

21



**Taller psicoeducativo dirigido al apuntalamiento
del rol docente en inclusión de niños para maestras
de nivel inicial del Instituto Juvenil de la ciudad de
Córdoba**

Llanos, Marina Gabriela

Lic. En Psicología

2016

ÍNDICE

Agradecimientos.....	Pág. 3
Resumen.....	Pág. 4
Introducción.....	Pág. 5
Antecedentes.....	Pág. 8
Objetivos.....	Pág. 10
Marco Teórico	
-Capítulo 1. Teoría del aprendizaje.....	Pág. 11
-Capítulo 2. El sujeto que educa. Rol docente.....	Pág. 14
-Capítulo 3. Discapacidad.....	Pág. 17
-Capítulo 4. Discapacidad y educación.....	Pág. 23
-Capítulo 5. Inclusión de niños con NEE en escuelas comunes....	Pág. 29
-Capítulo 6. Dificultad en los docentes para lograr inclusión.....	Pág. 34
-Capítulo 7. Taller psicoeducativo.....	Pág. 39
Relevamiento Institucional	
-Procedimiento.....	Pág. 42
-Técnicas e Instrumentos.....	Pág. 43
-Síntesis de datos recolectados.....	Pág. 46
-Historia de la institución.....	Pág. 54
-Organigrama.....	Pág. 58
Análisis FODA	Pág. 59
-Conclusiones FODA y Fundamentación	Pág. 60
Proyecto de Aplicación	
- Objetivo general.....	Pág. 62

- **Objetivos específicos..... Pág. 62**
- **Desarrollo por encuentros..... Pág. 63**
- **Presupuesto para realización del proyecto..... Pág. 81**
- **Diagrama de Gantt Pág.82**

Anexos

-**Anexo I. Consentimientos Informados Pág. 83**
-**Anexo II. Ejes de Entrevistas Semiestructuradas Pág. 84**
-**Anexo III. Entrevistas Transcritas Pág. 85**
-**Anexo IV. Observación de la institución.....Pág. 102**
-**Anexo V. Encuestas para evaluar impacto.....Pág. 104**
-**Anexo VI. Material para encuentro número 4.....Pág. 108**
-**Anexo VII. Material para encuentro número 5.....Pág. 109**

Bibliografía Pág. 112

AGRADECIMIENTOS

A Mamá y Papá por darme la posibilidad de conseguir esto tan valioso, por haberme apoyado en todo y haber apostado en mí.

A Tomás, Marcelito, Gero y Benja por enseñarme que el amor nunca te deja caer.

A mis amigas que fueron grandes compañías en estos años.

A mis ángeles que partieron en este tiempo, y a los de siempre.

A las personas que me dieron la fuerza y el sostén en este camino.

A cada profesor que me enseñó lo hermosa que es esta profesión.

Al Instituto Juvenilia por la amabilidad en abrirme sus puertas.

RESUMEN

La inclusión en escuelas comunes de niños con Necesidades Educativas Especiales es hoy un derecho en nuestro país. Sin embargo, para llegar a convertirse en una realidad concreta hay algunos obstáculos que solucionar. Uno de ellos, y quizás de los más importantes, es el trabajo que realizan las maestras de aulas comunes con estos niños, trabajo que se ve dificultado por la falta de información y de formación profesional, y los sentimientos que esto despierta en ellas. El principal objetivo de este proyecto, en el contexto de un trabajo final de graduación, es lograr brindar a las maestras información y herramientas que las apoyen y orienten en su rol frente a estos nuevos desafíos. Con el fin de lograr los resultados esperados, se propone realizar un taller psicoeducativo en maestras de nivel inicial del Instituto Juvenilia, de la ciudad de Córdoba capital. El taller consta de 6 encuentros de 2 horas y media cada uno aproximadamente, sobre una base semanal.

Palabras claves: Inclusión escolar, Necesidades Educativas Especiales, Rol docente, Taller psicoeducativo.

ABSTRACT

Including children with Special Educational Needs in regular schools is now considered a human right in our country. Nevertheless, in order to this right to be effectively applied, there are some obstacles to overcome. One of them, and may be one of the most important, is the teacher's techniques applied in regular classrooms with these children, due to the lack of information and appropriate preparation and also the feelings arousing in them. The principal objective of this Project, within the context of a final graduation work, is to offer teachers with information and material to support and give them the proper orientation to develop their performance according to the new challenges we have today. In order to archive the best results, the proposal would be to offer a psycho educational workshop focused to the first lever of Instituto Juvenilia, in the city of Cordoba. The workshop consists of 6 meetings, once a week, for 2 hours and a half each.

Words keys: Educational inclusion, Special Educational Needs, Teacher Role, Psycho educational workshop.

INTRODUCCIÓN

"SÉ QUE ENSEÑAR NO ES COSA FÁCIL, ENSEÑAR VALORES, PRINCIPIOS Y TEORIAS ES COSA DIFÍCIL, Y LO ES AÚN MÁS, CUANDO EL QUE ENSEÑA NO ESTÁ CONVENCIDO DE QUE SUS ALUMNOS SON SERES HUMANOS CON FORTALEZAS Y LIMITACIONES."

Yadiar Julián.

El presente, es un trabajo final de grado de la carrera de Licenciatura en Psicología, de la Universidad Siglo 21, con una modalidad de Proyecto de Aplicación Profesional.

Para llevar a cabo el mismo se realizó un relevamiento institucional en el Nivel Inicial del Instituto Juvenilia de la ciudad de Córdoba Capital. Este instituto es una escuela que cuenta con nivel inicial, nivel primario y secundario, y que posee la particularidad de abrir sus puertas a niños con necesidades educativas especiales e integrarlos en un aula común. La finalidad del relevamiento institucional es conocer las demandas y necesidades de la institución que pudieran ser abordadas desde la Psicología, para poder proponer una intervención.

Como resultado del relevamiento, el problema de mayor relevancia que surge es la necesidad de un apuntalamiento de rol docente a las maestras de nivel inicial que cuentan con niños integrados, considerando de gran importancia el trabajo propuesto, ya que son las personas que necesitan de información, contención, herramientas y estrategias para llevar adelante de forma exitosa la integración de sus alumnos, lograr mejorar la interacción con los padres sin perjudicar su equilibrio emocional ni sentir como frustraciones personales hechos que pudieran presentárseles.

El proceso de apuntalamiento siempre habla de un tiempo intermediario entre un estado de debilidad o de falencia y un estado de mayor autoestructuración, autoapoyo. El apuntalamiento es siempre doble o recíproco, pero además siempre es en red, reticular.

Implica un movimiento de ruptura, generador de derivaciones y cambios, de objeto y de nivel. Pero que presupone a su vez, el apoyo y la modelización. En la situación grupal, los movimientos de apuntalamiento y desapuntalamiento dan lugar a una dinámica de identificaciones y desprendimientos entre los integrantes del vínculo. (Kaës, 1984)

Entendemos la noción de apuntalamiento como intrínsecamente ligada al concepto de “zona próxima de desarrollo” de Vigotsky, también propuesta por Bruner para designar la totalidad de las intervenciones de ayuda que hacen posible la organización de conductas con el fin de poder resolver problemas por sí solos que al principio no se sabía resolver. El apuntalamiento permite la autonomización de conductas de resolución, que sólo será posible si la persona es capaz de comprender la meta que se desea alcanzar. (Bruner, 1984)

Maldonado (2001) sostiene que un rol docente bien desarrollado tiene que ver con lograr el gran objetivo de propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social o entorno familiar, logren los objetivos del aprendizaje. Para este autor, un buen profesor es aquel que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren el aprendizaje.

También Czerniack y Chiarelott (1990) consideran que en un rol docente bien establecido el maestro debe ser capaz de modificar sus métodos para llegar mejor a sus alumnos y persisten en ayudar a los alumnos que aprenden con mayor dificultad.

Para dar respuesta a esta problemática, se propone realizar un Taller Psicoeducativo para el apuntalamiento del rol docente en maestras de Nivel Inicial del Instituto Juvenilia.

La finalidad del taller es informar a las maestras sobre las particularidades y especificidades de un niño con necesidades educativas especiales y acerca de cómo encarar el rol docente frente a estas situaciones, así como también informar y concientizar sobre la importancia del rol familiar en estos niños y sus procesos educativos, también proveerles las herramientas comunicacionales necesarias para mejorar la interacción con

los padres, problema que afloró en el relevamiento, además brindarles estrategias de manejo de pensamientos negativos y sentimientos de frustración, ya que también ha aparecido esto como uno de los posibles impedimentos en el correcto ejercicio del rol docente.

Atendiendo a esta problemática, se podrá ayudar a que las docentes tengan una mejor comprensión acerca de lo que significa ejercer como docente en casos de niños integrados, a disminuir sus sentimientos de frustración comprendiendo que los tiempos y formas de los niños no son siempre unificados, sino que cada uno puede llevar su ritmo, y a mejorar la interacción con los familiares. Todo esto en conjunto contribuirá a un mejor desenvolvimiento del rol como docente integradora, a una familia mejor conectada con los procesos de sus hijos, y por ende, a un niño con una integración mejor lograda.

ANTECEDENTES

Anteriormente, se han interesado por la problemática que plantea este trabajo, acerca del rol docente desde diversas perspectivas y miradas y se han propuesto acciones con el fin de lograr un cambio, una mejoría o un acompañamiento en el trabajo de los maestros.

Uno de las propuestas fue realizada por Vianet (2004) en el estado de Lara, Venezuela. En esta propuesta se desarrollaron cuatro talleres de formación docente para favorecer a niños con necesidades especiales integrados al aula regular de la Unidad Educativa Colegio” Pascual Venegas Filardo”. El primer taller fue de autoestima docente, con el objetivo de fortalecer el autoestima de docentes de aula regular con niños integrados. El segundo taller tuvo como meta que el docente adquiera información necesaria sobre las características de los alumnos con necesidades especiales. El tercer taller propuso como finalidad que los docentes obtengan la información adecuada sobre la responsabilidad que tienen las instituciones públicas y privadas de brindar la oportunidad de integración a niños con necesidades especiales. El cuarto y último taller buscó como propósito llamar a la reflexión a los docentes sobre la responsabilidad que conlleva haber elegido dicha profesión.

Con el primer taller, se lograron los objetivos propuestos, los docentes accedieron a información, despejando dudas, y a través de autoevaluaciones mostraron una mejoría en su nivel de autoestima. El segundo taller dejó como resultados mucha receptividad y motivación para seguir aprendiendo y enriqueciendo el aprendizaje en el trabajo con estos niños. El tercer taller tuvo excelente recepción e interés por parte de los docentes y acordaron entre las presentes generar estrategias en forma conjunta para saber cómo sobrellevar e integrar niños. Es decir, despertó el interés de trabajar en conjunto grupalmente para fortalecer su rol con estos niños. Con el último taller se logró la reflexión de los docentes, analizaron su actuación diaria en el aula, y buscaron proyectarse a futuro como docentes capacitados. Vianet (2004).

Otra de las investigaciones referidas al tema del rol docente dentro de la inclusión de niños en el aula, fue realizada por Torres et al (2013) en una comuna ubicada en el sector centro-norte de la ciudad de Santiago de Chile en el año 2013.

Realizaron una investigación acerca de la inclusión educativa, más precisamente enfocados en los componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción, se realizó en dos cursos de tercero básico pertenecientes a un establecimiento particular. Se propuso caracterizar comprensivamente cómo se manifiestan aspectos del clima socio-afectivo en dos contextos de aula de un establecimiento con proyecto de integración, y su relación con la inclusión de dos alumnas con discapacidad intelectual. La forma en la que se llevó adelante fue enfatizando puntos de vistas subjetivos y el análisis comprensivo de las interacciones presentes en el ambiente observado. El diseño utilizado correspondió a un estudio de caso abordado desde la etnografía reflexiva y enfocada. Se trabajó acerca de actitud y percepción de las profesoras respecto de la inclusión, vínculo de las profesoras y sus alumnas insertas en proyectos de integración, tensiones entre visión de inclusión y expectativas de aprendizaje, elementos divergentes entre profesoras, modelo comprensivo de componentes socio-afectivos que promueven la inclusión. Como conclusión de esta propuesta se obtuvo que el rol de los docentes resulta clave en el proceso de inclusión de sus alumnas, en relación a sus prácticas docentes, las creencias y percepciones respecto de la inclusión que subyacen a estas prácticas, y a las instancias de participación que promueven en el aula. Se observó que distintos factores socio-afectivos presentes en el microsistema que es el aula de clases, y específicamente desarrollados a través de la práctica docente, pueden promover una mejor inclusión en alumnos con necesidades educativas especiales. Torres et al (2013).

OBJETIVOS

Objetivo General:

- ✚ Diseñar un taller psicoeducativo que logre el apuntalamiento del rol docente en maestras de nivel inicial del Instituto Juvenilia.

Objetivos Específicos:

- ✓ Informar sobre especificidades o particularidades de la función integradora en niños de nivel inicial.
- ✓ Concientizar a los docentes sobre la importancia del rol familiar en el proceso del niño integrado.
- ✓ Proveer herramientas comunicacionales para facilitar y mejorar la interacción con los familiares de los niños.
- ✓ Adquirir estrategias de manejo de pensamientos negativos y sentimientos de frustración en las maestras.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

❖ Teoría del aprendizaje

Desde la “Teoría Constructiva del aprendizaje” de Jean Piaget, se pone énfasis en la figura del aprendiz como el agente que en última instancia es el motor de su propio aprendizaje, esta vertiente de corriente pedagógica es una manera determinada de entender y explicar las formas en las que aprendemos. Para el autor, los padres, maestros y miembros de la comunidad son facilitadores del cambio que se está operando en la mente del aprendiz, pero no la pieza principal. Desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, por lo que sostiene que la inteligencia no puede medirse, ya que es única en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad (Piaget, El juicio y el razonamiento en el niño, 1947)

Piaget (1947) entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento. Los principales conceptos de su teoría son:

Estructura: conjunto de respuestas que tienen lugar luego de que el sujeto de conocimiento ha adquirido ciertos elementos del exterior.. La estructura es una integración equilibrada de esquemas. Así, para que el niño pase de un estado a otro de mayor nivel en el desarrollo, tiene que emplear los esquemas que ya posee, pero en el plano de las estructuras.

Organización: Es un atributo que posee la inteligencia, y está formada por las etapas de conocimientos que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas. Para Piaget un objeto no puede ser jamás percibido ni aprendido en sí mismo sino a través de las organizaciones de las acciones del sujeto en cuestión.

La función de la organización permite al sujeto conservar en sistemas coherentes los flujos de interacción con el medio.

Adaptación: está siempre presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación. El proceso de adaptación busca en algún momento la estabilidad y, en otros, el cambio. Es un atributo de la inteligencia, que es adquirida por la asimilación mediante la cual se adquiere nueva información y también por la acomodación mediante la cual se ajustan a esa nueva información. La función de adaptación le permite al sujeto aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el medio.

La adaptación y organización son funciones fundamentales que intervienen y son constantes en el proceso de desarrollo cognitivo, ambos son elementos indisociables.

Asimilación: se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, esquemas que no son otra cosa sino el almacén de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad.

Acomodación: implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. No sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.

Equilibrio: Es la unidad de organización en el sujeto cognoscente. Son los denominados "ladrillos" de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la realidad, ya que a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona.

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del

equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento. (Piaget, El juicio y el razonamiento en el niño, 1947)

❖ 1.2. Epistemología genética de Jean Piaget. Fases del desarrollo cognitivo.

Jean Piaget en “Epistemología genética” (1950) estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado. En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual. El autor considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico. Piaget sabía que es absurdo intentar tratar por separado los aspectos biológicos y los que hacen referencia al desarrollo cognitivo, para él el desarrollo cognitivo informa sobre la etapa de crecimiento físico de las personas, y el desarrollo físico de las personas da una idea sobre cuáles son las posibilidades de aprendizaje de los individuos. (Piaget, 1950)

Las fases de desarrollo expuestas por Piaget forman una secuencia de cuatro períodos que a su vez se dividen en otras etapas. Estas cuatro fases principales son:

- 1- **Etapa sensorio-motora:** Desde del nacimiento y la aparición del lenguaje articulado en oraciones simples (hacia los dos años de edad). Lo que define esta etapa es la obtención de conocimiento a partir de la interacción física con el entorno inmediato. El desarrollo cognitivo se articula mediante juegos de experimentación, muchas veces involuntarios en un inicio, en los que se asocian ciertas experiencias con interacciones con objetos, personas y animales cercanos.
- 2- **Etapa pre operacional:** Más o menos entre los dos y los siete años. Empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, actuar y jugar siguiendo

roles ficticios y utilizar objetos de carácter simbólico. en esta etapa aún no se ha ganado la capacidad para manipular información siguiendo las normas de la lógica para extraer conclusiones formalmente válidas, y tampoco se pueden realizar correctamente operaciones mentales complejas típicas de la vida adulta. Existe un “pensamiento mágico” basado en asociaciones simples y arbitrarias, está muy presente en la manera de interiorizar la información acerca de cómo funciona el mundo.

Las maestras a quienes va dirigido el taller psicoeducativo del presente proyecto trabajan con niños que se encuentran en dicha etapa.

- 3- **Etapa de las operaciones concretas:** Aproximadamente entre los siete y los doce años de edad, es una etapa en el que empieza a usarse la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre y cuando las premisas desde las que se parte tengan que ver con situaciones concretas y no abstractas.
- 4- **Etapa de las operaciones formales:** Desde los doce años de edad en adelante, incluyendo la vida adulta. Se gana la capacidad para utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos que se han experimentado de primera mano. (Piaget, 1950)

Capítulo 2.

El sujeto que educa. Rol docente

❖ 2.1 Rol docente

Hoy en día el papel de los formadores no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino más bien cumplir un rol docente bien establecido, este es entendido como el ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas.

Es importante que los docentes tengan en cuenta las características de cada educando, es decir que se trabaje con una formación centrada en el alumno y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información. (Maldonado, 2001)

Cada vez se abre más paso su consideración como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tebar, 2003):

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible).
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición, entre otras; siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.

❖ 2.2 El sujeto de la educación

Estanislao Zuleta, filósofo, escritor y pedagogo colombiano, en “La Educación un Campo de Combate” (1995) realiza una mirada crítica respecto a lo que se considera un maestro, y lo que se espera de él en la sociedad y en el sistema educativo, sostiene que cuando se piensa en el acto educativo se piensa en un sujeto singular, y la responsabilidad recae en los docentes. Pero invita a pensar que en este espacio se está ante un sujeto plural: ¿a quiénes se educa? y ¿quiénes educan?, afirma que la construcción del sujeto corresponde a ambos. Entonces, es una construcción necesaria, del sujeto educador y del sujeto educando. Cualquiera de los lados de esta relación que falle nos instala frente a un acto educativo fallido. (Zuleta, 1995)

Para el autor la construcción es tanto individual como social, ya que erigirse como educador y como educando es construirse como un sujeto social responsable de la educación en determinada institución. La educación debe implicar al alumno como un ser humano y no como un receptáculo, y debe desarrollar todas las potencialidades del ser humano y sentar las bases para aprendizajes y transformaciones futuras. El alumno no debe ser más el receptor pasivo de un conocimiento que se le entrega para que lo aprenda y luego lo repita ante su transmisor, como un actor pasivo de su aprendizaje. En el proceso educativo, no hay uno que enseña y otro que aprende, sino que maestro y alumno se forman de manera conjunta. (Zuleta, 1995)

Zuleta aboga por una educación que propicie una promoción integral de posibilidades individuales no determinadas por el mercado. Por otra parte, asume el postulado de Freud, según el cual el niño es un investigador. Campo que habría que aprovechar al máximo para consolidar una sociedad de investigadores capaces de promover el conocimiento: “El niño es un investigador; y si lo reprimen y lo ponen a repetir y aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se puede llamar educar”. Sostiene que la formación del discente debe orientarse a desarrollar las aptitudes y capacidades intelectuales, a desarrollar su particularidad social; es decir, a crecer con otros. (Zuleta, 1995)

Desde el punto de vista de la integración, es importante lo que plantea globalmente este autor, ya que nos invita a pensar y considerar que el papel de los educadores debe ser inducir a los alumnos a que se conviertan en ciudadanos capaces de mejorar la sociedad en la que viven, en personas con valores positivos y solidarios, que den respuestas adecuadas al individualismo, la falta de sensibilidad, de ética y de responsabilidad. (Zuleta, 1995)

Capítulo 3

Discapacidad.

❖ 3.1 Definiciones

En la Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de 1980, la Organización Mundial de la Salud, definió:

Discapacidad: “Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.”

Minusvalía: “Dentro de la experiencia de la salud, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).”

Deficiencia: es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

En enero del 2001, el Comité Ejecutivo de la OMS acuerda elevar, para su aprobación en la 54.^a Asamblea Mundial de la Salud, el borrador pre-final de diciembre de la CIDDDM-2. El 22 de mayo se aprueba la nueva versión de esta Clasificación con el nombre definitivo de «Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud», con las siglas CIF. En octubre se da noticia a través de

Internet de la publicación oficial de la nueva Clasificación, cuya versión en castellano es editada por el IMSERSO y se presenta el 15 de noviembre en Madrid. (OMS, 2001), se presentan ampliaciones en las definiciones:

Se habla de **funcionamiento** como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano, **discapacidad** como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano. (OMS, 2001)

Por lo que ahora, al hablar de discapacidad, se tienen en cuenta varios factores como:

- **Funciones corporales:** funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).
- **Estructuras corporales:** partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
- **Deficiencias:** problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación o una pérdida.
- **Actividad:** desempeño/realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
- **Limitaciones en la Actividad:** dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.
- **Participación:** acto de involucrarse en una situación vital.
- **Restricciones en la Participación:** problemas que el individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
- **Factores Ambientales:** constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida. (OMS, 2001)

❖ 3.2. Tipos de discapacidad

“Toda discapacidad tiene su origen en una o varias deficiencias funcionales o estructurales de algún órgano corporal, y en este sentido se considera como deficiencia cualquier anomalía de un órgano o de una función propia de ese órgano con resultado discapacitante”. (OMS, 2001)

Partiendo de esta distinción básica promovida por la OMS a través de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), se puede identificar:

- ✓ **Discapacidad Motriz:** condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas, limitando su desarrollo personal y social. Ésta se presenta cuando existen alteraciones en los músculos, huesos, articulaciones o médula espinal, así como por alguna afectación del cerebro en el área motriz impactando en la movilidad de la persona.
- ✓ **Discapacidad Sensorial:** comprende cualquier tipo de deficiencia visual, auditiva, o ambas, así como de cualquier otro sentido, y que ocasiona algún problema en la comunicación o el lenguaje (como la ceguera y la sordera), ya sea por disminución grave o pérdida total en uno o más sentidos.
- ✓ **Discapacidad Cognitivo- Intelectual:** caracterizada por una disminución de las funciones mentales superiores tales como la inteligencia, el lenguaje y el aprendizaje, entre otras, así como de las funciones motoras. Esta discapacidad incluye a las personas que presentan dificultades para aprender, realizar algunas actividades de la vida diaria, o en la forma de relacionarse con otras personas.
- ✓ **Discapacidad Psicosocial:** aquella que puede derivar de una enfermedad mental y está compuesta por factores bioquímicos y genéticos. No está relacionada con la discapacidad cognitivo-intelectual y puede ser temporal o permanente. Algunos ejemplos son la depresión, la esquizofrenia, el trastorno bipolar, entre otros.

