

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo final de carrera

Abordaje de la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas.

ALUMNA: Miño, Candela.

TÍTULO A OBTENER:

- Licenciatura en Psicopedagogía.
- Profesorado en Psicopedagogía.

FECHA: Marzo.

AGRADECIMIENTOS

Imprescindiblemente a mi madre porque sin ella nada de esto sería posible, por motivarme y confiar plenamente en mí, brindándome siempre sus palabras de aliento, fundamentales para lograr este camino.

A mis amigas de toda la vida, primordiales en este proceso de cambio y aprendizaje, por su apoyo, comprensión y amor.

A mi amor, por aguantarme en mis peores ansiedades y nerviosismos, calmándome desde su serenidad.

A mis compañeras de curso, que finalmente se transformaron en amigas, por su ayuda, predisposición, y estar siempre al pie del cañón cuando las necesitaba.

¡Gracias, gracias y más gracias!

RESUMEN

El presente trabajo final se lleva a cabo con el propósito de conocer el abordaje de la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas en el nivel primario de educación. Para saber esto, se arribaron cuatro interrogantes con el fin dar cuenta la instancia en que se encuentra el proceso de inclusión en una institución educativa ubicada en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires, abordadas desde las asignaturas de Educación Artística (Música y Platica) y Educación física. La modalidad de este trabajo final de carrera fue trabajo de investigación, este constó con un enfoque metodológico de índole mixto. Por lo tanto, tenemos primero al enfoque cualitativo y por el otro al enfoque cuantitativo. En cuanto al alcance de este estudio, fue descriptivo a causa de que se buscó detallar el escenario actual de la inclusión escolar. Los participantes fueron docentes de áreas expresivas y docentes de grado. En referencia al trabajo de campo, se desarrolló a través de la realización de cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios de tipo autoadministrables consistían de seis afirmaciones y las entrevistas de 15 preguntas. A partir de la realización del trabajo de campo y de la interpretación de toda la información obtenida se comprobó el poco compromiso que presentan los docentes de áreas expresivas con respecto al proceso de inclusión escolar expresándolo desde sus posturas personales como atreves de su falta de formación integral, desaprovechando los beneficios que brindan sus materias. Para concluir, se deja a consideración llevar a cabo una propuesta de intervención, incluyendo por ejemplo, talleres, charlas informativas, para que no solo sea un diagnóstico de lo sucedido, sino posibilitar herramientas con el fin de que los docentes puedan abordar y dar respuestas a las demandas que requieren los estudiantes. Es necesario resaltar, que para que se implemente este proceso es impresendible la colaboración del equipo directivo y la accesibilidad a recursos materiales.

PALABRAS CLAVES

Docentes de áreas expresivas – Inclusión Educativa – Docentes de grado - Alumnos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **6**

ESTADO DEL ARTE **8**

MARCO TEÓRICO **11**

- Cuestiones claves para la inclusión escolar en las áreas expresivas 11

Definición de inclusión escolar. 11

Necesidades Educativas Especiales. 12

Adaptaciones curriculares correspondientes a las Necesidades Educativas Especiales ... 20

Servicios de apoyo educativos 27

Competencias básicas escolares 29

Educación Física 30

Plástica 32

Música 34

METODOLOGÍA **35**

- Tema 35
- Problema 36
- Objetivo general 36
- Objetivos específicos 36
- Diseño de investigación 36
- Participantes 37
- Instrumentos 37
- Procedimientos de recolección de datos 38
- Análisis de los datos 39

RESULTADOS **40**

- Entrevista 41
- Cuestionario 44

CONCLUSIONES **47**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **50**

ANÉXOS **57**

- Anexo 1: Modelo de autorización de la Jefatura Distrital de la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires. 57
- Anexo 2: Modelo de consentimiento informado de participación. Cuestionario. 58
- Anexo 3: Modelo de consentimiento informado de participación. Entrevista. 59

- Anexo 4: Modelo de cuestionario para docentes de grado. 60
- Anexo 5: Modelo de entrevista para docentes de áreas expresivas. 61

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo final se propuso investigar el abordaje de la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas de nivel primario en una institución educativa en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires. De este modo, se necesitó indagar los saberes que poseen dichos docentes en base a la inclusión, las estrategias que utilizan con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, las posibles dificultades que se les presentan y por último indagar acerca del conocimiento que presentan sobre el proyecto que lleva a cabo la institución y los docentes de grado.

Asimismo, todo el planteamiento y desarrollo de este trabajo de investigación se fundamenta en un interrogante que dio sentido y forma a estos planteamientos. Este interrogante es el siguiente: ¿En qué momento de evolución se encuentra la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas?, es decir, si se puede observar avances en base a este nuevo paradigma.

Este cuestionamiento se plasmó ya que, se consideran fundamentales las asignaturas de Plástica, Música y Educación Física a la hora del desarrollo y la inclusión de los niños por su multiplicidad de recursos y técnicas como también las diversas estrategias de enseñanza que se pueden abordar para el beneficio de un mejor aprendizaje que abarque a todos los alumnos. Se eligieron estas asignaturas debido a que son materias principalmente de libre expresión, sus objetivos están dirigidos a la participación, comunicación e interpretación, ya sea de forma individual o grupal.

Se cree que lo mencionado anteriormente, es esencial para que un niño con Necesidades Educativas Especiales se sienta parte del resto, perteneciente al grupo, brindándole las mismas posibilidades y asimismo permitiéndole sus diferentes tiempos de aprendizajes, fundamentales para su desarrollo integral y el rendimiento escolar.

No obstante, es importante mencionar, que esto se reflejará si se encuentran docentes predispuestos para generar esto, verificando si tienen una visión más ampliada con respecto a la educación inclusiva y si se actualizan desde su profesión para poder responder las diversas problemáticas que se presentan en el aula diariamente.

En cuanto a la estructuración del trabajo de investigación, se planteará por apartados al comienzo se presentará una serie de antecedentes sobre la importancia de la inclusión en las áreas expresivas con alumnos de nivel primario.

Luego, se divide el trabajo en dos grandes partes. Por un lado, la parte teórica en donde se hablará de las claves para la inclusión escolar, se desarrollará la definición de la misma, luego las distintas Necesidades Educativas Especiales que existen con sus correspondientes adaptaciones, y los servicios de apoyo. Seguidamente, nos introduciremos específicamente en las asignaturas de áreas expresivas como son la Música, Plástica y Educación Física; se describirán los objetivos y beneficios de manera general, correspondientes al nivel primario de enseñanza, para poder ofrecer así, una mayor visión y comprender la importancia de las mismas.

Por otro lado, la segunda parte de esta investigación corresponde a la parte empírica, presentaremos la metodología de la investigación, en el cual describiremos el diseño, los participantes y los instrumentos que se utilizaron para indagar las preguntas que nos planteamos al comienzo. Asimismo, se explicará cómo fue los procedimientos de recolección de los datos, concluyendo con los análisis de los mismos.

Por último, tras dicho análisis realizado se presentarán los resultados que obtuvimos vinculándolos y comparándolos con los apartados mencionados anteriormente del trabajo, finalmente se presentarán las conclusiones y sugerencias que abordamos al finalizar el mismo.

ESTADO DEL ARTE

La educación inclusiva es un derecho que compromete a las autoridades a establecer las condiciones necesarias para su posterior uso con eficiencia, sorteando y derribando obstáculos que impidan el ejercicio con el fin de superar la gran barrera de la discriminación (Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, 2008).

Por lo tanto, una institución inclusiva supone una reorganización que responda a las necesidades de sus alumnos teniendo en cuenta lo físico, lo emocional, lo social y lo pedagógico, supervisando con atención y tomando medidas apropiadas, primeramente, desde el equipo directivos, con el propósito de asegurar la presencia, participación y el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizajes dentro del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2010).

Cabe mencionar que el presente trabajo se orienta a indagar en general los saberes que poseen los docentes de primaria de áreas expresivas, las estrategias y dificultades que presentan en relación la inclusión escolar con el objetivo de poder identificar algún avance en base a este proceso educativo.

Es importante expresar, que las asignaturas de áreas expresivas contribuyen al desarrollo integrar de todos los alumnos, brindándole un crecimiento armónico y saludable para afrontar el aprendizaje. Asimismo, estas materias se caracterizan por estimular las habilidades cognitivas, permitiendo al individuo comunicarse, aumentan el interés y el entusiasmo, generan en el alumno seguridad y autonomía, la creatividad y la curiosidad. (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2002).

A continuación, en cuanto a lo mencionado hasta aquí, se presentaran algunas investigaciones indagadas relacionadas a la problemática de este trabajo final, donde se plasmarán los objetivos generales y se expresarán sus aspectos principales.

Por un lado, el trabajo realizado por Blanco (2008), tuvo como propósito conocer la importancia que brindan los docentes a los diferentes niveles de educación en relación a la diversidad, la conclusión final fue que, para los profesores entrevistados, no existe claridad de la diversidad en el aula y asimismo herramientas para lograr la inclusión.

Por otro lado, la tesis de Aranmendía (2011), tuvo como fin analizar, en escuelas secundarias la integración de jóvenes con necesidades educativas especiales. Los resultados

obtenidos fueron la ausencia y a la vez la necesidad de la intervención psicopedagógica en esa situación.

El tercer trabajo de Sosa (2012), tuvo como finalidad estudiar la integración e inclusión de niños con discapacidad en las clases de educación física de las escuelas comunes, sus resultados fueron que la educación física no es inclusiva hasta el momento, se tiene en cuenta solo el movimiento y el cuerpo, no los sujetos.

En cuanto a la cuarta investigación de Gutiérrez (2015), tuvo como objetivo conocer si en la educación física existe un verdadero planteamiento inclusivo que permita el máximo desarrollo posible de las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumnado que presentan necesidades educativas especiales. Se llegó a la conclusión de que en general no existe un verdadero planteamiento inclusivo que permita el desarrollo de dichas capacidades.

En base a la quinta investigación realizada por Ordaz (2015), basada en determinar el perfil de la educación artística en escuelas primarias estatales según la opinión de los docentes que la desarrollan, estos concluyen en que es imprescindible el papel de las artes en el ámbito escolar para el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

La siguiente investigación llevada a cabo por Aguilar (2015), tuvo como objetivo observar el proceso de inclusión que se realiza en una determinada institución común escolar con alumnos con síndrome de Down, esta investigación tuvo un resultado óptimo ya que el integrarlo con los demás niños favoreció y ayudó a desarrollar las destrezas sociales.

Otra de las investigaciones realizada por Viloria (2016), tuvo como fin analizar el proceso de integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, atendidos en las escuelas regulares del municipio Caroní del estado Bolívar en los períodos escolares, sus resultados apuntaron hacia una limitada contribución y participación de la mayoría de los centros e institutos de la modalidad de Educación Especial del municipio Caroní, en el proceso de integración escolar en la escuela regular, del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

La investigación de Green (2013), procuró determinar si el desarrollo de las expresiones artísticas funciona como estrategias de enriquecimiento para el lenguaje y la comunicación, entonces se evidenció que las estrategias de expresiones artísticas ayudan a elevar el rendimiento académico.

El último estudio es de Escobar (2012), quien buscó conocer el aporte que tiene la educación física en relación a los niños con discapacidad para su integración en determinadas cuatro instituciones educativas. Los resultados evidenciaron que el área de educación física contribuye a la consolidación del proceso de integración de los alumnos, ya que el movimiento favorece el encuentro y desencuentro con el otro desde la diversidad.

No obstante, se pudo observar en las investigaciones descriptas, que en las primeras no se presenta un compromiso con las políticas de inclusión ya que los docentes no presentan herramientas necesarias para llevar a cabo inclusión o mantienen una postura segregadora. Sin embargo, las investigaciones restantes demuestran las grandes aportaciones que brindan las materias de áreas expresivas al desarrollo de los alumnos con respecto al rendimiento escolar.

Es necesario resaltar, que hay una sobrevaloración del pensamiento lingüístico y el lógico-matemático en la educación primaria dejando de lado Educación Física, y Educación Artística: Música y Plástica, ya que no consideran el potencial formativo que poseen. Por lo tanto, las instituciones educativas no satisfacen la diversidad de necesidades existentes en la población escolar. (Palacios, 2006).

Para concluir, teniendo en cuenta que los docentes tienen el deber legal y ético de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados, el presente trabajo de investigación buscará conocer si realmente se aborda la inclusión escolar desde las asignaturas de áreas expresivas en el nivel primerio de enseñanza.

