Escolar en la solicitud de Provisión, por parte del Estado Provincial, de los recursos humanos y materiales.
 - Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel y/o modalidad que correspondiera y con la familia del niño/a, adolescente o joven con discapacidad tendientes a los mejores logros educativos.
 - Participar en el cumplimiento de los Acuerdos Inter- Institucionales y con la familia, contemplando las reales posibilidades de todas las partes.
- ***Servicios Educativos del Nivel o Modalidad Interviniente:*** serán responsables de los aspectos organizacionales y de gestión curricular que un proceso de integración escolar requiere. Requiere entonces:
 - Convocar a la Escuela Especial Núcleo para el diseño, ejecución y evaluación del proyecto Inter- Institucional de Integración pertinente.
 - Participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto de Integración Inter- Institucional.
 - Formar parte del Consejo de Integración Escolar.
 - Participar, a través del Consejo de Integración Escolar en la solicitud de provisión por parte del estado provincial de los recursos humanos y materiales.

- Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel y/o modalidad que correspondiera y con la familia del niño/a adolescente o joven con discapacidad tendientes a los mejores logros educativos.
- Participar en el cumplimiento de los acuerdos Inter- Institucionales y con la familia, contemplando las reales posibilidades de todas las partes.
- **La Familia:** será reconocida como presencia imprescindible, insustituible en el proceso de integración escolar. Requiere entonces:
 - Ser incluida en el marco de los acuerdos que se propicien con la Escuela Especial Núcleo/ Instituciones educativas del nivel y/o modalidades que correspondiera.
 - Reconocer la Intervención Pedagógica de la Escuela Especial Núcleo/ Instituciones Educativas del nivel y/o modalidad que correspondiera, posibilitando la comunicación con los profesionales y/o equipos interdisciplinarios externos que puedan asistir al niño/a, adolescente o joven con discapacidad.
 - Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel y/o modalidad que correspondiera tendientes a los mejores logros educativos.

3.3.2 Continuidad en el proyecto de integración.

Teniendo en cuenta la resolución n° 1.716 antes citada, en ella se hace mención la continuidad, estableciendo que la posibilidad de participación en un Proyecto de Integración Interinstitucional tendrá continuidad a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, acorde a la singularidad de cada situación.

También establece que la modalidad de integración formará parte de los acuerdos entre familia/escuela especial, y escuela del nivel y/o modalidad que correspondiera.

La no continuidad de un proceso de Integración Escolar será indicada cuando, la presencia del niño/a, adolescente o joven con discapacidad genere condiciones de riesgo físico y/o psíquico para sí o para los otros.

Al respecto, se deberá contar con psicodiagnósticos emitidos por los profesionales del equipo de integración o haber completado un período de ambientación, cuya evaluación aconseje otro ámbito de escolarización y/o terapéutico posible, en forma permanente o transitoria. Se le reservará al niño/a, adolescente o joven con discapacidad la vacante en la institución para el momento en que el reingreso sea posible.

La decisión de interrupción temporaria y/o no continuidad de un proceso de integración escolar será decidida por ambas instituciones, con el aval de las instancias de Supervisión que correspondiera, según el nivel o modalidad. Ambas instituciones y las instancias de supervisión que correspondieran serán responsables del seguimiento del niño/a, adolescente o joven con discapacidad durante ese período.

Asimismo, la flexibilidad horaria podrá aplicarse cuando las singularidades del proceso de integración escolar así lo aconsejen.

3.3.3 Egreso del proyecto de integración.

La Resolución n° 1.716 establece que el egreso de un niño/a, adolescente o joven con discapacidad será cuando:

- Se haya cumplimentado con la obligatoriedad escolar señalada por la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

- Se haya decidido el pase a un Servicio Educativo Especial y/o servicio acorde en las particularidades de la situación.

Asimismo, continúa estableciendo que las inasistencias de los alumnos y/o no cumplimiento de las actas acuerdo por parte de la familia padres/ tutores serán motivo para solicitar la intervención de la Secretaria de la Infancia, en el marco de la Ley 26.061 de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes” y del Convenio Marco N°3132/07 de Articulación Gubernamental y Coordinación de Red Social para el Abordaje del ausentismo escolar.

3.3.4 Evaluación, promoción y acreditación del proyecto de integración.

La Resolución n° 1.716 establece que la promoción académica de niños/as, adolescentes o jóvenes con discapacidad tendrá el carácter de directa y asistida entre primero y segundo grado, pudiéndose extender a todo el primer ciclo, si las instituciones intervinientes así lo determinan.

La promoción en los restantes ciclos de la escuela primaria y de la escuela secundaria tendrá carácter de asistida y dinámica con acreditación de los saberes y competencias efectivamente adquiridos y con especificación de las adaptaciones curriculares realizadas.

Durante el desarrollo de la escuela secundaria pueden preverse los trayectos educativos individuales en función de las posibilidades y modalidades de aprendizaje de los adolescentes y jóvenes.

La promoción entre el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria será, en primer término directa y en los casos que así correspondiera será decidida por ambas instituciones, en función de la singularidad de cada niño/a.

La asistencia, en todos los casos, estará a cargo de los equipos docentes y de profesionales de la escuela especial debiendo figurar en el boletín/ libreta/ informe la participación de la escuela especial que correspondiera con la firma del personal directivo responsable.

En el documento de certificación final, constará la institución de educación especial con la que se mantiene el proyecto de integración.

3.4 El proyecto educativo institucional (PEI) clave de la integración escolar.

“La integración educativa es un proceso mediante el cual los alumnos con necesidades educativas especiales estudian en las escuelas y aulas comunes compartiendo un currículo común al que acceden a través de las adecuaciones curriculares que se requieran en cada caso. Este proceso tiene como eje el aprendizaje del alumno y contempla un trabajo conjunto entre el personal de educación especial con los maestros de la escuela común, la familia y los profesionales eventualmente intervinientes”. (Borsani, M. J, 1998, pág. 4)

Pensar en la integración educativa como un proceso, implica plantear un progreso, y una acción de ir hacia delante en el transcurso del tiempo, es el conjunto ordenado de acciones necesarias para lograr las condiciones favorables de aprendizaje para cada alumno/as del grupo de clase.

Así es, que la Integración Educativa, cuyo eje es el aprendizaje pedagógico, se inscribe dentro de un proyecto mayor que es la integración de todo individuo a la vida en sociedad. El proyecto puede ser temporal o definitivo, y necesita ser evaluado continuamente a fin de redefinir su curso constantemente.

El armado de un proyecto implica concebir, idear planear, quizás hasta inventar o crear algo original, e innovador. Supone compartir el trabajo con otros, dentro de un marco espacial y temporal escolar.

La integración educativa necesita de una gestión y organización escolar clara y eficaz, en la que sean partícipes todos los sectores de la comunidad educativa donde se respete el consenso como base de la toma de decisiones, se considere el disenso como expresión democrática de las minorías y se privilegie el compromiso solidario en el quehacer cotidiano de construir una escuela plural.

La integración educativa es planteada desde el proyecto educativo institucional como una tarea conjunta, con objetivos y accionares institucionales que comprometen a todos los miembros de la comunidad y no solo algunos maestros aislados o a un reducido grupo de ellos.

Una vez que el P.E.I incluye la decisión de construir la escuela plural, la integración deja de ser una cuestión personal para pasar a ser una cuestión institucional que como tal ha de ser asumida y respaldada por los directivos.

Toda institución que intente la integración educativa deberá realizar un trabajo de aprendizaje y reflexión grupal que le permita, a cada uno de sus miembros, revisar sus concepciones más profundas. Esta capacitación ha de ser programada y sustentada desde un proyecto que lo posibilite.

3.5 El psicopedagogo como agente de cambio de integración escolar.

Siguiendo a Granata, M. Labayén, M (2004) quien intenta dar respuesta al interrogante de cuál es el rol del Psicopedagogo y que aportes puede brindar desde su quehacer, establece que:

“En primer lugar como profesionales de la Psicopedagogía, hay que considerar a la persona con N.E.E como un ser integral, teniendo en cuenta en primer lugar sus posibilidades, trabajar desde lo “sano” de la persona y tener en cuenta también sus dificultades, pero para brindarle los “apoyos” que necesite para alcanzar los logros, que sus limitaciones no le permiten alcanzar por sí mismo”. (Granata, M. Labayén, M. 2004, pág. 7)

Por otro lado se establece cual es el rol y cuáles son las funciones como profesionales:

- Desde los diferentes campos de acción del psicopedagogo, como la prevención, la clínica y la orientación educativa, el profesional puede brindar su aporte, a partir de conocer los fundamentos y aspectos metodológicos de un proceso de inclusión escolar.

- Es necesario partir de la premisa que: la inclusión escolar implica hablar de cambios en la comunidad educativa. La integración de alumnos con N.E.E a la escuela común es un reto a modificar las actitudes y estructuras de la institución escolar en su conjunto.

- Acompañar desde su rol de orientador en las instituciones educativas acerca de los siguientes aspectos:

- No sólo cambios en los aspectos curriculares, sino nuevas ideas, nuevas formas de intervención en el aula.

- Las prácticas de la enseñanza apunten a posibilitar mejores aprendizajes y el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos.

- Se trata de cambiar la forma de pensar la enseñanza y la forma de organizar la tarea en el aula.

- El Psicopedagogo, dentro del ámbito de la educación, bajo la figura de docente integrador posee las siguientes funciones:

- Plantear el proyecto pedagógico adecuado al niño que presenta necesidades educativas especiales.

- Realizar adecuaciones curriculares: de espacio, de tiempo, y específicamente pedagógicas.

- Plantear actividades y recursos que faciliten el proceso de escolarización, como así también los modos de evaluación y acreditación de dichos aprendizajes.

- Ser andamiaje entre el docente y el alumno, el alumno y su grupo de pares.

- Orientar a las familias sobre su rol en el proyecto de integración.

Capítulo 4: Proyecto Pedagógico Individual

“Un programa pedagógico individual es el documento que el equipo multidisciplinario utiliza para decidir cuál es ámbito educativo más apropiado para un alumno que presenta una determinada discapacidad y que sirve como instrumento de acción para su educación”. Continúa diciendo que “El PPI aborda todas las áreas en las que el alumno tiene necesidades especiales, incluyendo las modificaciones que deben realizarse en el aula de educación común y los servicios y el apoyo que se le brindaran allí”. (Rodger, 1995, pág. 50).

