



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

**El tránsito de la escuela especial a la escuela común en
discapacidad motriz desde la perspectiva docente.**

Tutora: Beatriz Falero

Estudiante: Gabriela Dible C.I 4.242.599-5

Montevideo, Uruguay

2015

Contenido:

1. Resumen.....	pág.1
2. Fundamentación.....	pág.2
3. Problema y pregunta de investigación.....	pág.3
4. Objetivo general.....	pág.3
5. Objetivos específicos.....	pág.3
6. Antecedentes.....	pág.3
7. Marco teórico:	
7.1. Concepto de discapacidad y discapacidad motriz.....	pág.5
7.2. Discapacidad y educación.....	pág.7
7.3. Integración escolar ≠ inclusión escolar.....	pág.9
7.4. Inclusión y formación docente.....	pág.12
8. Diseño metodológico.....	pág.14
9. Consideraciones éticas.....	pág.15
10. Cronograma de ejecución.....	pág.15
11. Resultados esperados.....	pág.16
12. Bibliografía.....	pág.17
13. Anexos.....	pág.21

Resumen:

El presente proyecto de investigación, tiene por objetivo aportar al conocimiento sobre posibles factores que intervienen en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad motriz. Más específicamente, pretende indagar si existen barreras en la formación docente que dificulten dicho transcurso, así como también contribuir al conocimiento sobre qué tipos de apoyos requieren las maestras y maestros de la escuela n° 200 “Dr. Ricardo Caritat” de Montevideo para fortalecer el proceso de inclusión de sus alumnos/as.

La investigación está enmarcada dentro de un diseño cualitativo dentro del cual se utilizará como técnica entrevistas semi-estructuradas, que serán aplicadas a maestra/os de la escuela n° 200, así como también a las maestras itinerantes y maestra/os de escuelas comunes que integren niños/as con discapacidad motriz.

De modo general, se pretende debatir posibles estrategias para mejorar y contribuir en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad motriz.

Palabras claves: discapacidad motriz, inclusión educativa, formación docente.

Fundamentación:

El interés surge a raíz de las prácticas del curso “Asiste en educación especial” que tuve la oportunidad de realizar en la escuela nº 200 “Dr. Ricardo Caritat”, ésta la única escuela pública especial de discapacidad motriz en Montevideo y por lo tanto con una gran demanda, con un promedio de quince niños/as que no pueden ingresar cada año. Esta institución tiene matriculado noventa alumnos/as (en el año 2014) de los cuales solo cuatro concurren paralelamente a una escuela común, el resto no se encuentra integrado. Como lo expresa la directora de dicha institución, los/as niños/as deberían ir a la escuela de su barrio pero al ser esta la única escuela especial pública de discapacidad motriz del departamento, los de las zonas más lejanas se ven perjudicados (Urgoiti, D., comunicación personal, 10 de diciembre, 2014.)

Al observar cómo trabajan las maestras y ver la disposición, la dinámica, las adaptaciones, los diferentes niveles en una misma clase y la particularidad que exige trabajar con estos/as alumnos/as, me llevan a cuestionar si las escuelas comunes están preparadas para recibirlos y sobre todo si los docentes están formados para trabajar con ellos de modo inclusivo.

Desde el año 2002 existen normativas de accesibilidad en relación a las características arquitectónicas de los edificios educativos (Meresman, 2013), pero no existe ninguna normativa a nivel de formación docente que apoye esa accesibilidad física para trabajar en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad.

El modelo homogeneizador de las escuelas tradicionales que aún continúa muy latente en la actualidad, se enfrenta a una nueva necesidad de atención a la diversidad, que incluya no solo a los/as niños/as con discapacidad sino a la particularidad de cada uno/a, desafío al cual se enfrenta los/as maestros/as y que muchos estudios han demostrado que genera dudas, inseguridad, miedos y rechazos.

Todos estos aspectos mencionados son los que me llevan a la pregunta de investigación y objetivos que se desarrollan a continuación.

Problema y pregunta de investigación:

¿Qué problemas enfrentan los/as maestros/as a la hora de incluir a escuelas comunes a los niños y niñas con discapacidad motriz que asisten a escuelas especiales?

Objetivo general:

Contribuir al conocimiento de los factores que intervienen en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad motriz.

Objetivos específicos:

_ Indagar si existen barreras en la formación docente que dificulten la inclusión de los niños y niñas con discapacidad motriz en escuelas comunes.

_ Contribuir al conocimiento sobre qué tipos de apoyos requieren las maestras y maestros de la escuela n° 200 de Montevideo, "Dr. Ricardo Caritat", para fortalecer el proceso de inclusión de los niños y niñas con discapacidad motriz.

Antecedentes.

