



UNIVERSIDAD CAECE

**Nombre del proyecto: Criterios pedagógicos e integración escolar.**

**Nombre de los Directores de la Investigación:** Prof. Dr. Horacio Ferber. & Mag. Lic.  
Mabel Del Giúdice.

Alumnos participantes.

Universidad CAECE: Ileana Kablan Garat, Flavia Soledad Leiva, Magdalena Virasoro.

Centro Claudina: Laura Nuñez

Presentación del proyecto: Octubre de 2008

Presentación del informe: 30 / 07/09

## **Introducción**

Nuestro proyecto de investigación está orientado al análisis de los criterios pedagógicos que los docentes consideran en los procesos de integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela común. La investigación considerará niños que se encuentren cursando el primer ciclo en escuelas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con retraso mental leve y moderado. El proceso de integración escolar requiere del compromiso de todos los actores institucionales tanto en lo referido a la planificación de actividades para incluir al diferente como para promover procedimientos y/o estrategias de intervención para solucionarlos.

El proyecto de investigación surge de la necesidad de indagar sobre los criterios que se sostienen la escolaridad de niños con n.e.e. en la escuela común. Entendemos que nuestra propuesta brindará cierto esclarecimiento a posturas pedagógicas que se sostienen desde la subjetividad de cada docente, implicando en distintas oportunidades orientaciones que nos son beneficiosas. Por ello, no solamente tendrá un impacto en la práctica profesional, sino que aportará un marco criterial en la integración de personas con necesidades educativas especiales.

### Objetivo General:

Analizar los criterios pedagógicos que consideran los docentes de escuela común en el marco de gestión privada respecto a la integración educativa de niños que cursan el primer ciclo con retraso mental leve y moderado en la Ciudad Autónoma de Bs As corte 2008.

### Problema e Hipótesis:

Problema de investigación:

- ❖ Cuáles son los criterios para integrar niños con NEE en el sistema educativo común.

- ❖ ¿qué transforma a un alumno de una escuela especial en un “alumno integrable”?
- ❖ ¿qué contenido conceptual tiene el término “integrable”?
- ❖ La integración escolar es un proceso que implica que un alumno con diferencias pueda participar plenamente en el aula común. Sin embargo existen distintas experiencias que muestran las diferencias de criterios que se aplican en las prácticas de integración.
- ❖ Este estudio trata de analizar la perspectiva y la visión de los docentes acerca de los criterios para integrar niños con NEE en el sistema educativo común.

### **Hipótesis “Los procesos de integración priorizan los aspectos sociales a los cognitivos”**

#### **Antecedentes:**

En el marco del análisis institucional se observan claramente dos enfoques en la perspectiva de integración. Por un lado la corriente europea, la cual coloca el acento en el sujeto y por otra parte, el pensamiento de la escuela americana, quien considera primordialmente la institución por sobre el sujeto. Desde estas perspectivas, podemos encontrar los siguientes marcos de referencia en la interpretación de la dinámica de proyectos educativos abiertos a la diversidad.

*Enfoque de emplazamiento:* se interesa por la presencia física de un alumno con necesidades educativas especiales en el aula, supone beneficios sociales en términos de aceptación social, beneficios personales referidos a cambios en el comportamiento del niño integrado y de sus pares, beneficios académicos similares al nivel de aprendizaje que puede lograrse en la educación especial.

La limitación de este enfoque es que se enfatiza la ubicación de alumnos en detrimento de aspectos de aprendizajes, institucionales y sociales.

*Enfoque institucional:* apunta al sistema único de enseñanza asumiendo la diversidad del alumnado y la atención a las necesidades individuales de los alumnos; por ello enfatiza la elaboración del proyecto educativo vinculándolo con el contexto.

*Enfoque sectorial:* hace foco en el alumno integrado y en las intervenciones para que el alumno se integre. Se centra en las necesidades educativas del alumno integrado y propone efectuar adaptaciones curriculares, se interesa por el rol del docente del grado y el maestro integrador.

Las dimensiones que considera este enfoque son la social, profesional e instruccional, considerando como presupuestos teóricos: la necesidad de planificar las dimensiones instructivas y social; la diagramación de estrategias educativas para adecuar programas según las necesidades educativas especiales, desarrollar competencias personales y sociales para interactuar en el aula; redefinir roles y responsabilidades de los docentes comunes y especiales.

En este sentido nuestra investigación adoptará esta última modalidad interpretativa por entender que se realiza un abordaje integral de la dinámica institucional, considerando las distintas dimensiones.

Llama la atención que el eje de la discusión esté puesto en el alumno, aun cuando se ha instalado un discurso que daría cuenta de este cambio de paradigma que traslada del sujeto a la escuela la responsabilidad del proceso. Esta situación implica un movimiento desde el déficit del niño hacia las posibilidades del sistema para organizar la enseñanza de modo tal que dé respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.