4.1 ¿Qué es un proyecto pedagógico individual?

“Un programa pedagógico individual es el documento que el equipo multidisciplinario utiliza para decidir cuál es ámbito educativo más apropiado para un alumno que presenta una determinada discapacidad y que sirve como instrumento de acción para su educación”. Continúa diciendo que “El PPI aborda todas las áreas en las que el alumno tiene necesidades especiales, incluyendo las modificaciones que deben realizarse en el aula de educación común y los servicios y el apoyo que se le brindaran allí”. (Rodger, 1995, pág. 50).

Johns (1997) agrega que “los docentes de aula deben formar parte del equipo que diseñe el PPI, si el alumno a quien está destinado se integrara al ámbito de educación general”.

Se considera que el P.P.I es una herramienta fundamental de la integración escolar, además de ser un instrumento que guía y que orienta el accionar de todas las partes intervinientes en la misma, es una estrategia de aprendizaje que ayuda a unir la teoría, la práctica y la investigación permanente, posibilitando que todos los actores de la comunidad educativa se acerquen, intervengan y transformen positivamente la realidad socioeducativa de ese niño con necesidades educativas especiales.

4.1.1 Componentes del proyecto pedagógico individual.

- **Nivel actual de desempeño:** un P.P.I debe incluir información acerca del nivel actual del alumno en el terreno académico, social, de conducta, de comunicación y toda otra área que requiera de atención. Suelen incluirse los aspectos más importantes de la información recopilada durante el diagnóstico y los test aplicados, las calificaciones asignadas por el docente y las evaluaciones generales realizadas por especialistas.

Otro componente importante es la información acerca de la incidencia de las discapacidades del alumno sobre su participación en el currículo de educación general.

- **Objetivos anuales y objetivos a corto plazo:** Epstein, Patton, Polloway y Foley (1992) consideran que: “*son objetivos anuales aquellos logros que el alumno puede alcanzar en un año*” Algunos, pueden referirse a logros académicos o estar relacionados con áreas curriculares, así como incluir además los objetivos del tratamiento fonoaudiológico, terapia física y ocupacional y apoyo en todas aquellas áreas en las que el alumno requiera atención especializada”.

Los objetivos a corto plazo son descripciones de los pasos que se seguirán para alcanzar un objetivo anual. El número de objetivos a corto plazo se relaciona con el tipo, la severidad de la discapacidad, y su impacto sobre el aprendizaje del alumno.

- **Fecha de iniciación, frecuencia y duración del servicio:** cada P.P.I debe especificar las fechas en las que comienzan los servicios especializados, su frecuencia y el lapso durante el cual se suministrarán. Si durante ese lapso alguno de los integrantes del equipo multidisciplinario considera necesario revisar el plan educativo de un alumno, se convocara a reuniones adicionales relativas al PPI.

- **Servicios necesarios:** el P.P.I contiene un listado completo de los servicios especializados que requiere el alumno, garantizando sus logros educativos. La enumeración de servicios debe incluir información acerca de las modificaciones y el apoyo que deben brindarse a fin de que el alumno pueda obtener progresos en el currículo de educación general. La especificación de los servicios implica indicar quien es el responsable de proveerlos.

- **Estrategias de evaluación:** cuando un equipo diseña un P.P.I sus integrantes deben establecer los instrumentos para evaluar el progreso del alumno en lo que se relaciona al logro del objetivo anual y los que se utilizarán para informar a los padres acerca de dicho progreso. Por cada objetivo a corto plazo, el equipo indica el criterio para establecer si se ha alcanzado el objetivo y los procedimientos que se emplearán para su evaluación.
- **Plan de transición:** es la descripción de estrategias y servicios para garantizar que el alumno está preparado para egresar a la escuela e integrarse a la vida adulta. No existe la manera correcta de redactar un plan de transición. Su diseño corresponde a las necesidades comprobadas de un alumno y de acuerdo al nivel de logro que ha alcanzado, debe ser actualizado anualmente.

4.1.2 Clasificación y características del proyecto pedagógico individual.

Considerando la clasificación realizada por Garrido (1988), la misma puede dividirse atendiendo a tres variables:

Tipo de Integración que proponen al alumno: los mismos pueden ser:

- Programas específicos, en donde la totalidad del P.P.I está planificada desde un diseño especial y pensado para desarrollarse en un centro específico.
- Programas parcialmente específicos, pensados para ser desarrollados en el contexto de un aula especial en centro ordinario. Serán parcialmente específicos porque se supone que el alumno compartirá con todos los demás niños recreos, actividades deportivas y extraescolares.
- Programas de integración combinado, para ser desarrollados de manera regular en un aula especial y en un aula ordinaria, complementariamente.
- Programas de apoyo en el aula, donde el alumno recibe algún tipo de apoyo complementario al que recibe con sus compañeros. Ello con independencia de que pueda emplearse o no un diseño curricular especial para programar aspectos puntuales del tratamiento educativo del alumno.

Estructura curricular: los P.P.I podrían clasificarse de acuerdo a la estructura de los niveles escolares.

Los Programas de Desarrollo Individual: pueden ser clasificados atendiendo a los servicios educativos que requieren:

- Programas que no exigen una intervención de servicios especializados.
- Programas que requieren un primer nivel de especialización realizado por el docente y/o profesor formado en pedagogía terapéutica.
- Programas que exigen la intervención de uno o más especialistas en diferentes tratamientos rehabilitadores específicos.

Características del PPI.

Teniendo en cuenta lo expresado por Vidal y Martínez, Ponce (1989), atribuyen las siguientes características:

- **Funcionalidad:** la única justificación posible para un P.P.I es su utilidad como guía del tratamiento educativo.
- **Singularidad:** un P.P.I siempre debe entenderse como una propuesta personalizada desde la doble perspectiva de la situación del alumno y del contexto en que debe desarrollarse el programa.
- **Operatividad:** el P.P.I debe ser concreto como para dirigir la acción docente de manera inmediata.
- **Flexibilidad:** un P.P.I debe prever y permitir su propia modificación, sin ello alterar su esencia.
- **Coherencia:** todo P.P.I debe responder de manera consistente a los objetivos de enseñanza aprendizaje propuestos.
- **Globalidad:** el P.P.I debería siempre abarcar la totalidad del proceso educativo del alumno, proponiendo objetivos que equilibren el tratamiento de las diversas áreas de desarrollo.

4.2 Los núcleos de aprendizajes prioritarios como instrumento clave del proyecto pedagógico individual.

3.2.1 ¿Qué son los N.AP?

“Los NAP son Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objeto de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. (Mónica V. Jocker, 2009, pág. 2)

Teniendo en cuenta la Resolución CFEN°214/04 estos núcleos de aprendizaje prioritarios serán un organizador de la enseñanza, orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos.

4.2.2 ¿Cuál es su función?

De acuerdo a la resolución anteriormente mencionada, los N.A.P han sido pensados para dar solución a la fragmentación del sistema. Si bien esta fragmentación se extiende por toda la Argentina, afecta a cada docente cuando se sitúa frente a sus alumnos.

La función de ellos, es lograr equidad en los aprendizajes de los alumnos, y que todos alcancen mismos resultados.

Los N.A.P señalan lo que se espera que los estudiantes aprendan con los diseños curriculares existentes.

4.2.3 ¿Cuáles son las características?

- Están centrados en el sujeto que aprende más que en los contenidos a enseñar.
- Respetan la diversidad de los diseños curriculares de cada jurisdicción. No los suplantán. Constituyen la base de aprendizajes que los distintos Diseños Curriculares del país deben garantizar.
- Están secuenciados anualmente atendiendo niveles de profundización creciente.
- Tienen un enfoque intercultural, atienden necesidades educativas tanto urbanas como rurales.
- Actúan como referentes y estructurantes de la tarea docente.

4.3 Los NAP como sustento teórico de las adecuaciones curriculares.

4.3.1 ¿Qué son las adecuaciones curriculares?

El término *adaptación curricular* es relativamente nuevo dentro del ámbito de la enseñanza, no teniendo antecedentes en épocas pasadas. Constituye una de las principales estrategias a la hora de enseñar a la diversidad del alumnado.

De acuerdo a lo expresado por Marchena. R (2006), podemos conceptualizar las adaptaciones curriculares como el conjunto de modificaciones que se realizan en los diversos elementos del currículo con la finalidad de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas.

Una adaptación curricular no consiste en un currículo independiente que ofrecemos al alumnado que posee necesidades educativas especiales. Una adaptación curricular partirá siempre del currículo común y, siempre que éste sea abierto y flexible, se irá configurando en la medida que se vayan haciendo ajustes, mayores o menores, a cualquiera de esos objetivos, contenidos, metodología y/ evaluación.

Siguiendo a Marchena. R (2006), concretamente *el carácter abierto y flexible* de los currículos de las diversas etapas educativas tiene por objeto atender a la diversidad del alumnado de los centros educativos. Y afirma también, que el currículo ordinario es el marco de referencia para diseñar, con las adaptaciones necesarias, la respuesta educativa al alumnado, facilitando la individualización de los procesos de enseñanza aprendizaje.

4.3.2 Tipos de adecuaciones curriculares.

González Manjón, y Garrido (1993), dan cuenta de la existencia de múltiples clasificaciones y categorías. A continuación se detallan las siguientes:

A- Adaptaciones Curriculares y elementos que modificamos: dentro de esta clasificación distinguen:

Adaptaciones de acceso al currículo: son adecuaciones que se realizan en los *recursos*, en los *espacios* o en la *comunicación*, con la intención de que el alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales acceda con más facilidad al currículo general. Algo así como facilitar el que estos estudiantes aprendan, no tanto modificando lo que se aprende, sino lo que permite adentrarse en esos aprendizajes.

Adaptaciones de los elementos básicos del currículo: dentro de este grupo podemos, a su vez, hablar de:

- Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar: son las modificaciones que se realizan en los *métodos* de enseñanza o de evaluación. En estos últimos – *métodos de evaluación*- hablaríamos del uso de variados instrumentos para evaluar.
- Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar: son las modificaciones que se efectúan en los *objetivos, contenidos y criterios de evaluación*. Según esto, habrá algunos objetivos, contenidos o criterios de evaluación a los que se les tendrá que *dar prioridad*. En otros momentos habrá que *cambiar la temporalización* de los objetivos y criterios de evaluación, dándole a un alumno más tiempo para que los alcance. Se podrá igualmente *introducir*, en otros casos, contenidos, objetivos y criterios de evaluación nuevos.