MARCO TEÓRICO

Cuestiones claves para la inclusión escolar en las áreas expresivas

Definición de inclusión escolar.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (2008), la inclusión educativa es considerada un proceso positivo de reorganización con posibilidad a dar mayores respuestas a las demandas de todos los estudiantes por medio del aumento de la participación de cada uno de ellos tanto en el aprendizaje específico como en la vida en comunidad. Debido a lo mencionado anteriormente, para que se lleve a cabo dicho proceso, se deben considerar la realización adecuaciones y transformaciones en lo enfoques, estrategias y contenidos de enseñanza con el fin de presentar un paradigma inclusivo que aborde a todos los alumnos.

Por lo tanto, la inclusión defiende el período educativo tanto para alumnos que presenta discapacidades como no, brindándoles la atención necesaria según sus aptitudes y dificultades, tratando de aplicar servicios en base a sus diversas necesidades en un mismo ámbito. El objetivo no es radicar la escuela especial sino incluir aquello recursos y métodos demandantes de los estudiantes a la educación regular (Arnaíz, 1996).

Además, la inclusión implica que aquellas personas con diferentes capacidades logren formar parte de la comunidad, siendo miembros activos y se pueda promover su desarrollo integral. Para llevarse a cabo, es necesario un cambio progresivo social e individual con el propósito de brindarles una respuesta adecuada (Ministerio de educación, 2003).

Por ello, es fundamental que todos los actores de la comunidad educativa colaboren para garantizar una educación de calidad, brindando la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes con el fin de acceder a su propio proceso de aprendizaje (Zondek, Zepeda y González, 2006).

Del mismo modo, para obtener éxito en el proceso de inclusión escolar, no solo se debe tener presente el accionar de los actores de la comunidad educativa, sino también las modificaciones en la infraestructura edilicia, la organización de la escuela, los recursos materiales y fundamentalmente la colaboración de la familia (Echeita y Ainscow, 2010).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), considera que es de suma importancia que los principios de inclusión y calidad de

educación se lleven a cabo en el interior de las escuelas con el objetivo de que los docentes y alumnos pueden sentirse cómodos en la convivencia escolar y logren entenderla como una oportunidad para favorecer e incrementar las formas de enseñanza y aprendizajes.

La declaración de Salamanca establece que la educación sea un derecho para todos y represente como tal, las mismas oportunidades de formar parte de un ámbito escolar que atienda a las necesidades particulares de cada alumno. Así mismo, esto implica que tanto la institución escolar como el equipo docente deben adaptar sus prácticas de modo que promuevan la integración del alumno en la institución (UNESCO, 1994).

Consecuentemente, en base a todas las definiciones, la inclusión se observa como un proceso complejo y en constante cambio con el fin de lograr una educación en común sin discriminar aquellos alumnos con necesidades especiales (Lawson, 2014).

En definitiva, concientizarnos que existen estudiantes con necesidades educativas especiales es posibilitarles una educación de mayor calidad en base a las desventajas que presentan ya que por lo general no pueden beneficiarse plenamente de lo que le ofrece a escuela básica. El foco no se centra en sus limitaciones si no en desarrollar sus potencialidades personales (Ministerio de cultura y educación, 1999).

Necesidades Educativas Especiales.

El Ministerio de Cultura y Educación sumado y el Consejo Federal de Cultura y Educación (1998), establece que las necesidades educativas especiales las presentan aquellas personas que necesitan apoyos y recursos, que no se encuentran comúnmente en las instituciones educativas con el fin de construir el proceso de aprendizajes determinadas en el currículo. Esta definición merece algunas consideraciones:

Tradicionalmente las NEE estuvieron dirigidas para los alumnos discapacitados diagnosticados clínicamente como por ejemplo los minusválidos u otro similar. Sin embargo, hay alumnos no discapacitados que por diferentes causas tienen dificultades para aprender y necesitan de recursos, técnicas y apoyo más complejas (Lawon, 2014).

Este concepto de NEE, primeramente, se instaló en forma general en el exterior para luego ser incorporado a nuestro país en la Ley Federal de Educación y en los Diseños Curriculares provinciales, de Nivel Inicial y EGB. Se observa que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales que los diferencia de los demás, pero al hablar de NEE,

se hace referencia aquellos alumnos que tienen dificultades para acceder a los aprendizajes, demandando recursos, apoyos y ayudas extras (Ministerio de educación, 2003).

Por los tanto, con el término NEE se hace posible mencionar al conjunto de recursos y apoyos como profesionales, materiales, de ubicación, etc, qué acompañados del manejo correcto de éstos, hará posible la buena educación de los alumnos qué por diversas situaciones, no pueden alcanzar su autonomía personal y la integración social. Sin embargo, con este concepto, no se intenta reemplazar la definición de discapacidad. En consecuencia, esta expresión abarca no solo a la situación del alumno sino también a la respuesta que brinda la educación para mejorar dicha situación. Donde se busca una respuesta en base a la inclusión y no desde la segregación. Se trata, entonces de explorar las NEE a partir de las características individuales en la interacción con el medio, sin dejar de lado las dificultades y el origen orgánicos de la persona, poniendo énfasis a las condiciones sociales y educativas ara que obtengan esas respuestas que necesitan. Con la finalidad no solo de la inclusión educativa, sino también laboral y social (Ministerio de cultura y educación, 1999).

En relación a las prácticas de enseñanza para los alumnos con NEE, se puede establecer, que cada alumno es único y presenta un estilo de aprendizaje diferente al de los demás que se encuentra atravesado por su personalidad. Sin embargo, en el caso de los niños con NEE, el docente deberá considerar sus dificultades de aprendizajes. Consecuentemente, los docentes deben utilizar estrategias para disminuir esas dificultades de aprendizajes como los problemas de comportamiento de los demás alumnos. (Lawson, 2008).

Cabe destacar que para promover la confianza en sí mismo de los alumnos, se sugiere evitar las actividades y juegos competitivas para dar lugar a las cooperativas, dando lugar a la interacción con sus compañeros (Lawson, 2008).

Ahora bien, las Necesidades Educativas Especiales se pueden clasificar según el Ministerio de cultura y educación (1999), en:

Alumnos con deficiencia auditiva:

Se entiende por déficit auditivo a la perdida de la audición ya sea total o parcial, que influye negativamente en la captación de los sonidos y el aprendizaje de la lengua oral (Ministerio de educación, 2003).

Por lo general, el niño sordo no presenta alteraciones en las capacidades comunicativas innatas, pero no llega a comprender lo que se dice ni lo que él dice. Muchos de ellos presenten más inquietudes, se angustian y tienen miedo en comparación a otros ya que, al intentar expresarse, lo hacen con gestos y mímica que resulta aparentemente suficiente, pero a nivel de estos intercambios no evolucionan (Ministerio de cultura y educación, 1999).

El factor principal que influye en el niño sordo, es el medio externo, los estímulos que recibe en la primera infancia serán determinantes para su desarrollo. Se observa mayormente que estos estímulos no son los adecuado para su fortaleza ya sea tanto por ignorancia como por la incapacidad de acceder la información. La realidad del sordo es lo que es capaz de ver, por lo general entiende al revés, donde se encuentra a menudo en situaciones que le parecen inexplicables ya que no comprende las reacciones de los otros ni sus reproches. A medida que pasa el tiempo, esta incomunicación hace posible el aislamiento de estos niños (Ministerio de cultura y educación, 1999)

En relación a los grados de pérdida auditiva, se encuentran:

- Hipoacusia Leve: la perdida se sitúa entre los 20 y 40 decibeles lo que provoca que el habla puede llegar a ser percibida en su totalidad, pero con la posibilidad de presentar algunas limitaciones. Se recomienda el uso de prótesis como los audífonos o si se requiere una cirugía. Se puede decir que en situación de la vida cotidiana no hay dificultades, sin embargo, se complica comprender cuando la vos es baja.
- Hipoacusia Moderada: la perdida media se sitúa entre los 40 y 70 decibeles; se requiere sin excepción el uso de prótesis y se promueve el aprovechamiento del órgano auditivo no afectado para los aprendizajes. Se divide en dos grados, la del primer grado, va desde los 41 y 55 decibeles, se hace necesario la utilización del audífono. En las de segundo grado, va desde los 56 y 70 decibeles, representan mayores dificultades para entender, por lo tanto, se ayudan con la lectura labial. A causa de esto, la utilización de prótesis auditivas es inevitable.
- Hipoacusia Grave: la perdida media puede situarse entre 70-90 decibeles. Se deberá utilizar audífono o implante coclear para llegar a la comprensión del lenguaje oral. Solo perciben ruidos fuertes. La voz debe ser fuerte y cerca del oído. Imprescindible el uso de prótesis auditivas o implantes auditivos.

Asimismo, se dividen en primer grado, que va desde 71 a 80 decibeles, y el segundo grado, entre 81 y 90 decibeles.

- Anacusia o sordera: en este caso, es a partir de los 90 decibeles, causando la ausencia total de la audición. En consecuencia, hasta con la presencia de audífonos se les hace insuficiente para escuchar (Collazo et al., 2015).

Las causas de las pérdidas auditivas pueden tener un origen tanto genético como adquirido. Sin embargo, se destaca, que muchas personas no han podido ser diagnosticadas con exactitud sobre esta patología (Ministerio de educación, 2003).

En relación del sitio en donde se encuentre la lesión, se puede clasificar en:

- Hipoacusia de conducción o transmisión: es una alteración en el oído externo o medio, por lo que está afectada la parte mecánica del oído, produciendo que el sonido no llegue adecuadamente a la cóclea.
- Sordera perceptiva: aquí, se encuentra dañada la cóclea. Sus causas pueden ser clasificadas en función a su momento de aparición en prenatales (genéticas o adquiridas), perinatales (problemas en el momento del parto) y postnatales (meningitis).
- Sordera mixta: la alteración de la audición es provocada por el conjunto de la hipoacusia de conducción con la de percepción, se originan trastornos en el oído medio o externo, se observa la falta de pabellón auditivo, canal auditivo, otitis a repetición, etc. Sin embargo, pueden mejorar con tratamientos adecuados y la intervención inmediata de profesionales (Collazo, Corzón & Vergas, 2015).

Asimismo, la edad en que se produce el déficit es de gran relevancia ya que las consecuencias serán distintas. Si la pérdida de la audición se produce después de los dos o tres años, el niño va a poder desarrollar sus habilidades lingüísticas, producto de haber adquirido experiencias y competencias previas con los sonidos. De lo contrario, cuando la limitación ya ha sido instalada antes de los dos o tres años, la competencia lingüística del niño va a ser demasiado escasa, como resultado el desarrollo de la lengua oral y de los procesos cognitivos, madurativos y sociales relacionado con la misma serán más complejos (Ministerio de educación, 2003).

Alumnos con deficiencia visual

La deficiencia visual afecta la estructura y el funcionamiento del sistema visual, esto se debe a una condición médica. Mayormente este déficit, influye en el aprendizaje limitándolo. La condición en la que se presenten los órganos de la visión va a definir como funcione. Sin embargo, se ve afectando también por otros factores tanto sociales como ambientales, es decir, lo adquirido social y educativamente, las condiciones del entorno, etc (Borrego, 2013).

La clasificación funcional de la discapacidad auditiva se establece como:

- Ceguera: ausencia total de la visión o limitación de misma a una difusa percepción de luz necesita, además, de los otros sentidos para el aprendizaje.
- Baja visión (o disminuciones visuales): consistente en una reducción importante de la agudeza o del campo visual. Se pueden evidenciar tres subgrupos:
  - Leves, en éstas los sujetos pueden desenvolverse casi con normalidad. Quizás requieren ayudas ópticas o adaptaciones.
  - Severas, en este caso, son capaces de realizar las tareas visuales, pero con un mayor grado de dificultad, entonces necesitan más tiempo y esfuerzo para el aprendizaje.
  - Profundas, la dificultad es super notoria, son incapaces de percibir los detalles (Borrego, 2013).

La experiencia con el cuerpo, es el que más requiere estimulación para su desarrollo, ya que muchos niños tienen miedo a lo desconocido o son los padres lo que no motivan al niño a la realización de actividades, es mediante este aprendizaje como construyen su percepción kinestésica y su memoria muscular. El niño, al utilizar la audición, va a aprender en qué dirección se encuentra ubicado algo o qué distancia tienen los objetos. Lo mismo sucederá si nos referimos a las experiencias olfatorias que nos brindan informaciones en relación a los aromas, y calidad de objetos (Ministerio de cultura y educación, 1999).