❖ 3.3. Paradigmas de la discapacidad. Reseña histórica.

La concepción sobre las personas con discapacidad y las actitudes que ante ellas se han asumido, están ligadas a la historia de la sociedad y a sus sistemas de valores. A través de la evolución de la humanidad, podríamos identificar tres formas de comportamiento social frente a las personas con discapacidad: *Rechazo*, por estar ante un fenómeno desconocido y amenazador; *Protección*, por considerarlos incapaces de valerse por sí mismos; *Justicia social*, en la cual todos los miembros que conforman una sociedad pueden ser autónomos y participar en igualdad de oportunidades. Las diferencias culturales, geográficas y el nivel de desarrollo social, han pautado en gran parte las actitudes asumidas, que a su vez, no han sido iguales para los distintos tipos de discapacidad, ni para las diferentes culturas. (Hernández González, 1999)

En la edad antigua, la fuerza física era decisiva para la supervivencia, por lo cual los niños que presentaban una deficiencia se dejaban morir y los adultos con limitaciones eran excluidos de los grupos. (Hernández González, 1999)

Durante la Edad Media la deformidad física era considerada un castigo de Dios, la sociedad no tenía sentido de responsabilidad con las personas con discapacidad. Se encontraban en una situación de opresión tal que no eran reconocidas con el status de «ciudadanos» o «sujetos con derechos». En este sentido estaban en la misma situación que los esclavos, los prisioneros de guerra, las mujeres y los menores de edad. Su vida carecía de valor, por lo que en muchas sociedades eran muertos, abandonados, encerrados o exhibidos como atracción. (Hernández González, 1999)

Con la llegada del Renacimiento se dieron cambios notables en la actitud hacia las personas con discapacidad. Se reconoció que la sociedad tenía responsabilidad ante esta población. En Inglaterra se les incluye en la Ley de los pobres, siendo este el primer estatuto que en Europa, hace referencia a las personas con discapacidad y su cuidado. En España Isabel La Católica, creó el primer hospital donde se facilitaba a los soldados, prótesis y aparatos ortopédicos y se les reconocía el pago de su salario. Se crearon

instituciones para atender niños ciegos, sordos y con retardo mental. (Hernández González, 1999)

El siglo XVIII marcó un gran cambio actitudinal. Como resultado de la revolución Industrial, las personas con discapacidad empezaron a ser vistas como una responsabilidad pública. Ya no se las concebía como diferentes. Se arraigó el concepto de igualdad y se empezó a creer en la posibilidad de que pudieran llevar una vida normal en tanto se les proporcionaran los medios adecuados para ello. (Hernández González, 1999)

En el siglo XIX se inicia el estudio de las causas de la discapacidad. El médico francés Esquirol habló de la deficiencia mental como una situación caracterizada por el desarrollo defectuoso de las facultades intelectuales. Es por esta época, con sus grandes avances en el campo de la medicina cuando las personas con discapacidad empiezan a situarse en una mejor posición, aunque se da un enfoque asistencial y de institucionalización. La sociedad empieza a asumir una mayor responsabilidad frente a esta situación. En 1822, en Munich, se creó el “Instituto Técnico Industrial” primera institución de la que se tiene referencia. Tuvo como criterio facilitar el desenvolvimiento económico de las personas con discapacidad. Dicha institución atendía no solo las necesidades de la vida diaria de sus usuarios, sino que también les suministraba cuidado médico, tratamiento a sus limitaciones, y en forma especial educación y reeducación si no habían tenido entrenamiento profesional. (Hernández González, 1999)

En muchos momentos de la historia la actitud de las personas con discapacidad, etiquetadas como minusválidos, impedidos, inválidos, etc. ha sido de total sometimiento y dependencia, siempre han desempeñado el papel y ocupado el sitio que la sociedad les ha asignado. Han sido objetos de rechazo y muerte por considerárseles expresión del mal, este rechazo con el tiempo ha cambiado por sobreprotección, convirtiéndose en objetos de caridad, más tarde en objetos de asistencia, para irse transformando poco a poco en objetos de estudio psico-médico-pedagógico, al ser considerados como sujeto-problema. En todos estos cambios de

actitud ha estado presente el criterio de que no es una persona apta personal, productiva y socialmente. (Hernández González, 1999)

En la edad contemporánea surge lo que se entiende como Rehabilitación Profesional a partir del 1914, cuando los países europeos y más tarde los Estados Unidos, vieron regresar del frente a numerosos jóvenes integrantes de sus ejércitos, con secuelas físicas y mentales adquiridas en los enfrentamientos bélicos. En 1919 se firmó el Tratado de Paz de Versalles y se creó la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) , entidad que ha tenido un papel decisivo en la promulgación de leyes y normas gubernamentales que buscan proteger los derechos de las personas con discapacidad, en promoción y desarrollo de programas de Rehabilitación Profesional en el mundo, promulgó disposiciones referentes a las personas con limitaciones. Estas disposiciones dispersas son las que finalmente en 1955, en la Conferencia Internacional del Trabajo, dieron pie a la Recomendación No. 99, sobre la Rehabilitación y el Empleo de los “Inválidos “,que plantea la necesidad de poner a disposición de las personas con discapacidad medios de adaptación y readaptación profesional independientemente de su origen, naturaleza y edad siempre que puedan ser preparados para ejercer un empleo adecuado y tengan perspectivas razonables de obtener y conservar tal empleo. Esta recomendación preconizó desde ese momento, la integración social y laboral de las personas con discapacidad. (Hernández González, 1999)

Las décadas de los 70 y 80 fueron portadoras de un mayor cambio, empieza a ganar credibilidad el concepto de integración. Por otra parte surgió el concepto de normalización por parte de los rehabilitadores. Este concepto buscaba cambiar el concepto de que las personas con discapacidad debían ser tratadas aparte del resto de la sociedad. Por otra parte, surgen las organizaciones de personas con discapacidad enarbolando los conceptos de autonomía y equiparación de oportunidades. (Hernández González, 1999)

Capítulo 4.

Discapacidad y educación.

❖ 4.1. Integración e inclusión

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales: la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad. (Martínez, 2009)

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual, el desarrollo de la convivencia se realiza a través del diálogo. Los conflictos se transforman en una oportunidad para el desarrollo personal y social, porque permite la aproximación entre los agentes en conflicto y el desarrollo de su aprendizaje. (Martínez, 2009)

Se pueden establecer algunas de las diferencias entre integración e inclusión (Arnaiz, 2003) y (Moriña, 2004) :

Escuela integradora	Escuela inclusiva
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la: Educación especial.	Dirigida a la : Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones porque éstas son reales.

En síntesis, en la integración los alumnos con discapacidad se adaptan al resto de la comunidad educativa. Mientras que la inclusión implica el derecho a ser comprendido en su singularidad, todos los alumnos sin excepción, no sólo deben estar escolarizados en aulas regulares, sino que además deben alcanzar el éxito escolar. (Martínez, 2009)

❖ 4.2. ¿Cómo se llegó a una Educación Especial en Argentina?

A fines del siglo XIX en la Argentina las ideas liberales se plasmaron en la política educativa nacional, y la educación pasó a ser el medio privilegiado para lograr la unidad nacional.

“En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello la institución se

*propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales”*_(Tenti Fanfani, 1993, pág. 29)

La Ley 1420 de Educación Común del año 1884 contenía los siguientes artículos:

“Art. 1. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2. La instrucción primaria, debe ser "obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene”.

Art. 3. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero.

Art. 4. La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse, por medio de certificados y exámenes, exigir su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir al niño a la escuela.

Art. 6. El "minimun" de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesos y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art.8. (956) La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de clase.” (El Historiador)

Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas: educación común y educación especial.

La educación especial tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la segregación. La educación especial se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a niños diferentes les

convenían ámbitos diferentes. En este entonces, las escuelas especiales se caracterizaban por:

- ✓ Tener una menor cantidad de niños por maestro lo cual favorecía la individualización de la enseñanza.
- ✓ Trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de problemas de los niños.
- ✓ Usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad. (El Historiador)

A fines de la década del '40 comienzan a surgir las primeras escuelas diferenciales. Siguiendo el modelo europeo fueron creadas por profesionales médicos y se organizaron escuelas para moderados y severos respecto a la discapacidad intelectual, debido a dos causas: por un lado la valoración del concepto de cociente intelectual que se tenía en aquella época y por otro lado al desarrollo de teorías sobre organización escolar basada en la agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, y a la especialización de la enseñanza de acuerdo a éstas características.

Entre las décadas del '50 y del '60 se incrementa considerablemente el número de escuelas, diferenciándose en función de las distintas etiologías y segregadas de las escuelas comunes, con sus propios contenidos, técnicas, y especializaciones. Funcionaba como un sistema paralelo. (Paoluci, 2015)

El 13 de febrero de 1957, se crea por decreto N° 1733, en la ciudad de San Francisco la 1° Escuela Diferencial de la provincia de Córdoba que se denominó Ana Sullivan, comenzando a funcionar en la Casa del Niño, situada en la calle Avellaneda 650.

Entre los años 1970 y 1980, el eje del accionar pedagógico, a nivel mundial, giró en torno al aprendizaje individualizado. A los alumnos no se los clasificó más por su cociente intelectual (C.I) sino teniendo en cuenta sus cocientes cognitivos. (Paoluci, 2015)

Sin embargo, en 1973 por la Ley 20.469, se crearon las llamadas Escuelas Especiales de Recuperación, que estaban destinadas a atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común. En esta ley, la Ley 20.469

sancionada en Buenos Aires el 23 de Mayo de 1973, se especifica la población a la cual atenderán dichas escuelas: “defectivos pedagógicos no incluibles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”. Se buscaba disminuir las tasas de repitencia y deserción, manteniendo el mismo currículum que las escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas. En 1979 había 5 escuelas de recuperación, luego 16, y en el período 1980-1981 esta expansión se agudizó, ya que se implementaba un nuevo currículum de educación común que destacaba la necesidad de que la escuela estuviera formada por un grupo social homogéneo. El Historiador (2008)

Los cambios más importantes en la educación se produjeron a fines de los años '70 y comienzo de los '80. Predomina en esta etapa el modelo sociológico. Se considera al niño con algún déficit en sus posibilidades de educarse y de ejercer derechos y deberes como cualquier otro ciudadano. Este periodo caracterizado por la declaración de los Derechos del Hombre, del niño y de los deficientes; de los movimientos de las asociaciones de padres que defienden el derecho de la educación de sus hijos en escuelas comunes y de la acción de profesionales de la educación especial. Los aportes de estos eventos y los trabajos en congresos, jornadas y reuniones, posibilitaron que se generaran cambios en las prácticas educativas, a la vez que posibilitaron hacer realidad: los principios de normalización e integración, y los valores de equidad, justicia y solidaridad sin discriminaciones, aceptando la diversidad como fundamental para la convivencia social. (Paoluci, 2015)

En ese período histórico se inicia la atención conjunta de alumnos considerados "normales" con alumnos con déficits leves, produciéndose en los medios educativos el cambio de prácticas segregadoras a experiencias integradoras. (Paoluci, 2015)

Las escuelas especiales se fusionan para atender a los niños con discapacidad sin separarlos por su CI. Los niños con discapacidad leve comienzan a asistir a la escuela común. Comienza a aparecer la figura del maestro integrador. Al comienzo, las experiencias de interpretación constituyeron esfuerzos individuales, aislados o producto de la voluntad de las escuelas comunes y especiales.

El proceso de integración de alumnos con déficit visuales se inicia en el año 1985, luego los alumnos con déficit auditivo y a comienzos del año 1990 se incorporan los alumnos con déficit intelectual. (Paoluci, 2015)

Siguiendo las definiciones actuales de la educación especial, se busca, superar la situación de dos subsistemas aislados: la escuela común y la escuela especial, estableciendo sistemas de apoyo mutuos, y un seguimiento de cada alumno en su trayecto educativo (Acuerdo Marco A- 19, 1998).

❖ 4.3. La inclusión en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, RESOLUCIÓN CFE N° 144

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, posee en su resolución CFE N° 144, los siguientes ítems para la inclusión dentro de la educación nacional:

15. La inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para: • la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a; • la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes; • el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural; • la promoción de las alfabetizaciones múltiples; • el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes; • una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.

16. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All., 2005)

17. La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje.

18. Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran (Ministerio de Educación, 2009) .

19. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

20. “El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas” (UNESCO, “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. , 2008).

Capítulo 5:

Inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en escuelas comunes.

❖ 5.1. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

La resolución N° 2.543 de la Ley de Educación Nacional N° 2606 resuelve que: *“El sujeto de aprendizaje que se incluye en un determinado nivel del Sistema, puede presentar dificultades en su integración. En la detección de variables que las provocan y*

siempre en orden a la diversidad, surgen con relieve haciéndolas evidentes, Necesidades Educativas Especiales”

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial, documento para la Concertación serie A n° 19, las Necesidades Educativas Especiales se definen: *.....”como las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”*.

La misma ley define que: *“La Necesidad Educativa Especial podría denotar alguna forma de discapacidad, generadora de dificultades en el proceso de aprendizaje. La escuela inclusora enseña a todos según sus necesidades atendiendo a las diferencias y garantizando la calidad de la educación más allá de las diversas potencialidades de los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen. Las Necesidades Educativas Especiales demandan, por su complejidad, un trabajo de corresponsabilidad profesional ya que compromete una interinstitucionalidad con una dinámica transdisciplinaria y la incorporación de la familia a esta misma dinámica.”*

Las Necesidades Educativas Especiales son el conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad.

Dichas dificultades son superiores al resto de los alumnos, por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema educativo. (Blog NEE, 2009)

Las medidas pueden ser permanentes o temporales, adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

María José Borsani advierte que *“(...) el adjetivo “especiales” califica a las necesidades educativas y no a los alumnos/as. A pesar de esto más de una vez se incurre en el error de hacer recaer la cualidad de especiales sobre los niños/as y /o jóvenes, equivocando así a quien se califica de especiales, ya que en lugar de aplicarse sobre las particulares necesidades para aprender, que es en realidad a lo que se refiere el adjetivo, se lo destina a los niños y /o jóvenes. De este modo se tergiversan tanto las necesidades*

educativas que pudieran surgir de una discapacidad como las acciones que de esta concepción se desprenden. Es totalmente distinto pensar que un niño/a o joven es especial a pensar que sus necesidades educativas son especiales, es confundir esencia con condición. La discapacidad y las posibles necesidades educativas que de ella puedan desprenderse representan un condicionamiento pero nunca pueden pensarse como la esencia del aprendiente ni anteponerse a su subjetividad.” (Borsani, 2011)

❖ 5.2. Inclusión en escuelas y el rol del maestro.

La resolución N° 2.543 de la Ley de Educación Nacional N° 2606 declara que: “El reconocimiento de la diversidad como constitutiva de esa sociedad, de la escuela y de sus protagonistas, ha llevado a la afirmación casi paradójica: lo común, es lo diverso. Por esta razón es que la igualdad en el ámbito educativo sólo refiere a la igualdad de oportunidades que debe ofrecerse a todos. Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad y en el tránsito por la misma, con absoluto reconocimiento de la heterogeneidad que muestran los diversos grupos, las personas que los integran y los contextos de procedencia.”

La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999). Se trata de una nueva visión de la educación basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido la educación inclusiva debe ser entendida como:

- ✓ un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- ✓ una posibilidad para identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación
- ✓ una transformación estructural de las instituciones educativas

El logro de la inclusión requiere que la sociedad y la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias (Blanco, 1999).

Para lograr un aula inclusiva, María José Borsani (2011) sostiene que se necesita de un maestro que se pueda ubicar como tal frente a cada uno de sus alumnos, que encuentre lo que le puede enseñar y logre situar a cada sujeto que está en su aula como un alumno posible para ofrecerle oportunidades de desarrollo cognitivo y social, y lograr que cada día sea más capaz, independiente y comunicativo, que logre desplegar al máximo sus posibilidades y competencias, acercándolo a un mundo de relaciones significativas.

La matriz que posibilita el vínculo y que soporta el aprendizaje es la manera en que cada profesor concibe a su alumno, por lo que es necesario abordar lo que sucede en ese maestro en relación con ese niño, comprender e interpretar qué le sucede, qué le impresiona, qué cuestiona, y ver lo que subyace de dicha relación docente- alumno, para permitir abrir un espacio posible entre ellos, espacio que no esté signado por la portación de un rostro, de un diagnóstico coagulante o de un prejuicio, sino por el genuino deseo de poder construir el enseña y aprender, en función de lo que cada aprendiente necesita. (Borsani, 2011)

❖ 5.3. Adecuación curricular.

La problemática de la discapacidad, sea ésta temporal o permanente, por lo general impone ciertas necesidades educativas especiales que requieren de adecuaciones de acceso al curriculum que contemplan las modificaciones de espacios, materiales, recursos, comunicación y equipamiento necesarios para que un alumno/a con N.E.E. pueda acceder a la propuesta curricular ordinaria. (Borsani, 2011)

En circunstancias puntuales el condicionante derivado de la discapacidad requiere de cambios curriculares específicos vinculados a los objetivos, contenidos y su consecuente evaluación. (Borsani, 2011)

Los maestros/as han de estar entonces atentos a los señalamientos que en cada alumno/a imprime la discapacidad para ubicar así las limitaciones que surjan a nivel funcional, situando lo que ese alumno / a puede hacer en forma autónoma y lo que se

presenta más comprometido para actuar en consecuencia y posibilitar su lugar como sujeto activo del proceso de aprendizaje. (Borsani, 2011)

La adecuación curricular privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como alumno regular dentro del sistema educativo. Adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el curriculum al alumno/a para favorecer la construcción del conocimiento. (Borsani, 2011)

❖ **5.4. ¿Cuál es el Rol que cumple el docente de niños con Necesidades Educativas Especiales?**

El docente de niños con NEE en nivel inicial, cumple principalmente un rol de mediador social en los procesos de inclusión. (Soto Builes, 2005)

El nivel inicial de enseñanza difiere de los otros niveles, fundamentalmente por las particularidades del desarrollo infantil en este momento del ciclo vital, las prácticas educativas para la primera infancia; la organización no promocional del nivel; la preparación del maestro y la participación de la familia (Odom, 2001). Estas características determinan que la inclusión presente también diferencias con respecto a lo que sucede en los otros niveles de enseñanza. Pero para que puedan constituirse verdaderos espacios inclusivos, resulta fundamental –entre otras cuestiones- el rol de mediador social del docente en esta instancia de la escolaridad (Soto Builes, 2005).

Los marcos normativos que regulan la escolaridad desde su inicio prescriben, en la actualidad, la necesaria inclusión de los niños con diversidad funcional en todas las situaciones de aprendizaje, siendo el Nivel Inicial la instancia germinal de la escolaridad. Se sitúa allí la oportunidad para ofrecer a los niños escenarios de integración en los que resulta relevante el papel de mediadores sociales de los educadores en los procesos de inclusión. El concepto de mediadores referido a los docentes alude a que son ellos quienes pueden potenciar en los niños no sólo su desarrollo cognitivo sino también el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias, a través de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas cotidianas, posibilitando de esta

manera la trascendencia de esos valores hacia el contexto extraescolar (Soto Builes, 2005).

Autores y organismos internacionales (Marchesi, 1990) coinciden en recomendar ciertas condiciones básicas para que los docentes puedan ejercer ese rol. Destacan, entre otras:

(1) fomentar la toma de conciencia sobre las actitudes positivas y expectativas hacia sus alumnos con diversidad funcional, así como la revisión de las causas de los problemas de aprendizaje;

(2) atender a la formación integral del profesorado en cuanto a su actualización permanente, métodos y estrategias de enseñanza flexibles, y enfoques pedagógicos alternativos para realizar las adaptaciones curriculares específicas;

(3) generar espacios de enseñanza y aprendizajes cooperativos, tanto entre pares como entre colegas docentes y profesionales dentro y fuera del aula.

Desde el enfoque de la diversidad al decir de Martínez Domínguez, (1999), es donde se podrá comprender la función educativa como aquella que instrumenta para el ejercicio democrático del derecho a la igualdad de oportunidades, el respeto de las diferencias y del derecho a la libertad de elegir sin recibir trato discriminatorio. Es decir, desde esta mirada, la función de la escuela, y del docente como impulsador de las acciones en el contexto escolar, será la de organizar racionalmente la diversidad de información que cada alumno recibe, desde su particular contexto socio-familiar, facilitando, en el aula, la reconstrucción crítica del conocimiento.

Capítulo 6.

Dificultad en los docentes para lograr la inclusión.

❖ 6.1. Falta de información

En la investigación “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.” (Romina Donato, 2014) se obtuvo que la gran mayoría de docentes menciona la enorme dificultad para

desempeñarse en la enseñanza ‘para todos’ producto de la falta de formación en inclusión educativa. Ello se percibe tanto en docentes de grado como en docentes integradores o recuperadores, sosteniendo que no saben cómo hacer ni qué hacer frente a estos niños porque no se sienten preparadas, afirman sentir que no tienen herramientas y que existe mucha falta de información, todo esto les conlleva miedos y ansiedades.