B- Adaptaciones Curriculares e intensidad de las adecuaciones.

Se debe tener en cuenta que las adaptaciones curriculares precisas para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos sean de acceso al currículo o de los elementos básicos del currículo- constituyen un continuo que va de ajustes muy intensos a poco intensos. En este sentido, siguiendo las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (1996) podemos hablar de:

Adaptaciones Curriculares no significativas: son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo. Suponen, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por el maestro para todos sus alumnos, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del currículo oficial.

Generalmente son modificaciones que sólo se extienden al cómo enseñar y evaluar, aunque algunas de ellas pueden también considerarse como adaptaciones de acceso.

Adaptaciones curriculares significativas: son modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

4.3.3 Procedimientos para la elaboración de adecuaciones curriculares.

Según lo establecido por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Santa Fe, el proceso de elaboración es orientado por las competencias que debe lograr el alumno, de acuerdo con el Diseño Curricular, expresado para ese ciclo, con respecto a los aprendizajes que el alumno debe alcanzar para lograr la acreditación del año escolar en el que se encuentra. Es la competencia, la que sirve de parámetro para establecer que adecuaciones permiten aprendizajes equivalentes.

El tipo de adecuaciones estará determinado en el proyecto pedagógico individual, teniendo como fundamento las características del alumno y de los contextos familiar y educativo. Los procedimientos más frecuentes de adecuaciones curriculares son:

- **Organización del aula:** organización didáctica del espacio, de los agrupamientos de alumnos y del tiempo.
- **Objetivos y contenidos:**
 - Priorización de áreas o grupos de contenidos.
 - Priorización de una determinada habilidad, capacidad o competencia y de los aprendizajes que favorecen su desarrollo.
 - Eliminación de contenidos menos relevantes.
 - Eliminación de aprendizajes para la acreditación.
 - Introducción de aprendizajes sustitutivos para la acreditación y/o contenidos específicos, con carácter alternativo.
 - Introducción de aprendizajes para la acreditación y/o contenidos específicos, con carácter complementario, adicional, para cubrir una necesidad especial.
- **Evaluación:**
 - Selección de técnicas e instrumentos adecuada al niño, teniendo en cuenta la selección de contenidos y la forma de llevar a cabo sus aprendizajes.
- **Didáctica y actividades:**
 - Introducción de actividades complementarias y/o alternativas de refuerzo y apoyo.
 - Modificaciones en el nivel de abstracción y/o complejidad de una actividad.
 - Modificación en la selección y adecuación de materiales.

- **Temporalización:**
 - Duración de la enseñanza de un contenido o grupo de ellos.
 - Ubicación en un ciclo escolar con más de 2 o 3 años de diferencia cronológica.

Capítulo 5: Roles y Competencias del docente de nivel primario.

5.1 Para definir la profesión docente ¿Qué criterios se consideran?

Escolano Benito (1996) define la profesión docente en torno a tres criterios:

- Un primer aspecto técnico que permite identificar a los docentes como expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia.

- El segundo aspecto, asocia a los éticos y socializadores de la profesión. El docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización metódica en el tejido social. Los valores, actitudes y otras pautas de conducta constituyen un marco de referencia normativo para las personas en formación. Por otra parte, como juez evaluador, el docente desempeña una función fundamental de control social.

-En un tercer aspecto, el profesor se vincula a la satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar. Este papel enlaza con algunas tradiciones bien enraizadas en el mundo pedagógico.

El profesor del tercer milenio deberá abordar otras nuevas tareas desde una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor.

5.1.1 Docente desde modelo tradicional.

Ricardo Fernández Muñoz (1994) profesor de nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Departamento de Pedagogía en la Universidad de Castilla La Mancha hace referencia al modelo tradicional, este modelo considera:

- El profesor como instructor.
- Se pone el énfasis en la enseñanza.
- Profesor aislado.
- Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.
- Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.
- Limita la autonomía del alumno.

5.1.2 Docente desde modelo actual.

El mismo autor, también, hace mención al modelo actual, donde se considera:

- El profesor como mediador.
- Se pone el énfasis en el aprendizaje.
- El profesor colabora con el equipo docente.
- Diseña y gestiona sus propios recursos.
- Utiliza el error como fuente de aprendizaje.
- Fomenta la autonomía del alumno.
- El alumno es participante activo de su proceso de aprendizaje.

5.2 Función docente.

Marqués (2002) expresa las principales funciones que los docentes deben realizar:

- Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos).
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura)
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura).
- Hacer participar a los estudiantes.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Asesorar en el uso de recursos.
- Orientar la realización de actividades.
- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes).
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).

- Fomentar actitudes necesarias en la “sociedad de la información” (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable).
- Formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios).
- Contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar).

5.3 ¿Qué son las competencias?

Según los estudios de Eraut (1994), se ha concebido competencia como actuación, y destreza.

- De acuerdo a un enfoque conductista, se destacan:
 - a) la fijación de objetivos observables y medibles a través de actividades y conductas.
 - b) la evolución de un nivel previamente establecido.
 - c) Las exigencias de la realidad para impregnar los temas de formación.
 - d) Las posibilidades de instrucción mediante recursos pluridisciplinarios y multimedia.
- De acuerdo a la aproximación genérica de competencia, en ella se proponen una serie de cualidades personales. Se habla de competencias como desarrollo de capacidades (confianza personal, poder de socialización adaptabilidad, objetividad, iniciativa, creatividad, habilidad de planificación, liderazgo, influencia, responsabilidad según Boyatzis (1998).
- De acuerdo a la tradición de constructos cognitivos de competencia, son maestros competentes quienes hay desarrollado competencias cognitivas y afectivas.

Field (1994) entiende por competencia los tipos de destrezas, conocimiento y actitudes que forman la base de una práctica profesional reflexiva.

Cantera (1995) define la competencia como la mezcla de conocimiento y actitudes en diferentes dosis, que se manifiestan en conductas que nos llevan al éxito en el trabajo.

5.3.1 ¿Cuáles son las competencias integradoras del docente?

En el libro “Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado” de los autores Garrido. J, y Marchena. R (2001), aportan a partir de su experiencia, fruto de la observación y reflexión, un conjunto de competencias integradoras que deben poseer los docentes que se encuentran en proyectos de integración, a continuación se mencionan:

- Visión de la heterogeneidad de los seres humanos como factor de enriquecimiento colectivo.
- Aceptación de la biodiversidad en la concepción de las diferencias, incluso en las hasta ahora llamadas deficiencias.
- Análisis e interpretación de las propias emociones y sentimientos.
- Análisis y aceptación gustosa de las emociones y sentimientos de los demás.
- Consideración de la igualdad de derechos de todas las personas como una necesidad propia.
- Consideración de su función educadora como parte de la sociedad que sirve a los individuos.
- Aceptación gustosa de su labor como parte de la dimensión humana y social de las personas.
- Trabajo en equipo, escuchar con interés aportaciones de otros, participar con propias opiniones. Sentirse corresponsal con el equipo. Al profesor no le favorece asumir roles independientes o individualistas.
- Aprender a preguntarse qué, por qué y cómo se hacen las cosas y que, porque, y como hacen las cosas los demás, primera característica profesional para ser un maestro reflexivo, es decir, un profesor que piensa en profundidad sobre su propia realidad educativa, perfil docente ideal para dar una respuesta adecuada a la diversidad.
- Incorporar a su práctica diaria la realización de adaptaciones curriculares. La propia administración educativa nos define esta estrategia como acción esperable de todo profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial.

Un docente debe considerar su currículo como un instrumento flexible que le llevará a individualizar su enseñanza. Sin dejar de compartir un bagaje común de aprendizaje con el resto de sus compañeros, habrá que seleccionar, priorizar o cambiar la temporalización de determinados objetivos y contenidos para responder a las necesidades especiales de un alumno. Adaptar un currículo es aceptar la heterogeneidad de un aula.

5.4 Factores predisponentes de las competencias integradoras

Siguiendo “El programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado” Garrido. J, y Marchena. R (2001), se considera que son diversos los factores que predisponen a tener actitudes positivas o negativas frente al proceso de integración escolar. Estas variables son:

5.4.1 Edad de los docentes: siguiendo a Abos y Polaino Llorente (1986) parece ser que los profesores más jóvenes simpatizan más con los problemas de sus alumnos y su actitud se endurece con los años.

Sanz (1995) sostiene que un número considerable de alumnado con necesidades especiales en un mismo grupo clase, genera obstaculizaciones al momento de poner en práctica el proyecto pedagógico individual.

5.4.2 Entorno: según Sanz (1995) los maestros de escuelas urbanas, expuestas a más problemas sociales, se ven afectados por un mayor estrés y eso influye negativamente en sus actitudes hacia los problemas de comportamientos de sus alumnos.

5.4.3 Especialidad: León Guerrero (1995) considera que la comparación de las actitudes de los maestros especiales y de aula ordinaria no ofrecen datos consistentes, aunque si en ciertos casos diferencias individuales extremas.

Center y Ward (1987), sin embargo consideran que los maestros de aula, tienden a ser más severos en sus juicios que los implicados en educación especial.

5.4.4 Nivel educativo: Larrive y Cook (1979), García y Alonso (1985), Pérez Prieto (1997), confirman que los maestros y maestras que escolarizan niños en nivel primario, poseen una actitud más positiva a la integración. Aunque en la etapa secundaria hay expresiones que dejan entrever escepticismo y poca confianza al menos inicial, acerca de la aceptación de las diferencias en los niveles educativos más superiores tales como lo dicho por Sáez (1997) que sostiene que en niveles secundarios la integración está en peligro.