Sin embargo, a causa de sus limitaciones serán imposibles de aprender cosas que son inalcanzables a través del tacto como el sol y el horizonte, o demasiado grandes como las montañas o demasiado pequeñas como una mosca. A demás, cosas que están en movimiento o en peligro, demasiadas calientes o demasiadas frías. Los niños con este déficit, desde el nacimiento, no son capaces de percibir el color en base a lo que la sociedad le enseña, pero

no será el genuino significado de cada color porque no ha surgido de una experiencia propia (Ministerio de educación, 2003).

Se hace necesario destacar, que sólo se aprende si el sentido del tacto está activamente dirigido con el propósito del conocimiento, se debe estimular permanentemente, y la audición funciona permanentemente a menos que tenga una lesión (Ministerio de cultura y educación, 1999).

Además, se hace de vital importancia la intervención de los docentes en las experiencias sensoriales de estos alumnos. Es necesaria para superar esta limitación. Los educadores deben buscar la forma de favorecer en estos alumnos el desarrollo de todos sus sentidos (incluso la visión cuando haya una posibilidad), para que logren un mejor funcionamiento integral. El propósito como educadores es brindarles las herramientas y experiencias necesarias para que pueda desenvolverse con la mayor independencia posible en la sociedad. Logrando que se minimicen sus dificultades, desarrollando potencialmente sus otros sentidos (Ministerio de cultura y educación, 1999).

En conclusión, se puede decir que la deficiencia visual, ya sea congénita o precoz, influye negativamente en la inserción del medio que lo rodea y trae consecuencias como la inhibición, el aislamiento y los escasos movimientos del mismo (Borrego, 2013).

Alumnos con discapacidad motora

Se entiende por déficit o trastornos motores a la condición que limita principalmente las habilidades físicas de una persona. Provocando la imposibilidad de realizar algunos actos y/o un desajuste entre ala intencionalidad del acto motor y su realización. Estas limitaciones pueden afectar al sistema óseo, articular, nervioso y/o muscular. Asimismo, es un término que se utiliza para diferenciar los trastornos de origen sensorial o psíquico, sin embargo, frecuentemente se encuentran asociados. Muchas veces las personas que presentan esta discapacidad tienen inteligencia conservada, es decir, no presenta ninguna limitación intelectual (Peralta, 2011).

En base a las causas que pueden inducir a una deficiencia motora, se puede notar una gran variedad de manifestaciones que va desde las más graves como alteraciones en funciones mentales superiores a las más simples como pequeñas limitaciones en la movilidad de las partes del cuerpo. En los déficits motores, por otro lado, se encuentran los que se suponen trastornos evolutivos que van limitando progresivamente a la persona afectada a

medida que la patología avanza y por el otro, los no evolutivos, que son consecuencias de un proceso patológico anterior (Ministerio de educación, 2003).

Con respecto a los evolutivos se pueden distinguir:

La "distrofia muscular degenerativa", heredada genéticamente produciendo la degeneración del tejido muscular, como también la "esclerosis múltiple", es un trastorno neurológico que puede afectar diferentes áreas del Sistema Nervioso Central, limitando los mecanismos funcionales motores más importantes.

Entre las no evolutivas se distinguen:

- La espina bífida, alteración de la médula espinal que provoca problemas sensitivos y parálisis de las extremidades inferiores.
- La parálisis cerebral, trastorno del sistema nervioso central que afecta los movimientos del cuerpo y la coordinación muscular. Si bien el tratamiento puede ayudar, esta enfermedad no tiene cura (Ministerio de educación, 2003).

En la deficiencia motora se puede observar notablemente las consecuencias existentes que tiene la persona a nivel físico, pero eso no quiere decir que presente déficits cognitivos, sensoriales y lingüísticos. A pesar de ello, es normal que muchos de los déficits motores de naturaleza neurológica, como la parálisis cerebral se encuentra en conjunto con otros trastornos asociados; sordera, epilepsia, deficiencia mental; o que el mismo déficit motor limite los órganos que impliquen la articulación, como el habla o la motricidad fina como escribir (Morales, Cerezo, Fernández, Infante y Trianes, 2009).

Esta dificultad que presenta la persona, la sitúa en un lugar de desventaja, provocando condicionamiento en la coordinación, postura, desplazamiento y comunicación. Por lo tanto, hay que tener presente siempre al alumno lo que se está enseñando y educando con el fin de priorizar lo que podemos hacer para ayudarle a mejorar.

En base a como repercute la discapacidad motora en los vínculos sociales al hablar de comunicación en el párrafo anterior, se puede decir que se presentan complicaciones ya que suelen haber restricciones a la hora de relacionarse con personas que se hayan fuera de su entorno tanto familiar como institucional, como también la sobreprotección que ejercen algunos padres con respecto al cuidado del niño, niña o joven, esto se menciona, porque de alguna manera va a inferir en su calidad de vida (Morales, et al., 2009).

Peralta (2011), expresa que otro motivo negativo que presentan las personas con discapacidad motora para desarrollar vínculos es la ausencia de interés o motivación por miedo al rechazo social.

Por lo tanto, interfiere notablemente, en este déficit motor del niño, un ambiente empobrecido de estímulos y recursos para el desarrollo de sus capacidades. Entonces se debe promover el desarrollo de las habilidades sociales para relacionarse con los demás con el fin de incluirlo en la sociedad.

Alumnos con deficiencia mental

La principal característica de la deficiencia mental es la limitación intelectual afectando el desarrollo global de estas personas que a padecen. Haciendo énfasis en las causas, estas pueden ser variadas, se encuentran las orgánicas haciendo referencia a las anomalías congenias y genéticas, enfermedades que dañan al sistema nervioso o traumatismos y por otro lado, están las de debidas a carencias afectivas y a la falta de estimulación en la primera infancia (Martínez, 2009).

En esta patología se ven perjudicados el desarrollo de todas las facultades: motoras, perceptivas, cognoscitivas, lingüísticas, afectivas y sociales, sin embargo, puede haber mayores probabilidades que no sucedan de manera simultánea (Ministerio de educación, 2003).

Con respecto a la clasificación de la discapacidad mental se puede establecer:

- Deficiencia mental leve, son aquellos que presentan un nivel intelectual de 50-55 a 70 de Coeficiente Intelectual. Presentan un óptimo nivel de habilidades sociales, buena autonomía y poseen la capacidad de aprender destrezas académicas de cuarto o quinto de la educación n primaria.
- Deficiencia mental moderada: aquellos que presentan un nivel intelectual entre 35 a 55 de Coeficiente Intelectual, poseen un adecuado desarrollo motriz, desarrollan habilidades considerables para la comunicación, sin embargo, sus aptitudes académicas se encuentran restringidas, la mayoría solo alcanzan primero o tercero de la educación primaria.
- Deficiencia mental severa: el nivel intelectual va entre 25 a 40 de Coeficiente Intelectual por lo tanto se hace necesario un acompañamiento permanente, presentan un desarrollo del lenguaje muy escaso, es probable que tengan una edad mental de 3

a 5 años, cabe destacar que pueden desenvolverse positivamente para la satisfacción de sus necesidades diarias.

- Deficiencia mental profunda: tienen un nivel intelectual por debajo de 20-25 de Coeficiente Intelectual, desarrollan un lenguaje primitivo, presentan diferentes déficits y su edad mental solo alcanza hasta los 3 años, la mayoría tienen una muerte temprana (Martínez, 2009).

En relación a las causas de este déficit, señaladas por Bendorio (2014), se establecen tres factores predominantes resultantes del momento de su aparición en el individuo, estas llaman prenatales como pueden ser; alteraciones cromosómicas, infecciones transplacentarias (rubeola), malnutrición materna, utilización de drogas por parte de los progenitores, etc. Luego se encuentran las perinatales como, daño cerebral provocado por el fórceps, alteraciones neonatales, negligencias de cuidado en el nacimiento del bebé, etc. Por último, el tercer factor es denominado post natales, estos incluyen, trastornos degenerativos, intoxicaciones, ausencia de estimulación, enfermedades crónicas, negligencia por parte de los padres o cuidadores del niño con respecto al cuidado y contención del niño.

Con respecto al proceso educativo, esta deficiencia influye considerablemente ya que se limitan las posibilidades de acceder a los conocimientos que adquieren los otros niños de la misma edad. A pesar de ello, si se les brindan contenidos que sean significativos, esta limitación será menos discapacitante. Por el contrario, si la escuela no facilita los recursos para que el alumno pueda acceder al aprendizaje, se acentuara su discapacidad, entendida esta en términos de adaptación (Ministerio de educación, 2003).

Adaptaciones curriculares correspondientes a las Necesidades Educativas Especiales

Las adaptaciones curriculares tienen como finalidad, para el alumno integrado, el acceso a los objetivos generales de la educación a través de instrumentos más normalizados y, además, ajustando las ayudas pedagógicas a las características de alumno con NEE integrado (Gaibor, 2016).

El curriculum se va realizando teniendo en cuenta fundamentalmente las características de alumno, sus actitudes y necesidades educativas especiales. Se podrán diferenciar entonces, dos niveles de aprendizajes:

- Un nivel funcional que se basa en aquellos aprendizajes que permiten el dominio del contenido integrando las características de permanencia, integración y generalización.
- Un nivel contextual que incluye los aprendizajes que permiten la toma de conciencia del contenido, pudiendo reconocerlo y asociarlo. (Arnaíz, 1996).

Cabe mencionar, que, si el docente de grado presenta un buen asesoramiento, tendrá la posibilidad de seleccionar uno u otro nivel, o combinar ambos con el fin de promover mejor primeramente la asimilación de los contenidos para culminar con la apropiación de los mismos (Anaíz, 1996).

Se debe tener en cuenta tanto la edad cronológica del alumno, como sus preferencias, al momento de realizar las adaptaciones, además si el docente se encuentra comprometido con la famosa transposición didáctica podrá elegir entre los niveles anteriormente mencionados, para el aprendizaje de los contenidos. Deberá prestar atención a los hábitos de independencia del niño como también el desarrollo de las habilidades sociales y la integración grupal.

Por lo tanto, es necesario un único marco curricular que sea básico y flexible para poder dar respuestas a las demandas de los alumnos con necesidades educativa especiales, considerando las características de cada uno y del medio, es decir, un curriculum general que sea funcional para cada alumno, cada grupo y cada centro (Gaibor, 2016).

Tomando como referente el currículo común del grupo-clase las adaptaciones necesarias pueden orientarse en dos grupos:

Por un lado, **las adaptaciones de acceso,** que para alcanzar el desarrollo de currículo común se incorporan recursos habituales disponibles o técnicas espaciales curriculares, estas se refieren al espacio, a los materiales, y a la comunicación (Loza, 2018).

A continuación, expresaremos las adaptaciones de acceso de los alumnos correspondientes a cada discapacidad. En primer lugar se va a plantear la discapacidad visual, en segundo lugar la discapacidad auditiva, luego la discapacidad motora y por último la discapacidad mental.

Haciendo referencia a la discapacidad visual, en base a los espacios, uno de los elementos que facilitaría el desplazamiento y le brindaría seguridad y protección al alumno

con discapacidad visual es el bastón blanco. Utilizándolo adecuadamente no serían de "barrera" los escalones o escaleras, puertas, mesas, elementos en el piso, etc. Otro elemento a tener en cuenta, es la ubicación del alumno en el aula. Para mayor comodidad puede situarse cerca del acceso al aula, o para también favorecer su participación. Es importante mencionar, que el trasladarse frecuentemente con otra persona, el alumno no podrá adecuarse a los espacios y recorridos, creando así una dependencia invalidante. Para los alumnos con baja visión, puede ser significativo la iluminación como estar cerca de una ventana, o algún tipo de lámpara sobre la pared o mesa (Rodríguez, 2003).

Con respecto a las adaptaciones de materiales, van a utilizarse los materiales que favorezcan los sentidos no afectados, de fácil acceso, sin embargo, no se descartan aquellos recursos o materiales que si bien presentan algún tipo de limitación para estos alumnos pueden brindar otras experiencias, por ejemplo, si el docente utiliza un video o láminas como recurso para desarrollar un tema, el alumno con discapacidad visual no podrá verlo, pero podrá apreciarlo desde la escucha para aprender el tema propuesto (Ministerio de educación, 2003).

Asimismo, existen otros materiales de uso duradero, son especialmente adaptados para los alumnos con necesidades educativas especiales. En este caso serían la pizarra o la máquina de escribir Braille, gráficos en relieve, o de colores contrastantes y cuadernos con renglones espaciados y remarcados en trazo grueso; para computación, sintetizador de voz, ampliador de texto en pantalla, parlantes, etc (Loza, 2018).