En muchos centros se habla de inclusión e integración generándose un gran debate con respecto a estos dos términos. Se han realizado diferentes investigaciones en las cuales se hace uso de dichos conceptos demostrando diversas perspectivas. En relación a la integración se ha demostrado que no está funcionando del todo bien debido a la falta de información y formación docente respecto al tema. Aún así, la actitud y dedicación de los/as maestros/as en relación a la integración de modo general es positiva, considerando que la presencia de alumnos/as con necesidades educativas especiales no perjudica al resto, pero reconocen que el funcionamiento de la clase se ve afectado (Álvarez, Castro, Campo-Mon & Álvarez-Martino, 2005)

Sin embargo el estudio llevado a cabo por Martínez (2012) en el cual participaron 116 docentes de diferentes ciclos formativos, revela de modo general cierta incomodidad en los/as profesores/as al trabajar con alumnos/as con discapacidad, lo que depende de la experiencia, el ciclo formativo y el género. En lo que refiere a los/as alumnos/as, la mayoría demuestra actitudes positivas hacia sus compañeros con discapacidad.

Otra investigación relacionada estudia las actitudes de profesores/as de distintos ámbitos, etapas y grados educativos hacia los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales

derivadas de discapacidad, mediante un análisis descriptivo y comparativo. Los resultados revelan de modo general algunas actitudes de los/as profesores/as que no benefician a la integración, lo cual se asocia en muchas ocasiones con una carencia de formación sobre los/as alumnos/as, la discapacidad y en general sobre integración. (Doménech, Esbrí, González & Miret, 2004)

En cuanto a Uruguay, se revela que el reto actual es la inclusión y no la integración. Se plantea de modo general que las limitaciones visualizadas se relacionan más con la práctica educativa, lo cual no permite evaluar el trabajo en la práctica docente. Se destaca la poca precisión en los registros de discapacidad en los diferentes países, y se menciona la necesidad de informar y capacitar a los diferentes miembros de comunidades educativas para trabajar en la integración. (Romero & Lauretti, 2006)

Con respecto a la inclusión, Mancebo, Carneiro, & Lizbona, (2014) se cuestionan sobre la inserción de las políticas de inclusión educativa en el período 2005-2013 en Uruguay y la relación con el régimen de bienestar social, realizando una revisión de estudios teóricos y empíricos sobre el tema, lo cual permitió la construcción de categorías de análisis. Los datos obtenidos revelan la presencia de programas focalizados que abarcan una pequeña parte de la población y señala el gran aporte de la Ley General de Educación del año 2008 que propone la inclusión educativa como uno de los principios rectores. Se confirma la dificultad en la coordinación a la hora de implementar las políticas y la falta de información socioeducativa para responder a ciertas interrogantes.

Los estudios antes mencionados también revelan la falta de preparación para trabajar en la inclusión de los/as niños/as con discapacidad, en esta misma línea, en el trabajo titulado “Formación inicial docente y necesidades educativas especiales” se dan a conocer los resultados de un estudio mixto cuali-cuantitativo en el cual participaron 80 estudiantes de diferentes carreras. Los resultados demostraron la deuda con las carreras pedagógicas en incorporar conocimientos y estrategias para trabajar con la diversidad, visualizando la necesidad de implementar planes y programas de estudios que promuevan competencias profesionales para que los futuros docentes puedan trabajar en la inclusión. (Tenorio, 2011).

Marco teórico:

Concepto de discapacidad y discapacidad motriz.

Según el artículo 2 de la ley 18651 (2010), sobre protección integral de personas con discapacidad

se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (p. 1)

Como también lo plantea la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2011):

(...) es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Preámbulo e).

La CIF define la discapacidad como “las desventajas que presenta una persona a la hora de participar, en igualdad de condiciones, en la vida social, económica y cultural de su comunidad” (Bagnato, Da Cunha & Falero, 2011, p. 14) las cuales tienen relación con los déficit y limitaciones particulares de las personas y principalmente con los obstáculos del entorno.

Un aspecto importante a destacar de las anteriores definiciones es la influencia del medio social en el que se desenvuelve la persona a la hora de hablar de discapacidad, como lo expresa Meresman (2013) “la realidad demuestra que fuertes barreras sociales limitan las posibilidades de participación de los niños y adolescentes con discapacidad en todos los terrenos” (p. 28)

Un concepto presente en estas definiciones es el de “deficiencia”, el cual hace alusión a “los problemas en las funciones fisiológicas o en las estructuras corporales de una persona” (Bagnato, et al., 2011, p. 13) que pueden tener relación con una alteración significativa o a una pérdida (Meresman, 2013). Esto demuestra que además de las barreras sociales que deben enfrentar las personas en esta situación, también se deben tener en cuenta las barreras físicas del individuo en particular.

En lo que refiere a la situación de la población Uruguaya con respecto a la discapacidad en general, Meresman (2013) plantea que más de medio millón de uruguayos de los cuales 50.000 son niños/as y adolescentes sufren algún tipo de discapacidad, pero reconoce que hay escasa información sobre el tema lo que refleja la poca atención por parte de las instituciones involucradas.