5.4.5 Organización de la institución: siguiendo a Polaino y Meca (1997) toda institución escolar se muestra de acuerdo en modificar:

- El número de alumnos por aula, siendo las muy numerosas menos adecuadas.
- El nivel de comunicación existente en el aula. En la medida que se hacen frecuentes las reuniones de los profesores, las asambleas, etc., las actitudes de todos van mejorando.
- La flexibilidad de la metodología utilizada en cada disciplina y la de la propia institución (horarios, espacios físicos, etc.). Introducir modalidades de agrupación flexible en los cursos, contribuye positivamente a la buena marcha de la aceptación de la diversidad.
- La permeabilidad de la institución respecto del medio donde se encuentra el colegio, ya que el proceso de integración no termina en el centro escolar sino que se amplía a la familia, los docentes integradores y los profesionales externos intervinientes.

5.4.6 Características de los alumnos: Ainscow (1995) afirmaba que “las necesidades educativas surgen al interactuar el sujeto con un contexto determinado. Las necesidades de los alumnos son variables según sea el ambiente escolar”.

“Algunos profesores se muestran ostensiblemente favorables a aquellos que menos dificultades le ocasionan en su aula y que se acomodan fácilmente al contexto académico de sus clases. Y son menos proclives a la integración de aquellos chicos y chicas que requieren mayores cambios en sus planes de trabajo”. (Feliciano 1991)

5.4.7 Formación recibida: siguiendo la opinión de diferentes autores parece ser que las diferencias dependen de cómo se conciba esa formación. Así es que, se considera:

“Si la formación es teórica y los profesores solo reciben conceptualizaciones librescas en torno a la diversidad, los resultados son ineficaces e incluso negativos.

El profesorado da más credibilidad a la información que es concreta, que ha sido obtenida en la práctica y utilizando procedimientos de observación y experimentación propias.

Continua diciendo que el docente considera un atentado contra su profesionalidad el que le oferten las cosas hechas, que le tengan que decir lo que tiene que hacer con estos niños y los conocimientos que les debe impartir y esta idea es decisiva para muchos profesores y profesoras para oponerse a la integración”. (Fortes, 1994, pág. 30).

5.4.8 Estabilidad en el puesto de trabajo: Fortes (1994) continúa diciendo con respecto a esta variable que si permanentemente, aparecen un grupo de profesores nuevos, cuando los otros compañeros habían planificado estrategias concretas para los proyectos de integración, la falta de organización se hará evidente, y necesitarán de un tiempo para poder organizarse.

5.5 Rol docente desde la mirada psicopedagógica.

Atendiendo a las nuevas teorías psicopedagógicas sobre el aprendizaje, el profesor se ha convertido en alguien que sitúa, al alcance de sus alumnos los elementos y herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento, participando de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

Desde este enfoque, el docente adopta una función más de gestor del aprendizaje de sus alumnos que de transmisor de conocimiento. El conocimiento se ha vuelto dinámico, y ello compromete a inducir destrezas y estrategias a los alumnos. La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia día a día, y nos acercamos al aprendizaje a lo largo de la vida. Ante estos incesantes cambios debemos tomar una actitud de estar al día, prepararnos para ellos y no establecer puntos de llegada sino procesos de evolución.

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 6: Trabajo de Campo.

6.1 Planteo del problema de investigación.

6.1.1 Problema:

Rol docente en el proyecto pedagógico individual, en el marco de la educación común de nivel primario, llevada a cabo en la ciudad de Rosario, en los meses de febrero a abril de 2016.

6.1.2 Justificación:

Con el abordaje del marco teórico y metodológico la siguiente investigación pretende describir el rol que desempeña el docente en el desarrollo y puesta en práctica del proyecto pedagógico individual en el marco de integración escolar de nivel primario.

Además, se pretende destacar desde la mirada psicopedagógica, la importancia que tiene el rol del docente en la práctica áulica de proyectos pedagógicos individuales, para encontrar soluciones a las problemáticas que surgen en la educación a la diversidad.

6.1.3 Preguntas de investigación.

- ¿Cuál es el rol que desempeña el docente de nivel primario en el desarrollo y puesta en práctica del proyecto pedagógico individual?
- ¿Cuáles son las competencias integradoras que debe poseer un docente de nivel primario para el desarrollo y puesta en marcha de un proyecto de integración escolar?
- ¿Cuáles son las concepciones del psicopedagogo sobre el rol que desempeña el docente en el marco de un proyecto de integración escolar?

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo general:

- Conocer el rol que desempeña el docente, en un proyecto pedagógico individual, en el marco de la integración escolar en instituciones educativas de nivel primario, en la ciudad de Rosario.

6.2.2 Objetivos específicos:

- Delimitar la concepción que tiene el docente de nivel primario sobre proyecto pedagógico individual en el marco de la integración escolar.
- Observar de qué manera el docente de nivel primario lleva a cabo el proyecto pedagógico individual.
- Analizar desde una visión psicopedagógica, el rol que desempeña el docente de nivel primario, en un proyecto pedagógico individual en el marco de la integración escolar.

6.3 Definición del tipo de investigación.

La presente investigación según criterios de Arnal (1994) es:

Por su alcance temporal: transversal (seccional, sincrónica), porque el estudio se llevó a cabo en los docentes de nivel primario presentes de la ciudad de Rosario, durante los meses de marzo a mayo de 2016.

Por su profundidad u objeto: de carácter exploratorio y descriptivo, debido a que primero se obtuvo un conocimiento de la situación para posteriormente describir los fenómenos.

Por el carácter de la medida: cualitativa, utilizando así una metodología interpretativa.

Por el marco en que tiene lugar: de campo o sobre terreno, porque se trabajó en las escuelas en situaciones y horarios cotidianos.

Por la concepción del fenómeno educativo: ideográfica, ya que pretende aportar nuevas concepciones.

Por la dimensión temporal: descriptiva, estudiando fenómenos ocurridos en tiempo presente.

Por la orientación que asume: de descubrimiento, ya que se pretende a través de métodos interpretativos aportar conocimientos.

6.4 Delimitación de la investigación: unidad de análisis.

- Docentes de nivel primario de la ciudad de Rosario.
- Psicopedagogas que se desempeñan profesionalmente en integración escolar.

6.4.1 Población.

La población está constituida en primer lugar, por quince docentes, de nivel primario de la ciudad de Rosario. El criterio utilizado para la selección fue que los mismos tuvieran al menos un alumno dentro de su grupo clase, en un proyecto de integración escolar.

Por último y en segundo lugar, se seleccionaron cuatro Psicopedagogas, quienes actualmente se desempeñan profesionalmente en el área de integración escolar.

6.4.2 Informantes calificados.

- Docentes de nivel primario.
- Psicopedagogas.

6.5 Procedimientos, técnicas e instrumentos

Entrevista: según Sabino, (1992) la entrevista, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación.

El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones. Por razones obvias sólo se emplea, salvo raras excepciones, en las ciencias humanas.

La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer.

Se confeccionaron dos entrevistas estructuradas. La primera entrevista dirigida a docentes de nivel primario, de la ciudad de Rosario. La segunda entrevista dirigida a Psicopedagogas.

La primera entrevista se aplicó a quince docentes de nivel primario, el criterio para la selección de estos docentes, fue que los mismos tuvieran al menos, un alumno dentro de su grupo clase, en proyecto de integración escolar.

La segunda entrevista fue realizada a cuatro Psicopedagogas. El criterio utilizado para seleccionarlas fue que las mismas estuvieran actualmente desempeñándose en integración escolar.

Al mismo tiempo que se entrevistaron a las docentes, las mismas fueron observadas dentro del grupo clase, procediéndose así, a la utilización de un segundo instrumento: la **observación**, siendo la estrategia fundamental del método científico. Supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernández- Ballesteros, 1980, Pág. 135). Esta tenía como característica ser estructurada, e individual. Para llevarla a cabo se utilizó una ficha de observación (Anexo III) en el que se establecieron los aspectos a tener en cuenta.

6.6 Plan de análisis de datos

Para analizar los datos se empleó una metodología cualitativa (Fernández, 2006), realizando una correlación con los fundamentos del marco teórico referencial y una expresión en gráficos de los resultados obtenidos.

Capítulo 7: Análisis de datos

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos, en las entrevistas realizadas.

En una primera instancia se realiza una entrevista estructurada a 15 docentes, pertenecientes a escuelas de nivel primario de la ciudad de Rosario.

Para el análisis de dichas entrevistas se empleó una metodología cualitativa, realizando una correlación con los fundamentos del marco teórico referencial y una expresión en gráficos de los resultados obtenidos.

En una segunda instancia, se realizó una observación a las docentes seleccionadas, dentro del grupo clase. Esta observación se realizó a través del modelo ficha de observación (Anexo II), donde se establecieron los aspectos a tener en cuenta en dicho proceso.

El criterio utilizado para la observación de las docentes es el mismo utilizado para su selección, y lo establecido fue que tuvieran al menos un niño integrado dentro del grupo clase.

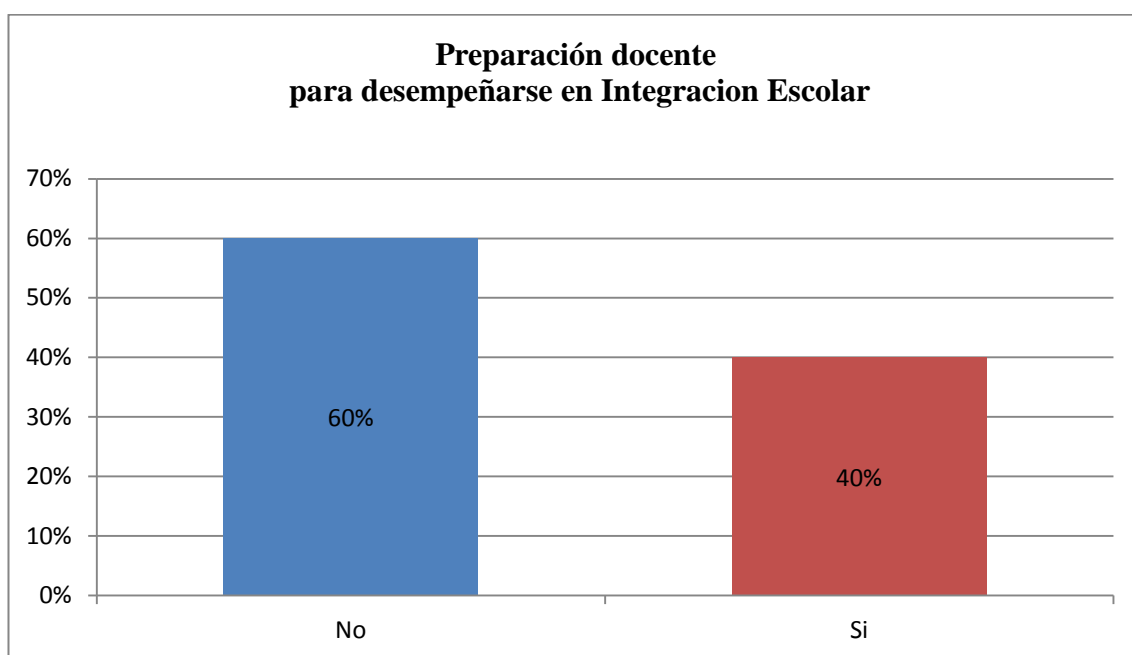
La tercera instancia se llevó a cabo con una entrevista estructurada, a 4 Psicopedagogas, el criterio para su selección fue que las mismas estuvieran actualmente desempeñándose profesionalmente en el área de integración escolar. El análisis de estas entrevistas, se realizó con una correlación con los fundamentos del marco teórico referencial.