Algunas indicaciones para dirigirnos a los alumnos con discapacidad visual, primero al hablarle, identificarlo por su nombre, para que sepa que nos estamos dirigiendo a él. Cuando los alumnos hablen, pronunciar sus nombres para que él pueda ir reconociéndolos por sus tonos de voz. Además, dictar consignas claras y precisas, aclarar verbalmente absolutamente todo cuando estemos explicando algo, por ejemplo, "tenemos 20 mesas", en vez de "tenemos muchas mesas". Como también ir leyendo simultáneamente lo que se va escribiendo en el pizarrón (Rodríguez, 2003).

En segundo lugar, estableceremos los alumnos con discapacidad auditiva, para ellos es de gran relevancia ubicarse cerca de la docente, ya que así podrá implementar la lectura labial con mayor facilidad. Como también, el grado de iluminación en el aula y el de estar distribuidos los presentes en semicírculo. Además, como estrategia organizativa, es

conveniente trabajar en parejas o en pequeños grupos para facilitar como mencionamos anteriormente la lectura labial y permitir una comunicación positiva. Estas adaptaciones en la organización de la dinámica grupal, favorecen el desarrollo de habilidades sociales (Ministerio de educación, 2003)

Como vimos en el apartado de los alumnos con discapacidad visual, los materiales que se van a emplear serán a través de los sentidos no afectados, sin descartar los otros recursos y materiales que, si representan algún tipo de limitación para estos alumnos, pudiendo brindarles otras posibilidades. Los materiales que pueden utilizar los docentes para llevar a cabo sus clases van a ser aquellos que contribuyan su exploración y su desarrollo visual y táctil. Asimismo, por ejemplo, un tema puede ser reforzado por la escritura de consignas tanto en el pizarrón como en fotocopias. Utilizar a metodología de trabajar en grupo reducidos ya que puede haber una posibilidad que no haya comprendido bien la consigna escrita, y por lo tanto utilice la imitación como un recurso (López & Guillén, S.F).

Los alumnos con discapacidades auditivas, en relación a la comunicación, utilizan el recurso de lectura labial ya que es la capacidad de comprender lo que se les está tratando de comunicar, a través de la observación de los distintos movimientos de los labios y de la articulación de los fonemas en la boca. Cabe destacar, que la expresión con el cuerpo es otra forma de comunicación. Entonces, se siguiere utilizar sistemas de signos como la lengua de señas, comunicación bimodal u otras. Se sugiere hablar más pausado, de frente al alumno, empleando expresiones gestuales de manera sencilla (Ministerio de educación, 2003).

En tercer lugar, nos encontramos con las adaptaciones de acceso para los alumnos con discapacidad motora, la gran mayoría pueden seguir los pasos de la planificación, lo que se debe facilitar es el acceso a la misma como la adaptación o erradicación de las escaleras, pasillos estrechos, incorporando rampas, ascensores, baños acondicionados. En referencia al aula, se recomienda la incorporación de elementos que promocionen la movilidad y accesibilidad en el interior, además la adaptación de materiales, como lápices con asideros (Muñoa, 2015).

También se debe considerar estrategias de enseñanza como la flexibilización del tiempo de ejecución y respuesta a las actividades propuestas y la preparación de materiales individualizados hasta la acomodación a las ayudas técnicas que utilice el estudiante. (Guzmán, 2012).

Con respecto a la comunicación, seria impresendible la incorporación y utilización de elementos tecnológicos, como los tableros de comunicación. Gracias al avance de la tecnología, las personas con discapacidad motora logran expresarse, ya sea palabras, músicas, dibujos, sonidos (Muñoa, 2015).

Otra adaptación de acceso que tiene mucha importancia, es la ubicación estratégica del alumno, registrando la postura que mantiene, ofreciéndoles apoyos y ayudas para poder realizar las tareas, como recursos materiales favoreciendo la prensión o manipulación. (Muñoa, 2015).

En cuarto y último lugar, tendremos las adaptaciones de acceso para los alumnos con discapacidad mental, ellos necesitan, principalmente, de espacios físicos alejados de perturbaciones auditivas y visuales ya que al presentarse otros estímulos que no tienen correlación con la dinámica de la clase, puede interferir en la concentración del alumno. Es importante mencionar, que se lo debería ubicar al alumno en un espacio que pueda trabajar independientemente, buscando materiales y haciendo las actividades con otros alumnos en grupo (Ministerio de educación, 2003).

Con respecto a los materiales, los docentes deberán tener en cuenta aquellos que se ajusten mejor a las características de los alumnos y permitan compensar las dificultades que presentan no solos de los que presentan necesidades educativas especiales sino en general (Loza, 2018).

Se podría utilizar materiales sencillos para que lo puedan manejar, adaptados a su edad cronológica, recursos como centímetros, talonarios, guías telefónicas para que puedan relacionar con su vida cotidiana, además, materiales que estimules todos sus sentidos sensoriales. Otras formas pueden ser, la adaptación de los materiales de uso común en el aula, ya que, a veces, es necesario realizar esto para posibilitar la participación individual de alumno con discapacidad intelectual, por ejemplo, el agrandamiento de la letra en los textos. En relación a los materiales tecnológicos, se recomienda enseñar cómo es su modo de uso paso por paso. Por último, ayudaría bastante que la distribución de los bancos no sea la tradicional, sino en semicírculo o de a grupos ya que no favorece ni la comunicación ni tampoco la cooperación (Ministerio de educación, 2010).

Con respecto al agrupamiento, la inclusión del niño en los diferentes institutos educacionales, la edad cronológica es un factor predominante para ubicarlos, sin embargo,

no debería considerarse el único, ya que pueden encontrar otros criterios. Además, es adecuado que solo asistan dos alumnos con deficiencia intelectual por clase y en grupos no muy numerosos. En base a las actividades en el aula es necesario la combinación del trabajo individual porque favorece a la autonomía del alumno y hace posible una intervención más particular del docente en su proceso de aprendizaje, y cooperativo ya que promueven el compañerismo, el conocimiento y la aceptación social. Asimismo, la formación de grupos espontáneos mejora la socialización tanto fuera como adentro del aula al alumno integrado (Ministerio de educación, 2010).

Por otro lado, encontramos las **adaptaciones de los componentes curriculares** son aquellas modificaciones que se realizan en el curriculum común. Hacen referencia a los objetivos, contenidos, metodología, tiempo y evaluación (Loza, 2018).

Primeramente, es de destacar que todo alumno que presentan tanto dificultades auditivas, visuales, motoras o intelectuales conseguirá aprender en esta asignatura como en Plástica o Educación Física a través de la imitación, la estimulación sensorial, respetando los turnos, fomentando la creatividad, la autonomía, la autoestimas y se considera beneficioso trabajar desde las emociones. Se recomienda acomodar las explicaciones ya sea de los contenidos o actividades desde los niveles de comprensión de los alumnos, trabajando los distintos canales: oral, escrito, visual y gestual (Vásquez, 2010).

A continuación, se van a ir describiendo las adaptaciones de los componentes curriculares por asignaturas, estás serán: Plástica, Música y Educación Física.

Plástica.

Para los alumnos con discapacidad auditiva, las actividades plásticas no son de generarles dificultades sino les facilita principalmente la concentración y favorecer su creatividad (Gómez, 2009).

Las adaptaciones para los alumnos con discapacidad visual serán en el dibujo y la pintura, como la representación de un dibujo a través de texturas o sino moldeándolo (Ministerio de educación, 2003).

Con respecto a los alumnos con dificultades motoras y deficiencia intelectual, las adaptaciones de contenidos van a ir dependiendo según el grado de deficiencia que presenta

el alumno, sin embargo, si se promueve y se brindan los medios de acceso al curriculum podrá abordar con eficacia las actividades propuestas por el docente.

Se recomienda como estrategias el aprendizaje cooperativo, delegar diferentes tareas para cada alumno con el fin de asignar la adecuada para el estudiante que presenta alguna dificultad (Guzmán, 2012).

Música.

En la expresión musical, los alumnos con discapacidad visual no necesitan de adaptaciones en esta área ya que desarrollan un sentido auditivo imprescindible por lo tanto pueden reconocer y discriminar con mucha exactitud. Asimismo, se puede resaltar que existe la musico grafía o notación musical de braille (Andrade, 2007).

Con respecto a los discapacitados auditivos, van a variar las actividades, recursos y metodologías dependiendo de la percepción del ritmo que esto poseen. Cabe destacar que los instrumentos de percusión, los parlantes por su superficie vibrantes y la expresión vocal le son de gran utilidad (Ministerio de educación, 2003).

En base a los alumnos con discapacidad motora e intelectual, como vimos en las adecuaciones de contenido en la asignatura de plástica, las modificaciones y adaptaciones de las actividades, materiales o instrumentos van a depender del nivel de dificultad que presentan los alumnos.

Educación física.

En el caso del alumno con discapacidad auditiva, la expresión corporal trae como resultados muchas posibilidades de desarrollar el lenguaje y el pensamiento desde los corporal y lo gestual, potenciando la capacidades comunicativas y expresivas. Se pueden utilizar recursos como tarjetas de colores remplazando al silbato. Es bueno mencionar, que se debe tener en cuenta el cuidado de la prótesis auditiva al momento de desarrollar las clases, por ejemplo, cuando se lo debe sacar, apagar o colocar (Ministerio de educación, 2003).

Por otra parte, con respecto al alumno con discapacidad visual, se debe organizar el espacio para que los desplazamientos de los niños sean de un modo seguro. Es de importancia la claridad y la brevedad de las consignas orales, pero si estas nos son comprendidas, será necesario brindar el apoyo físico, explorándole táctilmente el cuerpo del docente o de un alumno (Ministerio de educación, 2003).

En base a alumnos con discapacidad intelectual en el aula, principalmente se deben realizar modificaciones en el currículo como adecuar los criterios de evaluación y las expectativas de logro. Algunas indicaciones pueden ser, el flexibilizar el tiempo de las metas de lo que se pretende logar (Ministerio de educación, 2003).

Por último, los que presentan dificultades motoras, las adaptaciones se basarían en planear actividades más amplias, con diferentes niveles de complejidad y de ejecución, proponer tareas diferentes para abordar un mismo contenido, o presentar actividades que tengan un cierto desafío, descartando las que no puedan participar o no obtengan algún beneficio.

La organización de los contenidos se debe realizar con el fin de que los aprendizajes que llevan a cabo en las clases sean los contenidos para el acceso a otros aprendizajes, que lo puedan aplicar en la vida diaria, que promuevan mayor interacción con los demás compañeros, y, además, los contenidos tienen que ser de mayor facilidad. Cabe destacar que a medida que vayan pudiendo culminar las actividades se vaya incrementando la dificultad (García, Arregi & Rubio, 2001).

En consecuencia, se debe dar prioridad a la utilización de estrategias de enseñanza a las que desarrollen la experiencia directa, la expresión y la reflexión. Por otro lado, se deben eliminar aquellas actividades que no beneficien o no permitan la participación del alumno. A veces, cuando es momento de enseñar/mostrar una actividad o un contenido nuevo es mejor reducir las explicaciones, expresándola con palabras claras y mostrando como se realiza (García, et., 2001).

Servicios de apoyo educativos

Los servicios de apoyo se hicieron necesarios a partir del surgimiento del concepto de integración escolar y el establecimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales a la educación común, posibilitando el mejor desempeño de los estudiantes. Son los encargados de establecer ayuda, recursos y apoyos demandados por los alumnos para responder a los objetivos de a educación. A su vez, precisa de un modelo profesional, técnico e interdisciplinario capaz de llevar a cabo as estrategias planteadas por ellos. (Anaíz, 1996).

El Ministerio de educación (2010) define los Servicios de apoyo como las acciones coordinadas por parte de los profesionales referidos a la educación especial, psicopedagogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales y psicólogos para beneficiar el aprendizaje escolar y la

salud e integridad del alumno, elaborando planes y propuestas dirigidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Los servicios de apoyo no actúan en solitario, sino que involucran también a los directivos de las instituciones, a los docentes de grado y de educación especial y a los padres o tutores del alumno para determinar un planteamiento acorde y beneficioso (Ministerio de educación, 2010).

El profesor especializado al alumno con necesidades educativas especiales no se debe llamar como el de "su profesor particular", ya que su labor no se centra en los contenidos, sino en el desarrollo de estrategias para acceder a esos contenidos (Ministerio de educación, 2003).