Todo lo nuevo genera dudas y temores y, a pesar de que la temática de la inclusión haya empezado a instalarse hace por lo menos una década, el proceso es lento y todavía la falta de información genera confusión.

Al respecto, Raúl Quereilhac, presidente de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA) creada en 1988 por un grupo de padres denuncia: "Hay una movida muy grande desde los gremios docentes que no conocen el tema pero por las dudas se oponen, y ese es uno de los obstáculos. Tienen miedo de perder el trabajo porque no saben de qué se trata. La idea, agrega el presidente de ASDRA, no es forzar a los docentes, sino que haya una apertura natural. Hay que tomar conciencia. Más que nada confiamos en que las nuevas generaciones de docentes que, de alguna manera han conocido estos temas más de cerca, a la hora de tomar cargos en un ámbito educativo nos acompañen y apoyen."(Agharazarian, 2013)

El mayor obstáculo para los docentes es que no hay ningún contenido de discapacidad ni en medicina ni en la carrera de docente, entonces los miedos, inseguridades y ansiedades los invaden. Esto se debería combatir con esfuerzo, voluntad y capacitación. (Agharazarian, 2013)

Marta Infante, en su revisión llamada: “Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa” hace un repaso por lo que autores sostienen y sugieren respecto a la falta de una adecuada formación docente para enfrentarse a los cambios contemporáneos en materia de inclusión y educación, de esta forma afirma que: *“Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Sin embargo, gran parte del currículum de educación superior incluye herramientas específicas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un escolar promedio. Como resultado, la*

escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos. Este profesor o profesora en formación va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio (Tenorio, 2007). Del mismo modo, las competencias que definen a un profesor o profesora de aula, delimitadas en su currículum de pregrado, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado a través de sus experiencias en los establecimientos educacionales.” (Infante, 2010)

Infante continúa y destaca la necesidad de que los futuros docentes y los formadores de estos tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela. Para lograr una transformación de la formación se debe pensar en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía, y que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo. (Infante, 2010) .

Frente a lo planteado, existe una polémica importante respecto de sí los docentes tienen que tener más conocimientos pedagógicos que académicos y viceversa. Pero esta discusión no tiene mucho sentido porque ambos son necesarios; el sólo conocimiento de las disciplinas no asegura que los alumnos aprendan, así como un buen método y organización de la enseñanza o gestión del aula tampoco aseguran por sí mismos el aprendizaje de los contenidos escolares. (Infante, 2010).

La docencia, se va descubriendo claramente que, es algo más complejo que enseñar a aprender, por lo que la formación de los docentes debería de promover las siguientes competencias: (Infante, 2010)

- ✓ Reconstruir críticamente el papel de la educación en la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Los docentes han de formarse tanto en el

dominio de los recursos de información como en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente al cambio.

- ✓ La formación en valores éticos y morales es también fundamental para contribuir a la igualdad de oportunidades y el desarrollo de sociedades más justas.
- ✓ Trabajar en equipo con otros docentes y profesionales para elaborar un proyecto educativo conjunto que de coherencia y continuidad a la acción educativa que se desarrolla en la institución educativa.
- ✓ Capacidad de innovar para mejorar la práctica a través de procesos de reflexión e investigación de la propia acción. Esto requiere que las actividades de formación de los docentes consideren las características de los contextos en los que intervienen y los problemas reales que enfrentan en su práctica.

Los docentes deben tener conocimientos, destrezas y actitudes para atender la diversidad, es decir para trabajar con niños y niñas procedentes de diferentes contextos sociales y culturales y que tienen diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. (Infante, 2010)

❖ 6.2. El rol docente frente a la inclusión y falta de información

En la investigación “Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos” realizada por Ana María Valdés y Carlos Monereo, en 2012, en maestros de Barcelona, donde se estudió cómo influye y afecta la falta de información en el sentimiento de identidad de los docentes, así como las consecuencias de esto, se ha llegado a la conclusión de que la identidad del docente, cuestionada ahora por la necesidad de incluir a alumnos con NEE, no ha venido seguida de una revisión y re conceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. Los docentes han intentado acomodarse al nuevo escenario y no logran superar el problema de base: la necesidad de repensar la educación de todos y no sólo de los alumnos ‘integrados’. (Valdés & Monereo, 2012)

El rol docente no ha sido redefinido y paralelamente aparece un cuestionamiento y limitación de la responsabilidad docente respecto de funciones comúnmente asumidas. Las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje -cuando refieren a los

alumnos con NEE- siguen cargadas de un enfoque médico que regula las acciones más desde lo asistencial que lo psicopedagógico, limitando el potencial de influencia educativa que hay en la educación regular. Al predominar estrategias compensatorias, provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase; ello obstaculiza el logro de una verdadera inclusión. (Valdés & Monereo, 2012)

La construcción conjunta de un saber psicopedagógico para la inclusión se ve dificultada por la tendencia a la delegación de tareas docentes a los especialistas, bajo la idea de un trabajo colaborativo, potenciando a su vez la dependencia respecto del saber médico y aumentando las resistencias que, en definitiva, perjudica el empoderamiento docente frente al reto actual. (Valdés & Monereo, 2012)

Todo esto afecta la identidad y puede provocar un distanciamiento y desresponsabilización en relación a las dificultades; y suele potenciar una tendencia a atribuir a factores externos ‘inmodificables’ la causa de su emergencia; y, en consecuencia, favorecer respuestas que no solucionan el origen de los incidentes. Generando un círculo vicioso, no sólo puede potenciar las representaciones de la identidad docente que obstaculizan la inclusión, sino además aumentar los sentimientos de fracaso que van promoviendo la creencia de que la inclusión no es posible.” (Valdés & Monereo, 2012)

❖ 6.3. La importancia de la familia en el proceso de inclusión

La familia y la escuela son sistemas abiertos que poseen funciones diferentes pero complementarias y, en la medida en la que exista una relación de cooperación entre ambas, mejor podrán ejercer tales funciones. De acuerdo con (Bolívar, 2006) cuando el profesorado siente que debe asumir aisladamente la tarea educativa sin vínculos de articulación entre la escuela, la familia, los medios de comunicación u otros servicios o instituciones, se encuentra ante una fuente de tensiones y desmoralización docente. Es necesario actuar paralelamente en estos diferentes campos para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que, en parte, están fuera de ella.

Sostiene el mismo autor que ya no se debe pensar a la familia como «clientes» de los servicios educativos que, en consecuencia, se limitan a exigir servicios, sino más bien se debe trabajar para consolidar una posición de éstas como parte activa que, junto con el profesorado, deben contribuir a configurar el centro escolar que quieren para sus hijos. (Bolívar, 2006)

Se debe tener presente que las familias, los propios estudiantes o los profesores pueden tener puntos de vista diferentes en función de sus experiencias de inclusión. Estas opiniones y reacciones pueden incidir en el papel que juega la familia, en la implementación exitosa de programas de inclusión y, en esta línea, en el establecimiento de una interacción significativa entre la escuela y la familia (Salend & Garrick Duhaney, 2002). Las familias son un recurso valioso para obtener información sobre este proceso. Además, conocer sus preocupaciones, permite comprender mejor sus posturas ante determinadas situaciones. En esta línea debemos comprender y considerar las peculiaridades de las familias del centro, las cosas que les preocupan y las necesidades. (Salend S. , 2006)

Es importante considerar la opinión de los familiares a la hora de evaluar proyectos inclusivos y establecer líneas de mejora. Si alguno de los grupos pertenecientes a la comunidad educativa, como es el caso de la familia, no conoce o se siente ajeno a los objetivos de la escuela, probablemente se convertirán en una obstáculo para su progreso y difícilmente podremos implicarle en la misma (Mollet & Tort, 2008)

Capítulo 7

Taller Psico educativo

❖ 7.1. ¿Qué es la Psicoeducación?

La Psicoeducación, dentro de la psicología, hace referencia a la información que se ofrece a los enfermos y familiares sobre el proceso de enfermedad. Se considera que los pacientes y los familiares tienen una gran necesidad de información y también el derecho a que les sea dada (Ocio, 2012).

Pero no solo es transmisión de información, sino que además, esto abarca otros aspectos como el apoyo emocional, el acompañamiento en el proceso de enfermedad, la resolución de problemas asociados a la misma, y además tiene un carácter preventivo (Miracco et al., 2012; Ocio, 2012).

Encarado desde la Psicología en el área educacional, apuntado a docentes, correspondería a la información, apoyo y acompañamiento brindados a los mismos para que puedan comprender, trabajar y desempeñarse de mejor forma con el conocimiento necesario de las dificultades que presenta un niño integrado.

La Psicoeducación puede ser: individual, grupal, familiar, incluir solo a los pacientes, realizarse en un entorno clínico o en el hogar; tener una duración de días hasta años. Implica una gran variedad de enfoques, desde aquellos que enfatizan la entrega de información a aquellas que privilegian el apoyo mutuo o la resolución de problemas. Se distinguen 2 modelos básicos: aquellos centrados en brindar la información necesaria: Psicoeducación Informativa ; y los centrados en la conducta: Psicoeducación Conductual. (Ocio, 2012)

En este caso, se utiliza la Psicoeducación Informativa para brindar a los docentes la información necesaria acerca de especificidades de un niño integrado y la patología o dificultad que éste presente, a comprender los tiempos y modos de aprendizaje de estos niños, y otro tipo de información que se considere oportuna. La psicoeducación conductual para lograr en el propio docente herramientas y estrategias de abordaje frente a la ansiedad, tristeza o frustración que pueda presentársele con el trabajo frente a niños con necesidades educativas especiales.

❖ 7.2. ¿Qué es un taller?

Ander Egg (1991) Define al taller como un sistema de enseñanza-aprendizaje, desde un punto de vista pedagógico, considerando que el taller designa un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado.

Las características principales del taller:

- Es un aprender haciendo, es decir que el aprendizaje del taller se da en la práctica concreta, en grupo, superando la división entre formación teórica y práctica y reemplazando la modalidad expositiva de mero hablar.
- Tiene una modalidad participativa, en cuanto a la participación del tallerista, y los que asisten, a través de la experiencia realizada en conjunto.
- Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario, es decir que el taller es un ámbito de actuación multidisciplinar, asumiendo el carácter complejo de la realidad, adquiriendo el conocimiento de un tema tomando distintas perspectivas, e integrando.
- La relación entre el tallerista y el alumno queda definida en la realización de una tarea común, los protagonistas son todos, no hay jerarquía. Se trabaja de manera grupal, y con técnicas adecuadas. El rol del tallerista es el de sensibilizar y motivar, animar a los participantes, proporcionarles información adecuada, alentar a la reflexión e interrogación, presentar los contenidos de manera dinámica e interesante y relacionar la información que brinda con las situaciones reales y concretas que se viven. (Ander Egg, 1991)

Además Ander Egg (1991) remarca la importancia de la capacidad de diálogo, considerando al mismo un elemento sustancial de la pedagogía del taller, de manera participativa y comunitaria entre iguales. Esto también incluye la escucha activa, con interés y empatía.

RELEVAMIENTO INSTITUCIONAL

PROCEDIMIENTO

Se llegó a la institución y se tuvo acceso por medio de la colaboración del Dr. Rubén Pereyra, adscripto al Seminario Final de la Lic. en Psicología. Una vez facilitados los datos, se dio la comunicación con Sandra Sanfilippo, reemplazo del lugar de la Directora de Nivel Inicial, sustituyéndola por temas de salud por unas semanas. Se acordó día y horario de visita al colegio.

Una vez en el lugar, se tuvo una charla donde se explicó en qué consistirían mis visitas y la duración aproximada de las mismas. Se informó también de los aspectos éticos y confidenciales de la información brindada. En esta primera visita, por el horario la observación de actividades fue muy corta, debido a que los niños de nivel inicial se retiraron a los pocos minutos.

Luego se procedió a la entrevista con la directora suplente. Se solicitó el permiso para poder entrevistar en cuanto fuera posible a, al menos, dos maestras del sector de Jardín de Infantes y un psicólogo.

En una segunda visita, se pudo observar con mayor detenimiento las actividades de los niños, que se encontraban en tiempo libre jugando en un pequeño patio separado del otro donde están los niños de primaria. Se tuvo acceso a la maestra de sala de 4 años quien posibilitó la realización de una entrevista.

METODOLOGÍA

Se emplea un diseño exploratorio-descriptivo, mediante el cual se busca información sobre el nivel inicial de la escuela integradora llamada Instituto Juvenilia de la ciudad de Córdoba Capital. Se indagaron aquellas características, tanto de la institución y de los profesionales involucrados, para lograr recabar la información suficiente y detectar una demanda abordable desde el punto de vista psicológico.

El diseño exploratorio, se utiliza generalmente cuando el objetivo es explorar un tema o problema poco estudiado o que no ha sido abordado anteriormente. *“Los estudios*

exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Roberto Hernández Sampieri, 2010, pág. 79). En cuanto a lo descriptivo, la finalidad es *“especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”* (Sampieri, 2010, p.80).

Este trabajo es de índole cualitativo, definida por Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2010) como aquello que se basa en una lógica y proceso inductivo, que busca explorar, describir, y luego generar perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (Roberto Hernández Sampieri, 2010,p. 9). El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales (Todd, 2005).

Técnicas e instrumentos para recabar datos

Se realizaron entrevistas semi estructuradas y abiertas a la directora suplente y al psicólogo del gabinete, a la maestra de sala de 4 años y de 5 años.

. Todas ellas fueron realizadas dentro de la institución.

✓ Entrevista Semiestructurada

Las entrevistas semi estructuradas, definidas por Sampieri (2010) son aquellas que : *“Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información*

sobre los temas deseados”(p.418).Se escogió esta técnica para la directora suplente, por la capacidad de obtener información en un corto tiempo.

Se realizó previamente una guía de preguntas para averiguar respecto a lo que se consideraba como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, los ejes para las preguntas de las entrevistas se encuentran en el Anexo II (página 84).

✓ **Entrevista abierta**

A la maestra de sala de 4 se le realizó una entrevista abierta, que Sampieri la define como: *“Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido) (...)”* (2010, p.419). Se consideró utilizar este tipo de entrevista a la maestra para, si bien, intentar ahondar en lo mismo que la directora, tener la flexibilidad de preguntar más en profundidad sus vivencias, manejando un ritmo y pautas diferentes.

✓ **Observación Participante**

Se realizó una observación participante como espectador, definida por Vieytes como *“Estar allí en medio de la acción pero sin formar parte de ella”*(2004,p.657) Se escogió esta técnica, ya que la visita a la institución se realizó sin ningún acompañante que guiara la misma, y se consideró necesario y oportuno poder observar la relación entre los niños y las maestras.

Población y Muestra

Una vez definido el diseño, se definieron la población y la muestra. La población, definida por León&Montero *“Es un conjunto de elementos que comparten una característica”*. (León, 2003, pág. 109). En este diseño, la población está compuesta por todos los profesionales que trabajan en la parte de Nivel Inicial del Instituto Juvenilia, en la ciudad de Córdoba Capital, Argentina.

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población (Roberto Hernández Sampieri, 2010, pág. 175). En este caso, la muestra está compuesta por profesionales que se entrevistaron del total de la población. Los mismos fueron seleccionados por un proceso de muestreo no probabilístico a propósito, en este tipo de muestreo el experto selecciona a quienes van a formar parte de la muestra, según el requisito que necesita que cumplan (Leon & Montero ,2003).

Informantes claves:

Es importante contar con informantes claves en la muestra. Se consideró informantes claves del sector de nivel inicial de la institución a quienes tienen información por ser parte de la misma y por su experiencia trabajando en el lugar.

Los informantes fueron:

- La directora suplente, que está cumpliendo este rol desde hace un mes y que lo cumplió también en otras oportunidades, además de ser maestra de sala de 5 hace diez años aproximadamente, las demás maestras recurren a ella ante cualquier duda o inconveniente con los niños o padres, le solicitan ayuda e información cada vez que lo requieren.
- Una maestra de sala de 4 años, del turno tarde. Actualmente trabaja con un niño integrado en su sala, y anteriormente ha tenido otros alumnos con condiciones diferentes. Además de llevar varios años ya ejerciendo en la institución, por lo que su conocimiento y vivencias en la temática es bien fundamentado.
- Una maestra de sala de 5 años, del turno tarde. Actualmente trabaja con dos niños integrados en su aula. Si bien, su experiencia en la institución es corta, puede aportarnos las vivencias y sensaciones de quien busca introducirse como docente de alumnos con discapacidades.
- El psicólogo del gabinete de la institución. Se dedica por sobre todo al nivel inicial y al nivel primario, su amplio conocimiento en Psicología puede dictarnos el punto de vista profesional de todo lo que sucede a su alrededor respecto a las

problemáticas y necesidades tanto de las maestras, como de los alumnos y los padres.

Consideraciones Éticas:

A fines de respetar los imperativos éticos de anonimato y confidencialidad, se previó entregar un consentimiento informado a todos quienes participen de la investigación, informando sobre los fines de la misma, y aceptando la participación voluntaria, sabiendo que los datos revelados serán confidenciales y anónimos. Dichos consentimientos se encuentran en el Anexo I del trabajo (página 83)

Síntesis de Datos Recolectados

Las entrevistas transcritas en su totalidad se encuentran en el Anexo III, página 85.

Síntesis de Entrevista a Directora

Considera que el objetivo principal de la institución es formar personas con un espíritu cooperativista porque la escuela tiene la distinción de ser una escuela cooperativa. El perfil del estudiante que tienen es que sean críticos, reflexivos, participativos, pero por sobre todo proyectar personas con valores cooperativos, y a los chicos integrados formar personas que sean capaces de desempeñarse en cualquier ámbito de la vida.

La primera limitación que remarca es en cuanto al espacio físico de la institución en consideración con la cantidad de personal trabajando y de alumnos que asisten. El colegio cuenta con salas desde los 3 años hasta el secundario, en turnos mañana y tarde.

Comenta que en el nivel inicial se les abren las puertas a todo tipo de niños, a veces son niños que ya vienen con el antecedente y el diagnóstico realizado por otros profesionales, y también otros que se van detectando con la trayectoria escolar. Este año se empezó a trabajar con gabinete de psicología que cuenta con dos profesionales, y el

trabajo se ha vuelto conjunto entre las maestras y los psicólogos. Anteriormente se trabajaba derivando los chicos en cuanto notaban problemas.

Informa que hay padres que aceptan los diagnósticos e informes realizados, y otros que lo niegan y les cuesta un poco más. Tienen chicos con síndrome de Down, autismo, asperger, trastornos del desarrollo, entre otros. El psicólogo suele trabajar observando a los niños.

Como fortaleza destaca los valores de la institución, que tratan constantemente de ser más inclusivos, superándose constantemente a ellos mismos en cuestiones de integración e inclusión. Destaca que cada vez llegan más personas recomendadas por otras preguntando por integración de niños. La escuela es como una familia, donde todos se conocen y se tratan con respeto, también que los alumnos no son un número más, sino que se lo trata y conoce por el nombre y su familia. Hace cinco años aproximadamente empezó un cambio de más inclusión, y a partir de allí no se detiene y continúa creciendo y adoptando valores y perspectivas positivas respecto a esto.

Cuando surgen problemas en el nivel inicial, se comunican entre todas las maestras y la directora, y entre todas se proponen soluciones, se crean reuniones con padres o talleres para informarles, tranquilizarlos y aportarles posibles soluciones. Con las charlas informativas buscan evitar que los padres se alteren por cuestiones que en esta edad pueden resultar comunes, y alertarlos también cuando puedan observar aquellas que si deben llamar la atención. Sin embargo, destaca mucho su preocupación por la poca concurrencia de los padres a este tipo de eventos, manifiesta que este año en un taller informativo acerca de violencia, sólo asistieron dos. Sostiene que vienen hace tiempo tratando de pensar cómo solucionar esto, cómo lograr que los padres se interesen más, comprendan la importancia de lo que buscan transmitir y lograr que asistan cuando se solicita una reunión o taller. Han estado pensando posibles soluciones para manejar este problema, pero por ahora nada les ha resultado o parecido la solución acertada. .

Además considera que sería importante que todos los docentes se capaciten más en el tema de discapacidad e integración, que sepan comprender a las familias sin juzgar,

prepararse para posibles respuestas y/o cambios tanto del alumno integrado como de los padres, aprender a tener flexibilidad con ellos.

Respecto de las amenazas o factores externos que puedan poner en riesgo a la institución, no considera que haya surgido alguno hasta ahora, más que lo económico, ya que hay niños que muchas veces deben abandonar el colegio. Pero instantáneamente remarca como fortaleza que tiene poca inasistencia en el colegio, y considera que se debe a que los padres y alumnos lo sienten como un lugar contenedor y que los adultos ven progresos en sus hijos, a su vez, los lazos que se establecen y la permanencia de las maestras por años sin rotar frecuentemente, lo que fomenta una sensación de seguridad y cariño. Además, vuelve a remarcar como fortaleza, que alumnos que se fueron al tiempo volvieron porque no encontraron otro lugar donde tanto el niño como el padre sientan la familiaridad y contención.

Síntesis de Entrevista a Maestra de sala de 4 años- turno tarde.

Empezó trabajando como maestra de sala de cinco, y luego por la demanda, al abrirse una sala más de cuatro, ella empezó en esa. Actualmente su sala cuenta con un niño integrado con TGD, anteriormente ha tenido niños con lo mismo y además otros con problemas motrices.

Manifiesta que trabajar con niños integrados en esta escuela no se le hace muy difícil porque al tener ese valor de integración ya asumido en la institución todo se hace más fácil, y colaborativo entre maestras, padres y otros alumnos, lo que le facilita la tarea.

Sostiene que cada vez que surgen dudas o problemas acuden a solicitarse ayuda, ideas, consejos u opiniones entre ellas. Hace referencia también a que existe un ambiente de mucha cooperación.

Considera que la mayor limitación que se les presenta a ellas es el tema de los padres, que si bien existen algunos muy dispuestos a proceder a tratamientos que ayuden a avanzar con los niños, hay otros que hay que insistirles más a que los lleven a terapias, siendo que es demasiado importante para que el niño avance en el jardín que también

concurra a otros tratamientos paralelos solicitados por los médicos. Apunta a que el discurso que ellas mantienen con los padres debe de ser más cuidadoso y claro para que comprendan la importancia del cumplimiento de un tratamiento multidisciplinario.