Ambas entrevistas, estuvieron organizadas en preguntas referidas a integración escolar agrupadas en eje 1, y las referidas a proyecto pedagógico individual agrupadas en eje 2.

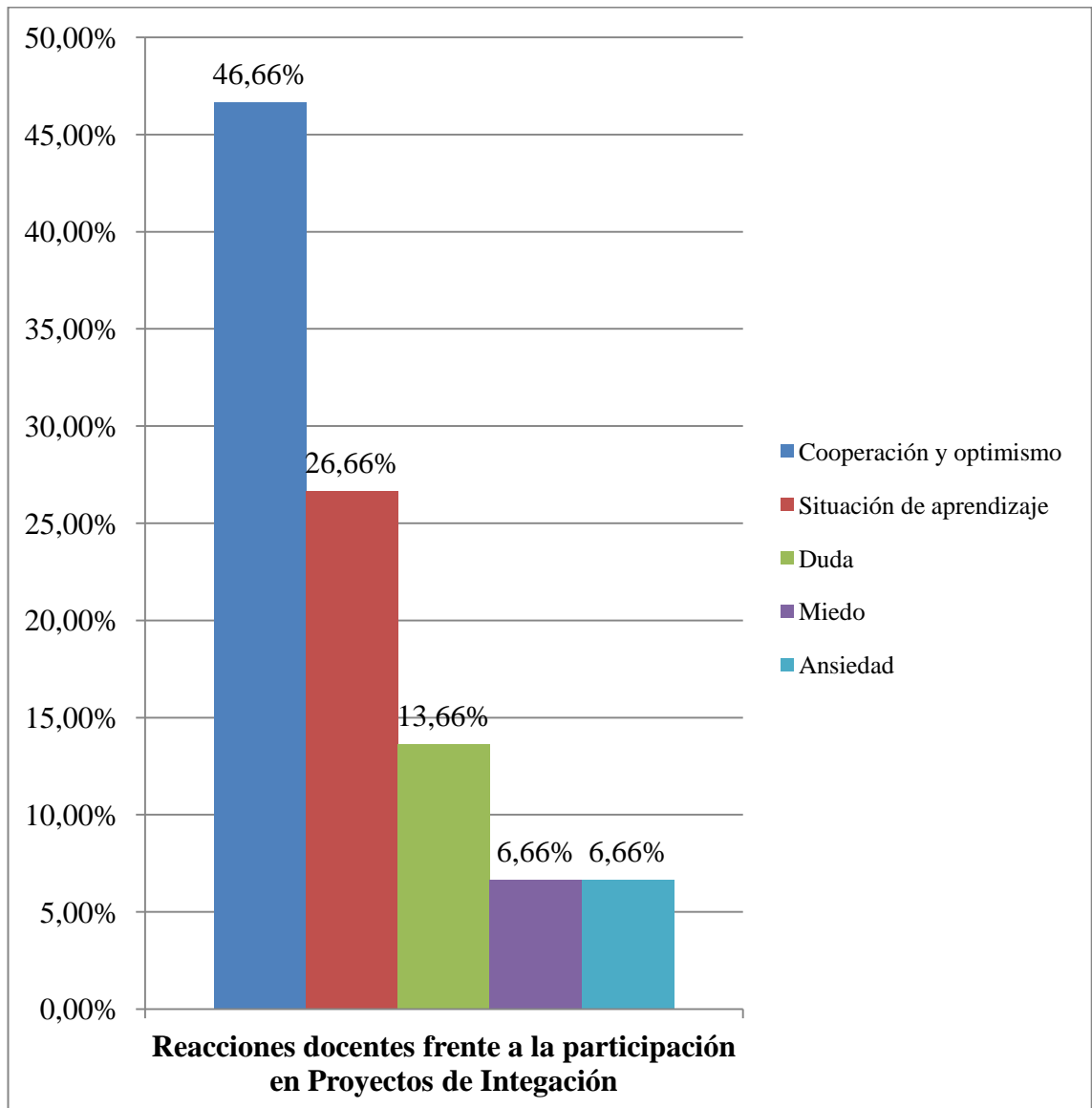
7-1 Análisis cualitativo de las entrevistas a docentes de nivel primario.

Eje 1: Integración Escolar

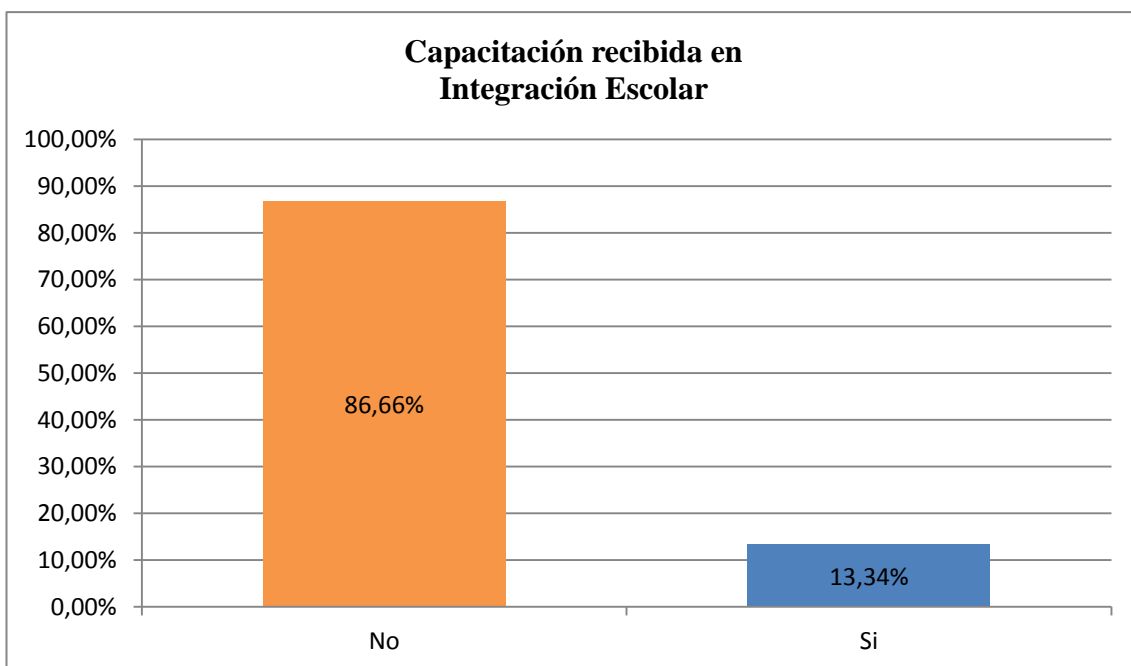
- a- El 60% de los docentes entrevistados no creen poseer preparación para formar parte de proyectos de integración, mientras que el 40% si cree poder desempeñarse en ellos.



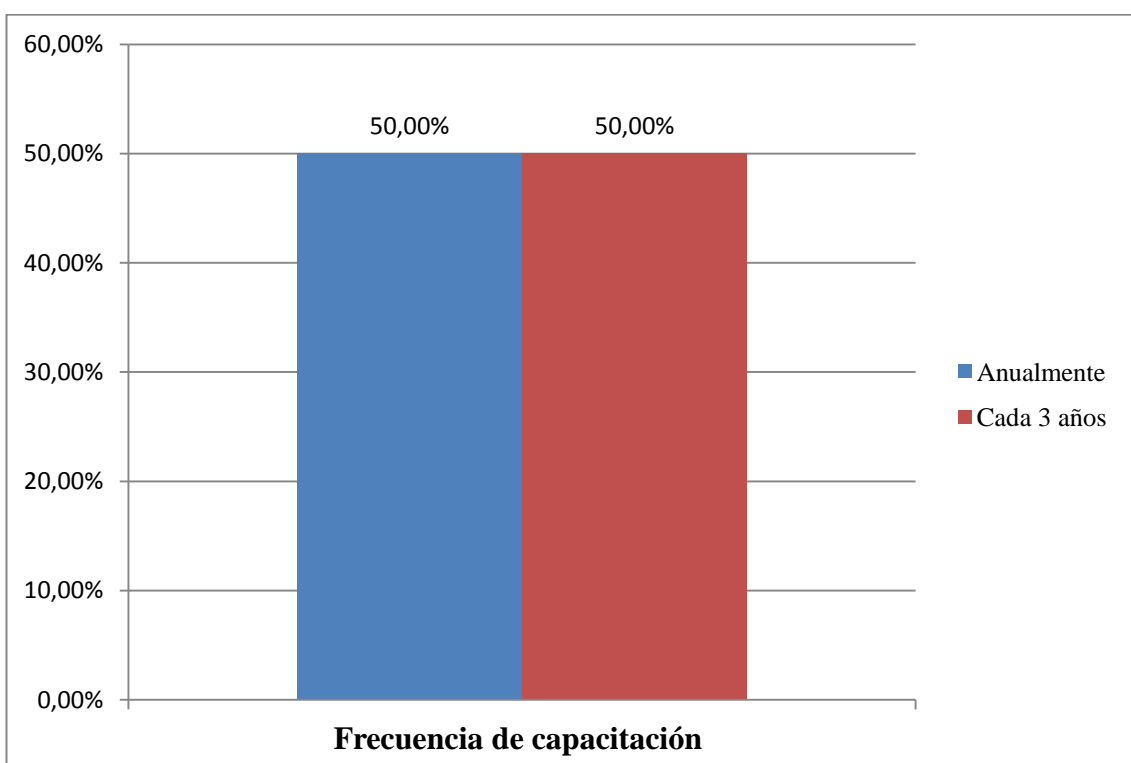
b- El 73,32% de los docentes afirmaron poseer reacciones positivas frente a la incorporación a un proyecto de integración detallados en cooperación y optimismo, y como situación de nuevos aprendizajes. Mientras que, 26,68% de los docentes afirma sentir reacciones negativas como duda, miedo y ansiedad frente a esta propuesta.



c- El 86,66% de los docentes afirma no haber realizado capacitaciones sobre integración escolar, mientras que el 13,34% afirma haber realizado capacitaciones.