Según la Encuesta Nacional de Personas con discapacidad realizada en el año 2004, en la población Uruguaya un 7,6 % posee algún tipo de discapacidad (Bagnato, *et al.*, 2011, p. 19), si

se toma en cuenta la información recabada en el censo 2011 este número se duplica, 517.771 uruguayos (15,9% del total de la población) posee algún tipo de discapacidad permanente (Meresman, 2013). Este aumento también pudo haber sido influenciado por la formulación de la encuesta del censo 2011 en el cual se agregaron niveles que no se utilizaron en el 2004 (Núñez, 2013) y debe tenerse en cuenta que la clasificación de discapacitado no fue basada en un diagnóstico médico, sino en la apreciación de los mismos entrevistados (Meresman, 2013)

Especificando mas los datos del censo 2011, existe un total de 714.962 niños y niñas entre 0 y 14 años en Uruguay, de los cuales 37.953 (lo que equivale a un 5%) posee algún tipo de discapacidad permanente, (Da Rosa & Mas, 2013). La franja etaria que representa el mayor registro de discapacidad es entre los 10 y 14 años (8,1%) (Meresman, 2013)

Según el tipo de discapacidad, los datos del censo revelan que el 46 % del total de niños/as con discapacidad presentan una patología intelectual involucrando el porcentaje más elevado, el 36% poseen discapacidad para ver y la discapacidad motriz y auditiva la conforman el 9 % de los/as niños/as (Segregan a escolares discapacitados: Datos del censo y de ANEP revelan que persisten casos de exclusión, 2013)

Teniendo en cuenta estos porcentajes se considera relevante abordar el tema de la discapacidad, sobre todo si se tiene en cuenta la poca información referido al tema en nuestro país y la falta de datos actualizados. Dentro de los porcentajes menos significativo de las diferentes discapacidades se encuentra la discapacidad motriz, pero no por eso merece menor importancia, sin embargo hay pocos trabajos que refieran a esta discapacidad en particular teniendo en cuenta las investigaciones llevadas adelante sobre otros tipos de discapacidad.

La discapacidad motriz involucra “una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social” (Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, 2010, p.18). Es a través de los nervios que se envía información al cerebro sobre todas las sensaciones que recibe la piel y las articulaciones, generando conciencia, percepción y conocimiento. De este modo se desarrollan entre otras cosas coordinación de movimientos, aprendizaje, posturas y emociones; cuando este proceso se ve alterado generando un problema en la información que envía el cerebro hacia las extremidades o en huesos, músculos y articulaciones, interrumpiendo en distintos niveles el proceso de desarrollo, se habla de discapacidad motriz.

Según el trastorno se puede clasificar en trastornos físicos periféricos que son los que afectan los músculos así como los huesos y articulaciones y como trastornos neurológicos que son los relacionados con un daño en el área motora del cerebro. En esta última clasificación se encuentra la parálisis cerebral que es el trastorno motor que se da en mayor número de niños/as de edad escolar, “constituye una anormalidad de la función motora debida a un defecto, lesión o

enfermedad no evolutiva del sistema nervioso central, contenido en la cavidad craneana” (Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, 2010, p. 18) Las causas del daño en el cerebro que repercute sobre la motricidad se clasifican en prenatales, perinatales y posnatales según la etapa en la que surjan.

Dependiendo del compromiso funcional afectado, la discapacidad motriz se clasifica en leve, moderada, severa y grave. En esta discapacidad, sobre todo en la originada por una parálisis cerebral también se puede dar otros problemas asociados, aunque no necesariamente, algunas de estas complicaciones son las dificultades visuales como el estrabismo (dificultad para mover los ojos), pie varo o valgo (cuando la articulación del tobillo presenta una deformación), anemia e infecciones de vías respiratorias, entre otros problemas que pueden dificultar el desarrollo así como el aprendizaje del niño.

Discapacidad y educación.

Como se plantea anteriormente, las barreras sociales juegan un papel importante a la hora de hablar de discapacidad; de este modo coincidiendo con lo planteado por Bagnato, et al. (2011) cuando no se atienden las necesidades de estas personas quedan “expuestos a condiciones de vulnerabilidad y por ende, vulneración de sus derechos” (p. 16), obtienen peores resultados académicos y participan en menor grado en lo económico en relación a lo que ocurre con la población sin discapacidad, provocando peores pronósticos en el transcurso de sus vidas.

En relación a este planteamiento, si Retomamos la ley 18651 (2010) en su artículo 40 se expone lo siguiente:

la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. (p.9)

En el artículo anterior (39) de la misma ley se indica que es responsabilidad del ministerio de educación y cultura y la administración nacional de educación pública

facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales. (p.9)

Si bien esta ley propone entre otros puntos igualdad de oportunidades en educación apuntando a la inclusión escolar, ya se propone anteriormente en la ley General de

Educación 18437 del año 2008, en la cual numerosos artículos “reguardan el derecho a la educación en la diversidad y a la inclusión educativa de los niños y adolescentes con discapacidad”. (Meresman, 2013, p. 19)

En el ámbito de la educación los/as niños/as con discapacidad tienen el derecho de educarse con el resto de los alumnos de su misma edad, participando al máximo posible de las actividades escolares “sin perder de vista sus necesidades específicas” (Santelices & Pérez, 2001, p. 40). Como lo plantea La Convención de los Derechos del Niño (2006) en su artículo 23: “el niño mental o físicamente impedido, deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, permitiendo llegar a bastarse por sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”

Aludiendo a la población Uruguaya en particular, los datos del censo 2011 revelan que los/as niños/as con discapacidad que no asisten a centros de enseñanza supera en un 2% al grupo de niños/as sin discapacidad, en relación, los estudios realizados por Unicef y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo informan que el porcentaje de niños/as excluidos aumenta avanzando las edades, llegando a los 8 puntos en los grupos entre 4 y 17 años. Un dato interesante del estudio, es que en el caso de discapacidad severa en los/as niños/as de 4 a 9 años casi una cuarta parte nunca ha asistido a un centro educativo, mientras que en el grupo de 10 a 14 años representa un 16%. De los/as niños/as con discapacidad que tienen acceso a la educación un 83% concurre a centros comunes mientras que un 17% asiste a centros de educación especial, de acuerdo a estos datos cuanto más severa es la discapacidad mayor es la tendencia a la escolarización en escuelas especiales (Da Rosa & Mas, 2013)

En oposición a los datos anteriores, los informes de ANEP revelan que la mayoría de los/as niños/as con discapacidad se encuentran registrados en escuelas especiales, según la información hay 13.449 niños/as con discapacidad en todo el Uruguay (en el año 2013) que asisten a centros de educación públicas, de los cuales 7.628 (equivalente a un 57 %) asisten a escuelas especiales, mientras que el resto (5.821, 43%) concurren a escuelas comunes. Estos datos también revelan que a nivel nacional los/as niños/as con discapacidad intelectual conforman el mayor grupo matriculado en educación común (36%), lo sigue el grupo de niños/as con trastornos de conducta (26%), luego aquellos con discapacidad motriz (13%), el autismo y otros con el 11%, la discapacidad visual con el 9% y por último discapacidad auditiva que representa un 5%. (Segregan a escolares discapacitados: Datos del censo y de ANEP revelan que persisten casos de exclusión, 2013)

Por su parte, los datos del censo 2011 anuncian de modo general que uno de cada cinco niños/as con discapacidad concurre a una escuela común, disminuyendo a medida que avanzan las edades. El porcentaje más alto de exclusión educativa se da en los/as niños/as y adolescentes que según las encuestas no pueden caminar o subir escalones (24% nunca asistió a una

institución educativa) así como el porcentaje más bajo de asistencia a escuelas comunes, esto llama la atención teniendo en cuenta que en la población sin discapacidad el porcentaje de quienes nunca asistieron es casi nulo (0.04%) (Meresman, 2013).

En relación a la educación de los niños con discapacidad motriz en Uruguay, Andrea Viera (2012) realizó su tesis sobre “Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública Uruguay”, trabajando con las maestras de la escuela nº 200 y con informantes calificados sobre el tema. Algunas de las conclusiones a destacar en relación a los aportes de las docentes son las dificultades que presentan a la hora de pensar estrategias de trabajo, que la adjudican (en algunos casos) a la formación docente recibida; expresan la dificultad para evaluar de modo estandarizado debido a la heterogeneidad del alumnado ya que no se basan en pruebas objetivas sino en la observación y registro en planillas con indicadores de logros. Afirman la distancia curricular existente entre la escuela especial y la escuela común expresando que a pesar de que se parte de un programa común para primaria, los planes individuales desarrollados en la escuela no apuntan a una integración escolar futura.

Integración escolar ≠ inclusión escolar.

Los términos inclusión e integración cada vez son más utilizados en diferentes instituciones, en muchos casos se los toman como sinónimos o se confunde el significado de cada uno, así como también hay diferentes perspectivas que generan un gran debate.

La integración implica la “normalización”, en este caso, de las personas con discapacidad, habilitando apoyos de recursos y de profesionales. Requiere de un grupo de la población que se encuentra excluido del sistema escolar y que mediante la integración se une al mismo, pero el proceso no conlleva una modificación del sistema, sino que aquel que va a ser integrado debe adaptarse a él, la adaptación es el modo de superar las diferencias. (Fernández, 2011. Blanco, 2006)

Marcando una diferencia Fernández (2011) plantea que la inclusión requiere en cambio de un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículum, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar. (p. 121).

Desde otro punto de vista, se considera que para hablar de integración es necesario grandes cambios “en el currículum, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que creen las condiciones necesarias para que todos los alumnos, sin excepción, participen y tengan éxito en su aprendizaje” (Santelices & Pérez, 2001, p. 44) pudiendo confundirse este concepto con el de inclusión expuesto antes.

A su vez Santelices & Pérez (2001) expresan que “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientes de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (p.44). En oposición a la citada definición, podría decirse que esa mirada tan reduccionista y generalizadora de la inclusión podría confundirse con la idea de integración (Viera, 2014). Este planteamiento tiene relación con lo que expresan Echeita, Parrilla & Carbonell (2011) de que “nada sería más injusto que tratar por igual a quienes sufren desigualdades” (p. 40) por eso es necesario considerar las limitaciones a la hora de trabajar en la inclusión pero a su vez es necesaria la participación en evaluaciones estandarizadas no como modo de evaluar la promoción sino para conocer el nivel de logro y trabajar en base a ello.

La inclusión exige de un modelo de escuela que no requiera ningún tipo de requisito para la entrada a dicho centro y además que no hayan mecanismos de selección que impulsen a la discriminación, brindando igualdad de oportunidades y plena participación, respetando el derecho a la educación de todos los niños (Santelices & Pérez, 2001) Sin embargo, al decir de Meresman (2013) “la mera presencia de un niño con discapacidad en la escuela común no garantiza el acceso igualitario a las oportunidades educativas” (p. 67)

Un enfoque inclusivo requiere de la modificación de la estructura pedagógica en general con el fin de dar respuestas a las necesidades de cada niño/a, trabajando para lograr igualdad de condiciones, “en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales”. (Santelices & Pérez, 2001, p. 45)

Como se menciona anteriormente la inclusión se ostenta como un derecho humano. A diferencia de la integración, se propone un currículum común para todo el grupo, siendo el sistema escolar el que se adapta y atiende las diferentes necesidades, de este modo la heterogeneidad pasa a ser una característica de todo el grupo y no algo a ser pugnado (Blanco, 2006), en la inclusión, como sistema es la escuela la que debe cambiar (Echeita, et al., 2011).

Desde otra perspectiva, tanto Calvo (2013) como Blanco (2006) definen la educación inclusiva como un proceso que intenta garantizar que todos los estudiantes puedan aprender y participar en las instituciones educativas, poniendo mayor atención en los/as niños/as más vulnerabilizados. Relacionan el concepto de inclusión educativa con el de equidad educativa ya que este último no admite la idea de que todos somos iguales sino que a partir de la aceptación de las diferencias se propone diferentes estrategias para trabajar en la educación básica.

La experiencia en educación ha demostrado que para la mayoría de los/as niños/as con discapacidad la mejor opción es aprender en escuelas regulares junto a los demás niños/as (Santelices & Pérez, 2001), en relación, los testimonios recabados en el estudio realizado por UNISEF y el IIDI (2012) demuestran que la inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las

escuelas comunes influye positivamente tanto en los/as niños/as como en la familia y los funcionarios, pero las escuelas especiales se han desarrollado tanto que como consecuencia muchos niños/as que podrían ser parte del sistema educativo regular no asisten al mismo, lo que vigoriza la segregación (Meresman, 2013). Si bien hay una tendencia a promover la integración de los/as alumnos/as con discapacidad en escuela común, la mayoría se encuentran escolarizados en escuelas especiales (Blanco, 2006)

En la década del sesenta se dio una considerable expansión de las escuelas especiales con un total de 75 escuelas en todo el país, lo cual se enfrentó en la década del ochenta con las recomendaciones internacionales que apoyaba la inclusión de los/as niños/as con discapacidad a las escuelas comunes. Con la llegada de la democracia se impulsaron experiencias de integración por parte del Consejo de Educación Primaria dando respuestas a las diferentes necesidades de los/as niños/as integrados, mediante la formación y asesoramiento de los/as maestros/as de las escuelas comunes por medio de diferentes apoyos y de maestros/as itinerantes (Meresman, 2013)

En relación, en el documento “hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas” (2000) se plantea el fracaso de las escuelas especiales en cuanto a beneficios esperados, pasando a tomar el papel de receptorista de todos aquellos niños/as, en especial con discapacidad, que son expulsados del sistema regular, “las escuelas especiales están atendiendo a los niños y niñas de los que la escuela regular no se quiere hacer cargo” (Santelices & Pérez, 2001, p.43), también enuncia el fracaso de la educación especial en su principal objetivo de preparar a los/as niños/as con discapacidad para su participación e inserción en la sociedad. Plantea la existencia de ciertos temores hacia la integración que tienen que ver con la creencia de que los/as alumnos/as con discapacidad aprenden menos en la escuela común debido a la ausencia de especialistas y a la falta de una enseñanza más individualizada, así como también está el temor de que el resto de los/as alumnos/as aprende menos o de modo más lento con la presencia de niños/as con discapacidad, aunque las investigaciones llevadas a cabo demuestran lo contrario. Otras inquietudes se relacionan con el modo de funcionamiento de la escuela regular, la cual requiere mayor exigencia, un método más estricto, clases con mayor número de alumnos/as que tiende a la homogenización de los/as niños/as. (Santelices & Pérez, 2001)

Si bien se plantea la educación inclusiva como modelo funcional para todo el sistema educativo no se ha logrado vencer la distancia entre los acuerdos internacionales, su validación con nuestro país y la realidad de posibilidades en la práctica educativa (Viera & Zeballos, 2014). Al decir de Meresman (2013) “el avance de proyectos inclusivos en las escuelas comunes continúan siendo uno de los grandes desafíos para la educación Uruguay” (p. 48)

Inclusión y formación docente.

Para acercarnos a la inclusión se requiere de un cambio en el sistema de educación especial ya que son muy grandes las diferencias entre los niveles con respecto a la educación regular, dificultando el pasaje de una a otra o el trabajo en conjunto. De igual modo se reconoce que la escuela regular no está preparada para enseñar en base a las diferencias que requiere la inclusión ya que los/as docentes demandan la falta de estrategias para atender a la diversidad (Santelices & Pérez, 2001). En correspondencia a lo planteado, Viera & Zeballos (2014) expresan que el reducido número de experiencias integradoras de niños/as con discapacidad en escuelas comunes tiene relación con la ausencia de una política pública orientada a la temática.

En la formación de grado de los/as maestros/as en Uruguay lo más relacionado al tema discapacidad que presenta el plan de estudio es un seminario denominado “Dificultades de aprendizaje” y un seminario de “Derechos Humanos” donde se trabajan modelos inclusivos. Son muy pocos los/as maestros/as de educación común que se especializan en educación inclusiva, sobre todo si se toma en cuenta la cantidad de niños/as con discapacidad matriculados en las escuelas comunes (243 docentes en todo el Uruguay y 5821 niños/as con discapacidad) (Segregan a escolares discapacitados: Datos del censo y de ANEP revelan que persisten casos de exclusión, 2013). En el caso de la formación superior, la mayor parte propone herramientas didácticas y metodológicas centradas en el aprendizaje de un/a niño/a promedio, de este modo los profesores se van formando en base a una “normalidad” que no siempre coincide con la realidad del aula en la cual trabajará (Infante, 2010).

De este modo Blanco (2001) plantea que si se diera una demanda por atender a la diversidad, se enfrentaría al problema relacionado con los parámetros de evaluación, es decir, la escuela tradicional se basa en el/la alumno/a medio a raíz del cual se evalúa, pero si nos basáramos en las diferencia “¿quién da ahora el parámetro? ¿Quién es la gente normal?” (Santelices & Pérez, 2001, p. 31). En respuesta a esta problemática se habla de “flexibilización curricular” como forma de atender a la diversidad y desprenderse del modelo ideal de aprendiz, modelo que exige a todos los estudiantes por igual en cuanto a tiempo y forma, clasificando en base a ese modelo esperado (Viera & Zeballos, 2014)

En esta misma línea, Calvo (2013) se cuestionan qué de la escuela impide que la misma se adapte al niño/a, entre los varios factores que pueden tener relación, hace hincapié en la “inflexibilidad curricular” lo que muestra la dificultad de los/as maestros/as para adaptar el currículo dependiendo de las necesidades de cada niño/a, ya que por lo general se tiende a exigir a todos los/as estudiantes lo mismo sin tomar en cuenta los intereses, posibilidades y limitaciones de cada uno/a. De este modo para una educación inclusiva es necesario que los/as maestros/as cuenten

con conocimientos que le den la posibilidad de flexibilizar el currículo con propuestas pedagógicas mas adaptadas a las capacidades tanto cognitivas como expresiva de todos los niños y niñas.

En el texto “inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular” todos los participantes del debate coinciden en un punto, que es la falta de preparación de los/as docentes para trabajar con alumnos heterogéneos, la falta de aspectos técnicos para trabajar con niños/as portadores de alguna discapacidad, lo que se relaciona con las adaptaciones curriculares, escasa capacitación en la formación básica docente y en formación de posgrado (Santelices & Pérez, 2001).

Por su parte Meresman (2013) plantea una serie de líneas de acción para trabajar en la inclusión e igualdad de derechos de todos los niños/as y adolescentes, entre estos puntos hace hincapié en la formación docente, propone que “las escuelas inclusivas capaciten a los docentes, accedan a apoyo profesional y recursos para realizar adaptaciones curriculares, incorporen mobiliario adecuado y realicen adaptaciones del espacio físico para responder a las necesidades de la inclusión” (p.68) Expresa la importancia del trabajo en conjunto entre escuela especial y escuela común, en donde las escuelas especiales puedan ofrecer apoyo desde la experiencia a las escuelas comunes fomentando el modelo inclusivo, coincidiendo con Viera & Zeballos (2014) quienes también apoyan el trabajo en conjunto pero“(...) colaborando principalmente, con las adaptaciones curriculares” (p.246).

Uno de los factores primordiales para lograr una educación inclusiva es la formación docente, y a raíz de esta meta es que ANEP en convenio con facultad de psicología dictan una “especialización en Inclusión Social y Educativa” con foco en la formación docente ya desde el segundo semestre del año 2014. Pero también es necesario que todo lo anterior vaya acompañado de un cambio a nivel personal del docente. (Viera & Zeballos, 2014).

Si bien como se puede ver existen trabajos que refieren a la inclusión de los/as niños/as con discapacidad y la formación docente, pudiéndose visualizar diferentes perspectivas sobre las escuelas especiales y las escuelas comunes, no se ha logrado conseguir información específica de cómo es el pasaje de la escuela especial a la escuela común de estos niños, tema que se pretende indagar con la presente investigación.

Diseño metodológico:

Metodología:

Se trata de una investigación enmarcada dentro de una metodología cualitativa, desarrollando un estudio de carácter explicativo, con el propósito de estudiar los diferentes factores que intervienen en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad motriz. Se considera esta metodología la más adecuada ya que se parte de un diseño flexible en el cual es importante los datos obtenidos de los participantes. Permitiendo de este modo complementar la información ya recabada de estudios anteriores con la experiencia particular de las personas involucradas.

Técnica:

Se utilizará la entrevista como técnica para la obtención de la información, las cuales serán semi-estructuradas con “una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (Álvarez, 2003, p. 111), con el propósito de abordar el tema planteado pero permitiendo a los participantes expresar sus experiencias y sus puntos de vista.

Población y muestra:

Se utilizará una muestra no probabilística, los participantes seleccionados para realizar las entrevistas serán las maestras y maestros de la escuela nº 200 “Dr. Ricardo Caritat” y las maestras itinerantes que trabajan en dicha escuela. A raíz de los datos obtenidos de las mismas entrevistas se pretende hacer contacto con maestra/os y directora/es de escuelas comunes en las cuales se encuentren integrados niños y niñas con discapacidad motriz para que puedan aportarnos información a raíz de sus experiencias en relación al tema.

Ahondando más en la institución con la cual se pretende trabajar, es el único centro público específico para niños portadores de discapacidad motriz, la mayoría de los alumnos poseen una discapacidad proveniente de una parálisis cerebral (casi el 90% de los casos) pero también hay discapacidades de diversas etiologías (espina bífida, distrofia muscular, encefalopatía, y otros). La escuela cuenta con una directora (maestra), maestras, profesor de educación física, auxiliares, profesora de computación, fisioterapeutas, psicóloga, musicoterapeuta, profesora de cerámica, enfermero, maestras itinerantes. La escuela posee un promedio de 90 alumnos en total y funciona en dos turnos (de 9 a 12 hs y de 12 a 15 hs), los/as niños/as más independientes hacen las seis horas, los demás solo tres. Se dividen las clases en preescolares 3, 4, 5 y primaria 1, 2, 3, 4, 5, 6. Las clases más numerosas no tienen más de diez alumnos en el total de los dos turnos. La mayoría de los niños y jóvenes que concurren a la escuela no pertenecen a ese barrio sino que

Resultados esperados:

Se pretende a partir de la realización del proyecto recabar información que nos acerque a posibles respuestas para la pregunta de investigación. A partir de las entrevistas también se espera conocer si existen barreras en la formación docente que dificulten la inclusión de dichos niños/as y a su vez conocer qué tipo de apoyos demandan las/os maestras/os de la escuela n° 200 para fortalecer dicho proceso. De modo general esta investigación pretende aportar al conocimiento de factores que intervienen en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad motriz permitiéndonos debatir posibles estrategias para mejorar y contribuir en la inclusión educativa de dichos niños/as.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., & Álvarez-Martino, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3152.pdf>
- Bagnato, M., Da Cunha H., & Falero, B. (2011). *Sistema de cuidados. Documentos Base de la Población con Discapacidad*. Recuperado de http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13425/1/sistemade_cuidados-discapacidad.pdf
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Montevideo. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_arttext
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2011). Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Convención sobre los derechos del niño. (2006). Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Da Rosa, T. & Mas, M. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo: Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública, Federación Uruguaya de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual. Recuperado de http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf
- Declaración de Salamanca y marco de acción: Para las necesidades educativas especiales. (1994). (Aprobada en Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

- Dómenech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. & Miret, L. (2004). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con NEEDD*. XI Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/3.pdf>
- Echeita, G., Parrilla, A. & Carbonell, F. (2011). *La educación especial al debate*. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3594/echeita-parrilla-carbonell-educacionespecialadebate.pdf
- Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. Recuperado de http://minerva.usc.es/bitstream/10347/6228/1/pg_121-134_in21_1.pdf
- Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica (2010). México. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-motriz.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext
- Mancebo, M., Carneiro, F. & Lizbona, A. (2014). La educación: ¿Un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativas en Uruguay (2005-2013). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227/229>
- Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *REOP*, 23(3), 96-109. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25974/1/23-3_-_Suria.pdf
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

- Núñez, S. (2013). *Cuidados en personas con limitaciones. Análisis descriptivo de los datos del censo 2011*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Asesoría Marco en Políticas Sociales. Recuperado de http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/23305/1/13.05_-_snc_informe_censo_-_limitaciones.pdf
- Romero, R. & Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200019&script=sci_arttext
- Santelices, M. & Pérez, M. (2001). *Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf
- Segregan a escolares discapacitados: Datos del censo y de ANEP revelan que persisten casos de exclusión (2013). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/informacion/segregan-escolares-discapacitados.html>
- Tenorio, S. (2011). Formación docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext
- Uruguay. Poder Legislativo (2009). *Ley nº 18437. Ley general de educación*. Recuperado de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78
- Uruguay. Poder Legislativo (2010). *Ley nº 18651. Protección integral de las personas con discapacidad* (2010). Recuperado de <http://www.uncu.org.uy/downloads/documents/201301240305059425.pdf>
- Vázquez, S. (1996). El análisis de contenido temático. *Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (pp. 47-70). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lix-vacc81zquez-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf

Viera, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública Uruguaya*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo.

Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>

ANEXOS

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Instituto de fundamentos y Métodos en Psicología

INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Se está llevando a cabo un estudio sobre inclusión educativa de los niños con discapacidad motriz, en el marco del proyecto titulado “El tránsito de la escuela especial a la escuela común en discapacidad motriz desde la perspectiva docente”. Como parte de su participación en este estudio necesitamos su consentimiento para su colaboración en entrevista semi-estructuradas en relación a su experiencia en dicha temática. Toda la información será tratada exclusivamente con fines de investigación.

No se estima que su participación en el estudio pueda derivar en ningún perjuicio para usted durante la misma ni una vez finalizada esta. Usted podrá finalizar su participación en el momento que lo estime oportuno, sin necesidad de justificar su decisión.

Antes de proceder con este estudio, nos gustaría saber si ha entendido el propósito y el contenido de su participación y están de acuerdo con ello:

Si

No

CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Estimado Sr/a _____ una vez informado de las tareas que deberá llevar a cabo como participante en el estudio, de los procedimientos de recogida y registro de la información, de la no estimación de perjuicios en su funcionamiento habitual derivadas de su participación, de la posibilidad de abandonar voluntariamente el estudio en cualquier momento por cualquiera de las razones que estime oportuno y de la confidencialidad de los datos, que serán utilizados con fines exclusivamente científicos.

DECLARO QUE:

todas mis dudas y preguntas han sido convenientemente aclarada y que he comprendido toda la información que se me ha proporcionado. Para ello voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio anteriormente citado. Puedo retirar este consentimiento cuando lo desee.

Montevideo, a _____ de _____ de _____

Firma: _____

Guía de entrevistas.

Entrevista a maestras/os de la escuela nº 200:

¿Qué tipo de formación relacionada al tema discapacidad reciben en la formación básica docente?

¿Consideras que con esa formación adquieres las herramientas necesarias para trabajar incluyendo niños con discapacidad?

¿Qué particularidad tiene el trabajo con niños con discapacidad motriz?

¿Qué aspectos se toman en cuenta a la hora de integrar a un niño a la escuela común?

¿De qué modo consideras que se podría fortalecer el proceso de inclusión de sus alumnos a una escuela común?

¿Cuáles son los posibles obstáculos que visualiza en la educación común para la inclusión de un niño con discapacidad motriz?

¿En qué favorece al niño la inclusión?

¿Todos los niños son posibles de incluir?

¿Cuáles son las escuelas que han realizado la inclusión de niños con discapacidad motriz?

Entrevista a maestras/os de escuelas comunes que tengan integrado en la clase niños/as con discapacidad motriz:

¿Qué herramientas consideras que te aportó la formación docente para trabajar con niños con discapacidad?

¿Qué dificultades enfrentas al trabajar en la inclusión de niños con discapacidad motriz en el aula?

¿Qué recursos adicionales crees necesarios adquirir para una mejor inclusión?

¿Cómo se trabaja con las docentes de educación especial y con maestras itinerantes? ¿Qué tipos de apoyos le brindan?

Entrevista a maestras itinerantes:

¿Cómo trabajan las maestras itinerantes?

¿Se puede hablar de escuelas inclusivas en Uruguay?

¿Qué aspectos se toman en cuenta a la hora de integrar a un niño a la escuela común?

¿Todos los niños son posibles de incluir?

¿Qué dificultades observa en la actitud docente al momento de trabajar en la inclusión a la escuela común?

¿Consideras que hay una falta de formación docente para trabajar incluyendo niños con discapacidad motriz?

¿Qué tipos de apoyos requieren los docentes tanto de escuela especial como de escuela común para trabajar en la inclusión?

¿Qué aspectos se toman en cuenta a la hora de elegir la institución en la cual será integrado el niño?

¿Cuáles son las escuelas que han realizado la inclusión de niños con discapacidad motriz?

¿En qué favorece la inclusión a los niños?