Respecto al trato de padres de niños integrados a la hora de comunicar o charlar sobre los problemas comenta que primero se comunican con la directora y conjuntamente con las maestras, afirma que siempre tuvieron y tienen el apoyo de la directora. Comunica que depende de la necesidad del niño con discapacidad que la sala cuente o no con maestras especiales capacitadas para el niño integrado.

En cuanto a los padres de niños integrados, sostiene que muchas veces vienen con demasiadas expectativas, desbordados, con un diagnóstico recién realizado y que no saben cómo manejarlos en su casa. Comenta que hay dos extremos en los padres: los muy desbordados, y los demasiado relajados y desinteresados.

En los aspectos positivos de trabajar con niños integrados comenta la satisfacción personal que le otorga ver los avances en ellos, y la motivación en buscar soluciones a los problemas que se van presentando. Siente que hay un aporte muy grande de parte de las maestras en las vidas de estos niños, al hacerlos sentir comprendidos, contenidos e integrarlos en su grupo de compañeros, y visualiza el impacto positivo al ver que pasan los años y avanzan en los cursos hasta terminar el secundario manteniendo la relación de amigos con sus compañeros.

Mantiene el pensamiento de limitación en cuanto al espacio físico, pero sostiene que siempre saben cómo arreglárselas para que no les complique el trabajo.

Considera que está en cada uno de los maestros perfeccionarse y hacer cursos para ahondar en conocimiento respecto a niños con discapacidades, ya que hay un curso que les brindan de maestra especial que dura un año, pero que no las realizan todos los maestros, como ser la de música, plástica y demás, y que no abarca temáticas en demasiada profundidad.

Como fortaleza destaca la voluntad en buscar alternativas y soluciones cuando se les presentan inconvenientes con los chicos, además que el colegio ha avanzado mucho en los últimos años con este tema. Siempre se trabaja en conjunto y viendo el bien de toda la escuela. Tratan de buscar siempre alternativas de salida en todo mal momento, hasta en los peores han sido apoyados por los papas.

. Comenta que siempre está como demanda el tema de la inspección, que no se dan siempre los espacios para los talleres, cuando hay que hacer planeamiento o cambios de actividades, la directora trata de tomar los temas en reuniones generales. Sostiene que sería muy positivo que haya lugar para talleres informativos para maestras, donde se busque el perfeccionamiento en integración escolar de niños con discapacidades. El problema es el tema de horario y disponibilidad para realizarlos, pero considera que es un tema más bien burocrático desde la dirección superior que puedan llevarse a cabo.

Además comenta la dificultad para que muchas veces los padres de niños integrados puedan comprender las recomendaciones que se les hace para que lleven adelante los tratamientos de forma completa, y de esta forma colaborar a que en lo educativo el niño pueda avanzar en forma óptima, sin que se involucren temas secundarios. Afirma que falta interpretación por parte de los padres, considera que hay que buscar otra alternativa para comunicarse con los papás y que comprendan el mensaje. El tema reuniones o talleres de información para saber cómo manejar el tema de comunicación con padres no la reciben desde adentro o de profesionales, sino que son consejos que les dan otras maestras con más años de experiencia.

También hace referencia a la poca participación que hubo este año de los padres en los talleres y reuniones que se organizaron, sostiene que les ha llamado mucho la atención, que las tiene preocupadas y pensando qué opciones pueden utilizar para lograr que se sientan más interesados en asistir, y que comprendan la importancia de recibir lo que ellas desean informar sobre sus hijos.

Se siente contenta y contenida por la implementación de gabinetes psicológicos, cree que los están solicitando demasiado pero es por la emoción de tener ayuda y opiniones de profesionales ante lo que vaya surgiendo.

Síntesis de Entrevista al Psicólogo del Gabinete

Trabaja en el gabinete de Juvenilia desde el presente ciclo lectivo (Febrero de 2015). Si bien anteriormente había trabajado en un taller de violencia en el mismo instituto con un trabajo de campo.

En cuanto al nivel inicial, manifiesta que la escuela está muy bien conceptualizada en lo que se refiere a integración de niños con discapacidades, por la larga experiencia que lleva desde su fundación. El equipo trabaja con psicólogos, psicopedagogos y docentes. Comunica que el principal objetivo que se busca para los niños integrados es crear condiciones para que logren desarrollarse como cualquier otro chico.

Como limitaciones remarca que la principal cuestión es la asunción de los padres en cuanto a la afección que tienen sus hijos, considera que es entendible desde el punto de vista psicológico por las diferentes ansiedades que la situación puede despertar en ellos. Sostiene que en muchas oportunidades se observa que no enfrentan hacerse cargo, a pesar de la insistencia de los docentes, para que se trabajen en ciertos aspectos y con diversos profesionales. Insiste en que existe un desconocimiento de lo que significa tener un niño con una problemática diferente en muchos de los padres, hasta el punto que se esquivan los llamados de la escuela.

Cuando se presentan problemas o la situación se torna difícil, el psicólogo comenta que lo que se suele hacer es citar a los padres por parte de la directora, para luego proceder a una reunión con docentes e informar lo que se está observando en referencia a su hijo. En el caso que el niño no haya llegado con un diagnóstico previamente establecido, se realiza el pedido a la docente de un protocolo de seguimiento con indicadores áulicos, se estudia al niño, y si se considera necesario se convoca a la interacción de algún centro o equipo de diagnóstico, una vez realizado el mismo comienza la verdadera integración.

Al hablar sobre la dificultad que observa en las maestras, sostiene que por lo general son los determinantes del dispositivo escolar, que son macro estructurales, y que hacen que la docente tenga una determinada currícula a cumplir, donde los alumnos deben lograr ciertos alcances para terminar el nivel, sin embargo estos niños suelen tener procesos diferentes, y esto deriva muchas veces en sentimientos de desesperación y frustración en las maestras cuando no alcanzan lo requerido, afirma que dichos sentimientos afloran por cuestiones estructurales y de la realidad de la propia docente.

En cuanto a lo positivo que destaca del trabajo en nivel inicial de la institución, observa que existe mucha experiencia en el equipo de trabajo de la institución, donde se cuenta con gente muy formada en el tema. Además insiste en que las docentes trabajan como un panal, como un verdadero equipo, tienen reuniones semanalmente y talleres donde hacen actividades con los padres. Comunica que existe una formación sólida de los docentes, que se acompaña con una gran apertura a realizar actividades que se les propongan.

El entrevistado hace hincapié en que sería muy provechoso trabajar con los docentes en cuestión de información, prepararlas acerca de qué significa tener alumnos con discapacidades en el aula, cómo mejorar la comunicación con los padres, cómo manejar la frustración cuando las cosas no van como ellas esperan, informarlas y capacitarlas sobre cómo hacer un seguimiento de mejor calidad a los niños, trabajar sobre todo la cuestión de la comunicación, considera que sería muy positivo enfocarse en la psico educación de las docentes.

Síntesis de Entrevista con maestra de sala de 5 años- Turno Tarde.

La maestra de esta sala comenta que tiene dos niños integrados, uno de ellos con un trastorno en el lóbulo frontal, y el otro a la espera del resultado de un diagnóstico. Con este último niño, ella observo diferentes actitudes en la forma de relacionarse con los demás, cuando no supo cómo manejarlo, lo comentó con la directora y, conjuntamente con el gabinete de psicología, realizaron observaciones, citaron a los padres y sugirieron un diagnóstico.

Sostiene que trabajar con niños integrados tiene que ver principalmente con la parte humana de cada uno. Comenta que para ella es algo nuevo, ya que es la primera vez que trabaja con niños que requieren de diferente atención, y argumenta que siente como dificultades que hay muchos días que se ve el avance del alumno, pero que sin embargo muchas otras veces se notan retrocesos o detenciones, y que estas situaciones le afectan muchísimo, ya que se lo toma muy personal, sintiendo una frustración muy grande como docente y como persona, abogando sensaciones de desorientación, confusión y tristeza.

Informa que las maestras no reciben ningún tipo de ayuda en este sentido, sí que hay apoyo y comunicación entre todos, pero no una ayuda focalizada y profesional acerca de cómo tratar este tipo de problemáticas que les surgen a ellas como docentes frente a los desafíos de integrar niños. Insiste que hay ciertos casos o diagnósticos que no son comunes y que necesitan más información las maestras, para conocer, investigar y cómo trabajar y manejarse con los niños integrados.

Con respecto a las limitaciones, argumenta que en lo que tiene que ver a la institución no las nota con fuerza, pero sí con obras sociales y centros. Los problemas que aparecen de forma diaria se suelen solucionar, al menos desde su parte, de manera intuitiva, ya que por ejemplo hoy en día comenta que no tiene acompañamiento con los niños integrados, por lo que ella sola debe buscar estrategias y recursos para salir adelante, esto, continúa comentando, a veces funciona y a veces no, y cuando no funciona es cuando se siente confundida y frustrada.

Manifiesta que hasta el día de la fecha no se realizaron proyectos para solucionar estos inconvenientes, afirma que le gustaría trabajar más en conjunto con el gabinete, sumando también a la familia, sobre los sentimientos que acarrearán las docentes cuando trabajan con niños integrados.

Informa que las maestras no reciben información ni capacitación para saber cómo comunicarse con las familias de niños integrados, y considera que sería lo más óptimo que se implemente una ayuda para ellas en ese sentido.

Como positivo, rescata que la comunicación entre las maestras y directoras es muy buena, y que además comparten experiencias, voluntad y ganas de progresar. Sostiene que son un muy buen equipo, que observa que todos van para el mismo lado, y de esa forma se está logrando el objetivo de integración.

Síntesis de Observación

La observación completa se encuentra detallada en el Anexo IV, página 102.

El ambiente que prima en el Instituto Juvenilia es de mucha amabilidad, tanto entre las maestras, directoras, empleados, secretarias, como hacía los alumnos y desconocidos que se acercan. Se percibe un ámbito de mucha familiaridad, simpatía y confianza entre ellos. La estructura puede resultar un tanto pequeña para la cantidad de alumnos que sostienen que asisten. Sin embargo, hay buena luminosidad y limpieza lo que lo hace acogedor.

Las maestras en las horas de aula y de recreo se muestran cómodas entre ellas, muy atentas a sus alumnos, pero sí es posible notar algún tipo de nerviosismo cuando algún niño, sobre todo alguno de los integrados, parece salirse de la norma.

El ambiente entre los niños es el óptimo, son niños muy unidos, que juegan y trabajan juntos, y por lo general que escuchan a sus maestras.

HISTORIA DEL INSTITUTO JUVENILIA

La directora de la institución facilitó al acceso de la historia de la misma a través de archivos impresos.

El instituto Juvenilia de la ciudad de Córdoba Capital, Argentina, comienza en 1967 cuando un grupo de docentes, muy jóvenes, emprendieron la difícil tarea de crear una escuela, con la fuerza avasalladora de la juventud, la colaboración de sus padres, gran fe y esperanza, se lanzaron a la aventura.

Alquilaron una casa, la acondicionaron, consiguieron mobiliario, tramitaron la aprobación de las autoridades competentes, buscaron alumnos en cada domicilio de la zona y el 13 de marzo del mencionado año iniciaron el ciclo lectivo con una sección de Jardín de Infantes y cinco grados, estando a cargo de las mismas docentes: cuarto con quinto y sexto con séptimo grados. La única materia de Ramos Especiales que se dictaba era Trabajo Manual.

Las maestras fundadoras fueron:

- ✓ Srta. Norma María García de Ortega (Jardín de Infantes)
- ✓ Srta. Hilda Ester Fernández (Maestra de 1° grado)
- ✓ Srta. Beatriz Martínez (Maestra de 2° grado)
- ✓ Sra. Rosario Velazco de González (Directora y Maestra de 3° grado)
- ✓ Sra. Angélica Bassano de Berbel (Maestra de 4 y 5° grados)
- ✓ Srta. Concepción Velazco (Maestra de 6° y 7° grados)
- ✓ Sra. Palmira Pivetta de Soriano (Maestra de Trabajo Manual)

La escuela estaba ubicada en la calle Lulio 2856 del Barrio Ana María Zumarán, era una casa de familia preparada para que pudiera utilizarse como Centro Educacional. Se lo nombró Instituto Juvenilia, en homenaje a la obra de Miguel Cané. De los alumnos recibían una ínfima cuota que sólo alcanzaba para hacer frente al alquiler de la misma.

La población escolar aumentaba día a día, por lo que recibe la Adscripción, por parte de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza de la Provincia de Córdoba (D.I.P.E.), a través de la Resolución N° 0110 serie A, con fecha 23/11/71.

Todo trabajo se realizaba de común acuerdo, con la participación del conjunto así fue que al momento de darle un marco legal al Instituto, sin dudar, eligieron la figura de Cooperativa de Trabajo de Enseñanza Limitada, sin fines de lucro e integrada por las docentes del establecimiento; lo que ocurrió en 1970.

Luego de casi cinco años de trabajo ad-honorem, el estado provincial otorga el Aporte del 100% para sueldos de los docentes de grado, para la maestra de Plástica y para la

Directora, no así para la docente de Catequesis, ni para personal de maestranza (tarea cubiertas para cada maestra, luego de finalizar su jornada).

Al ir incrementándose el número de alumnos, se desdoblaron los grados que estaban juntos: 4°/5° y 6°/7°; también se creó el cargo de Música y Educación Física. Y se contrató a una persona para que colaborara con la limpieza. Como se contaba con cuatro aulas, Jardín de Infantes, 1°, 2° y 3° grado funcionaban por la tarde, mientras que 4°, 5°, 6° y 7° grados, por la mañana.

Pero el alumnado continuaba en franco crecimiento, por lo que el espacio físico era insuficiente, a pesar de re-funcionalizar los ambientes existentes y construir otro baño.

El deseo de comprar un terreno y edificar era cada vez más fuerte, y a su vez más inalcanzable, era un sueño. El espíritu y accionar cooperativo animaba a esta comunidad escolar que junto a un gran espíritu de lucha pudieron sortear innumerables obstáculos que se presentaban en continuo.

A través de un papá se anoticiaron de que los terrenos de Centro Vecinal Ana María Zumarán (cuatro de ellos situados en la calle Aristóteles 3160, esquina Zárate del Barrio Ana María Zumarán) iban a ser rematados por deudas; realizaron gestiones logrando que la Municipalidad les permitiera hacerse cargo de lo adeudado, firmaron un comodato por diez años y allí construyeron la escuela.

El hermano de una de las docentes, Alberto Fernández, arquitecto, hizo los planos para aulas y sanitarios, les ayudó a marcar el terreno y comenzó la edificación, ahí el trabajo fue cooperativo y solidario, en él participaron junto a docentes y familias, los padres, vecinos, comerciantes del barrio, el Ejército, Arquitectura de la Provincia y las comisiones del Centro Vecinal, estamento que fue reactivado con la llegada de la democracia luego del período del golpe militar.

Toda la comunidad, desde un principio, acompañó al grupo en esta verdadera hazaña.

La inauguración oficial ocurrió el día 6 de julio de 1978, en el marco de los Homenajes realizados con motivo del bicentenario del nacimiento del General José de San Martín.

MISIÓN

Proveer las bases para el desarrollo integral del joven, y las necesarias para su progresiva integración en el proceso cultural, favoreciendo el logro de su autonomía. Se desea contribuir a la formación de seres libres, seguros de si, sensibles, críticos y creativos, y con una conducta ética inspirada en sólidos principios morales. Para ello:

- Se contribuirá a la evolución socio-afectiva e intelectual.
- Se brindará libertad para expresar, a través de distintos medios, sus ideas y emociones.
- Se educará en amor a la patria y a sus tradiciones.
- Se dará oportunidad de estar en contacto con el medio natural, explorarlo y protegerlo.

Si nos acompañamos y ayudamos en este camino que juntos hemos emprendido, nuestros jóvenes serán los hombres y mujeres que aspiramos lograr para la sociedad del futuro.

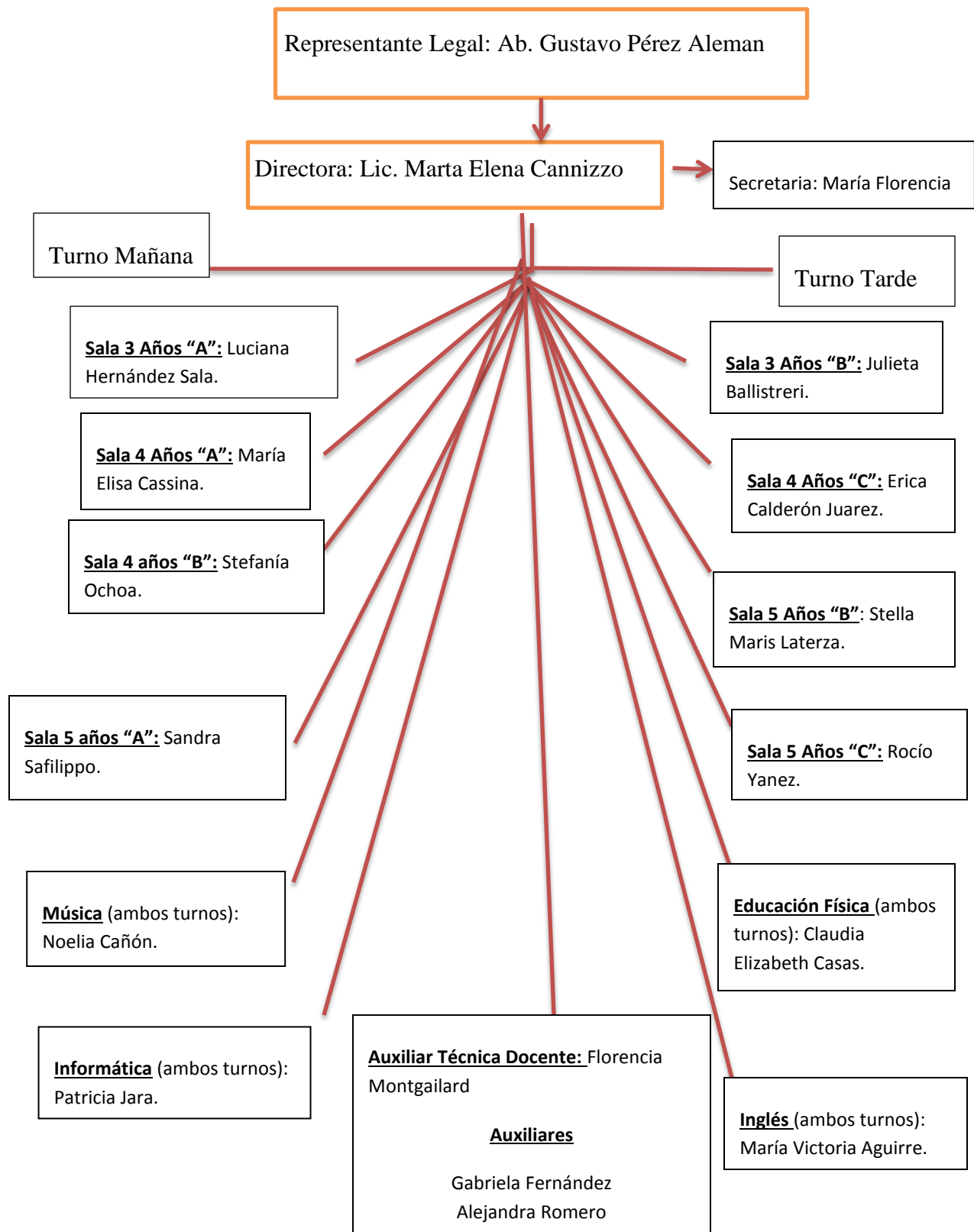
VISIÓN

Continuar fomentando que el alumno es un todo y que alrededor de él gira el hecho educativo, ya que es el principal protagonista del mismo. Considerar que cada alumno es una persona única e irrepetible, atender sus diferencias y peculiaridades, para brindarle una educación acorde a ellas.

Proponer a todos los docentes, padres y alumnos trabajar conjuntamente con la familia para realizar una tarea coherente y efectiva, teniendo en cuenta siempre los derechos del niño. Mejorar continuamente en lo que respecta a brindar una educación totalmente integral basada en el respeto y la cooperación, impartiendo estos mismos valores a todos los pertenecientes al Instituto

ORGANIGRAMA

Nivel Inicial



FODA

El análisis FODA, cuyo nombre deriva del acrónimo que forman las iniciales de las palabras: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, es una herramienta estratégica de análisis que permite obtener una perspectiva general de la situación de una organización determinada, a través de evaluar las fortalezas y debilidades que diagnostican la situación interna de dicha organización, así como las oportunidades y amenazas que conforman el diagnóstico externo de la misma.

Las fortalezas hacen referencia a factores especiales con los que cuenta la organización que le otorgan una posición privilegiada, las oportunidades son aquellos aspectos positivos que pueden aprovecharse utilizando las fortalezas, las debilidades están formadas por los factores críticos negativos que se deben eliminar o reducir y las amenazas, son aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de los objetivos (Ponce Talacón, 2006).

A continuación se presenta el análisis FODA realizado, a partir del relevamiento.

Fortalezas

- **Valores de la institución: Cooperación, Integración e Inclusión de niños con afecciones.**
- **Ámbito familiar en la institución, todos se conocen y se tratan con respeto.**
- **Conocimiento e involucramiento en la historia de cada alumno.**
- **Trabajo en equipo.**
- **Experiencia en integración desde la fundación del instituto.**
- **Buena comunicación entre todos los trabajadores.**
- **Buena reputación entre los familiares y conocidos del niño acerca del trabajo que se realiza.**
- **Acuerdo entre los objetivos buscados, y las metas a las que se**

Oportunidades

- **Apertura al diálogo y a nuevas propuestas.**
 - **Noción de la necesidad de implementar proyectos que ayuden a las maestras a mejorar sus perspectivas y para manejar la comunicación con padres, y el trabajo con niños.**
 - **Excelente predisposición a recibir ayuda.**
 - **Voluntad para el trabajo, tanto de forma individual como en equipo.**
 - **Conocimiento de la importancia del trabajo del gabinete de psicología, y apertura a pedir ayuda cada vez que resulte**
-

aspira llegar como conjunto.

necesario.