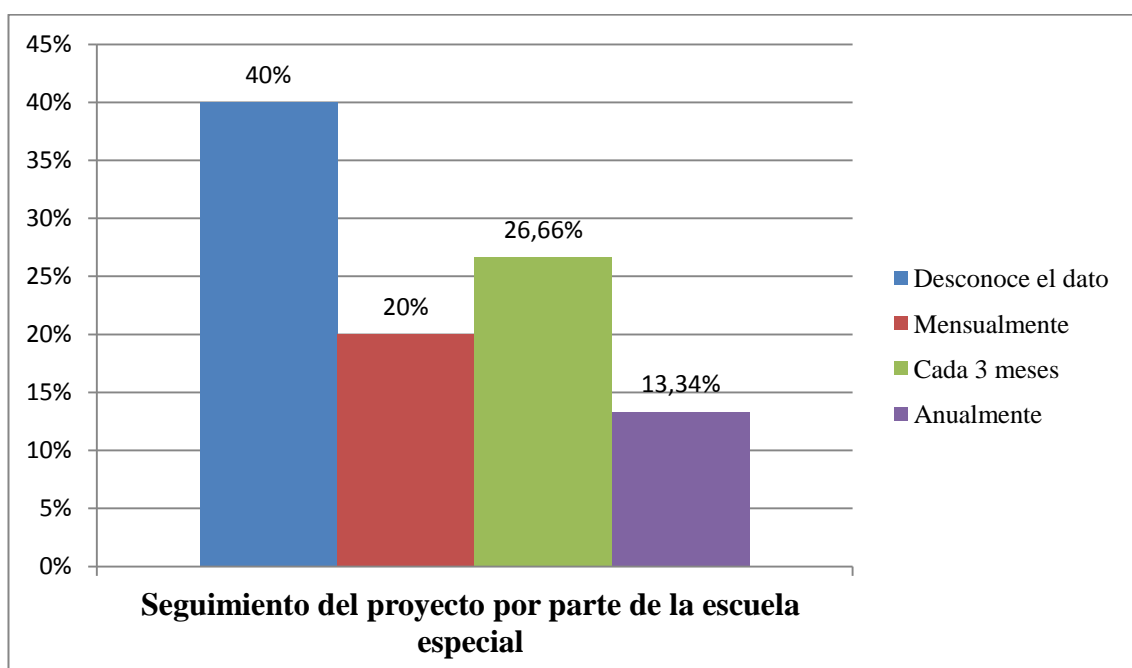


d- Del 13,34% de los docentes que se capacitan, el 50% de ellos lo realiza de manera anual, mientras que el otro 50% lo realiza cada 3 años o más.



e- Para que una integración escolar se desempeñe de manera correcta, la escuela especial debe realizar la tarea de seguimiento y monitoreo de los proyectos pedagógicos que se desarrollan en cada institución educativa. De esta manera se destaca que:

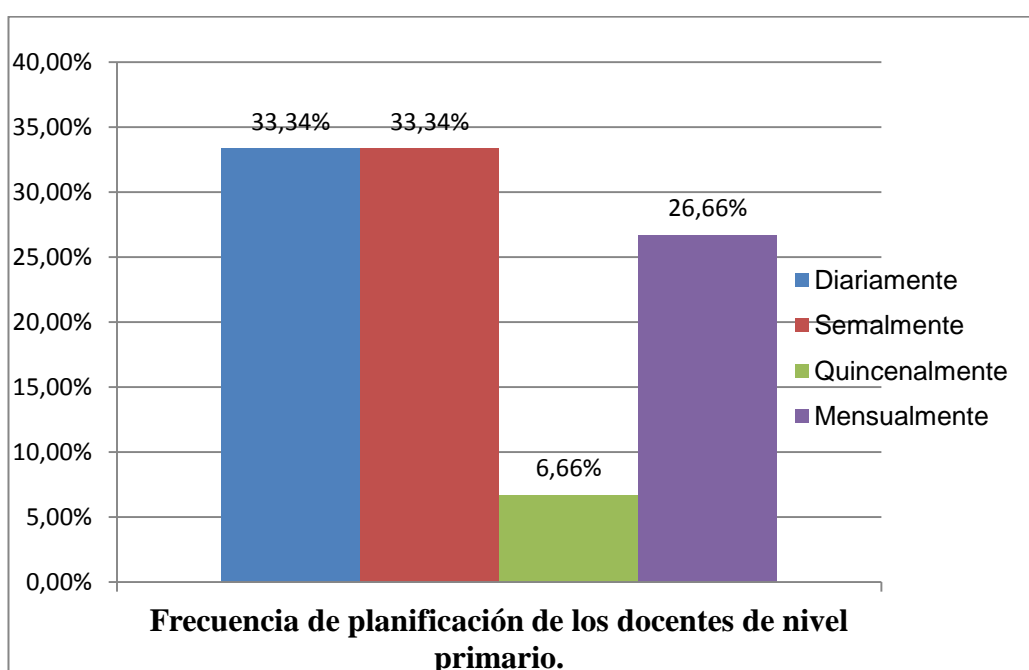
- El 40% de los docentes desconoce el nivel de frecuencia de seguimiento por parte de la escuela especial.
- El 26,66% afirma que esta tarea se realiza trimestralmente, y finalmente
- El 20% afirma que, la escuela especial, lo realiza mensualmente.
- El 13,34% de los docentes afirma que la escuela especial monitorea de manera anual.



Eje 2: Proyecto Pedagógico Individual

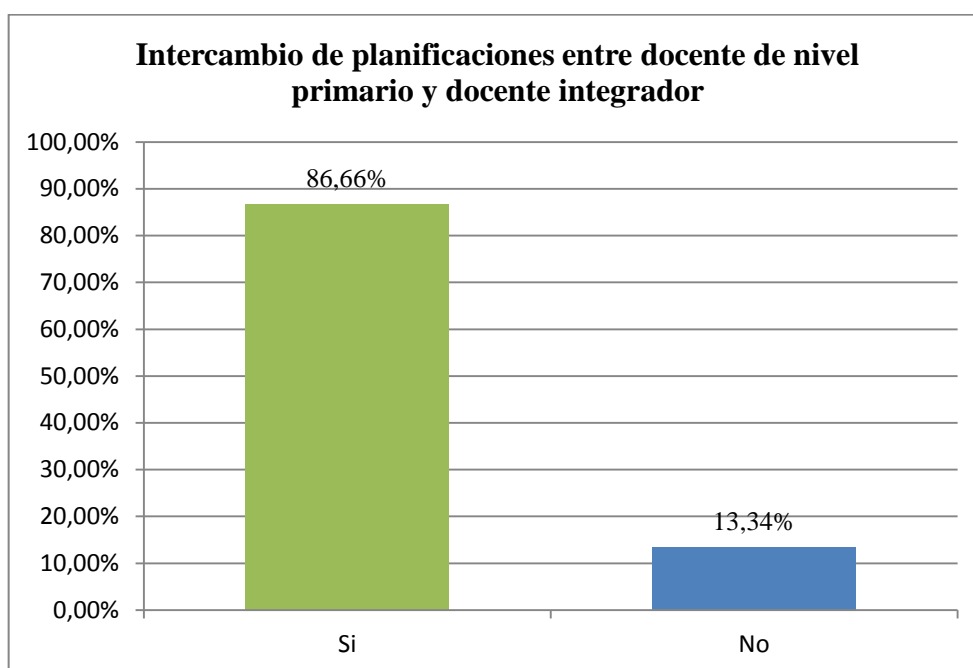
a- La planificación de los contenidos curriculares por parte del docente de nivel primario es la herramienta fundamental para llevar a cabo las adecuaciones curriculares específicas, establecidas previamente en el proyecto pedagógico individual. Se destaca que:

- El 33,34% realiza sus planificaciones diariamente, mientras que el otro 33,34% de los docentes lo realiza semanalmente.
- Por otra parte, el 6,66% de los docentes planifica cada 15 días.
- Finalmente, el 26,66% indico que planifica mensualmente.



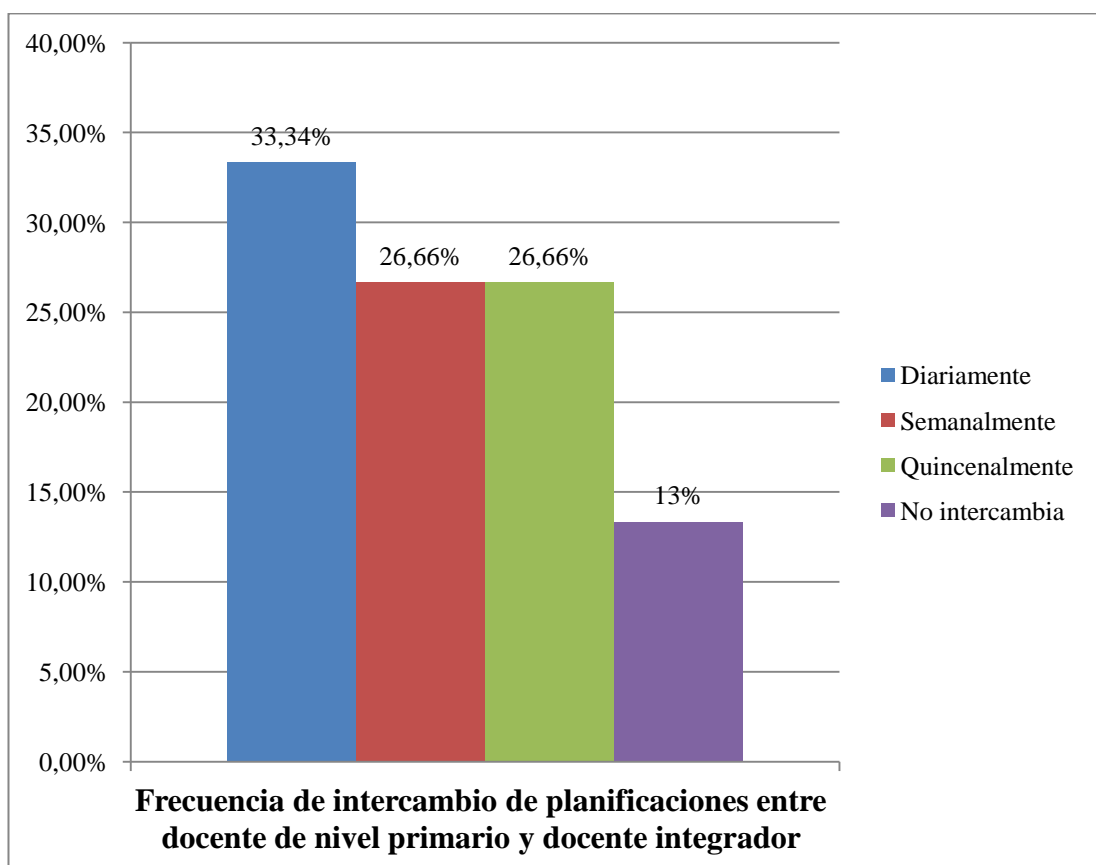
b- *En el trabajo interdisciplinario entre docente de nivel primario y docente integrador, deben concretarse el intercambio de planificaciones, desarrollando así, el proyecto pedagógico individual. De esta manera, se destaca que:*

- *El 86,66% de los docentes intercambia las planificaciones con el docente integrador.*
- *El 13,34% de los docentes no intercambia las planificaciones, considerándose aquí, diversos factores como: falta de entrega a tiempo de las planificaciones, olvidos y contratiempos, pérdida de las mismas, entre otras.*



c- A partir del intercambio de las planificaciones, otro factor fundamental es la frecuencia de las mismas, como esencial para la puesta en práctica de los proyectos pedagógicos individuales, destacándose así:

- El 34% de los docentes intercambia planificaciones con frecuencia diaria.
- El 26,66% lo realiza con una frecuencia semanal.
- El otro 26,66% de los docentes lo lleva a cabo de manera quincenal.
- El 13% de los docentes no realiza intercambio de planificaciones.



7.2 Análisis cualitativo de ficha de observación a docentes.

El modelo ficha de observación a docentes ubicado en el anexo II y III, muestra cómo se reflejan la puesta en práctica de las competencias integradoras de los docentes en su quehacer áulico. Es meritorio destacar:

En relación a la edad de los docentes: quienes se encuentran en un rango etario más joven (25-40 años) simpatizan más con los problemas de sus alumnos y su actitud parece ser contraria en los casos de docentes mayores (45 a 60 años).

En relación a la cantidad de alumnos integrados: este aspecto se manifiesta alterado cuando hay un número considerable de alumnado con necesidades especiales (más de 3 niños integrados en el grupo clase). Esto presenta dificultades para llevar a cabo el proyecto pedagógico individual.

Con respecto a la relación de los docentes con los docentes integradores: este aspecto se encuentra dividido en un porcentaje similar, ya que la mitad de los docentes observados mostró desempeñar un trabajo en equipo con sus docentes integradores, mientras que la otra mitad de la población observada, desempeña más un trabajo individualizado.

Con respecto a la relación del docente de nivel primario y los alumnos en proyectos de integración: en general, la población observada son docentes conocedores de las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

En relación a los proyectos pedagógicos individuales: en este aspecto también se puede afirmar que los docentes son conocedores de los recursos, estrategias y adaptaciones llevadas a cabo en los alumnos con necesidades educativas especiales.

7.3 Análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a Psicopedagogas.

Las psicopedagogas entrevistadas consideran como aspecto fundamental las competencias integradoras del docente, como el trabajo conjunto entre el docente común y el docente integrador, el intercambio frecuente de planificaciones y objetivos.

Además, afirman que para el armado del Proyecto Pedagógico Individual, es primordial conocer la trayectoria educativa del niño en cuestión, su perfil cognitivo, sus necesidades educativas, y a partir de allí plantear en conjunto con los actores involucrados, los objetivos y las adaptaciones correspondientes que permitan construir un ámbito educativo y de aprendizaje propicio para el niño.

Por otra parte, mencionan que en muchos casos el docente no tiene conocimientos ni preparación en integración escolar, por lo tanto no se involucra y ve a la integración como una tarea exclusiva del maestro integrador.

Ante estos cambios, como profesionales debemos tomar una actitud de estar al día, prepararnos para los cambios y no establecer puntos de llegada sino procesos de evolución.

CONCLUSIONES FINALES

A partir de un abordaje teórico y metodológico acerca de los procedimientos llevados a cabo en los proyectos pedagógicos individuales, en el marco de la integración escolar, la presente investigación, tuvo por objetivo principal conocer el rol que desempeña el docente, en un proyecto pedagógico individual de un niño en integración escolar en el marco de la educación ordinaria de nivel primario, en la ciudad de Rosario.

Para concretizar aún más este planteamiento, los objetivos específicos fueron: delimitar la concepción docente acerca de los proyectos pedagógicos individuales, observar de qué manera se lleva a cabo la puesta en práctica de los mismos y analizar la visión psicopedagógica sobre el rol del docente en proyectos de integración.

Desde el discurso docente se puede afirmar que su participación en estos proyectos, está fundamentada en la relación maestro integrador-maestro común, esta misma se encuentra diversificada en diferentes modalidades, la primera hace referencia al trabajo unidireccional por parte del maestro integrador orientando al maestro de grado, y por otro lado el trabajo conjunto centrado en las “adecuaciones curriculares”, la planificación, y las estrategias de enseñanza, bajo la modalidad de pareja pedagógica.

En contraposición, se observó en muchos casos, que el docente no posee conocimientos y no está capacitado para abordar proyectos de integración escolar, por lo tanto no se involucra y ve a la integración como una tarea exclusiva del maestro integrador. A partir de aquí, donde es propicio preguntarse ¿Se puede revertir esta situación?

La respuesta a dicho interrogante, puede encontrarse en el campo de la Psicopedagogía, dado que a los profesionales de esta área se les presenta constantemente el desafío de fomentar el acercamiento del profesional Psicopedagogo externo, con el Psicopedagogo de la institución escolar, o con quienes desempeñan el cargo directivo, vicedirectivo o tutores, para que, bajo la modalidad de trabajo interdisciplinario, sean andamiajes de los docentes que se encuentran realizando proyectos de integración escolar, de modo que ninguno sea

el único depositario del saber, sino, que se enriquezcan y nutran los vínculos a favor de vencer estas problemáticas expuestas en el discurso docente a la hora de formar parte y poner en práctica las competencias integradoras para desarrollar proyectos pedagógicos individuales.

Además, desde esta área profesional, se debe propiciar el fortalecimiento del vínculo docente común- docente integrador, ya que este, puede promover u obstaculizar prácticas inclusivas.

A su vez, la organización del quehacer en equipo, la circulación de información, el operar con una misma línea de trabajo aparecen como factores que favorecen el sostén de un proyecto de inclusión. El hacer a la par, el armar equipo, el ponerse la mochila, el poner el cuerpo, el no tener miedo, el animarse, el estar en movimiento constante, parecen ser centrales a la hora de caracterizar el trabajo.

Se considera también, como aspecto fundamental conocer la trayectoria educativa del niño en cuestión, su perfil cognitivo, sus necesidades educativas, y a partir de allí plantear en conjunto con los actores involucrados, los objetivos y las adaptaciones correspondientes que permitan construir un ámbito educativo y de aprendizaje propicio para el niño.

Incluyendo además, que la relación con las familias aparece como un “trabajo de hormiga” que constituye un pilar fundamental por su incidencia en el proceso; se considera sumamente importante escucharlas y acompañarlas de modo interdisciplinario.

Para finalizar, se debe reflexionar sobre la complejidad del contexto escolar, focalizándonos permanentemente en la atención a la diversidad como único modo de avanzar.

Hoy se nos convoca concebir una escuela que incluya, integre y capacite, que no genere mayor discapacidad, y que intente vincular a sus alumnos en todos los aspectos de la vida. La escuela del tercer milenio, será pues, la escuela de la diversidad, de lo diferente, de lo distinto, para responder a la demanda del amplio espectro de alumnos que pueblan las aulas.

Varias son las dificultades que se están enfrentando y es necesario analizarlas, para poder identificar las fallas, reflexionar sobre las mismas y poner en práctica dinámicas soluciones.

Una escuela que toma la diversidad como un valor educativo ineludible, donde lo plural se posiciona como la impronta de lo común y cotidiano, se puede concebir como una institución que establece permanentemente procesos de evolución y no puntos de llegada.

SUGERENCIAS

Como futura Licenciada en Psicopedagogía, siendo la integración escolar un área de incumbencia profesional sugiero:

- **Resignificar la importancia del rol docente a través de:**
 - El quehacer psicopedagógico, con profesionales intervinientes de manera externa e interna en las instituciones educativas logrando así, a través de la guía y orientación, que los actores involucrados en la educación aprendan a construir escuelas inclusivas.
 - Jornadas laborales cronológicamente pactadas, a modo de seguimiento de los docentes implicados en proyectos de integración.
 - Situar al docente en el lugar de aprendiz y maestro para que sean ellos mismos, constructores de su proceso de aprendizaje a partir de la observación, práctica y experimentación, ya que si como profesionales nos quedamos ligados a las conceptualizaciones teóricas, los resultados serán ineficaces.
 - La coordinación de talleres de capacitación para dotar a los docentes de conocimientos y herramientas que les permitan participar de un modo más activo en los proyectos pedagógicos.