## **MARCO TEÓRICO**

Durante los últimos años observamos que la literatura científica se orienta a las diferentes dimensiones de la integración de niños con necesidades educativas especiales, quedando descuidado los criterios a considerar en los procesos de integración, donde el Sistema Educativo tiene características predominantemente

homogeneizante. La integración escolar (en adelante I.E.) es una acción educativa que se inicia en los años 80 como herramienta para la normalización. En la actualidad corresponde al proceso de inclusión educativa que se propone en el marco de la concepción de heterogeneidad en el aula. Dubrovsky, S. (2005:12) dice *“Hablar sobre la I.E es hablar de la necesidad de entender que un niño escolarizado debe ser considerado un alumno del Sistema Educativo en su conjunto. El objetivo fundamental es que aprenda, que se apropie de aquellos contenidos que se definieron como ejes a partir de los cuales se desarrolla toda práctica de enseñanza”*.

En esta misma línea de trabajo la autora comenta que muchas veces el hecho de que un alumno pueda presentarse como “diferente” (por su país de origen, por su apariencia física, etc.) hace atribuir a esta situación sus posibles dificultades durante los procesos de aprendizaje. Se coloca la limitación del lado del alumno. La diversidad cultural se asocia muchas veces, dentro de la institución educativa, con la pobreza y la marginalidad. Esta situación otorga una visión estigmatizante del alumno y su familia. Si el alumno no aprende o presenta algún tipo de dificultad, se atribuye inmediatamente la dificultad, a su condición de pobre, de migrante, etc. Estas posturas se asocian directamente con aquellas posiciones biologicistas que sostienen el carácter hereditario de la inteligencia y que conducen a rotular con retardo mental a las personas pertenecientes a los sectores más desfavorecidos o de diferente origen cultural. Este argumento, conocido como determinismo biológico (Gould, 1988), consiste en afirmar que las normas de conductas compartidas, como las diferencias sociales y económicas que existen entre los grupos, básicamente diferencias de razas, de clase y de sexo, derivan de ciertas distinciones heredadas, innatas y que, en este sentido, la sociedad constituye un fiel reflejo de la biología.”

El mandato fundacional de la escuela común está signado por la homogeneización del alumnado. Esta pretendida igualdad requiere que todos aprendan al mismo ritmo y en los mismos tiempos. La obligatoriedad escolar genera como consecuencia un tipo de infancia constituida por aquellos niños que no logran

acomodarse a sus normas y reglamentos, al mismo tiempo que no asimilan los aprendizajes que en ella se imponen, generando el desarrollo de una pedagogía especial para estos niños (Varela, Alvarez Uría, 2001). De esta manera la diferencia (diferencia de ritmos, de códigos lingüísticos, etc.) es interpretada como déficit, como carencia. Por otra parte, debemos considerar que el aprendizaje se construye en una forma compartida entre los distintos actores.

La integración de personas con necesidades educativas especiales cobra un impulso relevante luego del Tratado de Salamanca; 10 años después, nos preocupa ubicar cuáles son las condiciones en que se lleva adelante dicho proceso. Distintos autores mencionan las dimensiones de la integración, las cuales se orientan a describir las diferentes barreras sociales. En el informe Warnock (1978), se mencionan tres tipos de integración, que se corresponden con un orden jerárquico, es decir que cada una de ellas implica a la anterior.

<b>La integración física:</b> cuando hay aulas paralelas, donde se comparten determinados espacios, el recreo, la sala de música y otros.
---

<b>La integración social:</b> tiene lugar cuando a la integración física, se le suma la participación en actividades y tareas.
--

<b>La integración funcional:</b> es la participación efectiva en las actividades institucionales de acuerdo con las posibilidades de cada uno; es la más completa de todas las modalidades.
---

L. Montero Aguilar (2000, pág: 30) propone seis modalidades de integración para abordar las distintas dimensiones que se conjugan durante el proyecto de escuela inclusiva<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La diferencia entre integración e inclusión es parte de un debate que se viene desarrollando hace varios años, pero en palabras de Canevaro, A (1995) dice al respecto "nuestro espíritu en la redacción del tratado de Salamanca no fue realizar ningún tipo de discriminación en su sentido negativo del concepto, muy por el contrario. Las diferencias idiomáticas, generan dificultades semánticas claramente difíciles de resolver, adoptaremos inclusión para hablar del aspecto macrosocial e integración como una aceptación de la diferencia, pero haciendo hincapié en lo micro. Digamos que la primera correspondería a un marco sociológico, pedagógico y la otra a la didáctica."

<b>Integración física:</b> el espacio arquitectónico es facilitador para todos los alumnos.
<b>Integración terminológica:</b> los diagnósticos son empleados en función de generar estrategias de intervención y no de etiquetamientos.
<b>Integración administrativa:</b> cuando no se da una separación entre las prácticas y las iniciativas legislativas.
<b>Integración social:</b> es la interacción frecuente e intensa entre todos los alumnos de la institución.
<b>Integración curricular:</b> es la que aplica el mismo plan de estudios y <i>los mismos objetivos</i> para todos los alumnos.
<b>Integración psicológica:</b> es aquella en la que todos los alumnos reciben la enseñanza juntos, en la misma aula, al mismo tiempo y con el mismo programa.

Molina García S. (1987) considera que hay dos grandes modalidades de integración: *parcial* y *total*. La primera de ellas es cuando el niño asiste a las aulas especiales a tiempo completo o de apoyo, con un tiempo parcial en la escuela ordinaria. La segunda tiene lugar cuando el niño con una deficiencia, producto de una discapacidad, asiste a la misma aula al igual que cualquier otro niño en la escuela común.