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">• Gran ausentismo de padres en reuniones importantes de información y seguimiento.• Dificultad de involucrar a los padres en diversos aspectos.• Necesidad de mayor contención e información a las maestras en lo referido al manejo de situaciones con niños integrados, comunicación con los padres y de sus propias ansiedades.• Maestras con ansiedades y sentimientos de frustración por niños que no avanzan como el resto.• Ausencia de un espacio en el que las maestras reciban apoyo e información para llevar a cabo su trabajo, sabiendo manejar sus sentimientos y emociones personales, como ser el estrés, angustias y frustraciones.	<ul style="list-style-type: none">• Factores económicos y socio culturales que llevan a muchos chicos a cambiarse de escuela.

Fundamentación de la Demanda

A través de la recolección de información, del relevamiento institucional y de todo lo que se pudo analizar del Instituto Juvenil en su nivel inicial, son muchos los aspectos positivos que se rescatan.

Sin embargo, como inconvenientes que dificultan el trabajo y el correcto progreso al que se aspira llegar en la institución aparecieron el tamaño de infraestructura, la poca participación de los padres en talleres, y la escasa información y apoyo que reciben las maestras para trabajar con niños integrados, y poder manejar y controlar sus sentimientos cuando éstos no van acorde a lo esperado, a lo que les marca una currícula, a lo que aprendieron en su formación, es decir, cuando no todos siguen de igual forma el programa.

Desde el punto de vista psicológico para la realización de este trabajo final de graduación, se considera de gran relevancia poder hacer hincapié en el último conflicto mencionado. Es decir, trabajar acerca de las maestras y el manejo de sus ansiedades y frustraciones a través de un taller psicoeducativo, que pueda brindarles el espacio y las herramientas adecuadas para que logren aprehender de una forma óptima y eficaz cómo sobrellevar los diversos aspectos, muchas veces imprevisibles, que pueden surgirles a lo largo de su carrera trabajando con niños diferentes en sus necesidades y tiempos educativos, además informarlas, prepararlas y contenerlas acerca del manejo, comunicación y trato con los padres de estos niños que muchas veces les presentan inconvenientes según los testimonios brindados.

Proyecto de Aplicación

Objetivo General:

- ✚ A través de un taller psicoeducativo favorecer el quehacer docente en maestras de nivel inicial, apuntalando el rol en lo que refiere a la integración de niños con necesidades educativas especiales, brindar información y herramientas, despejar dudas, lograr el enriquecimiento de sus capacidades docentes.

Objetivos Específicos:

- ✓ Contribuir a lograr una mayor información, conocimiento y reflexión respecto de las particularidades de ciertos trastornos que conllevan a las NEE, conjuntamente con un equipo interdisciplinario que aporte datos y despeje la mayor cantidad de dudas posibles en las maestras.
- ✓ Informar y concientizar sobre la importancia del rol familiar en estos niños y sus procesos educativos, trabajar el rol de la familia. Lograr empatía y conocimiento de ambos lados a partir de interacciones con padres de niños, qué necesita y siente un padre/madre, qué necesita y siente una maestra de estos niños
- ✓ Facilitar información y herramientas sobre cómo llevar de la mejor manera posible una comunicación adecuada y asertiva con los padres de los niños, comprender y empatizar a través del Role Playing la importancia de lo verbal y paraverbal, y del buen uso de la comunicación.
- ✓ Brindar oportunidad de aprender a reconocer pensamientos negativos, detectarlos, comprenderlos como tales y obtener información, herramientas y medios para lograr transformarlos e impedir que puedan perturbar su autoestima y capacidad docente.
- ✓ Lograr en las maestras un reconocimiento acerca de sus capacidades y de llegar a objetivos mediante caminos diferentes a lo acostumbrado, compartir experiencias para

entender que todas viven situaciones similares, informar acerca de los sentimientos de frustración para que se puedan detectar y manejar, otorgar estrategias y herramientas para superarlo con la experiencia de quien las ha vivido.

Desarrollo por encuentros

MODALIDAD: Seis encuentros con las ocho maestras de Nivel Inicial, de ambos turnos, y la directora de Nivel Inicial, cada uno de duración aproximada de dos horas y media. Los días sábados a la tarde, para no interferir con sus horarios de trabajo. En el aula más cómoda y adecuada para las actividades dentro de la misma institución.

Encuentro 1

✓ **Objetivo:** Contribuir a lograr una mayor información, conocimiento y reflexión respecto de las particularidades de ciertos trastornos que conllevan a las NEE, conjuntamente con un equipo interdisciplinario que aporte datos y despeje la mayor cantidad de dudas posibles en las maestras..

Se propone en el primer encuentro conocer y otorgar información, tanto de los conceptos como de los valores que tienen las maestras respecto a lo que son las Necesidades Educativas Especiales.

Antes de iniciar la primera actividad, se les entregará a las maestras los cuestionarios diseñados para evaluar el impacto de la intervención, se le pedirá que los llenen anónimamente y de la forma más sincera posible. Dicha encuesta es realizada con el fin de poder evaluar la eficacia del taller luego en el último encuentro. El modelo del cuestionario se encuentra en el Anexo V, página 104.

Actividad 1:

Otorgar a cada maestra una hoja en blanco y una lapicera, para que escriban anónimamente las respuestas a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?
- ✓ ¿Qué limitaciones creen que tienen?
- ✓ ¿Qué herramientas creen que tienen estos niños para aprender?
- ✓ ¿Cuál es el rol que debe adoptar como maestra frente a estos chicos?

Luego, retirar los papeles y leerlos en voz alta frente a todas, uno por uno, siempre con el formato de anonimato, de modo que nadie podrá saber quien escribió ese pensamiento. Cada vez que se finaliza la lectura de una pregunta en un papel, se pide que levanten las manos quienes están de acuerdo con lo expresado.

Recursos Humanos: Psicóloga a cargo del taller.

Recursos Materiales: 18 hojas A4 (dos para cada maestra y dos para la directora). Nueve lapiceras.

Tiempo: 30 minutos

Actividad 2: Charla Informativa.

Realizar una charla interdisciplinaria con profesionales y especialistas en el tema que puedan informar y resolver dudas específicas sobre niños con Necesidades Educativas Especiales. En ellos incluir: psicólogo infantil, psicopedagogo y profesor de educación especial, y de ser necesario médicos, que puedan aportar sobre aquellos trastornos que surgieron como principal demanda de las maestras en las entrevistas, ya que son los que se les presentan de manera más frecuente: Qué es el síndrome de Down, el TGD, Asperger, Trastorno del lóbulo frontal. ¿Cuáles son sus características, sus particularidades en cuanto a lo cognitivo y el aprendizaje?. Instancia de preguntas y respuestas a dudas, y aporte de información necesaria.

Abrir un debate sobre el concepto del ser humano como una totalidad integrada en lo BioPsicoSocial, comprensión de la importancia de las interacciones del entorno del niño para su evolución, interacciones en constantes movimientos y a lo largo de la vida, buscando participación de cada maestra, respecto a no hacer reduccionismos, ni enmarcar a una persona por su diagnóstico, fomentar las concepciones del niño como un ser que va

más allá de su condición, entenderlo, conocerlo, comprenderlo y quererlo como persona, como niño en todas sus potencialidades, no solamente en sus limitaciones y trastornos.

Recursos Humanos: psicólogo infantil, psicopedagogo y profesor de educación especial.

Tiempo: 1 hora y 30 minutos.

Actividad 3:

Realizar una charla y debate en conjunto respecto a lo que sintieron con la información otorgada. Preguntar y profundizar: ¿Les ha cambiado algún punto de vista y pensamiento que tenían antes? ¿Qué se llevan como reflexión? ¿Qué les gustaría cambiar y aportar desde su rol de docente para atender la educación y aprendizaje de los niños?

Incluir el aspecto conductual en el debate y reflexión: ¿Qué conductas tienen a diario en las situaciones con los niños? ¿Receptividad, cooperación, rechazo, indiferencia?, ¿Cuáles seguirían manteniendo y cuáles les gustaría cambiar? Buscando siempre el aporte y opiniones de todas las maestras.

Aprovechando la creatividad y facilidad de expresión en cuanto al dibujo de las maestras, para finalizar el encuentro y plasmar las reflexiones, pensamientos y cambios producidos a partir de las charlas informativas y los debates en conjunto, se les pedirá que, mediante un dibujo, cada una de ellas exprese su concepto de “Verdadera integración de niños con NEE en salas de Nivel Inicial”.

Recursos Humanos: Psicóloga a cargo del taller.

Recursos Materiales: Nueve hojas A4, tres cajas de lápices de colores y nueve lápices negros N°2.

Tiempo: 45 minutos.

Encuentro 2:

- ✓ **Objetivo:** Informar y concientizar sobre la importancia del rol familiar en estos niños y sus procesos educativos, trabajar el rol de la familia. Lograr empatía y conocimiento de ambos lados, qué necesita y siente un padre/madre, qué necesita y siente una maestra de estos niños.

Invitados: Dos padre y dos madres, ajenos o pertenecientes a la institución, con hijo/s que posean NEE.

Actividad 1: Presentación

Si bien entre la mayoría de las maestras se conocen, al ser de diferentes turnos, unas se conocerán más que otras, por lo que resulta beneficioso una actividad para conocerse más, al igual que para conocer a los invitados, entre los padres y hacia las maestras.

Técnica del “Caramelo”.

Consigna: Se pide a cada persona que saque un caramelo de la canasta, y que se sienten formando un círculo, en el que todos puedan mirarse a la cara. De a uno, y siguiendo el sentido de aguja del reloj, se van a ir presentando mientras desenvuelve el caramelo, dirá su nombre y todo lo que sienta ganas de decir respecto a su persona. En una segunda ronda, se les pide que recojan otro caramelo, y que esta vez, mientras lo desenvuelven, le cuenten a sus compañeros qué esperan conseguir de este encuentro entre padres y maestras.

Al finalizar, y aun estando en ronda, se invitará a quienes deseen contar sus experiencias con los niños con NEE. Los padres podrán contarles a las maestras qué sintieron al recibir el diagnóstico de su hijo, cómo esto cambió la vida de la familia, qué esperan encontrar en la escuela y qué creen que es deber de ellos dar para la educación de

los niños. Las maestras, por su parte, serán invitadas a relatar cómo es un día de jornada con estos chicos, qué dificultades y satisfacciones encuentran, en qué se sienten comprometidas con su aporte, y qué creen que podría sumar de parte de los padres.

Es muy importante que durante estas charlas, se genere un clima de confianza y de cierto conocimiento respecto a cómo se maneja cada uno en el tema del niño con NEE.

Recursos Humanos: Psicóloga a cargo del taller. Padres invitados.

Recursos Materiales: Una bolsa de caramelos surtidos.

Tiempo: 1 hora.

Actividad 2: Charla informativa

Invitado/a: Psicóloga/o especializado en la Teoría sistémica y familiar.

El psicólogo invitado abrirá una charla donde se explique y analice la importancia del rol de la familia en el crecimiento y educación de los niños, y de la participación e interacción mutua entre escuela y padres para el logro de objetivos, tanto académicos como personales. Será una instancia donde a medida que se vaya aportando información, se pedirán opiniones y preguntas, para que tanto los padres como las maestras logren quitarse sus dudas.

Recursos Humanos: Psicóloga a cargo del taller y Psicólogo especializado en la temática familiar.

Duración: 1 hora aproximadamente.

Actividad 3: “Yo te doy, yo te pido”

Con el objetivo de lograr empatía entre padres y maestras, y de recalcar el valor que se le confiere al otro en su trabajo con el niño con NEE, se propone la actividad “Yo te doy, yo te pido” con el fin de alcanzar conciencia y comunicación emocional.

Instrucciones: Formados nuevamente en círculos, pero esta vez de pie, alguien se coloca en el centro del mismo, y los demás le piden algo que él tiene y que a ellos les

vendría bien tener. Debe ser un aspecto positivo suyo que se le solicita como regalo. Ejemplo: “Yo te pido tu paciencia”, “yo te pido tu optimismo”, “yo te pido tu perseverancia”, etc. la persona del centro, cada vez que recibe una petición, puede ofrecer algo que cree le vendría bien a dicho participante: “Yo te doy mi sensibilidad”, “yo te doy mi capacidad de jugar”, “yo te doy mi imaginación”, etc.

Es muy importante que no se sientan presionados a pedir u ofrecer, y que si no lo sienten, sepan que tienen la posibilidad de mantenerse en silencio.

Al finalizar el encuentro número 2, se tomarán unos 10 minutos para entregar y tomar el cuestionario para evaluar el proceso del taller. El modelo de dicho cuestionario se encuentra en el Anexo V, página 104.

Duración: 30 minutos

Encuentro 3

Objetivo: Facilitar información y herramientas sobre cómo llevar de la mejor manera posible una comunicación adecuada y asertiva con los padres de los niños, comprender y empatizar a través del Role Playing la importancia de lo verbal y paraverbal, y del buen uso de la comunicación.



Actividad 1: Selección de situaciones a trabajar

Se invita a cada maestra a que escriba en un papel, de forma anónima, alguna situación real o imaginaria que tenga que ver con interacción y comunicación entre ellas y los padres, y que les parezca de importancia para tratar o mejorar.

Luego que terminen de escribir la situación, se les pide que doblen el papel y lo coloquen en una canastita con la que pasará a recogerlos la psicóloga. De a uno, se irán abriendo y leyendo lo expresado, quien haya sido la autora del mismo, podrá decidir si decirlo o prefiere mantenerlo como anónimo, en caso que decida contarlo, podrá explayarse más en detalles o intenciones de lo que expuesto. Se anotará cada uno en el pizarrón bajo un título que resuma la historia. Al finalizar con todas, se hará una votación entre las maestras para que elijan dos situaciones que les gustaría representar a través del Role playing.

Recursos materiales: 9 hojas A4

Recursos humanos: Psicóloga a cargo del taller

Duración: 20 minutos

Actividad 2: Role Playing

Las dos situaciones elegidas serán representadas a través de la dinámica de “Role Playing”, se pedirá a las maestras que deseen participar, según la cantidad de personas que requiera la historia, que pasen al medio del salón, las demás observarán alrededor, formando un círculo. Deberán representar la situación como haya sido expuesta en la historia escrita.

Al finalizar ambas historias, quienes hayan interpretado a las profesoras contarán a sus colegas:

¿Qué sintieron? , ¿cómo creen que se sentían ellas realmente como maestras y cómo el personaje?, ¿qué hicieron de acuerdo a lo narrado y qué pusieron de real y propio en la escena?.

Por su parte, quienes hayan representado a los padres dentro de la dinámica, también contarán a las demás: ¿Qué sintieron estando en el lugar del otro?, ¿cómo

creen que actuarían frente a dicha situación ellas en sus personalidades reales en el lugar de padre?.

Quienes hayan participado como observadoras de la escena podrán realizar un feedback a sus compañeras, siempre de acuerdo a las situaciones y hechos narrados: ¿Qué hubieran hecho en su lugar?, ¿Qué consideran que podría haber sucedido si se actuaba de otra manera frente a eso?.

Se debe siempre recordar que las opiniones y feedback tendrán un carácter constructivo hacia lo expresado de una situación, y nunca hacia la maestra como persona y profesional.

Se invitará a un debate y reflexión de las interacciones observadas y posibles, tanto de las escenas seleccionadas como de las que puedan surgir.

Duración: 40 minutos

 **Actividad 3: Información e ideas acerca de la comunicación entre padres y docentes.**

Invitado/a: Psicóloga/o especializado en la Teoría sistémica y familiar.

El profesional especializado en teoría sistémica y familiar buscará facilitar información y conceptos que aclaren ideas sobre cómo llevar a cabo una comunicación asertiva desde el lugar de docentes hacia los padres. Ubicadas siempre en una ronda, se abrirá un debate donde puedan exponer sus concepciones acerca de lo relacionado, lo sugerido es que todas puedan expresar lo que sienten y creen respecto a dichos temas, mientras la persona especializada va haciendo sus aportes desde lo conceptual y con claros ejemplos de cuáles son las herramientas y formas adecuadas para manejar situaciones de comunicación, es importante que siempre se recalque aquellos comentarios óptimos y acertados de las maestras y a ello sugerirles o sumarles datos.

Se expondrán conceptos tales como: ¿Qué es la comunicación asertiva?, ¿Qué importancia tiene lograr transmitir claramente las ideas?, ¿Cómo lograr empatizar para encontrar palabras y momentos adecuados a la situación del niño y del padre?, ¿Qué importancia tiene una adecuada comunicación entre padres y docentes?, Comunicación verbal y no verbal: ¿Qué dicen los gestos, posturas y todo lo paraverbal?, así también como ítems e ideas para adquirir capacidad de comunicar adecuadamente.

Para finalizar, se creará un espacio de preguntas donde las maestras puedan expresar sus dudas, comentarios, opiniones y la profesional a cargo podrá despejar y aclarar lo que pueda ir surgiendo.

Duración: 1 hora.

Recursos humanos: Psicóloga a cargo del taller, psicólogo/a invitado especializado en teoría sistémica y familiar.



Actividad 4: Una nueva mirada a la realidad.

Formadas en un círculo amplio, se invitará a las maestras a realizar nuevamente la actividad del Role Playing, para que esta vez puedan representar las mismas historias ya elegidas(o unas nuevas si así lo desean), pero con la posibilidad de cambiarlas de acuerdo a lo aprendido en la actividad anterior. Es decir, se tomará como base las circunstancias de conflictos o dificultades en la comunicación con los padres, pero quienes interpreten a las maestras tendrán la posibilidad de cambiar diálogos y formas volcando lo que hayan aprendido y absorbido de la información brindada.

Al finalizar cada escena, las participantes expondrán a sus colegas: ¿qué sintieron esta vez?, ¿notaron cambios en sus actitudes y formas de comunicar lo deseado?.

Las demás compañeras realizarán otra vez un feedback, comentando si lo desean qué hubieran hecho en su lugar, y siempre recalando primero los aspectos

positivos de lo ofrecido por las intérpretes y con respeto, podrán dar sus puntos de vista y comentarios de la forma elegida.

Para terminar se pedirá que se tomen unos minutos para comentar qué cambios vieron y sintieron respecto a las primeras escenas de Role playing, y a las últimas, cuando ya volcaron en ellas nuevos conocimientos.

Duración: 30 minutos

Encuentro 4

Objetivo: Brindar oportunidad de aprender a reconocer pensamientos negativos, detectarlos, comprenderlos como tales y obtener información, herramientas y medios para lograr transformarlos e impedir que puedan perturbar su autoestima y capacidad docente.



Actividad 1: Reconocimiento de pensamientos negativos.

Sentadas en un círculo en el que todas puedan mirarse cómodamente los rostros, se les pedirá a las maestras que cuenten situaciones que suelen suceder en su trabajo como docentes y que puedan despertar pensamientos negativos, miedos o dudas. Se recomendará que si alguna/s maestras desean narrar hechos reales que hayan vivido pueden hacerlo, sino se expondrán situaciones que pueden suceder en conjunto, pidiéndoles a cada una que comenten en qué momentos aparecen pensamientos como: “yo no puedo con esto”, “no soy capaz de hacerlo”, “no soy una buena maestra”, “este niño no es para mi clase”, etc. El objetivo es que cada participante pueda expresar y reconocer al menos una situación en la que se sintió invadida por estos pensamientos, y que las demás vean y comprendan que los mismos no les pasan sólo a ellas, sino que es común que aparezcan y que aprendan a identificar los momentos en que suelen emerger.

Duración: 20 minutos



Actividad 2: Papelera de pensamientos negativos.

Se realizará la siguiente actividad con el objetivo de reflexionar sobre los diferentes pensamientos negativos y cómo éstos impiden lograr metas y de tomar conciencia de la fuerza que pueden tener estos pensamientos y darse cuenta de que se puede cambiarlos.

Materiales: Ficha de los pensamientos negativos (Adjunto en Anexo VI, página ---), caja a modo de “papelera de pensamientos negativos” que contenga escrito en letras mayúsculas con un fibrón rojo “ADIÓS AL NO PUEDO”, ocho cartulinas de colores cortados en pedazos, dos cajas de fibras de diferentes colores, al menos 4 tijeras y varias revistas o diarios.

Instrucciones: Se reparte una ficha a cada participante diciendo a modo de introducción lo siguiente: “Son muchas las ocasiones en las que sin darnos cuenta, tenemos pensamientos negativos. Estos pensamientos negativos nos los creemos, sin razones para ello y nos impiden hacer determinadas cosas. Vamos a buscar pensamientos negativos y reflexionar sobre ellos, para ello rellenaremos la ficha”

Se otorga un tiempo para que cada una de forma individual rellene su ficha, han de completar los pensamientos negativos que aparecen en ella y pueden además incluir otros pensamientos negativos que se les ocurran de acuerdo a sus experiencias o lo hablado en la primera actividad de este encuentro.

A continuación, se les pide que cada una prepare sus pensamientos negativos. Pueden elegir el que más consideren que les afecta, o algunos de ellos, y emplear todo el material que consideren adecuado para visualizarlo mejor, por ejemplo escribirlo en una cartulina, recortarlo con la forma que deseen, pegar imágenes o palabras, hacer dibujos que lo representen, etc.

Una vez que todas hayan terminado de preparar esos pensamientos negativos, ponemos la “papelera” en el medio e indicamos: “Ahora vamos a tirar cada uno nuestros pensamientos negativos, a medida que los tiramos repetiremos, quienes quieran en voz alta o en para su interior, todo lo que quieran que se vaya con ese pensamiento. Si lo

desean pueden contarnos cuál es ese pensamiento negativo, que cosas le impide hacer y cuál es el pensamiento positivo por el que espera cambiarlo”.

Cuando terminen de arrojar los papeles se les pedirá que regresen a sus asientos y que durante dos o tres minutos cierren los ojos, concentrándose sólo en su respiración y manteniendo silencio, para que puedan visualizar aquellos pensamientos tirados irse lejos y puedan descargar lo que les haya movilizad el tan sólo hecho de evocarlos.

Duración: 40 minutos.



Actividad 3: Informar acerca de estrategias de manejo de pensamientos negativos.

Invitado: Psicólogo especializado en teoría cognitivo conductual.