LIMITACIONES:

El alcance de la investigación es en una población limitada, pero puede ser la base de futuras investigaciones que logren profundizar los datos obtenidos a partir del estudio de una población con mayor cantidad de docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Psicopedagogía. (2008). *“La intervención psicopedagógica y la respuesta educativa a la diversidad del alumnado”*. Congreso Internacional de Psicopedagogía. IV Jornadas en Actualizaciones Psicopedagógicas. V Jornadas de Psicopedagogía Laboral. Buenos Aires. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Nios_con_altas_capacidades_y_los_cross_grading_grading.Una_.pdf Recuperado: 16 de Marzo 2016.
- Borsani, M. (2007). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2008). *Adecuaciones curriculares. Apuntes atención a la diversidad*. 3ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2012). *Una escuela para todos y todas*. 1ª ed. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/EquiposAsesoramiento/Documentos/2016/Maria%20Jose%20Borsani%20-%20Una%20escuela%20para%20todos%20y%20todas.pdf> Recuperado: 24 de Febrero 2016.
- Borsani, M, Gallicchio, M. (2000). *Integración o exclusión, La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carletti, G, Arco, M. (2015). *“Inclusión educativa: un análisis comparativo de diferentes estrategias de integración entre escuelas comunes y especiales de la ciudad de San Luis.”*. V Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en educación. Educación y futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab017.pdf> Recuperado: 15 de Septiembre 2015.
- Dubrovsky, S., Alegre, S., Campos, M., Dibner, N., Gallo, A., Gianella, A., González, G., Daniela, G., Kuitca, R., Kulesz, A., Niro, A. Sipes, M. (2005). *La integración escolar como problemática escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas; pág. 27-35.

- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa de Transformación Curricular. (1999) *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Buenos Aires. Pág.; 7-18. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/92468/EL003877.pdf?sequence=1> Recuperado: 6 de Julio de 2016.
- Friend, M, Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. México: Troquel; pág. 50-58.
- Garrido Landívar, J, Santana Hernández, R. (2002). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE; pág. 17-26.
- Garrido Landívar, J, Santana Hernández, R. (2002). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares: de centro, de aula e individuales*. Madrid: CEPE.
- Garrido Landívar, J. Marchena Gómez, R., Fernández Sarmiento, C., López Soler, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. España: Aljibe, pág. 20-35.
- Giné i Giné, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. III Congreso "La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". España. Disponible en: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf> Recuperado: 5 de Febrero 2016.
- González Manjón, D. (1995). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. 2ª ed. España: Aljibe; pág. 19-23.
- Jöcker, M. (2010). *Documento de apoyo para la capacitación: "Los Núcleos de aprendizaje Prioritarios en Educación Física"*. 1ª ed. Pág.2-4. Disponible en: http://www.entrenamientoysalud.com/descargas/ifdc/disenos/nap_primaria.pdf Recuperado: 10 de Febrero 2016.
- Lus, M. (1998). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

- Mendiá, M. (2008). *Programa de capacitación e investigación para la educación de personas con necesidades especiales. Evolución Histórica de la Educación Especial. El Psicopedagogo como agente de cambio en el camino hacia la escuela inclusiva*. I Congreso Internacional de Psicopedagogía. IV Jornadas en Actualizaciones Psicopedagógicas. V Jornadas de Psicopedagogía Laboral. Buenos Aires. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Evolucin_historica_de_la_educacion_especial._El_psicopedago.pdf Recuperado: 5 de Marzo 2016.
- Ministerio de Educación de Santa Fe, (2007). *Régimen para la integración escolar interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo. Anexo de la resolución n°1716*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º ciclo EGB. Nivel Primario*. 1ª ed. Buenos Aires: Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf> Recuperado: 20 de Octubre 2015.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º ciclo EGB. Nivel Primario*. 1ª ed. Buenos aires: Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf Recuperado: 20 de Octubre 2015.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial, (2011). *Orientaciones para la elaboración de planes pedagógicos individuales para alumnos con discapacidad en proyectos de integración*. 1ª ed. La Plata: Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1C57hP5TO2gRGcf5OURXIutFYS_N_Ve-C3QCSRjqNGm74/edit?pref=2&pli=1 Recuperado: 10 Noviembre de 2015.
- Paín, S. (1985). *Programación analítica para la iniciación escolar*. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión; pág. 9-29.
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Panapo.

- Touriñán López, J. (2011). *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogía. Pág. 283-307. Disponible en: [http://file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Mis%20documentos/Downloads/1323-3483-1-PB%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Mis%20documentos/Downloads/1323-3483-1-PB%20(2).pdf) Recuperado: 12 de Diciembre 2015.
- Vega Godoy, A (2005). Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vega_a2/sources/vega_a2.pdf Recuperado: 8 de Julio de 2016.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> Recuperado: 8 de Julio de 2016.
- Zavala Trías, S. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA: 6ta Edición*. Biblioteca Universidad Metropolitana. Disponible en: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/redes/2012/asesoramiento/modelo-normas-apa-bibliografia.pdf> Recuperado: 5 de Febrero 2016.

ANEXOS

ANEXO I: MODELO DE ENTREVISTA.

Entrevista a Docentes de nivel Primario.

Edad..... años.

Eje 1: acerca de la Integración Escolar...

a) ¿Cómo la definirías?

.....
.....
.....
.....

Marca con una cruz, la opción que consideras...

b) ¿Cree usted que tiene preparación docente para trabajar en un proyecto de integración escolar?

Sí No

c) Cuándo le comunicaron que iba a formar parte de un proyecto de integración... ¿Cuál fue su reacción?

Duda Miedo Cooperación y optimismo
Situación de nuevos aprendizajes Ansiedad

d) ¿Realizó cursos de capacitación sobre integración escolar?

Sí No

d- 1) ¿Con qué frecuencia? (Se marca la opción, en caso de haber respondido de modo afirmativo la pregunta anterior)

Anualmente Cada 2 años Cada 3 años y mas

e) La escuela especial lleva a cabo el monitoreo de seguimiento del proyecto de integración escolar. ¿Con qué frecuencia?

Mensualmente Cada 3 meses Cada 6 meses
Anualmente

Eje 2: Acerca del Proyecto Pedagógico Individual...

a) ¿Cómo lo definirías?

.....
.....
.....
.....

Marca con una cruz, la opción que consideras...

b) ¿Con que frecuencia planifica sus clases?

Diariamente Semanalmente
Quincenalmente Mensualmente Trimestralmente

c) ¿Intercambia sus planificaciones con el docente integrador?

Sí No

c-1) ¿Con que frecuencia? (Se marca la opción, en caso de haber respondido de modo afirmativo la pregunta anterior)

Diariamente Semanalmente
Quincenalmente Mensualmente Trimestralmente

d) ¿Cuáles crees que son las partes interviene en un proyecto de integración escolar? Nómbralas, según consideres su orden de importancia.

.....
.....

Anexo II: Modelo Ficha de Observación a docentes de nivel primario.

Docentes observadas	Factores observados										
	<i>Edad</i>			<i>Cantidad de Alumnos Integrados.</i>	<i>Relación del docente con el docente Integrador.</i>		<i>Relación del docente con el/los alumno/s Integrado/s.</i>	<i>Conocedor de las necesidades educativas Especiales de su/s alumno/s</i>		<i>Conocedor de estrategias recursos y adaptaciones curriculares empleadas con él/los alumnos Integrados.</i>	
	25 a 35	35 a 45	45 a 55			Trabajo en equipo		Trabajo individual	Atento a las necesidades del alumno/s integrado/s	Si	No
<i>Docente 1</i>											
<i>Docente 2</i>											
<i>Docente 3</i>											
<i>Docente 4</i>											
<i>Docente 5</i>											
<i>Docente 6</i>											
<i>Docente 7</i>											
<i>Docente 8</i>											
<i>Docente 9</i>											
<i>Docente 10</i>											
<i>Docente 11</i>											
<i>Docente 12</i>											
<i>Docente 13</i>											
<i>Docente 14</i>											
<i>Docente 15</i>											

Anexo III: Ficha de Observación a docentes de nivel primario.

Docentes observadas	Factores observados										
	<i>Edad</i>			<i>Cantidad de Alumnos Integrados.</i>	<i>Relación del docente con el docente Integrador.</i>		<i>Relación del docente con el/los alumno/s Integrado/s.</i>	<i>Conocedor de las dificultades de su/s alumnos</i>		<i>Conocedor de estrategias y adaptaciones curriculares empleadas con él/los alumnos Integrados.</i>	
	25 a 35	35 a 45	45 a 55		Trabajo en equipo	Trabajo individual		Atento a las necesidades del alumno/s integrado/s	Si	No	Sí
<i>Docente 1</i>		X		2	X		*	X		X	
<i>Docente 2</i>			X	3		X	*	X		X	
<i>Docente 3</i>		X		4	X		*	X		X	
<i>Docente 4</i>	X			3	X		*	X		X	
<i>Docente 5</i>		X		2	X		*	X		X	
<i>Docente 6</i>		X		4	X		*	X		X	
<i>Docente 7</i>			X	2		X	*		X		X
<i>Docente 8</i>			X	1		X	*	X		X	
<i>Docente 9</i>			X	3		X	*	X		X	
<i>Docente 10</i>		X		4	X		*	X		X	
<i>Docente 11</i>			X	4		X	*	X		X	
<i>Docente 12</i>	X			3	X		*	X		X	
<i>Docente 13</i>		X		2		X	*	X		X	
<i>Docente 14</i>		X		3	X		*	X		X	
<i>Docente 15</i>		X		3		X	*		X		X

* En todos los casos observados, estaba presente dentro del salón, al menos un docente integrador, esto implica que, el docente de nivel primario se encontraba con la atención más focalizada en los demás alumnos que en él/los niño/s en proyecto de integración.

ANEXO IV: MODELO DE ENTREVISTA.

Entrevista a Psicopedagogas.

Eje 1: Acerca de la Integración escolar:

- a- ¿Cómo la definirías?
- b- Para que una integración se desarrolle de manera factible ¿Qué factores consideras necesarios que deben estar presentes?
- c- ¿Crees que todos los niños se pueden integrar en escuelas comunes?

Eje 2: Acerca del proyecto pedagógico individual:

- a- ¿Cómo lo definirías?
- b- ¿Qué estrategias/características y/o recursos tienes en cuenta para su armado?
- c- Desde tu experiencia, ¿Qué lugar crees que adopta el docente en el desarrollo del proyecto pedagógico individual?
- d- Para que la integración se desarrolle de manera adecuada, el docente debe tener competencias integradoras... ¿Cuáles de ellas deben estar presentes?