Habitualmente, las primeras intervenciones de estos profesores, resultan un elemento distractor cuando se incorporan en un aula común. Sin embargo, medida que se contemplen los tiempos necesarios para esta adaptación y que se realicen los objetivos no solo para los alumnos con alguna dificultad sino para todo el grupo, se logrará compatibilidad del grupo con el docente especializado. Además, la asistencia del mismo a la escuela ordinaria, va a ser regulada en relación a las necesidades de cada alumno tanto en lo singular como en la de su entorno (Casaña, 2009).

A veces, algunas actividades que se realizan en el aula propuestas por el docente de la escuela común, tienen que ser adaptadas por el profesor especializado y se deben llevar a cabo fuera del aula, cabe aclarar que es algo temporal, ya que lo que se pretendes es que el alumno con alguna dificultad participe integralmente con el grupo en la clase (Casaña, 2009).

En relación al apoyo que recibe docente de la escuela del profesor especializado es permanente para así poder llegar a una integración optima, se basa en el asesoramiento, en las orientaciones para la planificación, en las adaptaciones curriculares y de acceso (Ministerio de educación, 2003).

Por otro lado, el apoyo a los demás integrantes de la institución escolar común como es el del equipo integrador, se va a basar en lograr un proyecto común de integración con el fin de integración e involucración de todo el personal escolar estos son los profesores, directivos, alumnos, personal administrativo y de servicio (Ministerio de educación, 2003).

Para finalizar, las acciones que realiza el servicio de apoyo escolar de manera general son charlas, reuniones, explicaciones en favor de la inclusión. También llevan a cabo actividades para la incorporación de hábitos de estudio, de socialización y de valores. Ayudan a solucionar los problemas que se producen con la accesibilidad del aprendizaje de los contenidos (Ministerio de educación, 2010).

Competencias básicas escolares

Según la Declaración de UNESCO (1998), establece que el concepto de competencias son las acciones y procedimientos educativos que demuestran que se han aprendido los contenidos, las aptitudes y actitudes solicitados para desarrollar una determinada tarea, actividad, profesión, etc. En otras palabras, las competencias se pueden definir como un conjunto de particularidades y tareas de cada individuo que procuran que ocurran determinadas acciones específicas, gracias a los estímulos que reciben del medio en el que se desarrollan.

Asimismo, Nebrana (2008), las define como "conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación" (p. 1).

En efecto, las competencias son los aprendizajes imprescindibles para que los estudiantes puedan llegar a su realización personal, desenvolverse con seguridad en la vida adulta, y poder desarrollar y mantener un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. El desarrollo de estas competencias debe empezar al comienzo de la escolarización, y de un modo coherente poder ser adquirida al terminar la educación secundaria.

Podemos señalar que, al incluir las competencias al currículo, resaltarán los aprendizajes que se consideran necesario. También, tiene varios objetivos como incorporar los diferentes aprendizajes en las distintas áreas, que los alumnos utilicen lo aprendido, una vez que lo hayan relacionado a diferentes contenidos, para que resulten efectivo al plasmarlo en diferentes situaciones y contextos (Arévalo, 2011).

Con respecto a las asignaturas de áreas expresivas como Música, la interpretación musical favorece la coordinación y sincronización tanto grupal como individual. Asimismo, por medio del baile, participando de coreografías en grupo, se están ejerciendo las técnicas básicas del movimiento, aprendiendo a su vez secuencias sonoras. Es importante mencionar

que tanto la asignatura de Música como la de Educación Física afianzan la percepción y la estructuración espacio-temporal, por medio de estímulos rítmicos y expresiones relacionadas al movimiento como la mímica, también las expresiones desde el cuerpo se incrementan debido a la imitación tanto de personajes como de situaciones, promueven el control del cuerpo con respecto a la tensión, la respiración y la relajación. En cuanto a la educación Plástica, esta va a desarrollar como las asignaturas anteriores, la creatividad y la expresión por medio de la construcción de formas sencillas a través de elementos como la plastilina. (Nebrera, 2008).

Cabe destacar que, en la educación primaria, las materias de áreas expresivas pueden integrarse y enriquecerse, sin embargo, es imprescindible el accionar del docente haciendo referencia en la manera en cómo presenta y da sus clases ya que debe encontrar una forma para poder integrar a todos los alumnos con el fin de desarrollar sus habilidades gestuales, motrices, creativas, expresivas y cognitivas (Nebrana, 2008).

En conclusión, haciendo referencia a las competencias básicas, las materias de áreas expresivas les brindan a todos los alumnos de educación primaria, conocimiento a través del movimiento, la organización de las percepciones, ayuda a establecer un equilibrio liberando las tensiones, se puede observar un disfrute en el alumno.

Educación Física

Hasta el momento, la asignatura de Educación Física es entendida como una práctica social que se establece en diversas actividades motrices en base a la cultura de cada comunidad y como disciplina pedagógica en la educación. Por lo tanto, como área curricular se va a integrar la Educación Física en todos los años de escolaridad y va a promover la formación motriz y corporal de todos los alumnos (Camblor et al., 2014).

Es importante mencionar, que la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, (2018), menciona que, en la Educación primaria, la Educación Física se manifiesta desde un enfoque de derechos ya que abarca un conjunto de saberes, que ayudan y favorecen a la formación integral de todos los niños a través de actividades gimnásticas, atléticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas.

La planificación pedagógica de las clases da como resultado que las expresiones motrices que realizan los alumnos presenten sentido para ellos, desarrollando aspectos

cognitivos, motrices y socioafectivos. Asimismo, se intenta implementar que los alumnos se interioricen más en el conocimiento de sí mismos, se relacionen con los demás y puedan llegar a los beneficios de la actividad física para la vida cotidiana y la integridad de la salud (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Puede afirmarse que las prácticas corporales "son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experiencias, de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018, p.372)

A saber, el docente en la Educación Primaria, debe tener en cuenta principalmente las peculiaridades de la escuela y el estatuto que tiene la Educación física, los materiales disponibles, los recursos con lo que cuenta el espacio, las particularidades de cada grupo de alumnos, la metodología y los contenidos que va a implementar y, además, los emergentes que pueden aparecer para lograr el éxito en las clases abordadas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Por un lado, esta asignatura debe brindar aprendizajes comprensivos que logren que los alumnos se den cuenta de por qué llevaron a cabo una determinada acción motriz, en efecto se deben promover estrategias para que se realice dicha comprensión, por ejemplo, al establecer un determinado problema al cual deben resolverlo, pueden acceder analiza distintas formas de resolución e intercambiar ideas para llegar a la resolución más adecuada (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Por otra parte, la Educación Física desde una perspectiva didáctica como la enseñanza a través del juego se puede considerar de varias formas como actividad recreativa y placentera, como medio para la interacción con los demás dando lugar a la internalización de normas, el respeto y la cooperación, y como productor del desarrollo de las capacidades lógico-motrices (Restrepo, 2008).

En base a los propósitos del primer ciclo, se van a establecer diversidad de juegos con diferentes organizaciones grupales y espaciales, respetando las normas de cada juego y teniendo en cuenta la creciente complejidad de los tres primeros grados.

En el segundo ciclo, los propósitos son los mismos que el primero, pero se van acomplejar con elementos propios de los deportes, transformándose en juegos deportivos adaptados, que establecen algunas adecuaciones con el fin de generar situaciones ludo-motrices del deporte. Por consiguiente, los objetivos generales de esta asignatura son:

- Favorecer la conciencia corporal y los hábitos de actividad física y deportiva ya que generan un bienestar con uno mismo y con los demás.
- Promover una mayor autonomía motriz y el aprendizaje de diferentes prácticas corporales con el fin de desarrollar el pensamiento táctico, la resolución de problemas, el respeto por las reglas y así favorecer la comunicación corporal y motriz.
- Fomentar actitudes de solidaridad, respeto, responsabilidad de si mismos y de los otros, en actividades motrices compartidas, que promuevan la convivencia democrática y la resolución de problemas cotidianos.
- Desarrollar habilidades perceptivas, lógico-motrices, coordinativas con ajustes a las diversas etapas evolutivas.
- Propiciar conocimientos, experiencias y disfrute del ambiente (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Plástica

Para hablar de la asignatura de Plástica se debe mencionar primeramente a la Educación Artística ya que esta asignatura y la de Música forman parte de las cuatro disciplinas que se deben desarrollar obligatoriamente en las instituciones educativas. Por lo tanto, la Educación Artística, desde un enfoque cognitivo se debe partir del concepto del arte, pero no desde una cosa u objeto sino desde una experiencia particular de haberlo presenciado, sentido o reconstruido algo. Promoviendo cualidades de razonamiento, experimentación, sistematización que resultan del acto de conocer (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

La Ley de Educación Provincial N.º 13.688, en su artículo 37, establece entre los objetivos y funciones de la Educación Artística "garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018, p. 312).

Las cuatro disciplinas vendrían a ser Música, Plástica, Danza y Teatro, para brindar a través de procedimientos relacionados a la utilización de los sentidos, la experimentación con el movimiento, el sonido, la imagen por medio de diferentes materiales, recursos, técnicas e instrumentos. Cabe destacar que la Educación Artística, se va a establecer en el marco de una educación integradora ya que va a promover que todos los niños participen con los ajustes necesarios como propiciando el trabajo en grupo (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Ahora bien, por lo general asociamos a la educación plástica con la manipulación y realización de materiales a través de actividades manuales. Sin embargo, requiere del manejo de conceptos vinculados con la línea, el color, la superficie, el volumen y la textura de los materiales (Spravkin, 2005).

Los objetivos principales de esta asignatura en la educación primaria son, que los alumnos desarrollen destrezas usando útiles necesarios para experimentar el color y experimente la influencia que tiene sobre las superficies y formas, que comprenda el valor de las estructuras modulares en el diseño, desarrollar la imaginación, la habilidad y agilidad manual, experimentar técnicas para expresarse y comunicarse a través de sus producciones manuales, dominar las técnicas de composición en el plano, aprender dibujos de geometría como curvas diversas, polígonos, ángulos (Valenciano, 2006).

En relación a los docentes de Plástica, este deberá realizar un vistazo hacia atrás, retomando conceptos ya aprendidos y aplicados para tener presentes los conocimientos generales que permitirán la progresión de los estudiantes en el aprendizaje. Asimismo, en cada actividad, deben proporcionar técnicas adecuadas a los alumnos para desarrollar su capacidad perceptiva, su habilidad manual y la sensibilidad por su realización plástica como por las de los demás (Valenciano, 2006).

En síntesis, el profesor para enseñar debe tener presente la metodología, los recursos didácticos y la motivación de cada niño ya que no se puede enseñar sin conocer el nivel, aptitudes y posibilidades de cada alumno. Entonces, la labor del profesor no es tan sencillo, pero es fundamental ya que puede condicionar el accionar plástico, perceptivo y expresivo del alumno, como también su motivación y las ganas de querer interiorizarse cada vez más en la asignatura.

Música

La música en las instituciones educativas intenta promover principalmente, competencias de comprensión musical para que sirva, además, como un elemento de expresión y comunicación de los alumnos. Así mismo, la enseñanza musical en general, incrementa con las otras asignaturas la integración de la personalidad del niño, brinda posibilidades para relacionarse con instrumentos, con el fin de favorecer un desarrollo psicofísico. A partir de entonces, llegan a ser alumnos reflexivos a través de saber reconocer, relacionar y organizar lo percibido (Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

Para profundizar, los propósitos de la asignatura de Música en la educación primaria se pueden ver reflejados, en primer lugar, en la transferencia del arte de la cultura popular a través de canciones, rimas y bailes. Luego en la enseñanza de los componentes curriculares desempeñándolos desde la escucha o práctica, teniendo siempre presente el goce natural que produce la música en todos los individuos. En tercer lugar, la capacidad de que todos los alumnos puedan regular y expresar sus emociones con las actividades realizadas. En último lugar y no menos importante la formación integral del alumno y el desarrollo de su habilidad musical (Asier, 2015).

Se debe mencionar, el impacto de las tecnologías en las clases de música ya que, como recurso, ayuda considerablemente al desenvolvimiento y el aprendizaje de la asignatura, utilizando diversos programas, como computadoras aprovechando el sonido como la representación gráfica (Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

De esta forma, la enseñanza musical busca trasmitir conocimientos, experiencias, valores, costumbres de zonas del país por medio con el fin de que los estudiantes traten de razonar el contexto que los rodea. Asimismo, dicha asignatura, se puede establecer como un recurso para fomentar el gusto por el arte y la cultura, estimulando al alumno a consultar más en el aprendizaje de musical por iniciativa propia (Asier, 2015).