Técnica: “Palabras claves”

Se pide a las maestras que cada una diga una sola palabra, que sintetice o resuma, lo que piense respecto a cada una de las preguntas que se plantearán, su respuesta se anotará en el pizarrón. Algunas de las preguntas serán, por ejemplo: “¿qué son los pensamientos negativos?, ¿por qué aparecen?, ¿cómo nos afectan?, ¿qué siento frente a ellos?, ¿qué actitud me gustaría tomar frente a ellos?”.

Luego se realizará una breve reflexión en torno a cada palabra elegida, y el significado que tiene para la persona. Las compañeras pueden apoyar las ideas o dar sus respectivas opiniones frente a las palabras elegidas.

A continuación, el psicólogo invitado, especialista en lo cognitivo conductual, facilitará información y técnicas frente a los pensamientos negativos, abarcará principalmente herramientas para responder a las maestras: ¿cómo reconocerlos?, ¿cómo eliminarlos o transformarlos en positivos? Y otorgarles estrategias de manejo de los mismos.

Luego se abrirá un espacio para plantear dudas, comentarios, opiniones y reflexiones respecto del tema. Y se pedirá a, al menos dos maestras, que quieran pasar al

medio del círculo y practicar, junto con el psicólogo que lo guiará, algunas de las técnicas y herramientas aprendidas, con algún ejemplo de pensamiento negativo que se repita comúnmente entre ellas, para que puedan vivenciar y ofrecer a las demás una demostración de cómo es posible manejarlos a partir de lo informado.

Duración: 1 hora.



Actividad 4: Transformando pensamientos.

A partir de lo comprendido durante la información de la presentación anterior, se solicitará a las docentes que realicen una transformación en sus pensamientos negativos más fuertes, más frecuentes, o los que crean convenientes trabajar. Para ello, se ofrecerá una actividad individual, donde se entregará una ficha (adjunta en Anexo VI, página 108) para que cambien pensamientos negativos por otros positivos, si las maestras desean además podrán utilizar cartulinas, fibras y recortes como en la primera actividad para expresarlos.

Duración: 30 minutos.

Al finalizar el encuentro número 4, se tomarán unos últimos 10 minutos para entregar el cuestionario para evaluar el proceso del taller. El modelo de dicho cuestionario se encuentra en el Anexo V, página 104.

Encuentro 5

Objetivo: Lograr en las maestras un reconocimiento acerca de sus capacidades y de llegar a objetivos mediante caminos diferentes a lo acostumbrado, compartir experiencias para entender que todas viven situaciones similares, informar acerca de los sentimientos de frustración para que se puedan detectar y manejar, otorgar estrategias y herramientas para superarlo con la experiencia de quien las ha vivido.



Actividad 1: Guiar de formas diferentes.

Materiales: Un pañuelo oscuro con el que se pueda tapar los ojos del participante y evitar que vea hacia afuera. Una caja con diez alfajores, y una caja con diez bombones, diez cajas de diferentes tamaños vacías.

Instrucciones: Para esta actividad se solicitará permiso para utilizar el aula de mayor tamaño, o en caso de ser posible el patio mismo del colegio. Se pedirán dos maestras voluntarias para participar del juego, que consistirá en encontrar la caja que contenga los alfajores o bombones.

El juego será dividido en dos partes: en la primera participará una de las voluntarias, que será llevada a otro lugar mientras se esconde la caja de bombones en una de las vacías, y se distribuyen todas a lo largo del espacio disponible, sus compañeras deberán guiarla para encontrar el premio. Una vez escondido y las cajas colocadas en diferentes lugares, se traerá a la voluntaria y se le hará girar sobre su eje cinco veces. A partir de allí debe empezar a buscar, pero nunca por su propia cuenta, deberá seguir indicaciones de sus colegas, que sí vieron donde fueron escondidos los bombones, pero dichas indicaciones sólo podrán ser palabras como “frío”, “tibio”, “caliente”, según se encuentre más cerca o más lejos al objetivo. Se contabilizará el tiempo que demore en encontrarlos, y una vez logrado se repartirá un bombón para cada participante. En la segunda parte del juego, se llevará a la segunda voluntaria a otro lugar mientras se esconde la caja de alfajores y se redistribuyen las demás, la diferencia con esta voluntaria es que sus ojos serán vendados de forma que no tenga el beneficio de la vista, una vez todo esté acomodado, se la lleva hasta el lugar del juego, y la hacen girar también cinco veces sobre su eje, sus compañeras esta vez podrán orientarla con indicaciones del estilo “cinco pasos hacia delante, dos a la izquierda, ahora a la derecha”, etc. Una vez alcanzada la caja de alfajores, se reparten nuevamente entre todas las participantes, también se contabilizará el tiempo y se procederá a una comparación.

Una vez finalizado el juego y de ordenar las cosas y el lugar, se procederá a ubicar a todos los participantes en el aula común, y se sentarán en círculo para dar lugar a un espacio de reflexión: ¿Cómo sintieron el juego? ¿Qué pudieron ver y sustraer del mismo?.

El objetivo de la actividad es hacer notar a las maestras que, frente a una misma actividad, podemos encontrarnos con personas que tengan facilidades y dificultades de diferentes tipos, y que su trabajo como orientadoras será el mismo, pero que ante cada persona pueden y deben tomar estrategias diversas. Recalcar que si bien la primera voluntaria contaba con más ventaja que la segunda, y que probablemente le haya llevado menos tiempo, simplemente cambiando las formas y metas pudieron acercarse a las dos a que cumplan con el objetivo, y que una vez logrado la satisfacción y el premio fue para todas. Generar en el espacio la reflexión de cómo situaciones de este tipo en el ámbito educativo se repiten a diario, y que a veces los sentimientos de frustración invaden imposibilitando la posibilidad de tomar caminos diferentes para lograr el objetivo.

Duración: 30 minutos



Actividad 2: Información y estrategias de manejo de frustraciones.

Invitado: Profesor de educación especial, de preferencia con amplia trayectoria en integración.

Técnica: “Simbolizar lo callado”

Materiales: Cartulinas y afiches grandes, recortes, lapiceras, fibras de colores, papeles, etc.

Procedimiento: Se divide al grupo en tres grupos de tres personas y se les plantea a las maestras que deberán representar sus opiniones y sensaciones frente al sentimiento de frustración y todo lo que ella les suscita en un afiche, a través de símbolos. Cada grupo lo hará conjuntamente. Para ello, pueden utilizar recortes, papeles de colores, dibujar o lo que gusten. Luego, cada grupo, pasará al frente de sus compañeros y quienes observen deberán comentar y hacer interpretaciones de lo que les sugiere lo expresado sobre la cartulina o afiche. Por último las maestras que lo hayan elaborado explicarán la verdadera intención e interpretación que le han dado a cada símbolo.

A partir de conocer cómo vivencian y sienten los sentimientos de frustraciones, el docente invitado les propondrá a formar un círculo y contará sus experiencias a lo largo de su trayectoria, y conjuntamente con la psicóloga se procederá a brindar información a través de conceptos y con experiencias reales que se puedan acotar, haciendo hincapié en: ¿Qué es la frustración? ¿Cuándo nos invade? ¿Qué consecuencias traen en lo personal y profesional? ¿Cómo manejarla? ¿Cómo transformarla?, estrategias para manejarla. Abriendo a su vez un espacio para dudas, comentarios y todo lo que deseen compartir.

Duración: 50 minutos



Actividad 3: Intercambio de sentimientos y opiniones.

Se entregará a las maestras el artículo llamado “Cómo integrar a un alumno distinto”, donde la maestra chilena Carolina Montero cuenta en una entrevista su experiencia con una niña que tiene Síndrome de Down, el artículo se encuentra en el Anexo VII página 109.

Luego de leer dicho material, se dividirá a las maestras en tres grupos de tres participantes, y se solicitará que entre ellas conversen acerca de lo leído, qué sentimientos les generó, si se sintieron identificadas con algún hecho narrado, qué aspectos comparten de lo expresado, y a su vez que comenten de situaciones que le generen o hayan generado sentimientos de impotencia y/o frustración a lo largo de su carrera como maestras. Mientras una cuenta las demás deberán escuchar atentamente y luego devolver a modo de feedback positivo y a raíz de lo transitado durante el encuentro, de qué manera se puede encarar y vivir la misma o futuras situaciones similares.

La propuesta es que todas se tomen unos minutos para expresar y comentar experiencias propias. El objetivo es que entre ellas logren generar empatía y comprender que a todas les sucede de sentirse limitadas y agotadas frente a momentos, y que logren transformar la visión del hecho a partir de lo incorporado en las otras actividades. Al finalizar, quienes deseen podrán tomar la palabra frente a sus colegas y comentar qué siente que ha cambiado en su forma de pensar las frustraciones, y cómo creen que

deberían encararla a partir de ese momento. Es importante conseguir la reflexión y apoyo grupal.

Duración: 30 minutos

Encuentro 6

✓ **Objetivo:** Repasar los temas abordados y lograr una cohesión total como aprendizaje de lo vivido y aprendido a lo largo de los encuentros.

Actividad 1. Repaso y cohesión de los encuentros.

El objetivo será lograr repasar brevemente lo más importante que dejó cada encuentro e integrar todo lo visto a lo largo de los mismos.

Para el último encuentro, se pedirá a los participantes que se sienten en ronda, y se dará lugar a una repaso general de todos los encuentros que conformaron el taller, recordando las temáticas que se trabajó en cada uno, abriendo el espacio para conocer que les quedó del mismo, qué sienten que aprendieron en cuanto a conceptos y sobre todo qué se llevan como aprendizaje y reflexiones personales, y conocer sus opiniones y nuevos aportes que puedan surgir respecto al mismo.

Para facilitar la charla se presentará una diapositiva en la cual se grafique en una línea de tiempo todos los encuentros con las actividades y temáticas trabajadas.

Duración: 40 minutos

Actividad 2: Cierre grupal.

Se buscará conocer lo que el taller le dejó a cada una de las participantes. Para ello se les pedirá que cada una exprese lo que el taller les enseñó y lo más importante que creen que dejó o modificó en ellas. Si quieren compartir experiencias que hayan vivido durante el transcurso del mismo y que hayan podido encarar de una forma diferente.

Al final se les entregara una hoja con una encuesta (adjunta en Anexo IV) a cada una, para luego evaluar el impacto de la intervención del taller.

Duración: 40 minutos.



Actividad 3: Herramientas para lograr relajación.

Con el objetivo de brindar una herramienta que pueda ser de utilidad en cualquiera de las situaciones transitadas y habladas a lo largo del taller, se ofrecerá un ejercicio para aprender a relajarse y atravesar de la mejor manera posible las situaciones que puedan despertar estrés, miedo, confusión y/o frustraciones.

A través de una breve charla se buscará informar sobre los beneficios de realizar estas actividades para aquietar la mente y el cuerpo, la conexión que existe entre ambos, y lo beneficioso que es implementarla en la vida diaria o cada día que así lo consideren necesario. Se invitará a que comenten experiencias y opiniones personales.

Luego se les indicará a las maestras que se sienten en círculos y cómodamente para iniciar el ejercicio, se les pedirá que inspiren profundamente contando mentalmente hasta 4, que mantengan la respiración contando nuevamente hasta 4, luego que suelten el aire contando hasta 8, y luego repetir nuevamente el proceso dos veces más. Esto les permitirá controlar su respiración y enlentecerla para relajarse más fácilmente.

Posteriormente se dará lugar a una relajación muscular progresiva, para ello se les pedirá que se pongan en una posición cómoda dentro de lo posible, y que empiecen a contraer y relajar lentamente uno a uno todos los músculos de su cuerpo. Comenzando por los pies y subiendo hasta la cabeza, reconociendo cuales están más tensionados. Una vez que haya relajado todos los músculos de su cuerpo, se les pedirá que imaginen un lugar en el que se encuentran en ese momento, cualquiera que ellos deseen, un lugar pacífico y tranquilo, en el cuál se sienten relajados. Se pondrá música de relajación para estas actividades.

Para finalizar el encuentro se formará un círculo entre los participantes, para que puedan expresar como se sienten luego de realizar la relajación.

Duración: 40 minutos

Recursos materiales: Un CD con música de relajación.

Por último, se entregará el cuestionario para evaluar el impacto de la intervención del taller. El modelo de cuestionario se encuentra en el Anexo V, página 104.

Presupuesto para la realización del taller

El Instituto Juvenilia cuenta con materiales y recursos que forman parte de la infraestructura escolar, se detallan a continuación aquellos que estarán disponibles para la realización de los encuentros del taller:

- ❖ Salón de clases amplio e iluminado equipado con:
 - Sillas y bancos para 20 personas
 - Pizarra para tizas
 - Pizarrón móvil para marcadores
 - Atril rota folios
 - Equipo reproductor de CD.

Entre los materiales no provistos por la institución será necesario adquirir:

Cantidades	Materiales	Costo estimado
1	Resma de hojas A4 de 75gr.	\$50
9	Lápiceras trazo grueso	\$45
3	Cajas lápices de colores por 12 unidades.	\$75
9	Lápices negros n°2	\$70
8	Cartulinas de colores	\$40
2	Cajas fibras de colores	\$50
4	Tijeras	\$40
10	Alfajores	\$60
10	Bombones	\$40

1	CD música de relajación	\$20
TOTAL		\$490

El Colegio de psicólogos de la Provincia de Córdoba, establece en la resolución de junta de gobierno 137/14 que los honorarios mínimos éticos profesionales es de \$120 por cada integrante en un grupo y por cada sesión, por lo que:

- Honorarios a psicóloga a cargo del taller: \$5.400
- Honorarios psicólogo infantil, psicopedagogo y profesor de educación especial, como ayudantes del encuentro número 1- actividad 2: \$3.240
- Honorarios profesor de educación especial, como ayudante del encuentro número 5- actividad 2: \$1.080
- Honorarios psicóloga especialista en sistémica, como ayudante del encuentro número 2 - actividad 3 y del encuentro 3- actividad 3: \$2.160
- Honorarios psicólogo especialista en cognitivo conductual, como ayudante del encuentro número 4- actividad 3: \$1.080
- Presupuesto total para la realización del taller: \$12.960

Diagrama de Gantt. Estimación en tiempo de encuentros a realizar

ACTIVIDADES	MES 1				MES 2			
	1	2	3	4	5	6	7	8
Encuentro 1								
Encuentro 2								
Encuentro 3								
Encuentro 4								
Encuentro 5								
Encuentro 6								
Encuentro 7								

ANEXOS

Anexo I

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Llanos, Marina Gabriela

Lic. En Psicología

Universidad Empresarial Siglo 21

Fecha:

Yo _____

he sido informado/a por Marina Gabriela Llanos DNI 35.822.840, alumna regular de la carrera Lic. En psicología, sobre mi participación como sujeto a ser entrevistado con el propósito de recabar información, la cual será grabada para realizar el trabajo final de grado. A su vez, la habilito para la obtención de datos de esta institución y la participación de los profesionales del nivel inicial del Instituto Juvenilia.

Entiendo que los datos que se recaban sobre mi persona y la institución están protegidos bajo el imperativo ético de confidencialidad y anonimato que rige sobre los vínculos entre los profesionales de la cátedra y la alumna bajo la supervisión del titular de la cátedra.

Firma del Alumno

Firma del Entrevistado

Anexo II:

Ejes de entrevistas semi estructuradas

+ Ejes para entrevista semiestructurada con Directora de Nivel Inicial:

- Historia de la Institución
- Misión
- Visión
- Servicios que brindan
- Cómo funciona la integración en la Institución
- Actividades que se realizan y horarios
- Personal que trabaja
- Fortalezas y Debilidades
- Oportunidades
- Necesidades
- Apertura a nuevos proyectos

+ Ejes para entrevistas con maestras de Nivel Inicial

- Conocer su trabajo, y tiempo que llevan en la institución
- Percepciones sobre fortalezas y debilidades
- Clima laboral
- Relación con los padres y familias de niños integrados
- Sensaciones acerca de trabajar con niños integrados
- Dificultades y facilidades de trabajar con niños integrados
- Percepciones sobre necesidades de la Institución
- Percepciones sobre necesidades
- Apertura a nuevos proyectos

+ Ejes para entrevista con el Psicólogo del gabinete

- Rol que desempeña
- Trabajo con niños integrados

- Dificultades y limitaciones de la Institución
- Observación del trabajo de las maestras con niños integrados
- Fortalezas y oportunidades
- Aspectos que considera se deberían trabajar
- Proyectos que se hayan implementado
- Proyectos que consideraría provechosos

Anexo III

Entrevistas Transcriptas

- **Entrevista a Directora Suplente**

-¿Cuál considera que es el objetivo principal de la Institución?

Bueno, yo creo que el perfil al que nosotros hemos apuntado ahora es avocarnos a formar a personas cooperativistas, porque nuestra escuela tiene la distinción de ser una escuela cooperativa, entonces si bien ya tenemos un perfil de estudiante, que es que sea crítico, reflexivo, participativo, queremos dar una vuelta más y decir “bueno si somos una escuela cooperativa, y estamos formando siempre valores cooperativos, debemos proyectar personas que tengan esas características, con un espíritu cooperativistas, el apoyo, el respeto”.

-¿Cuál sería la visión a futuro, a lo que aspiran a llegar con estos objetivos

Nosotros fundamentalmente nos enfocamos mucho en los valores, en formarlos con buenos valores, que sean buenas personas en definitiva, que sean capaces de desempeñarse en cualquier ámbito de la vida, y siempre con un espíritu cooperativo

- ¿Cómo es la estructura de la institución?

Son como 700 alumnos en total, entre nivel inicial y los demás, no te podría decir la cantidad de docentes, serán como sesenta o más y aparte auxiliares, personal de limpieza y demás. Es grande en personal, pero pequeño en edilicio, vienen de salita de 3 hasta que

finalizan el nivel secundario. En nivel inicial tenemos 140 chicos más o menos, somos 8 maestras, 4 de mañana y 4 de tarde. A la mañana una salita de tres, dos de cuatro y una de cinco, y a la tarde una de tres, dos de cinco y una cuatro.

- **¿Cómo es la población de los niños integrados?**

Acá en jardín uno les abre las puertas a todos los niños, muchos son niños que ya vienen con antecedentes, que viene la madre con el diagnóstico realizado y te dice qué patología tiene, y hay otros que se van detectando después con su trayectoria escolar. Nos ha pasado este año que hay un niño, como hemos comenzado a tener un gabinete psicológico este año, siempre vamos detectando cosas y actuamos en conjunto, y este año detectamos un niño con Asperger, esto sorprendió a la familia, pero bueno hay niños que vienen con síndrome de Down, con Trastorno Generalizado del Desarrollo, Trastorno de desarrollo del lóbulo frontal, y así otros...

- **Antes de contar con gabinete de psicología, ¿Cómo se manejaban?**

Antes nos manejábamos derivando, y en esa derivación estaban los padres que los llevaban y colaboraban, pero había otros papás que eran más cerrados y que recién cuando iban a primer grado se ponían mas colaboradores por miedo a que no pasen de grado, o también otros casos que hemos detectado algo, hemos hablado con los papás y se han negado y los han llevado a otras escuelas, les dábamos el diagnóstico y no los querían inscribir acá

- **¿Con cuántos psicólogos cuenta el gabinete?**

Con dos que trabajan de lunes a viernes, viene uno por la mañana y otro por la tarde.

- **¿Ellos suelen trabajar con todos los chicos o sólo cuando se les deriva un caso?**

Generalmente sólo cuando se les deriva, pero también suelen ponerse a observar a los chicos y pueden detectar comportamientos, y así los comentan a las docentes para que tengan en cuenta.

- **¿Cuáles son las aéreas que considera como las más positivas de la institución?**

Bueno, esto de tratar de ser cada vez más inclusivas, nos llevó todo un proceso, muchas veces la inexperiencia hizo que hayan frenos creyendo q no estábamos preparados, pero eso de a poquito se fue superando, y hoy en día es una fortaleza porque somos integradoras y tratamos de ser totalmente inclusivos, y vos te das cuenta porque hay cada vez más personas que vienen por comentarios de vecinos que saben que somos integradores. Otra de las fortalezas es que todos somos muy trabajadores y como que la escuela es como una familia, todos nos conocemos entre todos, el alumno no es número sino que tienen un nombre y una historia que todos vamos conociendo

- **¿Hace cuánto comenzó este cambio del que me habla que los llevó a ser inclusivos?**

Inclusivos totalmente todavía no, todavía falta, no porque falten ganas, sino porque creo que falta más capacitación, información a los docentes. Pero hará como cinco años que veo que todo esto va avanzando y tomando otra forma

- **¿Tienen alguna política para proceder cuando aparecen inconvenientes?**

¿A nivel como familia? ¿O qué?

- **Si, familia, chicos, o entre ustedes...**

Bueno, por ejemplo a principio de año habíamos detectado que había un problema en una de las salitas entre los niños, pero que se trasladaba a los padres, y se recurrió a hacer un taller de violencia para informar donde se veía lo que era común a esta edad, para bajar los decibeles a los padres, si bien hubo personas que querían q vengan, no concurrieron todos como esperábamos, hubo mucho ausentismo, y queríamos

transmitir lo que era común a esta edad y lo que no para que los padres se informen y sepan cuando alarmarse. Entonces decíamos que sería bueno que dado que la concurrencia de la familia no es como uno quisiera, quizás en la primera reunión informativa que es donde vienen todos, ahí por ejemplo hacer un taller sobre este tema para evitar malos entendidos después durante el año. Notamos que cada vez son menos los padres que concurren a las reuniones, pero quizás sea por tema de horarios, que cada vez tienen más trabajo, aunque hemos tratado de no interferir en su horario de trabajo, pero puede ser que por ahí estén cansados, o que tienen que buscar con quien dejar los niños... pasa que debemos buscar estrategia para que los padres se acerquen y quizás habría que ver la comunicación de las maestras, que ellas sepan como acercarse y hacerles saber cosas.

- **¿Hay algunas aéreas en las que crees que la institución puede mejorar?**

Bueno si, en esto de capacitarse, para estar más acordes con todos los casos que se vienen, para estar más preparados a los cambios familiares que aparecen, tenés que romper muchas estructuras, tener más flexibilidad, capacitación a los docentes es lo básico creo yo.