La integración de los niños en la escuela general, varía de acuerdo con las discapacidades, disponibilidades edilicias, recomendaciones psicopedagógicas y el PEI. En el Tratado de Salamanca, se distingue diferentes niveles de integración, cuyo criterio es la modalidad en que ella se presenta.

Nivel I	Niños en clases regulares, incluyendo a los «impedidos» capaces de desarrollar su actividad en las condiciones de la clase regular con terapias de apoyo o sin ellas, médicas o de asesoría	
Nivel II	Asistencia a clase regular, con servicios de instrucción complementaria	
Nivel III	Clase especial, parte del tiempo	Programas para pacientes

		«externos» Asignación de alumnos bajo la autoridad del sistema escolar
Nivel IV	Clase especial, a tiempo completo	
Nivel V	Escuelas especiales	
Nivel VI	Permanencia en la casa	
Nivel VII	Instrucción en el hospital o en contextos de internación. Servicio «no educativo» (cuidado médico, de beneficencia y supervisión)	Programas para pacientes «residentes» (Asignación de los niños a las instalaciones, bajo la autoridad de las instituciones de sanidad y de beneficencia)

Melero, L.; Cuomo, N., Albertini, G., y. Biondi, G. (1993) realizan aportes a la integración de personas con n.e.e. y proponen una teoría de la diversidad que parta del reconocimiento de las diferencias. Por otro lado, se hace hincapié en la familia, la escuela y la sociedad en donde estos contextos cobran relevancia en la construcción del conocimiento, siempre y cuando éste sea competente, enmarcándose en el eje de la cooperación. Los autores consideran a la familia y a la escuela como organizaciones sociales para mejorar la calidad de vida, en donde se puede desarrollar la inteligencia de los niños.

Por otra parte, en nuestro país, el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) define a las n.e.e, basándose en tratados internacionales 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”*

Esta caracterización implica que necesariamente en las propuestas escolares para alumnos integrados se consideren aspectos referidos al aprender en todas las dimensiones que propone el currículum.

El documento citado señala a su vez que hay que “priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos” y dentro de los aspectos curriculares considera como parámetro el currículum común, una

enseñanza personalizada equilibrando las necesidades educativas especiales con las del grupo, las adaptaciones curriculares y, finalmente incluir la educación para la participación comunitaria.

Estos lineamientos valoran la necesidad de participación grupal de los niños integrados y la adquisición de nociones escolares adaptadas a las posibilidades de cada sujeto pero tomando parámetros del currículo general.

Por otro lado, en la jurisdicción Gobierno de la Ciudad de Bs. As, en la circular 11/98 propone orientaciones referidas a:

- “La evaluación: el proyecto educativo elaborado para cada alumno según sus necesidades especiales.
- La promoción: las circunstancias en las que la integración al grupo pueda favorecer el desempeño del alumno, aunque no acredite los contenidos mínimos previstos.
- La acreditación: el aprendizaje de los contenidos mínimos establecidos por el grado, ciclo o nivel, con las excepciones de áreas y dimensiones que resuelven de la adecuación curricular. El grado aprobado puede coincidir o no con el grado al que se promueve”

Respecto de las consideraciones acerca de la evaluación, promoción y acreditación se valora la heterogeneidad en los aprendizajes de los alumnos con n.e.e. y expresa que pueden existir diferencias en los contenidos que puedan acreditar en relación al grupo escolar en el que están integrados. La práctica de integración plantea algunos interrogantes a saber: ¿cómo los alumnos integrados puede participar socialmente?, ¿dentro del espacio escolar, un niño que tiene diferencias significativas en el aprendizaje de las nociones escolares, puede compartir actividades en el aula?, ¿trabaja sólo?, ¿advierte su diferencia?, ¿puede participar de intercambios? Estos son algunos de cuestionamientos más comunes que formulan los docentes al momento de participar de proyectos de integración.

El desafío de la integración escolar pivotea entre aspectos de aprendizaje de nociones y participación social en la escuela con miras a la inclusión en todos los ámbitos de la comunidad. Los interrogantes en la tarea de enseñanza se deberían relacionar con los beneficios de la integración escolar para cada niño. En el marco de esta interpretación, y haciendo mención a algunas posibles respuestas de los interrogantes planteados anteriormente, el Ministerio de Educación (2000) presentó un documento en el Primer Encuentro Federal de Educación Especial donde expresa el cambio de paradigma de la educación especial, la reconceptualización del sujeto de la misma, entendiéndolo que “las personas –con n.e.e. – requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles un proceso de apropiación de los saberes establecidos en el currículo”

Consideramos que los objetivos que se establecen en los proyectos de integración en el marco curricular, son particulares de cada sujeto, en tanto individuo, por lo que se debe atender a dicha singularidad. De este modo la diferencia, es un valor en la dinámica social, en donde la interpretación se ubica en la aceptación de la diferencia y no con la negación de la misma. Entendemos que todo proceso de integración debe favorecer la calidad de vida de una persona, es decir, que el concepto de mayor jerarquía es el de calidad de vida y luego el de integración. Con esta interpretación nos orientamos a valorizar las condiciones concretas de la práctica integradora. En el trabajo realizado por Ainscow, M. (2000:17.) hace mención a algunos elementos a ser considerados durante la implementación de proyectos integradores, otorgando lineamientos conceptuales:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.

- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”<sup>2</sup>.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

En el mismo documento se hace mención al concepto de necesidades educativas especiales, el cual es denominado como barreras al aprendizaje y a la participación. Aquí nos interesa detenernos sobre algunas reflexiones de la polisemia del lenguaje y sus implicancias denotativas. Cuando hacemos referencia a necesidades educativas especiales, esto implica que hay un alguien que es especial y otros no, es por ello que necesitamos aclararlo; pero en todo caso una persona que transita por una situación no esperada, requiere de algo poco usual, convirtiéndola en especial. Por otra parte, si partimos que todos tenemos requerimientos singulares para el desarrollo del aprendizaje, entonces podríamos hablar de necesidades educativas transitorias o permanentes, en tanto que todos en algún momento precisamos de un sistema de apoyo. Es decir que, considerar a todos por igual es otra forma de manifestar encubiertamente la exclusión. Aquí podemos realizar un cuestionamiento a las consideraciones teóricas simplistas, las cuales intentan resolver rápidamente la complejidad del sistema sociocultural. Recordando a Bachelard, G. (1972), quien

---

<sup>2</sup> Necesidades Educativas Especiales: en adelante n.e.e.

comenta la influencia de la cultura en nuestras construcciones científicas, denominándolo como un obstáculo epistemológico por excelencia en nuestras apreciaciones del mundo; de igual forma pero en el ámbito social lo hace Amaral, L. (1995, 1997); Goffman, E (2003); quienes advierten el cuidado que poseen los intelectuales de no caer en algún aspecto discriminatorio en sus enunciados pues la lengua está en consonancia con una cultura extremadamente excluyente. En este sentido, es interesante observar las posibilidades e imposibilidades que nos otorga la lengua, es así como el hablante hace un uso de ella, encontrando muchas veces limitaciones. Pablo Neruda al salir de la conversación mantenida con Jorge Luis Borges, le preguntaron sobre que habían discutido, y el dijo, “hablamos de las limitaciones de la lengua, lo pobre que es el castellano para definir ciertas cosas en relación al alma.”<sup>3</sup>.

## **DISEÑO METODOLÓGICO/MATERIALES Y MÉTODOS:**

La investigación que presentamos indaga sobre la incidencia que poseen los ejes: cognitivo, emocional y social en el proceso de integración, para lo cual se diseñó un instrumento que contempla estas dimensiones de la variable integración. En este sentido realizamos la construcción de un instrumento que nos permitió analizar sobre los criterios pedagógicos que aplican los docentes para pensar la integración de un niño. Así mismo, denota cual es la preponderancia en la jerarquía valorativa de los docentes para evaluar el proceso de integración. Cabe señalar que este punto genera divergencias entre los docentes y aun más, en los proyectos educativos de cada escuela. Es por ello que la administración del protocolo se llevó adelante en distintas

---

<sup>3</sup>La lengua castellana tiene una característica interesante respecto de las nominaciones en tanto valor lingüístico. Los signos lingüísticos poseen un valor que les impide incorporar la dualidad en la significación, la cual es solamente lograda en el hablante pero no en la lengua, lo cual hace que sea algo del orden de lo individual y no de lo social. .Observamos que una cosa no puede ser al mismo tiempo más de una cosa, es bueno o es malo y no hay denominación alguna en occidente que pueda expresar la diferencia en si misma dentro de la misma cosa. En otras lenguas, como el Mandarín, la palabra crisis posee esa doble interpretación, algo bueno y malo al mismo tiempo de una cosa, es bueno o es malo y no hay denominación alguna en occidente que pueda expresar la diferencia en si misma dentro de la misma cosa.

instituciones con el objetivo de observar cómo se comportan las dimensiones de la variable integración.

A partir de lo trabajado hasta aquí nos interesó observar cuáles son los criterios que adoptan los docentes de escuelas primarias para la inclusión o exclusión de alumnos con n.e.e. del sistema educativo. Para ello, hemos decidido realizar un estudio de tipo descriptivo, cuanti cualitativo, no experimental, que nos permita observar como se comportan las variables. En este marco de pesquisa se trabajó con las siguientes variables: emocional, social y cognitiva, pudiendo seleccionar los indicadores que componen cada una de ellas luego de un análisis exhaustivo de las distintas dimensiones del curriculum.

Se construyó un modelo de encuesta con escalas de tipo Likert y preguntas abiertas para la obtención de información complementaria. Cabe señalar que el instrumento fue sometido a prueba y a consulta de expertos en términos de su construcción. El estudio muestral fue de 23 docentes de escuela primaria común de 1º, 2º,3º grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, periodo 2008.