Por lo tanto, los logros que se esperan de la adquisición de las competencias es que los alumnos puedan involucrarse en las diversas tareas musicales tanto grupales como individuales. Por medio de la música desarrollar la improvisación, la participación, el poder compartir con sus pares y disfrutar de la misma. Además, incrementar la comprensión de los

acontecimientos culturales escuchando canciones de la propia cultura como de otras (Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

Con respecto a los beneficios que aporta esta materia se pueden describir que desarrolla positivamente las habilidades lingüísticas, por ejemplo, a través de la escucha o la manifestaciones de sus sentimientos con los demás, también nos permite como media, autoanalizarnos dando como resultado el conocimiento de nosotros mismos, asimismo brinda la posibilidad de probar y realizar su propio estilo musical provocando una mayor creatividad, favoreciendo a los alumnos a desinhibirse, mejorando la confianza en uno mismo. En base a los beneficios que pueden promover los docentes a través de esta materia, es la posibilidad de abordar de manera más completa a las demandas que recibe por medio de los alumnos, en consecuencia, de lo mencionado anteriormente, permite ver la capacidad inclusiva que ofrece, es decir, la música es una herramienta que favorece la integración de todos los estudiantes (Asier, 2015).

Para ir culminando, la enseñanza musical se destaca por ser abierta y compleja, demostrando que puede abordar cualquier parte del currículo, a través de diversas materias, como, por ejemplo, por medio de las letras de las canciones crear obras con lo que el alumno quiera, como en la separación de compases beneficiando los aspectos cognitivos especialmente en el área de matemáticas.

METODOLOGÍA

Tema

Abordaje de la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas

Problema

¿Cuál es el abordaje de la inclusión escolar desde las áreas expresivas (Música, Artística y Ed. Física) en el nivel primario?

Objetivo general

Conocer el abordaje que realizan los docentes de áreas expresivas de nivel primario con respecto a la inclusión escolar.

Objetivos específicos

- Conocer los saberes que poseen los docentes de áreas expresivas de nivel primario sobre la inclusión escolar.
- Indagar las estrategias utilizadas por dichos docentes ante alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Inquirir posibles dificultades que se les presentan al momento de la integración.
- Averiguar acerca del conocimiento que poseen los docentes de áreas expresivas sobre el proyecto de integración que llevan a cabo los docentes de grado de nivel primario.

Diseño de investigación

La modalidad de este trabajo final de carrera fue trabajo de investigación. Éste constó con un enfoque metodológico de índole mixto. Por lo tanto, tenemos primero al enfoque cualitativo ya que a partir de los datos obtenidos en las entrevistas se interpretará la información sin medición numérica, permitiendo reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de este sistema social, y por otro lado, tenemos al enfoque cuantitativo debido a que las variables a investigar serán medidas en un contexto determinado utilizando métodos estadísticos para poder confirmar o predecir la problemática buscando relaciones causales entre los distintos elementos a analizar. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006).

En cuanto al alcance de este estudio fue descriptivo, ya que se buscó describir cuales son las estrategias que adoptan las docentes de áreas expresivas en sus clases con alumnos integrados. Asimismo, este constó en un estudio de tipo no experimental, ya que las variables a tener en cuenta no fueron manipuladas, solo se basó en observar los fenómenos como suceden para luego examinarlos; y transversal, ya que la recolección de datos se dio en un único momento (Hernández Sampieri et al., 2006).

Participantes

Éste trabajo fue destinado a los docentes de áreas expresivas del nivel primario de una escuela ubicada en la localidad de San Pedro, provincia de Buenos Aires. Donde participaron de la investigación los docentes de Música (2), Artística (2), Educación Física (4) y las docentes de grado (15). El interés en el que fue pensado el trabajo de investigación fue en el nivel primario a causa de que existe una mayor experiencia, autonomía, desapego para con los padres o tutores por partes de los alumnos a diferencia del nivel preescolar. Además, se considera que las materias anteriormente mencionadas son sumamente importantes en esta etapa ya que les brinda la posibilidad para expresarse, trabajar en conjunto, compartir actividades y mayor libertar al tratarse de propuestas que no presentan una estructura. Por lo tanto, va a incrementar en los niños la cooperación, el respeto, la tolerancia, el compañerismo, asimismo, son importantísimas para el desarrollo personal de cada uno.

La institución educativa en el que se llevaron a cabo las entrevistas y los cuestionarios, es de gestión estatal, su estructura edilicia es relativamente grande y comparte el edificio con una escuela secundaria. Además, se puede decir que es antigua ya que fue construida hace más de 80 años.

Fue seleccionada dicha institución a causa de que, desde el primer acercamiento, la directora se mostró interesada en el trabajo y predispuesta para ayudar en lo que se proponga.

Cabe destacar, que con dicha investigación no se pretende instaurar ni generar críticas con respecto al desempeño de los docentes de áreas expresivas en las clases con alumnos integrados, sino observar en qué momento nos encontramos con respecto al avance de esta problemática.

Instrumentos

Los instrumentos fueron entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas que determinaron los conocimientos, herramientas, técnicas que poseen los docentes de áreas expresivas en relación a la inclusión y además las dificultades que enfrentaron en cuanto a este tema. Además se utilizaron cuestionarios destinados a los docentes de grados para obtener información desde otro punto de vista y principalmente de la relación que mantienen con los docentes de áreas expresivas para ayudar a la inclusión de los alumnos (Hernández Sampieri et al., 2006).

Por un lado, las entrevistas fueron de tipo personal, semiestructurada, ya que se pretendió acceder al punto de vista de los propios actores con la finalidad de saber cómo ellos

explican sus experiencias desde su propia perspectiva, de esta manera se intentó reconstruir acciones pasadas, no obstante, también permitió alcanzar una información rica escuchadas desde las propias palabras de los actores (Marradi, 2007)

Dichas entrevistas, fueron semiestructuradas, con 15 preguntas abiertas pautadas, fueron de orden abiertas ya que en base a las respuestas del entrevistado se pudo introducir temas que son de interés para la investigación.

Luego, fueron aplicados los cuestionarios de tipo autoadministrable para los docentes de grado, con 6 preguntas cerradas con repuesta a opción múltiple (Rojas, Fernández & Pérez, 1998).

Cabe aclarar, que estos dos instrumentos fueron construidos para esta investigación, todas las preguntas, ya sea tanto para las entrevistas como para el cuestionario, fueron diseñadas especialmente para investigar dicha problemática.

Procedimientos de recolección de datos

En cuanto, al hecho de la recolección de datos, primeramente, se presentó a la directora una carta donde expresaba que era alumna de la Universidad Abierta Interamericana, estudiante de Lic. En Psicopedagogía y que me encontraba en el quinto año de la carrera. Asimismo, constataba que tenía intenciones de realizar mi trabajo de investigación en dicha institución.

Cabe destacar, que la directora planteo como condición necesaria la autorización y la firma de la Jeja Distrital de Educación con el fin de posibilitar el ingreso a la institución para realizar el trabajo de campo para mi investigación.

Una vez que se obtuvo el acuerdo, se procedió a hacer firmar a la Jefa Distrital de Educación, ubicada en el consejo escolar de la ciudad, la autorización accediéndome a realizar el trabajo de investigación. (Anexo N°1).

Luego, al mostrarle la firma a la directora de la institución se prosiguió a establecer las fechas para aplicar dichos instrumentos.

Esta etapa se desarrolló con total normalidad. Tanto los niños como los docentes manifestaron sentirse cómodos, sin embargo los tiempos eran reducidos al recabar los datos puesto que se llevó a cabo en los recreos

Cabe destacar que antes de la realización de dichos instrumentos, se hizo firmar a los a los docente de grado (Anexo N° 2) y a los docentes de áreas expresivas el consentimiento informado de participación (Anexo N° 3).

Se asistió a la institución la última semana del mes de Agosto. En primer lugar se entregó el cuestionario a los docentes de grado (Anexo N° 3), y en segundo lugar, se les realizo la entrevista a los docentes de áreas expresivas (Anexo N° 5).

Análisis de los datos

En este apartado se expresará la manera en cómo se abordaron el análisis de los datos de los instrumentos. En el caso de los cuestionarios, el análisis fue cuantitativo y en cuanto a las entrevistas fue cualitativo.

Con respecto al análisis cuantitativo, se utilizaron los aportes de Rojas Tejada y Fernández Prado (1998), se estableció la codificación, convirtiendo las respuestas de los participantes en datos numéricos, determinada de la escala de valores de los cuestionarios establecidos como Nunca: 0; Pocas Veces: 1; A Menudo: 2; Siempre: 3. Luego se construyó la matriz con el fin de obtener los resultados.

En cuanto al análisis cualitativo, se siguió el procedimiento propuesto por Rodríguez Sabiote (2003). En primer lugar, se registraron las entrevistas de manera escrita, se prosiguió con las unidades de contenido, seleccionando el criterio temático, para cargarlas en una matriz de datos, con el fin de sumar las mismas respuestas de cada sujeto, extrayendo los porcentajes y frecuencias. Esto se realizó con el objetivo de dar un orden y poder observar a través de la comparación las respuestas obtenidas.

Cabe destacar, que el tipo de categorización fue de manera deductiva considerando el marco teórico en: “Prácticas docentes en áreas expresivas” y “Relación entre docentes” con sus correspondientes subcategorías, como se ven plasmadas en la Tabla 1.

Para finalizar, se elaboró una síntesis de cada instrumento, abordándolos desde cada categoría y subcategorías correspondientes para consecuentemente relacionarlos entre ellos y obtener interpretaciones más complejas.

Tabla 1: Categorías de análisis.

	ENTREVISTA	CUESTIONARIO
CATEGORÍA	**Prácticas docentes de áreas expresivas.**	**Relación entre docentes.**
Subcategoría	Comunicación.	
Subcategoría	Conocimiento de inclusión.	Apoyo mutuo.
Subcategoría	Planificación.	Iniciativa para informarse en cuanto a la inclusión.
Subcategoría	Técnicas de evaluación.	Conocimiento de la labor de los otros docentes.
Subcategoría	Estrategias metodológicas.	
Subcategoría	Recursos.	
Subcategoría	Dificultades en la inclusión.	

RESULTADOS

A continuación, se van a presentar los datos más significativos de los instrumentos utilizados. En primer lugar, el de las entrevistas aplicadas a los docentes de áreas expresivas y en segundo lugar, los análisis de los datos de los cuestionarios realizados a los docentes de grado estableciendo la información desde las categorías, subcategorías y objetivos específicos mencionadas anteriormente con el fin de dar respuesta al objetivo general planteado.

Entrevista

A modo introducción, se indagó a los participantes de esta investigación acerca de la antigüedad de su ejercicio docente en la institución. Por un lado los docentes de Educación Física son los que permanecieron más tiempo ejerciendo en la institución, entre 15 años y 5 años, mientras que los docentes de Plástica llevan solo 2 años, y por último, los docentes de Música fueron los más variados en relación a su permanencia, va desde los 7 años, 5 años y 1 año.

En cuanto a la primera subcategoría, se planteará en las siguientes líneas los saberes que poseen los docentes de Música, Plástica y Educación Física con respecto al **conocimiento de inclusión escolar.**

Retomando el primer objetivo específico, se pudo observar que se establece una grieta con el concepto de inclusión, ya que la mitad de los docentes tiene una mirada inclusiva, advirtiendo que este proceso favorece a todos los alumnos mientras que la otra parte, son partidarios de que los niños con Necesidades Educativas Especiales deberían ir a las escuelas especiales, expresando que no avanzan y que perjudican al resto. A modo de ejemplo, uno de los profesores de Educación Física expresó:

> *"Acá vienen muchos chicos integrados, pero yo siento que esos chicos integrados, siempre están en el mismo lugar. Hay chicos que tendrían que estar en otro tipo de escuela y no pasan. Para mí, no tendrían que estar en una escuela común, y veo que se le hacen muchos informes, pero siguen estancados".*

Contrariamente, a pesar de contar con el Ministerio de Educación (2003) y a la Ley de Educación n° 26206 regida desde 2006 en nuestro país, planteando la obligatoriedad de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en todas las instituciones públicas y privadas, se evidencia la lejanía entre la misma y lo que realmente ocurre en dicha institución, planteadas por más de la mitad de los docentes, demostrando que se encuentras disconformes con ello.

Por consiguiente, además de indagar acerca de lo que saben sobre inclusión escolar, se preguntó sobre cómo es su accionar docente cuando tienen niños incluidos. Todos los

participantes manifestaron que su objetivo principal fue incrementar sus habilidades sociales, y lograr una participación activa en las clases.