- **¿Cuáles son los inconvenientes que más surgen en la institución?**

Acá en nivel inicial, compañeritos que se pelean, pero por ahí lo que para nosotros es cotidiano, porque sabemos discriminar cuándo es un comportamiento propio de la edad y cuándo es algo que llama la atención y que se debe atender, pero por ahí los papas no entienden y actúan mal, hay que hacerles saber cómo son las cosas. Cuando me refiero a hacer charlas informativas con padres es para hacerles saber esto, capacitarlos para que sepan lo que es normal, y lo que no, que nosotros estaremos atentos.

- **¿Cada cuánto proponen reuniones con padres?**

A principio de año, después una reunión diagnóstica que se hace al mes y medio para comunicar cómo se desarrollaron los chicos, cómo se llevó el periodo de

adaptación, cómo pensamos transitar el año, el material que se dará, en relación a los aprendizajes. Después otra reunión antes de entrega de carpetas, donde es ben pedagógica donde mostramos como trabajan los niños y cómo hemos evaluados los aprendizajes, cómo hemos diseñado la carpeta, para que vean cómo se trabaja. En la entrega de carpetas si vienen más los padres, a las otras no tanto, pero a lo mejor fue este año nada más porque si fue muy llamativo la ausencia. Hacemos talleres de juegos, de narración, y demás, donde les hablamos de la importancia de que jueguen con sus niños, que les cuenten sus cuentos.

- **¿Cuáles consideras que son las limitaciones de la institución?**

Bueno un poco el espacio, porque siempre tenemos que estar midiendo lo que hacemos en función del espacio. Otra es esto de que tenemos muchas propuestas, pero que año tras año va disminuyendo la participación de los padres en reuniones

- **¿Qué propuestas se les ocurre para solucionar estos inconvenientes?**

Buscar nuevas estrategias, no quiero poner el título de desinterés a los padres, pero si ver la comunicación entre maestras y padres, que sepan transmitirles la información y la importancia de su participación, ver de qué forma les podemos llegar, como hacer los comunicados, y demás.

- **Hablando de factores externos, ¿cuáles consideras que puedan amenazar a la institución?**

Hasta ahora no, ninguno, por ahí capaz lo económico, a veces se ven niños que se van, no una gran cantidad, pero hay algunos que se van por cuestiones económicas, pero lo que tenemos como fortaleza es que hay poca inasistencia en cualquiera de los niveles, y es porque encuentran un lugar contenedor, somos un personal de muy baja inasistencia y movimiento, eso hace que los niños quieran venir, no hay un cambio permanente de docentes que hace que se pierdan los vínculos, se establecen siempre lazos entre los alumnos y las maestras. Sin embargo hay veces que se han ido a otro colegio por razones económicas, pero luego vuelven porque no encontraron la

contención que si sintieron acá, la familia nos elige como escuela, tenemos un buen nivel social donde no hay casos de problemas graves.

- **Muchas gracias por su tiempo y amabilidad.**

- **Entrevista a maestra de sala de 4 años- turno tarde**

- **Cuénteme, ¿Cómo es su trabajo acá en la institución?**

Bueno, yo soy maestra de sala de 4. Empecé trabajando como maestra de sala de cinco porque había tres salas de 5 y una de 4, y después por la demanda se abrió una más de 4, y a mí me pasaron a la de 4. Yo trabajo de 12.45 a 17hs.

- **¿En tu sala hay actualmente chicos integrados?**

Sí, yo en este momento tengo un niño integrado que tiene TGD. He tenido antes también con problemas motrices, no intelectuales sino motrices, y una nena con hidrocefalia, también uno con hipoacusia.

- **¿Y cómo es trabajar con alumnos integrados?**

Siendo una escuela integradora no se hace mucho problema, uno integra y los chicos integran. Uno intenta no hacer diferencias, si adecuaciones, a veces tenemos apoyo de la maestra integradora, pero la mayoría de las veces nos manejamos solas. Yo gracias a dios he tenido maestras integradoras que me han acompañado en todo esto, brindándome apoyo y ayuda, todas cosas que me facilitaron la tarea, así que por ahí cuando no se qué hacer y cómo actuar, dialogando con ellas recibimos consejos.

La mayor dificultad q se nos presenta a veces es con los papas, porque algunos son muy dispuestos y presentes y otros tenés q estar pinchándolos para q los lleven a terapias y demás, y eso nos los complica mucho, les decimos lo que necesitan y lo que pasa pero no suelen escucharnos y no sabemos cómo manejarlo, no sabemos si a lo mejor nos falta ser más claros con el discurso con ellos

- **¿Ustedes, las maestras, reciben algún tipo de información acerca de cómo llevar a cabo el trato con los padres?**

Eh... con respecto a los papas con chicos integrados no, nos manejamos consultando con la directora, y después hablamos con los padres, porque gracias a dios tenemos apoyo de las directoras siempre, los problemas nunca fueron demasiado graves pero si hay apoyo y respeto entre nosotras.

- **¿Todas las salitas con niños integrados cuentan con maestras integradoras?**

A veces sí, y a veces no. Depende de la necesidad del chico, los chicos con TGD a veces necesitan y a veces no. Pero si necesitamos apoyo para manejar las conductas de estos niños, los berrinches o agresiones, por lo general si son casos graves vienen con psicólogas o si maestras integradoras

- **¿Cuáles son las limitaciones que notas entre los padres de los chicos y ustedes como maestras?**

Yo creo que vienen con muchas expectativas, muy desbordados, que no saben cómo tratar la situación, que de repente reciben un diagnóstico, y observan que en la casa se manifiestan de una manera y en el jardín de otra, ya sea para bien o para mal, se sienten muy desbordados y vienen buscando una respuesta a esto que quizás creen que nosotras debemos dárselos, pero hay los dos extremos: los muy desbordados o muy desinteresados por llamarlos así.

- **¿Y qué aspectos positivos encuentran en el trabajo con niños integrados?**

Todo lo que los niños te dan. Me ha pasado muchas veces de no encontrar respuestas, sentirme mal, muy mal, pero cuando logras ver que el niño avanza y haga un simple dibujo y te muestre una sonrisa, ya es todo un logro que te hace sentir mejor, y ver que sus compañeros lo integran y no hacen diferencias y que eso prosigue hasta la secundaria, son todos logros que nacen acá, eso me da mucha satisfacción mas allá de muchas sensaciones de tristeza o frustración. Aspectos

negativos también se siente en el espacio físico, porque al ser que primero era una casa eso nos complica, pero siempre vamos encontrando alternativas con ese tema.

- **¿Cuándo se presenta alguna duda o dificultad respecto al manejo de los chicos a quienes recurren?**

Hace mucho tiempo no había en la preparación profesional la materia que se llama “materia especial”, que es para niños con problemáticas y necesidades educativas especiales, eso hoy en día lo vemos en el profesorado así que tratamos de agarrar de ahí las herramientas, pero más allá que el profesorado te brinda ciertas herramientas, está en uno mismo perfeccionarse y hacer cursos y seguir aprendiendo, tiene que tratar de estudiar, investigar, como para saber más acerca de las patologías y saber encarar esto, no solamente las señas de salas, sino también la de música, educación física, todas... pero bueno, está en cada una, porque realmente no somos todo poderosas, no sabemos todo.

- **¿Hay algún proyecto que te parece que se podría implementar y que todavía no se ha realizado?**

Tenemos varios proyectos institucionales, y uno de ellos es la integración de niños con necesidades educativas especiales, y yo creo que el colegio en eso ha avanzado mucho, pero si debemos profundizar en tratar de abordar los temas en herramientas personales, hablar entre nosotras acerca de encontrar soluciones sobre lo que va surgiendo.

Al ser una escuela cooperativista, si bien hay maestras que entienden perfectamente lo que es ser cooperativo e integrar, hay otras que les cuesta un poco más, pero siempre se trabaja en conjunto y viendo el bien común de toda la escuela. Tratamos de buscar siempre alternativas de salida, hasta en los peores momentos del colegio los padres nos han apoyado para salir adelante, pero si me parece que estaría bueno reclamar lugar de talleres de información y preparación, de sostén y apoyo a nosotras las maestras, pero bueno ya no tiene que ver con nosotras ni con la directora, sino con algo más burocrático, no nos dan el lugar para un perfeccionamiento docente, o de asistencia. Antes capaz lo hacían, pero

ahora no, y si lo hacen es en horarios por fuera de trabajo que asistir a veces se complica y tiene que ver con nuestra voluntad, creo que la cuestión burocrática es la que más tiene que ver en que no se haya realizado hasta ahora.

- **¿Con el gabinete de psicología cómo trabajan?**

Hemos empezado a trabajar este año, la verdad que yo he tenido muy buena recepción de los problemas que he detectado o de dudas que me surgen, en seguida han estado conmigo, o me han dado el espacio para que hablemos, es mi primera experiencia con gabinete y ha sido muy buena. Creo que a todas nos ha dado resultado, a veces sentimos que estamos demandado demasiado pero pienso que es hasta que calmemos un poco más la ansiedad y ver que ya no estamos tan solas en todo esto.

- **La comunicación de ustedes las maestras con los padres de niños integrados, ¿Cómo es?**

Hay dificultades por ahí en la forma de interpretarnos y comunicarnos porque por ahí hay algunos que tienen la viveza y como que no entienden... eh...por ejemplo este año tengo un niño integrado que tenía que venir con maestra integradora y a la madre debimos insistirle demasiado, muchísimo, hasta que presento los papeles en la obra social, el niño venia y como no tenía esa contención psicológica era muy agresivo con sus compañeros, con nosotras, yo he recibido golpes y patadas, debíamos llamar a la madre para que vengan a retirarlo... eh... y fue por esta no interpretación de la mama entre muchas comillas... pero bueno, ahora hemos logrado que la madre entienda y viene tres veces con la maestra integradora, aunque él tiene que venir siempre con ella, siempre. Si hubiera sido que desde el principio hubiera venido con esa maestra, a lo mejor hoy podría asistir en vez de tres veces a la semana a clases, cuatro. Entonces por ahí sentís que hay falta de dedicación o de entendimiento. Creo que falta interpretación.

Hay que buscar a veces la forma de comunicarnos con ellos de forma diferente pienso yo. Siento que muchas veces son padres manipuladores, pero llega un punto que el colegio se da cuenta y se le acaban las alternativas, y si o si tienen que empezar a ponerse a las pilas.

-¿Consideras que hay alguna posibilidad de poder mejorar la comunicación entre los padres y las maestras?

No sé, yo pienso que teniendo la precaución del respeto con el otro, que se sienta cómodo, que no crea que lo estoy agrediendo, por lo general son padres que están siempre luchando por su hijo y están a la defensiva, creen que uno lo va a atacar, y en realidad lo que uno busca es ayudar. Yo creo que el modo de comunicación es bueno, porque lo hacemos con respeto y en persona, no por una nota del cuaderno, le buscamos la vuelta. Los padres van viendo el avance y la aceptación del otro, y eso es importante para ellos, aunque a veces pareciera que entienden hasta donde quieren. Buscamos siempre darles el buen trato, para que se sientan motivados y vean los avances de los nenes. Les damos el espacio a que hagan sus consultas cuando lo necesitan.

- ¿Ustedes reciben algún tipo de información, acá adentro de la institución, acerca de cómo enfrentar problemas y manejarse con los padres

No, en realidad, hablamos sólo entre nosotras y nos aconsejamos entre todas. Nos manejamos así, no hay charlas o talleres donde nos den información o apoyo, sino que nos manejamos con consejos de las señoras más antiguas. Consultamos a las directoras qué hacer y qué decir. Entre nosotras el dialogo es muy fluido y compartimos experiencias.

-Bueno, muchísimas gracias por tu aporte, te dejo que sigas con tus chicos en clases.

- **Entrevista con el Psicólogo del Gabinete**

-Bueno, me cuenta, ¿Hace cuánto que está trabajando acá?

Bueno acá en el gabinete de Juvenilia yo estoy trabajando desde el presente ciclo lectivo. Es decir, desde febrero hasta el día de la fecha. Pero ya habíamos hecho un primer abordaje el año pasado, nos convocaron para trabajar con un caso de violencia en cuarto grado, y a partir de ahí empezamos con un trabajo de diagnóstico, un trabajo de campo, para poder dar tratamiento a esa problemática, terminamos nuestras funciones en diciembre del año pasado, y este año se nos convocó en febrero para continuar haciendo algo con esos niños, y luego nos invitaron a crear un gabinete de psicología que la escuela no tenía, así que un poco se organizó este año.

- En cuanto al Nivel Inicial y los niños integrados, ¿Cómo es el trabajo que ustedes hacen desde el gabinete?

Bueno, te cuento esta es una escuela que desde que se fundó trabaja con niños integrados así que está muy bien conceptualizada a nivel ministerio, porque realmente se hace el nivel de integración. Es decir, en el trabajo interdisciplinario, se convocan a las estructuras de diagnóstico, y después se hace la integración con docente, docente integrador, psicólogo, psicopedagogo y lo que haga falta. Fundamentalmente para crearles las condiciones para que estos chicos puedan desarrollarse como cualquier otro niño que no tenga estas problemáticas.

- ¿Cuáles son las limitaciones que encuentras en tu trabajo?

Las limitaciones creo yo... hay muchas, pero una de las principales es la asunción de los papás en cuanto a la enfermedad o afección que tiene los niños. Es entendible desde un punto de vista persecutorio, porque por ahí las docentes insisten, se rema, se da vuelta sobre lo mismo, se insiste mucho en función en que los papas lo asuman, por ahí se logran encausar, y por ahí no, pero o lo principal

punto es eso el desconocimiento de lo que significa tener un hijo con una discapacidad o problemática diferente, ser portadoras de eso, hace que por ahí no es que no haya colaboración sino que se esquiva el llamado de la institución. A pesar de que se hace entrevistas de admisión, entrevistas en profundidad del conocimiento del niño, se indaga sobre los aspectos del cuidado infantil, si viene de otras escuelas se las llama, se trata de buscar datos de una anamnesis, antecedentes, pero así y todo, muchas veces el problema se detecta en el aula, cuando el niño está ya trabajando aquí en la escuela.

- **Cuándo surgen este tipo de problemas, en el trato con los padres, ¿cómo suelen trabajarlo?**

Y... es difícil. Por lo general se hace cargo de la institución, en cuanto a su estructura organizativa, la dirección de la escuela cita a los papás y hace reuniones en conjunto con los docentes para informarles un poco lo que se observa, cuales son las dificultades con ese niño, y se propone una interconsulta con el gabinete. Acá tomamos el caso del niño, por lo general hacemos un pedido a la docente del protocolo de seguimiento con algunos indicadores áulicos, se lo estudia al niño con autorización de los padres, y en el caso de que realmente sea una cuestión de peso y que sea necesario, se convoca a la participación de algún centro o equipo de dx externo a la escuela, cuando el equipo tiene el dx lo remite a la escuela, y bueno ahí empieza la verdadera integración, porque las docentes ya sobre terreno firme van sabiendo cual es la problemática que hay, por donde apuntar, qué acompañar y vamos trabajando en equipo conjuntamente.

- **Con respecto a las docentes, ¿Observas alguna dificultad en el trabajo con niños integrados?**

La dificultad si es esto que, a ver... como toda parte del sistema educativo hay determinantes del dispositivo escolar, cuestiones que son externas, macro estructurales, que hacen que un docente tenga una determinada currícula a cumplir en un determinado tiempo, con unos determinados indicadores que los niños deben

lograr, competencias para poder pasar de nivel. Entonces por ahí, estos niños, como cualquier otros niños, tienen procesos diferentes de evolución, y a veces las maestras se frustran cuando los niños no alcanzan lo ideal, lo esperado. Entonces por ahí más que cuestiones estructurales, son cuestiones que tienen que ver con la propia realidad de las docentes, cuestiones auto impuestas.

Y además otra cuestión a tener en cuenta es la comunicación con los padres, porque hay algunos padres que la hacen difícil en cuanto a que se los convoca y no vienen, se les piden informes y no los traen, o lo demoran. Pero de toda manera hay mucha experiencia en el equipo de trabajo de nivel inicial, y logran sacar a flote todos los casos que tienen.

- **¿Las maestras reciben algún tipo de información o preparación para ir manejando los problemas que van surgiendo con estos chicos?**

¿Vos me decis en cuestión de formación de carrera?

- **No, acá dentro de la institución, en lo que respecta a reuniones, talleres...**

Las docentes de nivel inicial trabajan como un panel, son ocho docentes con su directora y realmente trabajan en equipo, como un verdadero equipo, tienen reuniones semanalmente, tienen talleres donde trabajan con los padres sobre problemática de juegos, en cada sala con su nivel de profundidad.

En cuanto a capacitación y formación, la directora suele organizar reuniones donde se tocan todos estos temas.

- **¿Considera que hay algún proyecto que se podría implementar para mejorar el funcionamiento?**

Sería muy provechoso, porque lo han demandado docentes y el gabinete, que se trabaje todas estas cuestiones de poder trabajar con los docentes en cuestiones de formaciones, en cuanto a qué significa tener un niño con alguna

discapacidad o alguna disfunción en el aula, cómo mejorar la comunicación con los padres, cómo no frustrarse cuando las cosas no van como uno quisiera que vaya, cómo hacer seguimientos de mejor calidad a estos niños.

Trabajar sobre todo la cuestión de la comunicación creo que son fundamentales, y la cuestión de la psicoeducación de las docentes.

- **¿Hay algún tipo de proyecto que hayan intentado y no haya funcionado respecto a esto?**

Resulta muy provechoso no bajar los brazos y seguir intentando. En términos generales te diría que no, porque son docentes que le buscan la vuelta, por ahí si no queda otra que ir por la vía legal, no del consenso, sino de citar en carácter obligatorio que no sea de común acuerdo, pero después se trata de trabajar un consenso con los padres.

- **¿Cuáles son los aspectos positivos que destaques para poder llevar a cabo un proyecto para mejorar estas cuestiones?**

En principio, me parece fundamental, dada la formación sólida que tienen los docentes. La gran apertura a realizar actividades que se les proponga, siempre y cuando que sean estamentos que manejen cuestiones conceptuales bien acabadas. Son muy bien dispuestas para esas acciones. La amplitud de horarios también, hay docentes tanto a la mañana como a la tarde, con el agregado y ventaja, que hay compenetración entre los docentes, no trabajan como aislados, sino que se están intercambiando, así que se puede trabajar entre todos, y además la predisposición de las docentes, que se quedan trabajando hasta después de horarios incluso, la predisposición es absoluta.

- **Bueno muchísimas gracias por tu tiempo.**

- **Entrevista con maestra de sala de 5 años- Turno Tarde.**

-¿Hace cuánto trabajas acá en la institución?

Hace un año y medio en la sala de 5 años turno tarde.

-¿Tenes niños integrados en tu sala?

Sí, tengo dos. Uno tiene trastorno del lóbulo frontal, y el otro nene estamos esperando un diagnóstico.

-¿Cómo descubrieron que algo pasaba?

A principio de año cuando el entro, veíamos distintas actitudes, yo sobre todo, lo veía en la forma de relacionarse con sus compañeritos que me llamaba la atención. Entonces le comente a la directora, y observándolo varias veces, junto con el gabinete que justo empezó a trabajar acá con nosotros, vimos como que algo no funcionaba bien, cosas que nos llamaban la atención, decidimos citarlos a los padres y en base a eso sugerí solicitar un diagnóstico.

-¿Cómo es trabajar con niños integrados?

Es, personalmente, me parece que tiene que ver mucho la parte humana como principal. Sobre todo para mi es algo nuevo, que hace poco comencé a trabajar. Lo que me pasa a mi es que hay días que el niño avanza, progresa, y que después hace un retroceso y a mí personalmente me afecta muchísimo, pero es una experiencia linda también.

-¿En qué sentido te afecta mucho?

Me lo tomo como muy personal, me frustro como docente ante esa situación, cuando el niño no puede progresar.

-¿Ustedes reciben algún tipo de información o de talleres donde se van trabajando los problemas que surgen con estos niños?

No, si se trabaja con centros de niños con síndrome de Down, pero por fuera de eso no recibimos nada.

- ¿Consideras que sería óptimo implementar algún proyecto para resolver las problemáticas que surgen?

Si, si, sumamente importante. Porque hay ciertos casos, porque hay ciertas enfermedades, aunque no sé si la palabra sea “enfermedades”, hay ciertos diagnósticos que nos dan de los chicos que no son comunes, y necesitamos más información, conocer, investigar, para luego poder trabajar con ellos, saber cómo hacerlo, porque ante el desconocimiento es complicado hacerlo.

-¿Cuáles son las principales limitaciones que ves en la institución para trabajar con niños integrados?

Con respecto a la institución no noto limitación, pero sí con los procesos de obra social, centros...y eso que es por fuera sí.

- ¿Los problemas que van surgiendo cómo se solucionan?

De manera intuitiva digamos, porque yo por ejemplo, no tengo ningún acompañamiento de maestras integradoras, entonces yo sola trato de buscarme estrategias y recursos para poder seguir adelante, y hay días que funcionan y días que no, trato yo intuitivamente.

-¿Hubo algún tipo de proyecto para tratar de solucionar este tipo de problemas?

No, ninguno

-¿Hay algún proyecto que te gustaría se implemente?

Si, si sobre todo esto de trabajar más en conjunto con el gabinete, estaría bueno trabajar con los docentes, gabinete y familias.

-¿Encontras algún tipo de problemas con la familia?

Si, si yo he tenido varios casos que ante la presencia de estos niños con necesidades especiales, han habido varias quejas de los padres, como que no quieren que sus hijos se junten con ellos, quejas de comportamiento.

-¿Cómo proceden ustedes cuando surge estas problemáticas?

En primer lugar, les aclaramos a los padres que acá todos son tratados como unos niños más, que acá los integramos , que trabajamos de forma conjunta y que ellos deben formar parte del trabajo, y la mayoría de las veces reaccionan bien, al principio vienen muy enojados, pero cuando les empezamos a comentar van comprendiendo y cambiando.

-¿Cómo consideras que es la comunicación entre ustedes las maestras y los padres?

Considero que es buena si, con los padres de niños integrados es un caso distinto. Tengo dos casos distintos, uno recibe todo el acompañamiento de la familia, y el otro por su problemática esta.... No quiero que suene raro, pero están los padres tratando de sobre llevarlo como pueden. Con este tipo de papas hemos hablado todos, pero ponen trabas para que no podamos seguir progresando

-¿Trabas de qué tipo?