## **RESULTADOS:**

Para los docentes, el eje emocional es el de mayor preponderancia, en tanto que el 80% considera que los alumnos con necesidades especiales no deben presentar dificultades en: motivación, comunicación con pares y adultos, interés por el aprendizaje y una participación en el aula. Esta situación nos indica la relevancia que posee la conducta en el marco del proceso de integración, donde se conjuga con el eje social en un 60 % en orden de importancia para la permanencia del niño en un aula abierta a la diversidad. Esta última dimensión refiere a: comportamiento del alumno integrado, la aceptación de normas y la participación en actividades sociales fuera de la escuela. Por lo tanto, se observa una convergencia en la encuesta administrada, es decir que, aparece como relevante la conducta y el respeto de la pautas. Distintos

autores hacen mención a la función normalizadora de la escuela, Foucault, M. (1992; 1995); Freire, P. (1985; 1991); Puiggros, A. (1995) entre otros, que mencionan la función homogeneizadora de la escuela, y que aun no se ha podido revertir. Las interpretaciones de los docentes acerca del proceso de integración marca ciertos riesgos y muestran factores altamente preocupantes: a) la educación como una instancia prevalentemente socializadora, b) dificultad en la aceptación de la diferencia, c) resaltar la importancia de los conflictos de orden social y desestimar el rol educativo de la escuela.

Entendemos que esta situación coloca al procesos de integración en una posición exclusivamente social, donde lo cognitivo no es lo relevante en niños con necesidades especiales, por lo cual, inferimos que hay preconceptos en los docentes respecto de la discapacidad. No obstante, debemos considerar que si el número de alumnos por aula fuera sustancialmente menor, o se contara con un co-docente en el aula como suceden en otros sistemas educativos, habría un mayor interés por lo cognitivo<sup>4</sup>. La pregunta que nos surge, y será motivo de una posterior investigación es ¿que función cumplen las adecuaciones curriculares<sup>5</sup>?

G. Sacristán (1995) describe la incidencia de las distintas dimensiones del currículo en el proceso de enseñanza: currículum prescrito, currículum presentado a los profesores, currículum moldeado por los profesores, currículum en acción, currículum realizado y currículum evaluado.

---

<sup>4</sup> La dimensión cognitiva indaga sobre el cumplimiento de las indicaciones del docente, la realización de actividades grupales y los progresos escolares.

<sup>5</sup> Nosotros distinguimos las adecuaciones de las adaptaciones curriculares, las primeras se orientan a fortalecer el rol activo del aprendiente, siendo éste un participante determinante en la construcción de las mismas. Ver Ferber, H.,M.(2005). Tesis doctoral, Bs. As. U.K.

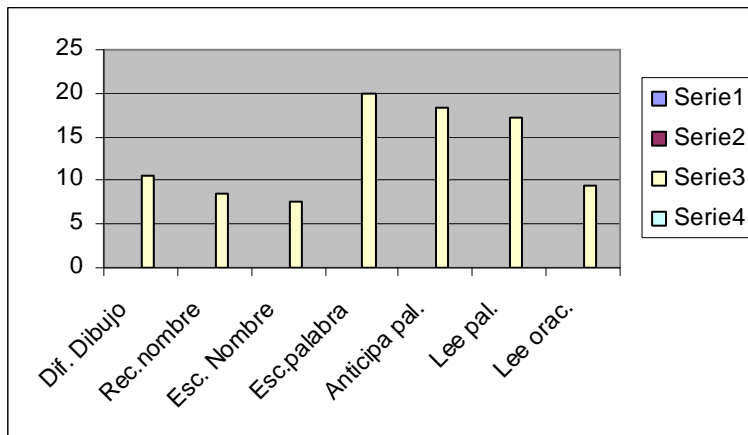
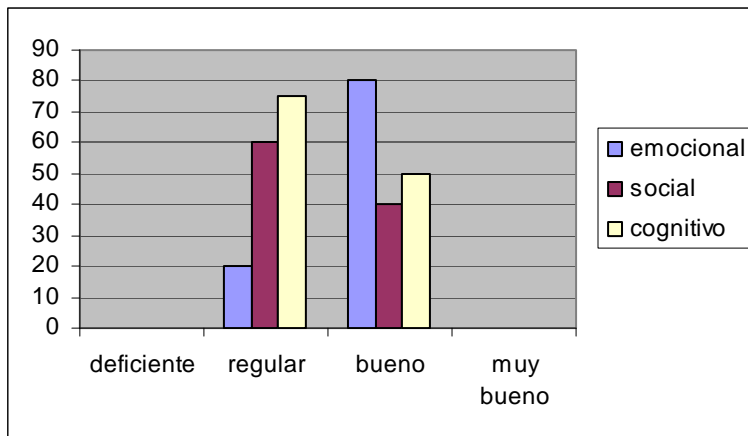
<b>Dimensiones del Currículum</b>	
✓ <i>Currículum prescrito</i>	Hace referencia a los contenidos obligatorios determinados por el Ministerio de Cultura y Educación para los distintos niveles y áreas.
✓ <i>Currículum presentado a los profesores</i>	Es la transición de los contenidos propuestos en la dimensión anterior a los docentes. Se puede observar en los módulos de formación docente.
✓ <i>Currículum moldeado por los profesores</i>	La denominación de <i>moldeado</i> responde a la significación que se le otorga en su trayectoria a los contenidos propuestos. Se observa en los programas formulados por los docentes.
✓ <i>Currículum en acción</i>	Es la práctica concreta de lo propuesto por el docente a partir de las actividades académicas que realiza en el aula.
✓ <i>Currículum realizado</i>	Entendemos que son las consecuencias de la interacción entre el docente y el alumno, mediados por los contenidos, en el campo socio afectivo. Este aspecto es de suma complejidad, pues intervienen diversos factores.
✓ <i>Currículum evaluado</i>	Esta última instancia, refiere a la relevancia del proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje. Es el control de las teorías utilizadas y de la certificación del saber en el marco de la estratificación educativa. Podemos observarlo en los títulos que se otorgan al finalizar un nivel educativo.

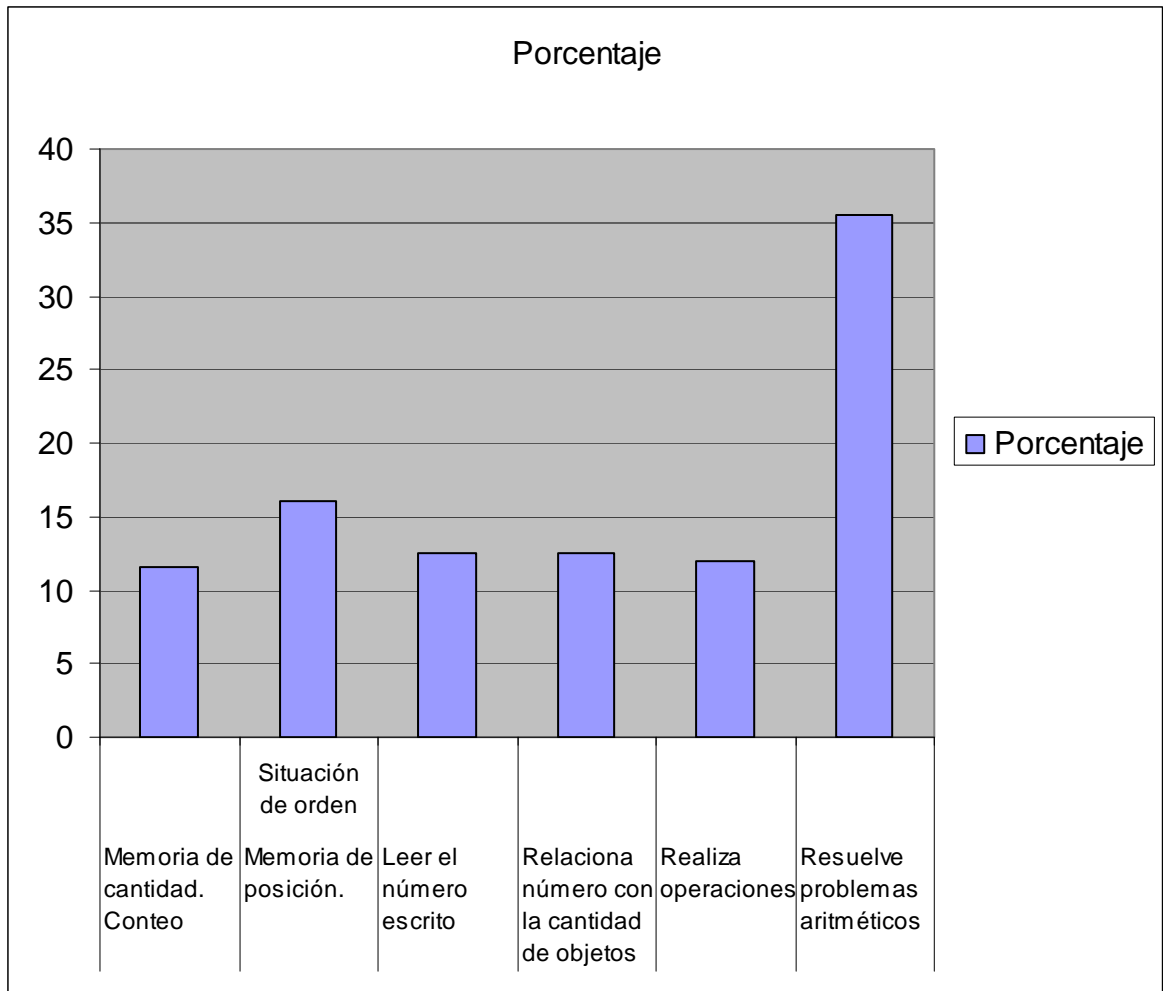
M. Apple (1994) menciona una instancia del currículum, en la que la interacción docente-alumno adquiere un papel fundamental en la transmisión de valores y actitudes, y la denomina *currículum oculto*. El autor explica que en dicha relación se conjuga una serie de variables que pueden favorecer o no el aprendizaje, encontrándose la intencionalidad manifiesta y latente en el proceso de enseñanza que imparte el docente.

Estas dimensiones y conceptualizaciones nos acercan a entender un proceso nodal de la dinámica del aula y sus implicancias con el sistema, siendo los criterios adoptados por los docentes una interpretación sumada a una intencionalidad del curriculum prescripto.

## Tabulación y análisis

Respecto de la encuesta administrada, obtuvimos los siguientes datos, derivados





La dimensión cognitiva, referida a los aprendizajes, no parece tener una incidencia alta en la integración escolar. Esto mostraría que para que un niño sea integrado, los docentes evaluarían aspectos sociales y emocionales más que los cognitivos.

Por otro lado, estos resultados indicarían que persiste la idea que la integración educativa es posible cuando el niño ha logrado desarrollar estabilidad emocional y autonomía en la actuación como alumno. La cuestión del aprendizaje queda relegada al tercer lugar. En el marco de esta dimensión indagamos sobre la importancia de algunas competencias.

*Área de lengua*<sup>6</sup>: los contenidos considerados menos importantes se refieren a la lectura de palabras, anticipación de palabras por contexto. Esto reflejaría los contenidos menos importantes para las docentes. Los aspectos relevantes que ellos consideran según el nivel de importancia:

Diferenciación dibujo/escritura,

Reconocer el nombre,

Escribir el nombre

y escribir palabras,

Este estudio sostiene que la adquisición del sistema de escritura se logra a partir del intercambio con materiales escritos, donde el sujeto puede ir estableciendo vínculos entre sus ideas y las respuestas que obtiene de los mismos. Es así el sujeto diferencia marcas en los textos, entendiendo que las mismas son representativas de mensajes. Paulatinamente va comprendiendo que es necesario aprender a escribir y que esto implica, conocer las distintas leyes de organización del sistema escrito. En principio se tiene que interpretar la relación entre el lenguaje hablado y el escrito que formula que para cada sonido hay una letra, luego es necesario incorporar el valor de los espacios en blanco, los signos de puntuación, las cuestiones gramaticales como singular/plural, masculino/femenino; y otras explicadas por la ortografía.

El hecho de escribir es una actividad cognitiva compleja, que implica operaciones mentales que el escritor lleva a cabo para conseguir un texto ajustado a las exigencias de la situación comunicativa, debe entonces comprender el contexto de comunicación social para adecuar sus formulaciones a las finalidades que quiere lograr.

El punto de partida es determinar en aquello que se quiere conseguir como objetivo personal, es decir los relacionados con los posibles lectores: referencia al tema; y a contenidos lingüísticos.

---

<sup>6</sup> Se consideraron los contenidos básicos extraídos del diseño curricular para 1º,2º,3º grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Aquí observamos la relación entre el eje cognitivo y social, por lo cual, al desestimar al primero de ellos, se deja empobrecido al otro.

Nuestra encuesta consideró también los aprendizajes en el área de matemática, obtuvimos los siguientes resultados: los contenidos considerados menos importantes se refieren a resolución de problemas aritméticos y memoria de posición. Las significaciones más relevantes corresponden a: resolver operaciones, leer el número escrito, relacionar el número con la cantidad de objetos, conteo.

Es interesante el correlato que muestran las consideraciones de los docentes en el área de matemática, en tanto que, la resolución de operaciones aritméticas ocupa el último lugar respecto del nivel de exigencia que debe tener un niño.

La selección de contenidos valorados por los docentes permite observar que los aprendizajes prioritarios se vinculan con el concepto de número y la realización de “cuentas” que en general pueden mecanizarse.

La sustentación teórica en nuestro estudio entiende que la validación de la actividad en matemática se refiere a que el estudiante pueda saber por sus propios medios si el resultado que obtuvo es razonable o disparatado, si el procedimiento utilizado es o no correcto, si el argumento de su compañero es consistente o contradictorio.

Las resoluciones de problemas matemáticos requiere de:

- interpretar la información que se brinda
- seleccionar la información necesario para responder las preguntas y organizarlas
- tener una representación de la situación
- movilizar las herramientas matemáticas necesarias
- planificar una estrategia de resolución
- registrar los procedimientos utilizados
- anticipar los resultados

- rechazar procedimientos que parecen no conducir a la meta,
- analizar la razonabilidad de los resultados,
- discutir si el problema tiene una, varias o ninguna solución,
- reinsertar los resultados en el problema,
- validar el procedimiento utilizado
- analizar la economía de la estrategia elegida

En síntesis, la dinámica didáctica y de aprendizaje posee requerimientos cognitivos sumamente complejos, se trata de validar los conocimientos poniendo en consideración distintas concepciones acerca de un contenido. Enseñar matemática es, desde nuestra perspectiva, transmitir tanto un conjunto de conceptos como un cierto modo de pensar y producir; esto siempre está enmarcado en intercambios sociales.

Nuevamente encontramos que en los aspectos cognitivos, la concepción de enseñanza que sostendrían los maestros no parece incluir los intercambios socio – cognitivos indispensables para promover la construcción de nociones específicas y propiciar el desarrollo de comportamientos autónomos.

## **DISCUSIÓN:**

El Ministerio de Educación de G.C.B.A., publicó en el año 2003, los resultados de una investigación realizada en las escuelas especiales de su jurisdicción. El estudio se efectuó por medio de entrevistas a los directivos de escuelas especiales, el objetivo era analizar la perspectiva y la visión de la Educación Especial acerca de la integración de niños y jóvenes con n.e.e. en el sistema educativo común. Dentro de los interrogantes propuestos encontramos el interés por conocer cómo actúa la Educación Especial frente a la integración de sus alumnos, cuáles son los criterios con los que selecciona a los niños a integrar, a la escuela receptora y a otras las instancias del sistema educativo.

Algunas de las conclusiones fueron que dentro de los requisitos para que la escuela común reciba a un alumno de escuela especial, el niño debe contar con el “manejo de la lectura, la escritura y el cálculo. Para las situaciones en que estas competencias son alcanzadas tardíamente y a una edad del alumno que dificulta su integración en la escuela primaria común, la estrategia deriva en la integración en la escuela primaria de adultos.”

Más adelante el documento especifica la conclusión presentada (2005:31): “entre los requerimientos que deben reunir los alumnos a integrar, las directoras de las escuelas especiales destacan esencialmente tres: 1) desarrollo cognitivo que permita acceder al manejo de la escritura, la lectura y el cálculo, 2) modalidades conductuales, que faciliten su socialización, y 3) edad cronológica e intereses que posibiliten su integración al grupo”.

“De modo coincidente por las entrevistas, el manejo de la lectura, la escritura y el cálculo aparece reconocido como una condición exigida por las escuelas receptoras ante la propuesta de integración. La disponibilidad de estos recursos sería considerada por los maestros de la escuela común como un instrumento necesario que facilitaría el acceso a las adecuaciones curriculares propuestas, así como a la oferta pedagógica dirigida al grupo. Consideramos que esto se vincularía a la exigencia del maestro por cumplir los objetivos pedagógicos marcados por el currículum y su función como transmisora de conocimiento.”

La investigación sobre “Representaciones Sociales de los docentes de escuela común acerca de la integración escolar”<sup>7</sup> (2006) presenta entre sus conclusiones que la imagen que tiene el docente común sobre el alumno a integrar es que “puede seguir el ritmo de la clase, no tiene dificultades importantes para aprender ya que lo logran con un poco más de tiempo, también esperan que los alumnos integrados no tengan dificultades importantes de conducta. Se infiere por las respuestas dadas por los

---

<sup>7</sup> Del Giúdice (2006) Tesis de Maestría “Representaciones de los docentes de primaria común acerca de la integración escolar” Maestría en Psicología Educativa” Facultad de Psicología . UBA

docentes que comprenden a la integración de un niño con n.e.e. desde los sentimientos de bienestar que pueden tener, más que los referidos al aprendizaje.

El presente estudio, arriba a conclusiones diferentes, se encuentra que la valoración de los docentes de primaria común se centran en los aspectos afectivos y luego sociales como requisitos de integración.

## 8. Referencias bibliográficas

- ALVARADO; M. (coord) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmas: UNQUI
- AMARAL, A. L.: *Conhecendo: A Deficiência (em companhia de Hércules)*. Sao Paulo, Robe, 1995.
- AMARAL; L. A.: *Educação especial em Debate*. Sao Paulo, Casa do Psicólogo Conselho Regional de Psicología, 1997.
- APPLE, M.: *Educación y poder*. Barcelona, Paidós, 1994.
- DUBROVSKY, S.: (2005) *La integración como problemática profesional*. Bs.As. Noveduc
- FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, cap. II, 1995.
- FOUCAULT, M.: *Hay que defender la sociedad*. Buenos Aires, Almagesto, 1992.
- FREIRE, P.: *Educação como practica da Liberdade*. Río de Janeiro, Paz y Terra, 1991.
- FREIRE, P.: *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*, Buenos Aires, Búsqueda, 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, J.(1979: *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aries, Secretaría de Educación. Dirección de Educación . Circular 22 (1998)
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación. (2003) "La escuela Especial frente a la integración" Informe Final. Serie: Estudios de Base. Volumen 1 . Autoras: Reidin, B. ; Mondelo, R. Navarro, A. Rosenbaum, Z
- GOFFMAN, E. (1998) *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs.As. Amorrortu
- LOPÉZ MELERO, M.; N. CUOMO; G. ALBERTINI y G. BIONDI: *Memoria e informe final del proyecto*, Málaga, Universidad de Málaga, 1997.

- LOPÉZ MELERO, M.; N. CUOMO; G. ALBERTINI y G. BIONDI: *Primera memoria del informe del proyecto Roma*, Málaga, Universidad de Málaga, 1993.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación. Acuerdo Marco para la Educación Especial . (1998)
- Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Proyecto Diseño y Desarrollo Curricular. Regímenes Especiales. Educación Especial (2000) “La Educación Especial en el mundo”
- Marín, M. (2001) *Lingüística y enseñanza de la lengua. Cap. 1 y 3*. Bs.As. Aique
- MASSINI, E. F. S. (1999): *Aprendizagen Totalizante*. Sao Paulo, Mackenzie, págs. 36-54.
- MOLINA GARCÍA, S.(1987): *Integración en el aula del niño deficiente*, Barcelona Graó,
- MONTERO AGUILAR, L. A.: *Equidad y calidad para entender a la diversidad*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional de Integración de Niños con Discapacidad a la Escuela Común, Buenos Aires, 8, 9, 10 y 11 de julio de 1998.
- MONTERO AGUILAR, L. A.(2000): *De la integración a la Inclusividad*. Buenos Aires: Espacio
- Núñez, T. ; Bryant, P (1997) *Las matemáticas y su aplicación:la perspectiva del niño*. México: Siglo XXI
- PANIZZA, M. (2003) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Bs.As.: Paidós
- PIPKIN, M. (1998) *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto? Parte II*. Rosario. Homo Sapiens.
- PUIGGROS, A.: (1995). *Volver a educar*, Ariel, Bs. As. pag: 85 – 116.
- SACRISTÁN, J. G.(1995): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata
- SACRISTÁN, J. G.: *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1995, caps. IV, VIII.
- STENHOUSE, L.(1984): *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid, Morata