En referencia a la **planificación** de la clase, la mayoría de los docentes no realizan planificaciones, manifestando que tienen en cuenta principalmente la cantidad de alumnos que asisten a la institución para platear las actividades, es decir, que presentan una postura improvisada a la hora de la enseñanza, sin embargo, a pesar de no anticipar las actividades de y no prever las adecuaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales, advierten que en el momento de proponer las consignas, dependen siempre de las aptitudes y limitaciones de todos los alumnos. Igualmente, se consideran sumamente importantes las planificaciones para posibilitar un orden a los temas, relacionar la teoría con las experiencias concretas, y tener presente previamente actividades funcionales a la inclusión.

Con respecto a los docentes restantes, expresan que realizan planificaciones e intentan por todos los modos las realizaciones de las actividades planificadas, ejemplificando lo mencionado, uno de los docentes de Música expresó *"hay que defender actividades centrales"*, esto significa que se debe preservar los objetivos que se propusieron en el día para los alumnos, con el fin de que pueden avanzar en el aprendizaje accediendo al diseño curricular progresivamente.

En cuanto a las **técnicas de evaluación**, todos los docentes manifestaron que las aplicaban directamente y diariamente en base a lo observado a partir de la participación, predisposición, colaboración y realización de las consignas impuestas. Concluyendo que no utilizaban pruebas escritas ni orales.

Es positivo resaltar que a través de lo mencionado anteriormente, los docentes mantienen una postura sumamente comprensiva, donde importa principalmente los valores y el hacer en base a lo que son capaces.

Haciendo hincapié en segundo objetivo específico de ésta investigación, relacionado a las **estrategias metodológicas** utilizadas por los docentes para abordar sus clases, manifestaron que son en base a los intereses de los niños, asimismo la minoría agregó que lo complementan con la utilización de técnicas grupales o la demostración del uso de materiales concretos como por ejemplos algunos instrumentos.

Es importante que para que las prácticas de enseñanza sean exitosas y abarquen a todos los alumnos del aula, el docente debe estar comprometido con su labor, tratando de utilizar diversas estrategias para el éxito de sus clases. Teniendo en cuenta que cada niño es diferente, con su propio modo de aprendizaje (Lawson, 2008).

En cuanto a la cuarta subcategoría, los docentes afirmaron que los **recursos** que utilizan para los propósitos de sus clases son medios audiovisuales y materiales concretos facilitando la comprensión, la enseñanza de los temas y la realización de las actividades. En función a esto, Echeita y Ainscow (2010), mencionan la importancia de contar y utilizar los diversos materiales y disposiciones espaciales para lograr el proceso de inclusión educativa. Asimismo, se debe tener en cuenta para mejorar la enseñanza la predisposición del equipo directivo, como los restantes actores institucionales.

Retomando el tercer objetivo específico, luego de consultarles las **posibles dificultades** que se les presentan al momento de la inclusión, 6 de los participantes respondieron, la dispersión y la interacción con los demás. Cabe destacar que ninguno de los docentes de áreas expresivas, tuvo una capacitación con respecto a la inclusión escolar. Esto puede llegar a evidenciar, el poco compromiso que le brindan a la formación integral, siendo un factor importante para ofrecer una educación de calidad, asimismo, sabiendo que la institución se destaca en la ciudad, por la asistencia de niños con necesidades educativas especiales.

A saber, en las últimas tres preguntas de la entrevistas los participantes expresaron respuestas muy escazas, la información que se trataba obtener era acerca de la **comunicación** con los docentes de grado, sin la intención de explayarse la gran mayoría la apuntaron como "*buena*", seguidamente cuando se indagó en la convocación por parte de ellos para participar del proyecto de integración que llevaba a cabo la institución y los docentes expusieron que *"no"*, algunos admitían que tampoco se preocupaban por ello y en último lugar, se les preguntó, si los docentes de grado toman iniciativa para informarse en cuanto a la inclusión escolar, respondieron la mayoría que sí y los restantes dudaban con una *"más o menos"*.

En base a lo mencionado anteriormente, se puede decir que a pesar de que los docentes de áreas expresivas expusieron que mantenían una *"buena"* relación con los docentes de grado, se pudo observar que al aplicarse el otro instrumento se vio que esta situación no es acorde a lo planteado. Consecuentemente podría influir negativamente en cuanto al

intercambio de sus intereses personales o experiencias laborales, pudiendo favorecer en su desenvolvimiento profesional.

Cuestionario

Posteriormente se presentarán los datos cuantitativos de los docentes de grado que participaron en esta investigación en donde se pudieron obtener frecuencias y porcentajes de las respuestas.

Tabla 2: Frecuencias y porcentajes de las respuestas acerca de la relación de los docentes de áreas expresivas con los docentes de grado.

N°	*Afirmaciones*	*Nunca*	*Pocas veces*	*A menudo*	*Siempre*
1	**La comunicación con los docentes de áreas expresivas es constante y fluida.**	0 (0%)	1 (6,67%)	6 (40%)	8 (53,33%)
2	**Los docentes de áreas expresivas toman iniciativa para informarse en cuanto a la integración escolar.**	0 (0%)	10 (66,67%)	4 (26,60%)	1 (6,67%)
3	**Los docentes de áreas expresivas participan con respecto al proyecto de integración que lleva a cabo la institución,**	1 (6,67%)	9 (60%)	2 (13,33%)	3 (20%)
4	**En algún momento, los docentes de áreas expresivas le solicitaron algún consejo/sugerencia en relación a este tema.**	2 (13,33%)	8 (53,33%)	2 (13,13%)	3 (20%)
5	**Los docentes de áreas expresivas les dan a conocer las adaptaciones que realizan.**	9(69%)	4 (26,66)	1 (13,33%)	1 (6,67%)
6	**Los docentes de áreas expresivas les informan acerca de las posibles dificultades que se les presentan a la hora de la integración escolar.**	6 (40%)	4 (26,66%)	3 (20%)	2 (13,13%)

Si centramos nuestra atención en los porcentajes de respuestas más elevados encontramos que en la afirmación 1, obtuvo un 53,33 % en la opción de respuesta “siempre” y 40 % en la opción “a menudo” por lo tanto, se puede decir que para los docentes de grado hay una comunicación fluida y constante con los docentes de áreas expresivas.

Con respecto a la afirmación 2, según los resultados presentes, un 66,67 % de los participantes expresaron que los de áreas expresivas pocas veces toman iniciativa en cuanto a la integración escolar.

La afirmación 3, obtuvo un 60 % en la opción de respuesta "pocas veces" infiriendo que más mitad de los docentes de grado consideran que los docentes de áreas expresivas no participan del proyecto de integración establecido.

En cuanto a la afirmación 4, el 53% de los participantes indicaron que no hubo ninguna consulta o sugerencia por parte de los docentes de Música, Plástica y Educación Física en relación a la integración escolar.

La afirmación 5, arrojó un 69% en la opción de respuesta "nunca", dejando evidencia de que los docentes de áreas expresivas no dan a conocer las posibles adaptaciones llevadas a cabo.

Por último, en la afirmación 6, el porcentaje más elevado fue de 40 en la opción de respuesta "nunca" acompañado de un 26,66 % en "pocas veces", demostrando que pocos docentes de áreas expresivas comparten las dificultades que se les presentan en cuanto a la integración.

Las discrepancias más acentuadas se aprecian en las afirmaciones 1 y 5, en donde demuestran que mantienen una positiva relación entre docentes, pero no se comentan las adaptaciones que realizan los docentes de áreas expresivas. Esto se puede verificar en las entrevistas ya que, los docentes de Artística y Educación física expresan que no llevan a cabo adaptaciones. A pesar de ser tan imprescindibles para el alumno incluido, logrando el acceso de los propósitos generales de la educación, adecuando las modificaciones a las aptitudes y limitaciones de cada alumno con necesidades educativas especiales (Gaibor, 2016).

En referencia a la primera y segunda subcategoría, se puede prever que la **comunicación y el apoyo mutuo** entre colegas son insuficiente y relativamente pobre, se demuestra en las afirmaciones 4 y 6 en las ausencias de pedido de sugerencias y recomendaciones como la ausencia de comunicación de las dificultades que presentan los docentes de áreas expresivas en cuanto a la inclusión.

En efecto, no se provee un enriquecimiento de su ejercicio ni tampoco se visualiza algún un grado de interés o **iniciativa para informarse en cuanto a la inclusión**, siendo un

derecho que implica a todos los actores institucionales a instaurar las bases necesarias para poder responder a todas las demandas provenientes de los alumnos con el fin de eliminar barreras en el aprendizaje (Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, 2008).

Para ir finalizando el apartado de Resultados, se retomará el objetivo general de este trabajo final, dando a conocer cómo se desarrolla el abordaje de los docentes de áreas expresivas de nivel primario con respecto a la inclusión escolar en una determina institución educativa ubicada en la localidad de San Pedro, provincia de Buenos Aires.

Consecuentemente se puede evidenciar que no se presentan avances con respecto al proceso de inclusión escolar, quedando expuesto en varios apartados de los resultados.

En primer lugar desde lo teórico, al expresar más de la mitad de los docentes posturas retrógradas en cuanto a la inclusión. Siendo su profesión un pilar fundamental para lograr la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales formen parte de la comunidad, brindándoles la igualdad de oportunidades y puedan promover su desarrollo integral, como se pudo evidenciar también en la investigación llevada a cabo por Aguilar (2015), al incluir a alumnos con síndrome de Down en las escuelas estatales, dando resultados óptimos ya que el integrarlo con los demás niños favoreció y ayudó a desarrollar las destrezas sociales. Sin embargo para que esto suceda, es necesario que se desarrolle un cambio progresivo social e individual de todos los actores institucionales (Ministerio de educación, 2003). No obstante, este cambio progresivo no se encuentra acompañado desde el equipo directivo, ya que la institución no ofrece gabinete psicopedagógico, solo algunos de los alumnos incluidos contienen maestras integradoras o psicopedagogas.

En segundo lugar, desde la práctica, se caracterizan la mayoría por desarrollarse espontáneamente, demostrándolo al no realizar planificaciones, siendo un elemento importante para brindar una mejor clase y un organizador de contenido, tampoco llevan a cabo adecuaciones para los alumnos con necesidades educacionales, la mitad de los educadores son partidarios de la exclusión de los alumnos integrales en las escuelas comunes expresando que no observan avances en los aprendizajes de los niños. Sin embargo, es necesario resaltar que ninguno de los docentes tuvo alguna formación integral, teniendo en cuenta que deben desde lo legal y lo ético atender las necesidades educativas especiales de los alumnos incluidos. Asimismo, desde la institución, los docentes de áreas expresivas no

son convocados para participar del proyecto de integración, donde algunos agregaron en las entrevistas, que tampoco ellos tratan de cuestionarse su desvinculación con la realización del documento.

Por consiguiente, es necesario resaltar, en cuanto a la relación entre docentes de áreas expresivas y docentes de grado, la escasa comunicación que mantienen, pudiendo establecerse a partir de una mayor interacción, el incremento de nuevos conocimientos, ideas, actividades, experiencias y estrategias desde los pedagógico dando lugar a un positivo trabajo en equipo para poder abordar a todas las demandas del grupo e incrementar clases con mayor participación de todos los alumnos, siendo las asignaturas de áreas expresivas, expresado por Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2002), importantísimas para el desarrollo integrar de todos los alumnos, brindándole un crecimiento armónico y saludable para afrontar el aprendizaje. Asimismo, estas materias se caracterizan por estimular las habilidades cognitivas, permitiendo al individuo comunicarse, aumentan el interés y el entusiasmo, generan en el alumno seguridad y autonomía, la creatividad y la curiosidad. Además, favorecen las competencias básicas de todos los alumnos, incrementando el conocimiento mediante el movimiento, promoviendo la expresión de sentimientos, ideas y valores, como la liberación de tensiones, favoreciendo la organización de las percepción, logrando un disfrute en los estudiantes (Nebrana. 2008).

En conclusión, se pudo evidenciar que en la institución educativa donde se llevó a cabo el proceso de investigación de este trabajo final, al igual que los trabajos realizados por Blanco (2008) y Aranmendía (2011), no se presenta un compromiso con las políticas de inclusión y por lo tanto, desaprovechando las grandes aportaciones que brindan las materias de áreas expresivas al desarrollo de los alumnos con respecto al rendimiento escolar mencionadas anteriormente.

CONCLUSIONES

Para concluir, el objetivo fundamental de este trabajo final fue conocer el abordaje de la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas de nivel primario en una institución estatal de la ciudad de San Pedro, Provincia de Buenos Aires.

En efecto, para saber esto se desplegaron cuatro objetivos específicos basados en los saberes que manejan los docentes en relación a la inclusión, la estrategias que utilizan, las posibles dificultades que se les presentan y el conocimiento que poseen sobre el proyecto que

lleva a cabo la institución y los docentes de grado, por consiguiente pudimos obtener a través de los instrumentos administrados, los siguientes resultados relevantes:

Se puede establecer que la mayoría de los docentes de áreas expresivas presentan escasa información y formación sobre inclusión educativa, sin embargo la mitad reconocen y pueden expresar el concepto del mismo. No obstante la otra mitad de ellos se resiste a que haya niños en escuelas comunes, mantienen la postura de que los niños con necesidades educativas especiales deberían asistir a escuelas especiales.

En base a la estrategia que utilizaron ante la inclusión escolar se puede decir que solo realizan modificaciones a medida que se presentan situaciones que lo requieren, los objetivos y contenidos son para todos iguales, por lo tanto no tienen en cuenta a los alumnos incluidos a la hora de planificar una clase.

En referencia a las posibles dificultades que se les presentan al momento de la inclusión. Los docentes de música, educación física y plástica manifestaron la gran mayoría, la dispersión de los niños y la interacción con sus pares.

En lo que respecta del conocimiento que tienen estos docentes sobre el proyecto de integración existente en la institución, la totalidad de ellos no lo conocen, sin embargo admiten que tampoco se interesan en él.

De esta manera, se deja en evidencia que no se estaría llevando a cabo el proceso de inclusión escolar por parte de los propios docentes, siendo un pilar fundamental para que se logre este proceso, asimismo teniendo en cuenta que son asignaturas beneficiosas para promover el desarrollo, la estimulación e interacción de todos los niños.

En cuanto a las limitaciones de este estudio podemos mencionar que esta investigación se realizó en una única institución y se utilizaron solo dos instrumentos para recabar datos, por lo tanto sería conveniente la realización de más preguntas, la ampliación de la muestra de más escuelas y docentes para que en futuras investigaciones poder obtener datos que abarquen a una mayor población y así poder visualizar este planteamiento de manera más general.

Este estudio pretender ser un punto de partida para incrementar el conocimiento sobre como es el abordaje de la inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas con

el fin de tomar decisiones para un accionar posterior que valore a estas asignaturas con el fin de favoreciendo la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

Para finalizar, se deja a considerar a futuros investigadores estudiar otro grupo de docentes, entre otras instituciones, en ciudades más grandes. Asimismo, se sugiere llevar a cabo una propuesta de intervención para que no solo sea un diagnóstico de lo que está presente, sino brindar posibles herramientas para mejorar los procesos de inclusión escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, D. (2015). *Proceso de inclusión en el centro escolar kyool.* (Tesis de Licenciatura en educación y aprendizaje). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción.

Anaíz, P. (1996). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos.* Murcia: Aljibe.

Andrade, P. (2007). Alumnos con discapacidad visual, necesidades y respuesta educativa. Escuelas católicas. Madrid. España.

Aranmendía, A. (2011). *Integración escolar de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria.* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.

Arévalo, R. (2011). *Formación basada en competencias. El caso de los estudios de la escuela de administración de instituciones.* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Catalunya: Barcelona.

Asier, S. (2015). *La asignatura de Música en Educación Primaria.* (Tesis de Licenciatura). Universidad de La Rioja, La Rioja.

Borrego, L. (2013). *Déficit visual y nivel de educación.* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba.

Blanco, P. (2008). *Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvulario, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Camblor, E., Ron, O., Hernández, N., Fittipaldi, G., Uro, M., Mele, A. (2014). *Prácticas de la Educación Física.* Universidad Nacional de La Plata: Buenos Aires.

Castañas, N. (2009). Psicología del docente. Buenos Aires: Argentina.

Collazo, T., Corzón,T., Vergas, J. (2015). Evaluación del paciente con hipoacusia. Madrid.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Echeita, G & Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada.

Escobar, G. (2012). *Educación física en los procesos de integración educativa*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Fábregas, C. (2012). Adaptación de acceso al currículo de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motórica en el C.E.I.P Hermanos Marx de Zaragoza. Repositorio de la Universidad de Zaragoza.

Gaibor, S. (2016). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con discapacidades incluidos en el primer año de educación básica de las unidades educativas de la parroquia 5 de agosto-circuito 12 de la ciudad de esmeraldas.* (Tesis de grado). Pontificia Universidad católica del Ecuador, Esmeraldas, Ecuador.

García, A., Arregi, M., & Carcedo, T. (2001). Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Madrid: España.

Gómez, G. (2009). Cuadernos de Educación y Desarrollo. La expresión plástica como fuente de creatividad, 1, (4), 1.

Guerra, C. (2006). P*royectos de integración escolar. Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento.* (Tesis de licenciatura). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Gutiérrez, V. (2015). *Educación física especial en la Comunidad de Madrid, situación actual y propuesta de mejora.* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Guzmán, A. (2012). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora*. Madrid: La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Green, E. (2013). *Expresiones artísticas como estrategias para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación.* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006).

Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill interamericana.

Lawson, R. (2014). *Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.

López, D. (2009). Educación especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

López, T. & Guillén, C. (S/F). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. Equipo Específico de deficiencia auditiva. Sede de Murcia.

Loza, J. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule.* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

Marradi, A, Archenti, N & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Argentina: Buenos Aires.

Martínez, J & López, M. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva.* Sevilla: Junta de Andalucía.

Martínez, N. (2009). El alumno con deficiencia mental en la escuela. Cuadernos de educación y desarrollos, 1 (9), 1.

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). Acuerdo marco para la educación especial. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de educación. (2003). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común.* Santa Fe: Ministerio de educación.

Ministerio de educación. (2010). Guía: *Los servicios de apoyo educativo.* Panamá: Ministerio de educación.

Morales, F.M., Cerezo, M.T., Fernández, F.J., Infante, L. y Trianes, M.V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. Revista Latinoamericana de Psicología, 41 (1), 141-150.

Muñoa, T. (2015). *Resumen: La discapacidad*. (Tesis de grado). Universidad de Navarra, Madrid, España.

Nebrera, J (2008). *Las competencias básicas en la educación primaria.* Recuperado el 16 de julio de 2019, de. https://www.efdeportes.com/efd127/las-competencias-basicas-en-la-educacion-primaria.htm

Ordaz, L. (2015). *Educación artística en educación primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua, México.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Madrid, España.

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2002). La Educación artística: un desafío o la uniformización. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, *32*(4), 405-515.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales.* España: Salamanca

Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Ginebra: Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Palacios, l. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Sistema de Información Científica Redalyc, 46, 17-18.

Peralta, F. (2011). Niños diferentes: los trastornos del desarrollo y su intervención psicopedagógica. Pamplona: Ediciones Eunate.

Restrepo, O. (2008). *La educación física en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Pedro J. Gómez.* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.

Rodríguez, A. (2013). Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes. *Enseñanza, 21, 2003, 275-298.*

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.* Potencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, Santo Domingo.

Rojas Tejada, A. & Fernández, J.S. (1998). Introducción al tratamiento de datos. En A. Rojas Tejada, J.S. Fernández Prados & C. Pérez Meléndez (Eds.) *Investigar mediante encuestas*. *Fundamentos teóricos y aspectos prácticos.* Madrid: Síntesis.

Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte (2011). Documento curricular área artística, Música. Neuquén: Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte.

Sosa, L. (2012). *Educación corporal y diversidad: La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Spravkin, M. (2005). *Educación Plástica en la escuela: Un lenguaje en acción.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Valenciano, J. (2006). *Educación Plástica.* España: Gobierno de Navarra.

Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con Necesidades educativas especiales en el Municipio caroní de Venezuela*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona, Venezuela.

Vásquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Universidad de la Salle: Bogotá.

Zondek, A., Zepeda, M., y González, F. (2006). Discapacidad en Chile, Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano. Chile: Gobierno de Chile.

ANÉXOS

Anexo 1: Modelo de autorización de la Jefatura Distrital de la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires.

Autorización de la Jefatura Distrital

Por el presente documento se solicita su autorización como Jefa Distrital de Educación para la realización en el marco de la misma de la investigación titulada: "Abordaje de a inclusión escolar por parte de los docentes de áreas expresivas" cuyo/a responsable es Miño Candela DNI: 40189984. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es conocer el abordaje que realizan los docentes de áreas expresivas de nivel primario con respecto a la integración escolar. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semi-estructuradas a los docentes de áreas expresivas y cuestionarios a los docentes de grado.

Previamente a la realización de dichas actividades se les pedirá el consentimiento a cada uno de los sujetos involucrados en la investigación (Docentes de grado y de áreas expresivas).

Ninguno de los procedimientos mencionados generan ni generarán algún tipo de perjuicio físico, psicológico o social para los participantes y se respetarán en todo momento las legislaciones y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación.

La confidencialidad de toda la información será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán tratados como confidenciales y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo……..…..... DNI……...,Jefa Distrital de Educación……..……. autorizo la realización del presente proyecto de investigación en el marco de la mencionada institución.

Anexo 2: Modelo de consentimiento informado de participación. Cuestionario.

Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Abordaje de la integración escolar por parte de los docentes de áreas expresivas", cuyo/a responsable es Miño Candela, DNI 40189984. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es conocer el abordaje que realizan los docentes de áreas expresivas de nivel primario con respecto a la integración escolar. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará un cuestionario.

La participación en esta investigación, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por el/la investigador/a en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo……..……..... DNI…….. ……acepto participar de la presente investigación.

_____

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:.....

Anexo 3: Modelo de consentimiento informado de participación. Entrevista.

Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Abordaje de la integración escolar por parte de los docentes de áreas expresivas", cuyo/a responsable es Miño Candela, DNI 40189984. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es conocer el abordaje que realizan los docentes de áreas expresivas de nivel primario con respecto a la integración escolar. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una sola actividad: entrevista.

La participación en esta investigación, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por el/la investigador/a en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo……..……..... DNI…….. ……acepto participar de la presente investigación.

_____

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:.....

Anexo 4: Modelo de cuestionario para docentes de grado.

	NUNCA	POCAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE
LA COMUNICACIÓN CON LOS DOCENTES DE ÁREAS EXPRESIVA ES CONSTANTE Y FLUÍDA.				
LOS DOCENTES DE ÁREAS EXPRESIVAS TOMAN INICIATIVA PARA INFORMARSE EN CUANTO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR.				
LOS DOCENTES DE ÁREAS EXPRESIVAS PARTICIPAN CON RESPECTO AL PROYECTO DE INTEGRACIÓN QUE LLEVA A CABO LA INSTITUCIÓN Y LOS DOCENTES.				
EN ALGÚN MOMENTO, LOS DOCENTES DE ÁREAS EXPRESIVAS LE SOLICITARON ALGÚN CONSEJO/SUGERENCIA EN RELACIÓN A ESTE TEMA.				
LOS DOCENTES DE ÁREAS EXPRESIVAS LES DAN A CONOCER LA ADAPTACIONES QUE REALIZAN.				
LOS DOCENTES DE ÁREAS EXPRESIVAN LES INFORMAN ACERCA DE LAS POSIBLES DIFICULTADES QUE SE LES PRESENTAN A LA HORA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR.				

Anexo 5: Modelo de entrevista para docentes de áreas expresivas.

ENTREVISTA:

1. ¿Cuánto tiempo lleva usted en esta institución? ¿Cuál es su función?
2. ¿Qué tienes en cuenta a la hora de planificar?
3. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los alumnos?
4. ¿Qué formas de comunicación emplea con los alumnos durante la clase?
5. ¿Qué recursos didácticos utiliza normalmente para lograr los propósitos de la clase?
6. ¿Qué técnicas emplea para la evaluación del proceso?
7. ¿Qué concepto tienes de la integración?
8. ¿Tuvo alguna formación con respecto a la integración?
9. ¿Tuviste alguna vez alumnos integrados? ¿Cuál fue tu accionar?
10. ¿Toma en cuenta actividades adaptadas para alumnos con Necesidades Educativas Especiales? Si es así, ¿Cuáles?
11. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que enfrenta al trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales?
12. ¿Qué conocimientos tienes sobre el proyecto de integración que llevan a cabo los docentes de grado y la institución?
13. ¿Los docentes de áreas expresivas son convocadas para participar en el proyecto de integración?
14. ¿Tenes buena comunicación con los docentes de grado?

15. ¿Observas que los docentes de grado toman iniciativa para informarse en cuanto a la integración escolar?