Excusas de todo tipo, de horarios, de trabajo, yo creo que es por desconocimiento, hay que trabajar mucho con ellos porque nos dificultan el avance de los niños.

-¿Cuál consideras que podría ser una posible solución?

Por ejemplo yo veo que este nene, no está llegando a ciertos aprendizajes para lograr pasar a primer grado, y eso le hicimos saber a los padres, y ahí se empezaron a preocupar más. Así que no sé, quizás estar más preparadas nosotras para saber cómo comunicarnos con ellos, cómo saber hacerles ver las cosas, pero antes necesitamos estamos bien plantadas, formadas y preparadas, fuertes para que no nos afecte a nosotras principalmente, y de ahí poder y saber trabajar con ellos.

-¿Las maestras reciben algún tipo de capacitación o de información para saber cómo deberían comunicarse con los padres de niños integrados?

No.

-¿Te parece que podría ser un proyecto a implementar?

Si, totalmente

-Y respecto a los aspectos positivos, ¿qué observas que favorecen en su trabajo?

La comunicación entre nosotras. Compartir experiencias y vivencias, y así nos servimos las unas a las otras. También la voluntad y ganas de progresar. Somos un muy buen equipo a la hora de trabajar en conjunto, todos remamos para el mismo lado.

- **Bueno muchas gracias por tu tiempo.**

Anexo IV

Observación de la institución

La observación se realizó el martes 22 de septiembre del 2015 en el Instituto Juvenil, ubicado en la calle Zárate 2083, del Barrio Ana María Zumarán, en la ciudad de Córdoba capital.

Desde el primer momento, el ambiente se percibió con tranquilidad, amabilidad y cooperación. Cada empleado se encuentra realizando su trabajo, pero ello no impide que

durante algunos segundos o minutos se interactúe con otros. Se sobrepone un ambiente de familiaridad, cordialidad y confianza entre todos los empleados, ya sea desde las maestras, hasta la directora, la portera, psicólogos, y quienes limpian.

La infraestructura puede resultar un tanto pequeña para la cantidad de alumnos que se ven, pero ello no quita el clima acogedor que brinda el establecimiento. El Nivel Inicial se encuentra pasando el patio grande, donde disfrutan de sus recreos los niños de primario y secundario, y cuenta con un pequeño patio propio con arenero y juegos más acordes para las edades de los más pequeños.

Durante las clases, las maestras parecen desarrollar sus actividades con normalidad, no se observó ningún sobresalto, más allá de cualquier pequeño disturbio que pueden generar los niños. Quienes poseían niños integrados, por lo general, estaban acompañadas además de sus maestras integradoras, y las maestras recurrían a ellas luego de explicar una actividad, y después de realizada la misma. En el recreo, los niños juegan con tranquilidad, y las maestras charlan entre ellas, acerca de sus vidas y de lo transcurrido en el día en el aula. Las maestras suelen acercarse cada tanto a las maestras integradoras para consultar, señalar o simplemente acompañar.

El estudio de la directora está dentro del sector del Nivel Inicial, y recibe constantemente a las maestras de los niños, que la llaman para consultarle sobre situaciones, o mostrarle actitudes y actividades de niños. Se percibe una comunicación fluida y de confianza entre todos.

Al retirar los niños cuando finaliza la jornada, algunos padres se quedan unos minutos charlando con las maestras para hacerles preguntas académicas, o más específicas sobre sus niños. A estas consultas, muchas veces, las maestras primero ingresan al despacho de la directora para saber qué y cómo responder, y luego vuelven a salir con la respuesta a los padres. Otras veces, se las ve desenvolverse con normalidad. Manifiestan que quienes más hacen estas preguntas que las descolocan son los padres de niños integrados.

Anexo V

Encuestas para evaluar el impacto de la intervención

- ❖ Cuestionario para aplicar en el primer encuentro para luego medir el impacto de la intervención en el último.

➤ Marque con una “X “en el cuadro al lado de cada pregunta su respuesta del 1 al 5.

Valores:

1. Demasiado poco 2. Poco 3. Medianamente 4. Bastante 5. Mucho

Cuestionario	1	2	3	4	5
1-¿Usted siente estar informado respecto a las especificidades de la función integradora en nivel inicial?					
2-¿Considera de importancia la realización de talleres para maestras con niños integrados?					
3-¿Siente un sostén por parte de la institución y de las demás maestras para enfrentar situaciones relacionadas a su profesión?					
4-¿Considera importante el rol de la familia de los niños para lograr una adecuada integración y educación?					
5-¿Cuán informada se siente usted respecto al rol e interacción que debe haber entre padres y maestras para alcanzar objetivos con los niños con NEE?					
6-¿Cree que, actualmente, las maestras logran transmitir a los padres de forma óptima lo que respecta a la educación de sus hijos?					
7-¿Se siente informado y/o capacitado para comunicarse y transmitir situaciones con los familiares?					
8-¿Cree que la falta de información y capacitación puede generar en las maestras sentimientos negativos respecto a su desempeño?					
9-¿Ha sentido o siente frustración como maestra frente a complicaciones que surgen con niños con NEE?					
10- ¿Considera usted que posee herramientas para manejar dichos sentimientos y pensamientos negativos?					

- ❖ Cuestionario para aplicar al finalizar el segundo encuentro para evaluar el proceso del taller.

Valores: 1. Demasiado poco 2. Poco 3. Medianamente 4. Bastante 5. Mucho

Cuestionario

1-¿Considera haber adquirido la información necesaria respecto de las particularidades de ciertos trastornos que conllevan a las NEE?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2- ¿Siente que parte importante de sus dudas referidas a la información de las NEE fueron despejadas?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

3-¿Cree comprender de forma más profunda la importancia del rol de la familia en el proceso de inclusión de los niños?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

4-¿Siente que logra comprender mejor lo que un padre/madre/familiar de los niños siente y espera de usted como maestra?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

5- ¿Agregaría o modificaría cosas del taller? * Agregar en comentarios o sugerencias.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

*Comentarios o sugerencias sobre el taller

❖ Cuestionario para aplicar al finalizar en cuarto encuentro para evaluar el proceso del taller.

➤ Marque con una “X “en el cuadro al lado de cada pregunta su respuesta del 1 al 5.

Valores: 1. Demasiado poco 2. Poco 3. Medianamente 4. Bastante 5. Mucho					
Cuestionario					
1-¿Considera haber adquirido información respecto a lo que confiere una buena comunicación entre padres e hijos?	1	2	3	4	5
2-¿Siente que hoy es capaz de manejar herramientas para llevar una comunicación óptima con los padres de sus alumnos?	1	2	3	4	5
3-¿Se siente hoy más capacitada para poder reconocer y comprender los pensamientos negativos que suelen aparecer?	1	2	3	4	5
4-¿Considera tener las herramientas necesarias para lograr transformar estos pensamientos sin que le afecten en gran medida?	1	2	3	4	5
5- ¿Agregaría o modificaría cosas del taller? * Agregar en comentarios o sugerencias.	1	2	3	4	5
*Comentarios o sugerencias sobre el taller					

❖ Cuestionario para aplicar en el último encuentro para medir el impacto del taller.

➤ Marque con una “X “en el cuadro al lado de cada pregunta su respuesta del 1 al 5.

Valores:

1. Demasiado poco 2. Poco 3. Medianamente 4. Bastante 5. Mucho

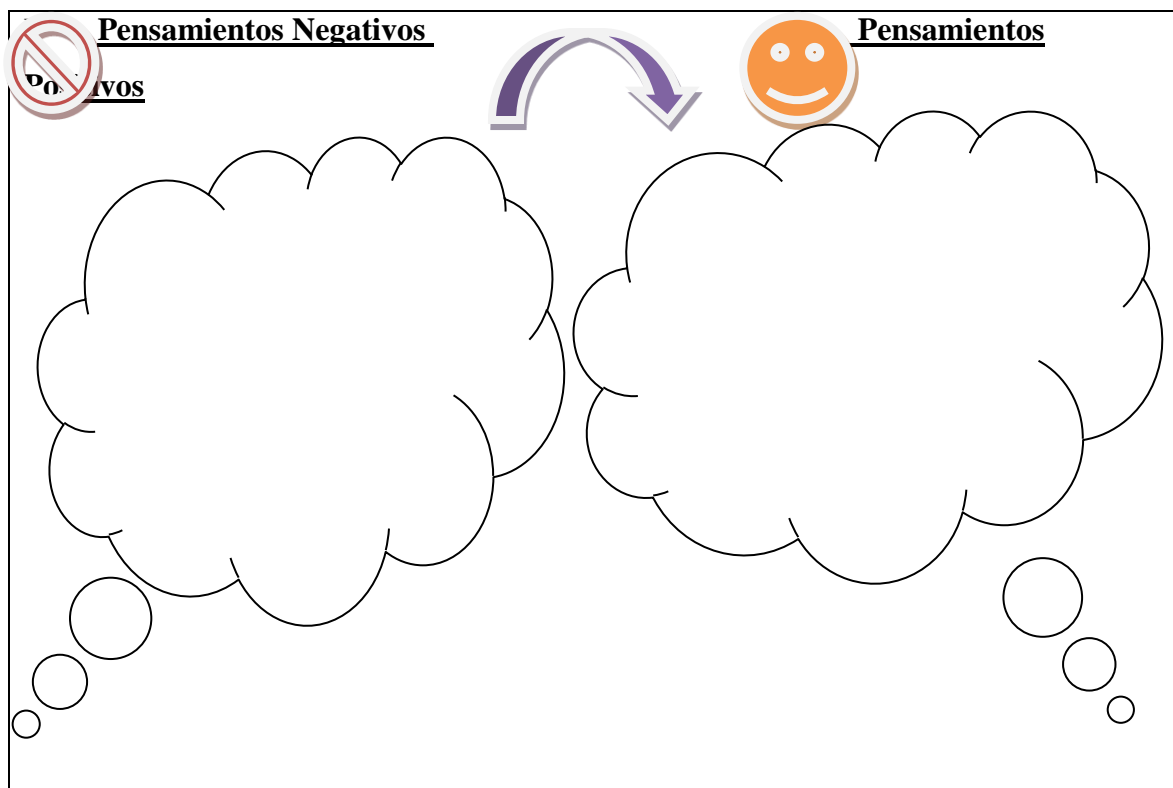
Cuestionario	1	2	3	4	5
1-¿Usted se siente más informado respecto a conceptos y especificidades de las Necesidades Educativas Especiales?	1	2	3	4	5
2-¿Considera que fue de importancia para fortalecer su rol la realización del taller?	1	2	3	4	5
3-¿Se siente más acompañada y comprendida por la institución y sus pares luego del taller?	1	2	3	4	5
4-¿Su punto de vista respecto al rol de la familia ha cambiado luego de la participación del taller?	1	2	3	4	5
5-¿Considera que ha habido mejorías en cuanto a la información que posee sobre como interactuar con familiares de niños?	1	2	3	4	5
6-¿Ha podido comprender los sentimientos y pensamientos negativos que puedan surgirle respecto a su desempeño desde otro punto de vista?	1	2	3	4	5
7-¿Se siente con más herramientas para poder manejar sentimientos de frustración que puedan surgirle respecto a su rol?	1	2	3	4	5
8-¿Ha aprendido cosas nuevas que antes desconocía?	1	2	3	4	5
9-¿En qué medida considera que adquirió conocimientos e información asistiendo al taller?	1	2	3	4	5
10- ¿Agregaría o modificaría cosas del taller? * Agregar en comentarios o sugerencias.	1	2	3	4	5
*Comentarios o sugerencias sobre el taller					

Anexo VI

- Material para el encuentro número 4, actividad 2: Ficha de los pensamientos negativos.

Ficha de los Pensamientos Negativos	
Pensamiento negativo	¿Qué me impide hacer este pensamiento?
“Yo no puedo...”	
“No soy capaz de...”	
“No puedo lograr...”	
“Es imposible que...”	

- Material para el encuentro número 4, actividad 4: Modelo de ficha de transformación de pensamientos sugerida.



Anexo VII

- **Material para el encuentro 5, actividad 3.**

Artículo “Cómo integrar a un alumno distinto” (Educarchile, 2010)

CÓMO INTEGRAR A UN ALUMNO DISTINTO

CAROLINA MONTERO EMPRENDIÓ EL DESAFÍO DE INTEGRAR A FRANCISCA, UNA ALUMNA CON SÍNDROME DE DOWN. AQUÍ NOS CUENTA SU VALIOSA EXPERIENCIA Y TODO LO APRENDIDO EN EL CAMINO.

Carolina Montero, profesora de matemáticas de 5° básico del Colegio Talinay se disponía a comenzar nuevo año escolar. Pero en la sala estaba ella, su nueva alumna, Francisca, con síndrome de Down mosaico.

En ese mismo minuto, Carolina emprendió nuevamente -desde su primera experiencia siendo educadora de párvulos en un colegio Montessori- el desafío de integrar a una alumna distinta para sus compañeros.

"Yo había trabajado con niños integrados, con otro tipo de dificultades, principalmente intelectuales, aunque en cursos menores. Dichas experiencias previas, más que facilitarme el trabajo, me habían abierto la mirada, comprendiendo en la práctica que las personas diferentes tienen sorpresas por entregarnos", recuerda.

Pero esta vez el desafío era mayor, pues a diferencia de sus experiencias anteriores, donde sí se sentía apoyada por un plan de integración, ahora las cosas eran muy distintas: partir de cero.

Carolina, no duda en afirmar que trabajar con niños con necesidades educativas especiales es una responsabilidad laboral mayor: "uno debe perfeccionarse, dedicar mayor atención a estos niños y elaborar nuevas estrategias para la integración, lo que no es menor", señala.

"Lo primero que pensé fue la gran responsabilidad que me llegaba y lo manejé como un nuevo desafío. Y sin duda lo fue y muy gratificante".

Según tu experiencia ¿Qué recomendaciones le darías a un profesor que debe enfrentarse por primera vez a un alumno de integración?

-Darle la oportunidad a ese niño de mostrar todo su potencial. Hay que verlo como una buena instancia para recordar el por qué uno se inicia en esta profesión.

También recomendaría que buscara apoyo de especialistas. No somos súper héroes y creo que tampoco necesitamos serlo. Sólo tenemos que ser buenos profesionales, dispuestos a

darnos por entero por nuestros alumnos y creer que cada día podemos poner un "granito de arena" para su mejor desarrollo.

Y, sin duda hay que tener paciencia, no sólo con el alumno integrado, sino también, con su familia y con el resto de la comunidad, que no siempre ven con buenos ojos esta inserción.

Es en este punto, donde nos encontramos más desprovistos. Porque, uno como profesional, puede estudiar sobre el síndrome que le afecta a su alumno y puede también buscar en la literatura especializada, experiencias de integración escolar exitosas, que nos orienten en el quehacer del aula, pero es muy difícil cambiar la mirada de los demás padres y alumnos.

PLANIFICANDO PARA INTEGRAR

Carolina Montero, debió enfrentar un nuevo año escolar en presencia de una alumna distinta del resto de sus compañeros. Aquí plasma detalles de su experiencia:

-¿Cómo te preparaste para enfrentar el año escolar en un curso con la presencia de una alumna con síndrome de Down. ?

-Realizamos junto a la psicopedagoga del colegio y a la profesora del año anterior, un estudio acabado de las habilidades y contenidos por subsectores que manejaba la alumna. Luego, diseñamos estrategias concretas que ayudaran a su integración social de y, por último, realizamos una entrevista con su familia para conocer sus reales expectativas.

- ¿Cómo integras en tu planificación de contenidos y actividades, las necesidades especiales de tu alumna?

-Mi alumna se encontraba en un nivel de contenidos muy diferente a las demás, por lo que se tuvo que realizar una adecuación curricular, para la mayoría de las asignaturas.

En este caso, a diferencia de mis experiencias anteriores, la niña sabía leer y su nivel de comprensión era aceptable, por lo que el trabajo podía realizarlo de manera mucho más autónoma. Francisca en algunos casos debía ejercitar sola (por el nivel de habilidad que requería), sin embargo, en la mayoría de los trabajos estaba incluida, ya fuera con el apoyo de otra de sus compañeras, como por el de su tutora o la participación en pequeños grupos.

Realizaba pruebas y controles a la par con su curso y, de tener que hacer una presentación, siempre fue parte de un grupo.

- ¿Podrías describirnos una de las actividades que realizaste con ella?

-En una oportunidad asistimos a una visita pedagógica y, luego, en pequeños grupos, había que realizar un informe escrito. Como la niña presentaba grandes habilidades para el dibujo, fue la encargada de realizar todas las ilustraciones del informe. Por cierto, trabajo no menor.

-¿Utilizaste en tus clases alguna herramienta tecnológica o un software que facilitara el aprendizaje de contenidos de la estudiante?

-Puntualmente con ella no, porque ella realizaba esta ejercitación de manera independiente en su casa. Se le sugerían algunas páginas que le sirvieran de profundización o de ejercitación.

- ¿Qué metodología de evaluación utilizaste con tu alumna? ¿Puedes mencionar un ejemplo asociado a un contenido curricular?

Realizábamos pruebas escritas con menor extensión y le leíamos las instrucciones de ser necesario. En matemáticas, trabajando siempre con el apoyo de un material concreto, por ejemplo, para ejercitar la operatoria, Francisca manejaba un ábaco o bloques multibase.

Se le entregaba su evaluación por escrito, al igual que el resto de sus compañeras. Se le entregaba el material de apoyo y se le daba más tiempo para su desarrollo.

GESTIONAR LA CONVIVENCIA

Carolina Montero reconoce que un comienzo la presencia de Francisca generó rechazo, en otros casos indiferencia e incluso molestia por parte no sólo de sus compañeras, sino también, de los padres y otros profesores. "Pero a medida que nos fuimos complementado y apoyando, en especial cuando cada uno de los integrantes de esa comunidad educativa se dio cuenta de lo enriquecedor que es tener al lado a alguien distinto, afloraron los buenos sentimientos de apoyo, empatía y ternura", recuerda.

"Se trabajó fuertemente con los padres. Los apoderados junto con sus hijas asumieron el compromiso de integración y los padres de la alumna dieron mayor independencia, generando más instancias para compartir con las otras familias", explica.

En el colegio, en tanto, según cuenta, se desarrollaron de manera intencionada grupos de trabajo y juegos en los recreos.

Respecto a los contenidos y el trabajo con los pares, Carolina promovió el juego y la ejercitación grupal con el apoyo de material concreto, las exposiciones orales y las preguntas de desafío individual.

Carolina destaca el trabajo con los padres de un niño integrado para reforzar los avances en el hogar: "Sin su apoyo no se lograría nada. Esto no es sólo con los niños que presenten alguna NEE. Tenemos que tener claro que los apoderados son nuestros socios en la educación de sus hijos y no nuestros clientes".

BIBLIOGRAFÍA

- Agharazarian, L. (18 de marzo de 2013). *Diario Clarín*. Recuperado el 2 de septiembre de 2016, de http://www.clarin.com/educacion/desafio-integrar-diversidad_0_884911678.html
- Ander Egg, E. (1991). *El taller : una alternativa de renovación pedagógica* . Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Blog NEE*. (24 de enero de 2009). Recuperado el 14 de noviembre de 2015, de <http://neducativasespeciales.blogspot.com.ar/2009/01/nee.html>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Borsani, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Domínguez, B. M. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista de educación especial, ISSN 1130-0876, N° 25*, 85-88.
- Educarchile*. (9 de diciembre de 2010). Recuperado el 1 de septiembre de 2016, de Educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206263>
- El Historiador*. (s.f.). Recuperado el 13 de Noviembre de 2015, de El Historiador: http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/republica_liberal/ley_1420_de_educacion_comun.php

- Hernández González, E. I. (Febrero de 1999). *Manejo Adecuado del Concepto Discapacidad*. Recuperado el 2 de septiembre de 2016, de http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/cad_guia_disc_UT1.pdf
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 287-297.
- Kaës, R. (1984). Etayage et structuration du Psychisme. *Connexions*, N° 44.
- León, O. G. (2003). *Métodos de investigación (3ª ed.)*. Madrid: McGrawHill.
- Marchesi, A. M. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. Madrid.
- Martínez, C. A. (2009). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 1 N°2.
- Ministerio de Educación. (2009). *Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Buenos Aires.
- Mollet, J., & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona. : Aljibe.
- o León, O. G. (2003). *Métodos de investigación (3ª ed.)*. Madrid: McGraw Hill.
- Odom, S. (2001). *Preschool Inclusion: What we know and Where We Go From Here*. Topics in Early Childhood Special Education. USA.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- Paoluci, A. (5 de octubre de 2015). *Blog Educación Especial Ale Paoluci*. Recuperado el 13 de noviembre de 2015, de <http://alepaoluci.blogspot.com.ar/p/historia-de-la-educacion-especial.html>
- Piaget, J. (1947). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Piaget, J. (1950). *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Roberto Hernández Sampieri, C. F. (2010). *Metodología de la Investigación 5ta Edición*. México: Mc Graw Hill.
- Romina Donato, M. K. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Salend, J., & Garrick Duhaney, L. (2002). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 62-66.
- Salend, S. (2006). Explaining your inclusion. Program to familias. *Teaching Exceptional Children*, 38(4), 6-11.
- Soto Builes, N. (2005). *El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión*.
- Tenorio, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía, deberes del Estado y responsabilidades de la Sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Ediciones de la UNESCO.
- UNESCO. (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". . 48° *Conferencia Internacional de la Educación*. Ginebra.
- Valdés, A. M., & Monereo, C. (20 de agosto de 2012). *Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*. Barcelona, España.
- Zuleta, E. (1995). *La Educación un Campo de combate*. Bogotá: Educación y democracia.

ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista: Llanos, Marina Gabriela

DNI: 35.822.840

Título y subtítulo: “Taller psicoeducativo dirigido al apuntalamiento del rol docente en inclusión de niños para maestras de nivel inicial del Instituto Juvenilia de la ciudad de Córdoba”

Correo electrónico: marinall12@hotmail.com

Unidad Académica: Universidad Siglo 21

Datos de edición: Córdoba capital. Septiembre de 2016.

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis

(Marcar SI/NO)

Publicación parcial

(Informar que capítulos se publicarán)

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha:

Firma autor-tesista Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado