



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE GUAYAQUIL

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS QUE FAVOREZCAN LA INCLUSIÓN
ESCOLAR EN NIÑOS CON NEE DEL NIVEL BÁSICO SUPERIOR EN LA UNIDAD
EDUCATIVA PARTICULAR SANTO DOMINGO DE GUZMÁN DURANTE EL
PERÍODO DE MAYO A SEPTIEMBRE DEL 2023**

Trabajo de titulación previo a la obtención del

Título de **Licenciada en Psicología**

AUTORAS:

JOHANNA NICOLE SALGADO NAVARRETE

NICOLE ADRIANA CANO MERINO

TUTOR:

PSIC. CL. DARWIN ANDRÉS HIDALGO SOTOMAYOR, MGTR.

Guayaquil - Ecuador

2023

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN**

Nosotras, **Johanna Nicole Salgado Navarrete** con documento de identificación N°
0927016402 y **Nicole Adriana Cano Merino** con documento de identificación N°
0926804949; manifestamos que:

Somos las autoras y responsables del presente trabajo; y, autorizamos a que sin fines de
lucro la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de
manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Guayaquil, 30 de agosto del año 2023

Atentamente,



**Johanna Nicole Salgado
Navarrete
0927016402**



**Nicole Adriana Cano Merino
0926804949**

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Nosotras, **Johanna Nicole Salgado Navarrete** con documento de identificación N° **0927016402** y **Nicole Adriana Cano Merino** con documento de identificación N° **0926804949**, expresamos nuestra voluntad y por medio del presente documento cedemos a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que somos autoras de la **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención: “Estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán durante el período de mayo a septiembre de 2023”**, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: **Licenciada en Psicología**, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.


En concordancia con lo manifestado, suscribimos este documento en el momento que hacemos la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Guayaquil, 30 de agosto del año 2023

Atentamente,



**Johanna Nicole Salgado
Navarrete
0927016402**



**Nicole Adriana Cano Merino
0926804949**

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, **Darwin Andrés Hidalgo Sotomayor** con documento de identificación N° **1205707894** docente de la **Universidad Politécnica Salesiana**, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención: ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS QUE FAVOREZCAN LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN NIÑOS CON NEE DEL NIVEL BÁSICO SUPERIOR EN LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR SANTO DOMINGO DE GUZMÁN DURANTE EL PERÍODO DE MAYO A SEPTIEMBRE DE 2023**, realizado por **Johanna Nicole Salgado Navarrete** con documento de identificación N° **0927016402** y por **Nicole Adriana Cano Merino** con documento de identificación N° **0926804949**, obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención** que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Guayaquil, 30 de agosto del año 2023

Atentamente,



Psic. Cl. Darwin Andrés Hidalgo
Sotomayor, Mgtr.
1205707894

Guayaquil, 30 de marzo de 2023

Hermana
Martha Vásquez L.
Unidad Educativa Particular Bilingüe Santo Domingo de Guzmán
Ciudad. -

De mis consideraciones:

Por medio de la presente informo a usted que la **Señorita Cano Merino Nicole Adriana** con número de cédula 0926804949, estudiante de la Carrera de Psicología, se encuentra realizando su proyecto y/o práctica en su Unidad Educativa, Santo Domingo de Guzmán.

De igual forma quiero informarle que en calidad de Director de Carrera de Psicología solicito a usted la autorización para el desarrollo del proyecto, el uso de la información y publicación del trabajo de titulación: **Estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán durante el periodo de mayo a septiembre de 2023.**

En espera de una respuesta afirmativa, extendiendo mis agradecimientos y sin otro particular me despido.

Atentamente,



Lcdo. Stalyn Israel Paz Guerra, MSc.
Director de Carrera de Psicología
Universidad Politécnica Salesiana Sede Guayaquil
C.I: 092218254-8
Teléfono: 0987296625
Correo institucional: spaz@ups.edu.ec

cc. Nicole Cano, Estudiante
cc. Darwin Hidalgo, Coordinador UT

Guayaquil, 30 de marzo de 2023

Hermana
Martha Vásquez L.
Unidad Educativa Particular Bilingüe Santo Domingo de Guzmán
Ciudad. -

De mis consideraciones:

Por medio de la presente informo a usted que la **Señorita Salgado Navarrete Johanna Nicole** con número de cédula 0927016402, estudiante de la Carrera de Psicología, se encuentra realizando su proyecto y/o práctica en su Unidad Educativa, Santo Domingo de Guzmán.

De igual forma quiero informarle que en calidad de Director de Carrera de Psicología solicito a usted la autorización para el desarrollo del proyecto, el uso de la información y publicación del trabajo de titulación: **Estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán durante el período de mayo a septiembre de 2023.**

En espera de una respuesta afirmativa, extendiendo mis agradecimientos y sin otro particular me despido.

Atentamente,



Lcdo. Stalyn Israel Paz Guerra, MSc.
Director de Carrera de Psicología
Universidad Politécnica Salesiana Sede Guayaquil
C.I: 092218254-8
Teléfono: 0987296625
Correo institucional: spaz@ups.edu.ec

cc. Johanna Salgado, Estudiante
cc. Darwin Hidalgo, Coordinador UT



Unidad Educativa Particular Bilingüe
"SANTO DOMINGO DE GUZMÁN"
Guayaquil



"Una educación de calidad internacional con valores cristianos"

Santiago de Guayaquil, 22 de mayo 2023

Lcdo. Stalyn Israel Paz Guerra, MSc.
Director de Carrera de Psicología
Universidad Politécnica Salesiana Sede Guayaquil
Presente.-

De mi consideración:

Por medio de la presente, certifico que las Srtas.: **NICOLE ADRIANA CANO MERINO**, con C.I.: 092680494-9 y **JOHANNA NICOLE SALGADO NAVARRETE**, con C.I.: 092701640-2, han sido autorizadas para desarrollar el Proyecto de Titulación: **"Sistematización de Experiencia: Estrategias Psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel Básica Superior en la Unidad Educativa Particular Bilingüe Santo Domingo de Guzmán"**, los días lunes y jueves en el horario de 08h00 a 14h00 a partir del 26 de mayo 2023.

Particular que se notifica para los fines correspondientes.

Atentamente,


Hna. Martha Vásquez López
Rectora



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
SEDE GUAYAQUIL
APROBADO
05 JUN 2023

Lcdo. Stalyn Paz Guerra, MSc.
DIRECTOR DE CARRERA

Calle 5ta. # 608 y las Monjas (URDESA)
Bloque 1: Telfs.: 2882561 / 2884711
Bloque 2: Telfs.: 2881581 / 2889556
www.stodomingo.edu.ec

Dedicatoria

Nicole Cano Merino.

Este proyecto de titulación va dedicado ante todo a Dios, por guiarme y darme aquella paciencia, fortaleza y sabiduría, para que, de esta manera, pueda seguir levantándome día a día y seguir adelante a pesar de las adversidades.

A mis padres por esforzarse y apoyarme en todo momento e inculcarme que siempre debo dar todo y lo mejor de mi dentro de las situaciones en la que me encuentre.

A mis amistades más cercanas por ser un gran apoyo en mi vida, donde me han acompañado en esta gratificante trayectoria llena de alegrías, risas, llantos y frustraciones. Han sido las únicas personas que me han visto en todas mis facetas y en todo el crecimiento personal que he tenido a través de estos 4 años de carrera, donde constantemente me han brindado de su amor y apoyo incondicional, siempre los voy a llevar en mi corazón donde sea que nos depare el destino.

Dedicatoria

Johanna Salgado Navarrete.

Este trabajo lo dedico primordialmente a Dios, porque solo él sabe cuántas noches me desvelé haciendo trabajos, cuántas veces estuve estresada y frustrada por no saber cómo realizar algo o cuántas veces dudé si esta carrera era lo que en verdad quería debido a muchos prejuicios y estereotipos que se tiene sobre la misma. Sin embargo, fue el quién me dio la respuesta, quien me reconfortó en muchas ocasiones y quien siempre fue mi refugio.

A mis padres. A mi madre por darme su apoyo incondicional en cada etapa de estudio culminada y por culminar, por alentarme a siempre seguir adelante sin importar las circunstancias y por la fortaleza que me dio en cada situación difícil que se presentó durante este trayecto. A mi padre por siempre motivarme durante toda mi etapa universitaria, porque desde la primera vez que comenté que estudiaría Psicología, me dijo “Serás una excelente Psicóloga y la mejor que conoceré” cuando aún ni siquiera iniciaba el primer semestre de la carrera, por confiar en mí y en mi decisión de elegir esta hermosa carrera. Infinitas gracias a los dos, son el ejemplo más grande que tengo de un amor incondicional y desinteresado.

Finalmente, a una persona que ocupa un lugar fundamental en mi vida y quién siempre ha estado para mí en todo momento, compartiendo risas y llantos. A Víctor Valencia por enseñarme lo que es el amor y la amistad en toda su transparencia, por siempre darme los buenos días con recordatorios como “Para la mejor Psicóloga de Ecuador, ten un buen día”, por creer en mí cuando muchas veces ni yo creía en mí misma y, sobre todo, por siempre brindarme su mano y enseñarme todos los días algo nuevo, es el mejor equipo que se puede tener.

Agradecimiento

Nicole Cano Merino.

Agradezco a la Universidad Politécnica Salesiana por darme la oportunidad de poder recibir aquellos conocimientos impartidos por mis queridos profesores, se les agradece la paciencia y buena predisposición al enseñar cada materia.

A la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán por recibirme y brindarme un lugar para poder aprender de cada uno de ellos, se les agradece mucho la excelente predisposición y guía que han sido para mí y mi proyecto de titulación.

Agradezco haber elegido a mi compañera de sistematización, Johanna Salgado, es una de las amistades que más considero en mi vida, una de las personas con más sentido del humor y entregada en todo lo que hace, que he podido conocer. Te agradezco mucho por ser un gran apoyo dentro de este gratificante y tedioso proyecto. Estoy orgullosa de ambas, lo hemos logrado.

Agradecimiento

Johanna Salgado Navarrete.

A la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) por abrirme sus puertas y permitirme formar parte de esta comunidad estudiantil tan bonita que siempre llevaré conmigo en cada paso que dé en mi vida profesional.

A todos mis docentes con quienes tuve la dicha de compartir y aprender de ellos. Mi formación profesional se debe totalmente a su gran enseñanza, todo lo que sé es gracias a ellos y a la paciencia que siempre tuvieron en nombre de su amor por enseñar. Especialmente, a mi tutor Darwin Hidalgo Sotomayor, por guiarme en el trabajo y siempre estar atento ante cualquier duda o pregunta con el fin de realizar un excelente trabajo. Millón gracias.

A la Unidad Educativa Particular Bilingüe Santo Domingo de Guzmán por la cálida acogida hacia mi compañera y a mí, en bien de realizar nuestro proyecto de titulación, además de la ayuda y guía por parte de los profesionales del área del DECE al momento de poner en práctica nuestro trabajo.

Para finalizar, quisiera agradecer a los pocos, pero buenos amigos que hice en toda la carrera, por todos los momentos vividos juntos, por el apoyo, por demostrarme el verdadero significado de la amistad y sobre todo por crecer junto a mí. Son y serán el recuerdo más bonito que tengo de la Universidad y siempre los llevaré en mi corazón. A mi compañera de titulación, Nicole Cano, por compartir todas las incertidumbres, aprendizaje y crecimiento durante la carrera. Por recorrer conmigo toda esta travesía de titulación que, a pesar de haber sido difícil y muy cansado, no pude haber elegir mejor compañera que ella, y finalmente puedo decir que lo logramos.

Resumen

El presente trabajo recopila la sistematización de experiencias dentro de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán, a través del implemento de estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior para garantizar una educación realmente inclusiva y de calidad, donde los demás actores educativos sean capaces de observar y potencializar las fortalezas y habilidades de estos niños, contribuyendo en el desarrollo de su aceptación, autonomía y participación dentro de la sociedad.

La sistematización de la experiencia se basa en un análisis cuantitativo y cualitativo del programa de inclusión escolar dentro de la unidad educativa, en función de conocer, intervenir y proponer nuevas estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE. La metodología de este proyecto es explicativa, explicando las relaciones de causa y efecto de la problemática planteada a través del desarrollo de encuestas y entrevistas a los actores educativos. Adicionalmente, se aplicaron cuestionarios a los niños con NEE como el Cuestionario de Sensibilidad al Rechazo (ESR) adaptado, la Escala de Aceptación Percibida (EAP) adaptada y por último, la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP).

Los resultados de la encuesta y entrevista nos permitieron conocer las posturas y percepciones que tienen los actores educativos acerca de la inclusión escolar. Con los cuestionarios se pudo evidenciar el nivel académico (8vo, 9no y 10mo) con mayor sensibilidad al rechazo, el nivel de aceptación percibida por las estudiantes con NEE proveniente de los demás actores educativos y el nivel de apoyo social percibido de los sistemas (Familia, amigos, otras personas significativas) que conforman al estudiante con Necesidades Educativas Especiales.

Palabras claves: Inclusión escolar, Estrategias Psicoeducativas, Sensibilidad al Rechazo, Aceptación Percibida, Apoyo Social Percibido, Autonomía, Participación, Sociedad

Abstract

The present work compiles the systematization of experiences within the Santo Domingo de Guzmán Educational Unit, through the implementation of psychoeducational strategies that favor school inclusion in children with SEN of the upper basic level to guarantee a truly inclusive and quality education, where the other educational actors are able to observe and enhance the strengths and abilities of these children, contributing to the development of their acceptance, autonomy and participation within society.

The systematization of the experience is based on a quantitative and qualitative analysis of the school inclusion program within the educational unit, to know, intervene and propose new psychoeducational strategies that favor school inclusion in children with SEN. The methodology of this project is explanatory, explaining the cause-and-effect relationships of the problem posed through the development of surveys and interviews with educational actors. Additionally, questionnaires were applied to children with SEN, such as the adapted Rejection Sensitivity Questionnaire (RSQ), the adapted Perceived Acceptance Scale (PAS), and finally, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS).

The results of the survey and interview allowed us to know the positions and perceptions that educational actors have about school inclusion. With the questionnaires it was possible to demonstrate the academic level (8th, 9th, and 10th) with greater sensitivity to rejection, the level of acceptance perceived by the students with SEN from the other educational actors and the level of perceived social support of the students. systems (Family, friends, significant others) that make up the student with Special Educational Needs.

Keywords: School Inclusion, Psychoeducational Strategies, Sensitivity to rejection, Perceived acceptance, Perceived social support, Autonomy, Participation, Society

ÍNDICE GENERAL

Introducción	1
Primera parte.....	4
1 Datos informativos del proyecto.....	4
1.1 Nombre de la práctica de intervención.....	4
1.2 Nombre de la institución o grupo de investigación	4
1.3 Tema que aborda la experiencia (Categoría psicosocial)	4
1.4 Localización	4
2 Objetivo de la sistematización	5
3 Eje de la sistematización.....	5
3.1 Teoría Sistémica y sus componentes desde la psicología	5
3.2 Teoría Sistémica desde la educación: Enfoque Holístico-Sistémico	6
3.3 Construcción de una comunidad, políticas y actividades inclusivas	8
3.4 El enfoque de los derechos humanos en la educación inclusiva	9
4 Objeto de la sistematización	9
4.1 Objetivo General	9
4.2 Objetivos Específicos	10
5 Metodología de la sistematización.....	10
6 Preguntas clave.....	13
6.1 Preguntas de inicio:	13
6.2 Preguntas interpretativas	13
6.3 Preguntas de cierre	13
7 Organización y procesamiento de la información	14
7.1 Encuesta	14
7.2 Entrevistas	29
7.3 Cuestionarios.....	72
7.3.1 Cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman Adaptado	73
7.3.2 Cuestionario de la Escala de Aceptación Percibida (EAP) o Perceived Acceptance Scale(PAS)	106
7.3.3 Cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido	

(EMASP).....	138
8 Análisis de la información.....	169
8.1 Resultados de la encuesta.....	169
8.2 Resultados de las entrevistas.....	170
8.3 Resultados del cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman Adaptado.....	178
8.3.1 Octavo año Básico Superior.....	179
8.3.2 Noveno año Básico Superior.....	180
8.3.3 Décimo año Básica Superior.....	181
8.3.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior.....	182
8.4 Resultados del cuestionario de la Escala de Aceptación Percibida (EAP).....	183
8.4.1 A nivel de los Docentes.....	183
8.4.1.1 Octavo año Básico superior.....	183
8.4.1.2 Noveno año Básico Superior.....	184
8.4.1.3 Décimo año básico superior.....	184
8.4.1.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior.....	184
8.4.2 A nivel del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).....	185
8.4.2.1 Octavo año de Básica superior.....	185
8.4.2.2 Noveno año de Básica superior.....	185
8.4.2.3 Décimo año de Básica superior.....	185
8.4.2.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior.....	185
8.4.3 A nivel de las Autoridades del plantel.....	186
8.4.3.1 Octavo año de Básica superior.....	186
8.4.3.2 Noveno año de Básica superior.....	186
8.4.3.3 Décimo año de Básica superior.....	187
8.4.3.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior.....	187
8.5 Resultados del cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP).....	188
8.5.1 Área familiar.....	188
8.5.1.1 Octavo año de Básica superior.....	188

8.5.1.2	Noveno año de Básica superior	188
8.5.1.3	Décimo año de Básica superior	188
8.5.1.4	Resultados Generales del Nivel Básico Superior	189
8.5.2	Área social	189
8.5.2.1	Octavo año de Básica superior	189
8.5.2.2	Noveno año de Básica superior	189
8.5.2.3	Décimo año de Básica superior	189
8.5.2.4	Resultados Generales del Nivel Básico Superior	190
8.5.3	Otras personas significativas.....	190
8.5.3.1	Octavo año de Básica superior	190
8.5.3.2	Noveno año de Básica superior	190
8.5.3.3	Décimo año de Básica superior	190
8.5.3.4	Resultados Generales del Nivel Básico Superior	191
Segunda parte.....		191
1	Justificación	191
2	Caracterización de los beneficiarios	195
3	Interpretación.....	197
3.1	Guía operativa de Estrategias Psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en estudiantes con NEE del Nivel Básico Superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán	201
4	Principales logros del aprendizaje	204
4.1	Lecciones Aprendidas	204
4.2	Aprendizajes sobre el proyecto	205
4.3	Aportes de la formación académica para entender las prácticas psicosociales desde distintos ámbitos de intervención	205
4.4	Experiencias positivas y negativas	206
4.5	Productos del proyecto de intervención	207
4.6	Objetivos logrados.....	207
4.7	Factores de riesgo.....	208
4.8	Elementos innovadores	209

4.9	Impacto de los elementos Innovadores	210
4.10	Impacto a nivel de la salud mental como consecuencia del proyecto	210
	Conclusiones	211
	Recomendaciones	213
	Referencias Bibliográficas	215
	Anexos	219

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. <i>Información general sobre el programa de Inclusión Escolar</i>	15
GRÁFICO 2. <i>Implemento de estrategias psicoeducativas favorables y eficientes en el programa de inclusión escolar dentro de la institución educativa.</i>	17
GRÁFICO 3. <i>Implementación de la Inclusión Escolar dentro del entorno educativo</i>	19
GRÁFICO 4. <i>Experiencias de tipo excluyente hacia niños con NEE dentro del entorno educativo</i>	20
GRÁFICO 5. <i>Intervención positiva de los actores educativos en la resolución de situaciones excluyentes hacia los niños/as con NEE</i>	22
GRÁFICO 6. <i>Inclusión Escolar de calidad y calidez dentro del entorno educativo.</i>	24
GRÁFICO 7. <i>Alternativas para mejorar el programa de inclusión escolar para niños/as con NEE dentro del entorno educativo.</i>	27
GRÁFICO 8. <i>Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes de Octavo año Básico Superior</i>	73
GRÁFICO 9. <i>Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes de Noveno año Básico Superior</i>	74
GRÁFICO 10. <i>Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes de Décimo año Básico Superior</i>	75
GRÁFICO 11. <i>Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	76
GRÁFICO 12. <i>Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes de Octavo año básico superior.</i>	77
GRÁFICO 13. <i>Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes de Noveno año básico superior</i>	78
GRÁFICO 14. <i>Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes de Décimo año básico superior</i>	78
GRÁFICO 15. <i>Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	79
GRÁFICO 16. <i>Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes de Octavo año básico superior.</i>	81
GRÁFICO 17. <i>Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes de Noveno año básico superior</i>	82

GRÁFICO 18. <i>Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes de Décimo año básico superior.....</i>	83
GRÁFICO 19. <i>Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....</i>	84
GRÁFICO 20. <i>Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes de Octavo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.....</i>	85
GRÁFICO 21. <i>Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes de Noveno año básico superior por parte de sus compañeras de clase.....</i>	86
GRÁFICO 22. <i>Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes de Décimo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.....</i>	87
GRÁFICO 23. <i>Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase</i>	88
GRÁFICO 24. <i>Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes de Octavo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.....</i>	89
GRÁFICO 25. <i>Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes de Noveno año básico superior por parte de sus compañeras de clase</i>	90
GRÁFICO 26. <i>Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes de Décimo año básico superior por parte de sus compañeras de clase</i>	91
GRÁFICO 27. <i>Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes del nivel de básica superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase</i>	92
GRÁFICO 28. <i>Ausencia de límites de las estudiantes de Octavo año básico superior por temor a no ser aceptadas en un grupo social</i>	93
GRÁFICO 29. <i>Ausencia de límites de las estudiantes de Noveno año básico superior por temor a no ser aceptadas en un grupo social</i>	94
GRÁFICO 30. <i>Ausencia de límites de las estudiantes de Décimo año básico superior por temor a no ser aceptadas en un grupo social</i>	95
GRÁFICO 31. <i>Ausencia de límites de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por temor a no ser aceptadas en un grupo social</i>	95
GRÁFICO 32. <i>Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes de Octavo año básico superior a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.....</i>	97
GRÁFICO 33. <i>Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes de Noveno año básico superior a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.....</i>	98

GRÁFICO 34. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes de Décimo año básico superior a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.....	98
GRÁFICO 35. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.....	99
GRÁFICO 36. Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes de Octavo año básico superior	100
GRÁFICO 37. Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes de Noveno año básico superior.....	101
GRÁFICO 38. Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes de Décimo año básico superior.....	101
GRÁFICO 39. Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....	102
GRÁFICO 40. Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes de Octavo año básico superior.....	103
GRÁFICO 41. Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes de Noveno año básico superior.....	104
GRÁFICO 42. Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes de Décimo año básico superior.....	104
GRÁFICO 43. Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....	105
GRÁFICO 44. Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes de Octavo año Básica superior.....	107
GRÁFICO 45. Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes de Noveno año Básica superior.....	107
GRÁFICO 46. Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes de Décimo año Básica superior.....	108
GRÁFICO 47. Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....	109
GRÁFICO 48. Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes de Octavo año Básico superior.....	110
GRÁFICO 49. Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes de Noveno de Básica superior.....	111

GRÁFICO 50. <i>Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	111
GRÁFICO 51. <i>Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	112
GRÁFICO 52. <i>Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	113
GRÁFICO 53. <i>Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	114
GRÁFICO 54. <i>Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	114
GRÁFICO 55. <i>Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	115
GRÁFICO 56. <i>Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	117
GRÁFICO 57. <i>Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	117
GRÁFICO 58. <i>Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	118
GRÁFICO 59. <i>Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	119
GRÁFICO 60. <i>Importancia de la salud mental en las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	120
GRÁFICO 61. <i>Importancia de la salud mental en las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	121
GRÁFICO 62. <i>Importancia de la salud mental en las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	121
GRÁFICO 63. <i>Importancia de la salud mental en las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	122
GRÁFICO 64. <i>Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE a las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	123
GRÁFICO 65. <i>Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	124

GRÁFICO 66. <i>Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	125
GRÁFICO 67. <i>Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	125
GRÁFICO 68. <i>Control del bienestar integral de las estudiantes de Octavo año de Básica superior por parte de las autoridades del plantel</i>	127
GRÁFICO 69. <i>Control del bienestar integral de las estudiantes de Noveno año de Básica superior por parte de las autoridades del plantel</i>	128
GRÁFICO 70. <i>Control del bienestar integral de las estudiantes de Décimo año de Básica superior por parte de las autoridades del plantel</i>	128
GRÁFICO 71. <i>Control del bienestar integral de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de las autoridades del plantel</i>	129
GRÁFICO 72. <i>Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	130
GRÁFICO 73. <i>Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	131
GRÁFICO 74. <i>Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	132
GRÁFICO 75. <i>Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	133
GRÁFICO 76. <i>Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel de Octavo año de Básica superior</i>	134
GRÁFICO 77. <i>Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel de Noveno año de Básica superior</i>	135
GRÁFICO 78. <i>Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel de Décimo año de Básica superior</i>	135
GRÁFICO 79. <i>Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel básico superior (EGB).</i>	136
GRÁFICO 80. <i>Cuidados parentales hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	138
GRÁFICO 81. <i>Cuidados parentales hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	139

GRÁFICO 82. <i>Cuidados parentales hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	140
GRÁFICO 83. <i>Cuidados parentales en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	141
GRÁFICO 84. <i>Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	142
GRÁFICO 85. <i>Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	143
GRÁFICO 86. <i>Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	143
GRÁFICO 87. <i>Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	144
GRÁFICO 88. <i>Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	145
GRÁFICO 89. <i>Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	146
GRÁFICO 90. <i>Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	146
GRÁFICO 91. <i>Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	147
GRÁFICO 92. <i>Relaciones interpersonales de las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	149
GRÁFICO 93. <i>Relaciones interpersonales de las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	149
GRÁFICO 94. <i>Relaciones interpersonales de las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	150
GRÁFICO 95. <i>Relaciones interpersonales de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	151
GRÁFICO 96. <i>Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil en Octavo año de Básica superior</i>	152
GRÁFICO 97. <i>Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil en Noveno año de Básica superior</i>	153
GRÁFICO 98. <i>Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil en Décimo año de Básica superior</i>	

<i>superior</i>	153
GRÁFICO 99. <i>Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	154
GRÁFICO 100. <i>Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	155
GRÁFICO 101. <i>Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	156
GRÁFICO 102. <i>Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	156
GRÁFICO 103. <i>Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	157
GRÁFICO 104. <i>Redes de apoyo de las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	159
GRÁFICO 105. <i>Redes de apoyo de las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	159
GRÁFICO 106. <i>Redes de apoyo de las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	160
GRÁFICO 107. <i>Redes de apoyo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	161
GRÁFICO 108. <i>Apoyo social afectivo de las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	162
GRÁFICO 109. <i>Apoyo social afectivo de las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	163
GRÁFICO 110. <i>Apoyo social afectivo de las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	163
GRÁFICO 111. <i>Apoyo social afectivo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	164
GRÁFICO 112. <i>Apoyo social percibido en las estudiantes de Octavo año de Básica superior</i>	165
GRÁFICO 113. <i>Apoyo social percibido en las estudiantes de Noveno año de Básica superior</i>	166
GRÁFICO 114. <i>Apoyo social percibido en las estudiantes de Décimo año de Básica superior</i>	167
GRÁFICO 115. <i>Apoyo social percibido en las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	167

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	<i>Información general sobre el programa de Inclusión Escolar.....</i>	<i>16</i>
TABLA 2.	<i>Implemento de estrategias psicoeducativas favorables y eficientes en el programa de inclusión escolar dentro la institución educativa.....</i>	<i>17</i>
TABLA 3.	<i>Implementación de la Inclusión Escolar dentro del entorno educativo.</i>	<i>19</i>
TABLA 4.	<i>Experiencias de tipo excluyente hacia los niños con NEE dentro del entorno educativo.....</i>	<i>21</i>
TABLA 5.	<i>Intervención positiva de los actores educativos en la resolución de situaciones excluyentes hacia los niños/as con NEE.....</i>	<i>22</i>
TABLA 6.	<i>Inclusión Escolar de calidad y calidez dentro del entorno educativo.</i>	<i>24</i>
TABLA 7.	<i>Alternativas para mejorar el programa de inclusión escolar para niños/as con NEE dentro del entorno educativo.....</i>	<i>27</i>
TABLA 8.	<i>Resumen estadístico de la inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	<i>76</i>
TABLA 9.	<i>Resumen estadístico de la percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....</i>	<i>80</i>
TABLA 10.	<i>Resumen estadístico del rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....</i>	<i>84</i>
TABLA 11.	<i>Resumen estadístico de los pensamientos negativos de evitación de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase</i>	<i>88</i>
TABLA 12.	<i>Resumen estadístico de los pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes del nivel de básica superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase.....</i>	<i>92</i>
TABLA 13.	<i>Resumen estadístico de la ausencia de límites de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por temor a no ser aceptadas en un grupo social.....</i>	<i>96</i>
TABLA 14.	<i>Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) a sus redes de apoyo por miedo al rechazo</i>	<i>99</i>
TABLA 15.	<i>Resumen estadístico del rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	<i>102</i>
TABLA 16.	<i>Resumen estadístico de la percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....</i>	<i>105</i>
TABLA 17.	<i>Resumen estadístico de la expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....</i>	<i>109</i>

TABLA 18. Resumen estadístico de los métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).....	112
TABLA 19. <i>Resumen estadístico sobre la tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	116
TABLA 20. <i>Resumen estadístico de la preservación del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	119
TABLA 21. <i>Resumen estadístico sobre la importancia de la salud mental en las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	122
TABLA 22. <i>Resumen estadístico sobre la aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	126
TABLA 23. <i>Resumen estadístico sobre el control del bienestar integral de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de las autoridades del plantel</i>	130
TABLA 24. <i>Resumen estadístico sobre el respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	133
TABLA 25. <i>Resumen estadístico del constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel básico superior (EGB)</i>	137
TABLA 26. <i>Resumen estadístico sobre los cuidados parentales en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	141
TABLA 27. <i>Resumen estadístico del apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	144
TABLA 28. <i>Resumen estadístico sobre la comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	148
TABLA 29. <i>Resumen estadístico sobre las relaciones interpersonales de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	151
TABLA 30. <i>Resumen estadístico sobre el apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)</i>	154
TABLA 31. <i>Resumen estadístico sobre la comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	158
TABLA 32. <i>Resumen estadístico de las redes de apoyo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	161
TABLA 33. <i>Resumen estadístico del apoyo social afectivo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	164

TABLA 34. <i>Resumen estadístico sobre el apoyo social percibido en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).</i>	168
---	-----

ÍNDICE DE CUADROS COMPARATIVOS

CUADRO COMPARATIVO 1. <i>Entrevista al personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)</i>	30
CUADRO COMPARATIVO 2. <i>Entrevista a los docentes-tutores de cada nivel: Octavo, Noveno y Decimo</i>	37
CUADRO COMPARATIVO 3. <i>Entrevista a padres de familia general- Representantes de la comisión de padres de familia de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo</i>	49
CUADRO COMPARATIVO 4. <i>Entrevista a padres de familia con hijos/as con NEE</i>	54
CUADRO COMPARATIVO 5. <i>Entrevista a los estudiantes con NEE de octavo, noveno y décimo de la Educación General Básica Superior (EGB)</i>	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato del cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman Adaptado	219
Anexo 2. Formato del cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP).....	220
Anexo 3. Formato del cuestionario de la Escala de Aceptación Percibida (EAP) o Perceived Acceptance Scale (PAS)	221
Anexo 4. Formato de la entrevista estructurada al personal del DECE (Coordinadora del DECE y Psicopedagoga).....	222
Anexo 5. Formato de la entrevista estructurada a los Docentes-Tutores de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo	223
Anexo 6. Formato de la entrevista estructurada a padres de familia representantes de la Comisión de Padres de Familia de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo.....	224
Anexo 7. Formato de la entrevista estructurada a padres de familia con hijos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de Octavo, Noveno y Décimo	225
Anexo 8. Formato de la entrevista estructurada a estudiantes con NEE de los distintos niveles: Octavo, Noveno y Décimo.....	226
Anexo 9. Formato de la encuesta en Google Form a los actores educativos de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán	227
Anexo 10. Tabla de criterios para la medición del nivel correspondiente de los cuestionarios	228

Introducción

La experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje es crucial en la vida de todo niño, ya que es ahí donde se formarán para ser futuros profesionales y a la vez, adultos funcionales y buenos ciudadanos. En el proceso del aprendizaje todos los actores educativos que participan deben garantizar que el niño no solamente disfrute de esta etapa de aprender o de explorar el mundo, sino que su estadía en el proceso sea enriquecedora para su crecimiento personal, social familiar y laboral.

El acceso a una educación integral, de calidad y calidez es un derecho de todos los niños, indistintamente de sus características individuales o contextos diferenciales, y es aquí donde nos referimos a la comunidad de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, al igual que todos, estos niños tienen el derecho de que su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea igual de eficiente, oportuna y provechosa para su formación, independientemente de sus condiciones, limitaciones, enfermedades o realidades distintas a nivel socioeconómico o muchas veces relacionadas a situaciones de vulnerabilidad o riesgo.

Se tratar de promover la inclusión educativa en todo aspecto, en comprender que se trata de un plan de trabajo multidisciplinario y en conjunto de todos, donde cada persona que forma parte del círculo social del niño con NEE tiene un rol específico fundamental y la obligación de ejercer dicho rol en función del bienestar del estudiante.

Dicho esto, el presente trabajo evidencia la importancia del enfoque holístico-sistémico en la educación desde el marco teórico sistémico aplicable en el proceso educativo de cada uno de los estudiantes con necesidades específicas, donde se busca implementar estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE y de esta forma, garantizar una educación desde el especto holístico donde se formen niños con autonomía, con poder de decisión e íntegros capaces de ser líderes, promover el cambio y con orientación a resultados exitosos. Por otro lado, también desde el aspecto sistémico, donde no solamente se

empieza un proceso educativo centrado únicamente en el niño, sino también en los sistemas que lo conforma (Social, familiar, escolar), comprendiendo así que todos los actores educativos (docentes, autoridades del plantel, padres de familia, compañeros, entre otros). Influyen directamente en el desarrollo del niño con NEE, siendo esta influencia positiva o negativa. Por ende, si existe algún desequilibrio o una estructura deficiente en alguno de estos sistemas, el niño no podrá acceder a una educación de calidad y de atención a la diversidad.

El presente documento se propuso recolectar los principales aprendizajes y experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con NEE del nivel básico superior (Octavo, Noveno y Décimo) en la Unidad Educativa Particular Bilingüe Santo Domingo de Guzmán durante el periodo de mayo a septiembre de 2023, donde se busca conocer la ejecución del programa de inclusión escolar llevado a cabo en la institución, los actores educativos que lo conforman y así poder implementar estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar de estos estudiantes.

El trabajo está dividido en dos secciones que se detallan así:

En la primera parte se encontrarán los datos informativos del proyecto, seguido de la información técnica del mismo, como el objetivo, eje y metodología de la sistematización junto con las respectivas preguntas claves que generaron la intervención. De igual manera, se describe y detalla el procesamiento, organización y análisis de los datos informativos con metodología mixta (Cualitativa y cuantitativa).

En la segunda parte de este trabajo, se encuentra la justificación, caracterización de los beneficiarios con participación directa e indirecta, también está la interpretación de los resultados que han sido descritos en la primera parte con especial énfasis en cómo se elabora y aplica el programa de inclusión escolar en la institución (Beneficios y deficiencias), la participación de cada actor educativo y su impacto directo en el aprendizaje del niño y sobre todo, la construcción de estrategias psicoeducativas que favorezcan y contribuyan a una

verdadera inclusión educativa para ellos.

Adicionalmente, en esta parte también se manifiestan los logros alcanzados así como también sus limitaciones en la elaboración del trabajo. Una vez mencionado todos estos puntos, se procede a elaborar la conclusión sobre la experiencia y el aprendizaje adquirido junto con las recomendaciones para estudios o trabajos similares a futuro.

Primera parte

1 Datos informativos del proyecto

1.1 Nombre de la práctica de intervención

Sistematización de la experiencia práctica e intervención en la implementación de estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán durante el período de mayo a septiembre de 2023.

1.2 Nombre de la institución o grupo de investigación

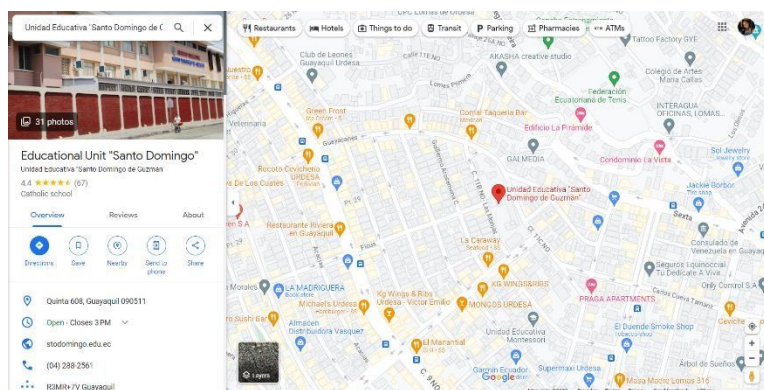
Unidad Educativa Particular Bilingüe Santo Domingo de Guzmán.

1.3 Tema que aborda la experiencia (Categoría psicosocial)

Implemento de estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior.

1.4 Localización

La Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán se encuentra ubicada en la provincia de Guayas, cantón Guayaquil, parroquia Tarqui, sector Urdesa, al norte de Guayaquil, específicamente en la calle 5ta. No 608 y Las Monjas. Quinta 608, Guayaquil 090511



Fuente: (Google, s.f.). [Indicaciones de Google Maps para llegar al lugar de destino “Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán”, Guayaquil- Ecuador] Recuperado el 3 de agosto de 2023.

2 Objetivo de la sistematización

El objetivo de la sistematización es:

Presenciar tanto lo positivo como lo negativo de aquella experiencia, donde se va a recopilar toda la documentación posible, para que, de esta manera, se pueda analizar rigurosamente los datos obtenidos y así conocer cuáles son las estrategias psicoeducativas que deberían implementarse para crear un espacio educativo donde se promueva una verdadera inclusión, asegurando que la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje sea favorable para todos los niños, niñas y adolescentes.

3 Eje de la sistematización

3.1 Teoría Sistémica y sus componentes desde la psicología

A través de los años, el programa de inclusión escolar se ha ido adaptando y modificando de acuerdo con las distintas demandas sociales. Una de ellas es el surgimiento de niños con diversas condiciones relativamente nuevas tanto para la psicoterapia como para la psicopedagogía, lo cual, pone en desventaja a los profesionales correspondientes en poder abordar y elaborar correctamente un plan educativo para niños con NEE. No obstante, son estos nuevos casos, lo que ha permitido explorar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una línea de análisis sistémica.

De acuerdo con (SEPHOR , 2020), entiéndase por la teoría sistémica a todo estudio de las relaciones sociales desde los distintos sistemas: Educación, familia, amigos, trabajo, pareja, entre otros. Considerados como un solo sistema global. Es decir, trata de explicar que la mayoría de los conflictos psico-emocionales de los sujetos se debe a una escasa gestión, falta de comprensión, problemas en la comunicación y la poca empatía que puede existir dentro de las dinámicas en las relaciones interpersonales, por lo cual, en la psicoterapia se trabaja en modificar dichas dinámicas y mejorar las interacciones con los otros para establecer vínculos sanos.

3.2 Teoría Sistémica desde la educación: Enfoque Holístico-Sistémico

Una vez aclarado lo que es la teoría sistémica y sus componentes desde la psicología, es necesario mencionar que, en la educación, esta propuesta se concibe como un enfoque holístico-sistémico y juega un rol fundamental. El (Dr. Washington Rosell Puig & Lic. Martha Más Garcí, 2003, págs. 1-4) manifiesta que; el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser estructurado en base a principios psicopedagógicos como el dinamismo, la sistematización y la lógica en cada actividad educativa, ya que no solo se trata de la adquisición rígida de conocimiento o memorización del contenido didáctico, la educación va mucho más allá. Se trata de que el alumno desarrolle habilidades cognoscitivas, sociales, físicas, etc. que puedan ser aplicadas cotidianamente como un estilo de vida, es decir, formar niños con autonomía, quienes en un futuro se convertirán en adultos funcionales e independientes. Por ende, este objetivo de modelo educativo se logra a través del enfoque holístico-sistémico que permite observar y evaluar todos los sistemas (familia, amigos, docentes, etc.) que rodean al estudiante, y de esta forma, trabajar en conjunto y en correlación a todos los individuos pertenecientes a dichos sistemas en beneficio del niño.

Particularmente, en el programa de inclusión escolar, según (Bustamante, 2020, pág. 4) presenta que esta propuesta holística-sistémica expone que, desde el componente holístico, cada ser humano es único con diferencias individuales claramente marcadas, por lo que debe ser tratado como un ser inigualable, incluyendo a los niños con NEE. Indistintamente si ambos niños tienen la misma condición especial, las estrategias psicoeducativas no deberían ser las mismas, ya que sus características personológicas, competencias y rasgos son totalmente diferentes.

La educación holística no debe ser vista como un método educativo, ya que no lo es. Se trata de una visión integral de todos los aspectos que forman parte del aprendizaje, con el fin de formar seres mucho más íntegros, que además de poseer conocimiento y obtener un acta de grado, sean capaces de establecer relaciones interpersonales, trabajar en equipo, ser líderes y,

sobre todo, ser conscientes y reflexionar sobre lo que sucede en el mundo para poder ser interventores activos en función de promover el bienestar social (Ugarte, 2018, págs. 2-4).

Por otro lado, desde el aspecto sistémico, todo sistema debe tener 4 propiedades esenciales que lo caracterizan, las cuales son: Componentes (individuos que conforman el sistema), estructura (tipos de relaciones que se forman en el sistema), funciones (acciones que cada individuo desempeña en el sistema) e integración (estabilidad y correcto funcionamiento de todo el sistema).

El aspecto sistémico explica que no se puede empezar un proceso educativo en el niño con NEE sin observar su estructura sistémica, por ejemplo: Las habilidades y formación de los docentes a cargo de su enseñanza, el respeto y la comprensión por parte de los compañeros, correcta intervención de las autoridades y del profesional a cargo del programa (Psicólogo educativo) y participación activa de los padres de familia, con esto se hace referencia a que los padres de familia deben estar involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo, y a su vez, estar conscientes y ser responsables con respecto al proceso terapéutico que el estudiante necesita recibir de acuerdo con sus necesidades y condiciones. Por eso, es que el psicólogo educativo debe trabajar en conjunto con el psicólogo clínico y/o Psicopedagogo.

Ambos aspectos (Holístico y sistémico) se interrelacionan entre sí, y surge lo que se conoce como el enfoque “Holístico-sistémico”. Este enfoque permite que al niño con NEE se lo perciba como un ser único e inigualable que, al estar en equilibrio y funcionamiento con todos sus sistemas, y que, en estos sistemas a su vez, se promuevan eficientes interconexiones que permitan que el niño acceda óptimamente a un crecimiento personal favorable, y sobre todo, a una participación activa dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se obtiene una inclusión auténtica para el niño, donde estas diferencias por distintas condiciones no sean marcadas, y su sentido de pertenencia y permanencia en el grupo se fortalezcan.

El enfoque holístico-sistémico es lo que conlleva a comprender a la educación en su integralidad, asegurando que sea fructífero, óptimo y sinérgico para todos los niños que conforman el sistema escolar, es decir, los que pertenecen al programa de inclusión escolar como para los que no (Niños con NEE y sin NEE). (Martínez, 2019, pág. 9)

3.3 Construcción de una comunidad, políticas y actividades inclusivas:

De acuerdo con Tony Booth y Mel Ainscow (Susan Joy Agurto-Agurto, 2021, pág. 4) para ellos no solamente se trata de que los estudiantes con diversas discapacidades, tanto físicas como cognitivas, puedan ingresar a una unidad educativa sino también reducir aquellas barreras que dificultan el aprendizaje, la integridad y participación del estudiante.

El índice de inclusión del libro llamado “Guía para la educación inclusiva” de Booth y Ainscow (Susan Joy Agurto-Agurto, 2021, pág. 4) menciona que uno de los parámetros a seguir es la implementación de los valores, en el cual, son esenciales para promover la inclusión dentro de una unidad educativa, ya que, para crear una cultura inclusiva se debe fomentar los valores adecuados dentro de la comunidad educativa. Hay tres dimensiones que se deben de implementar para poder tener conocimiento acerca del grado de inclusión que abarca cada unidad educativa, las cuales son: crear una comunidad inclusiva favorable entre todos los estudiantes, donde puedan percibir aquel sentido de pertenencia, la segunda dimensión es crear políticas inclusivas, en el cual, dentro de la unidad educativa se busca que sea el eje principal de desarrollo de la inclusión y, por último, la tercera dimensión es crear actividades inclusivas, para que de esta forma todos los estudiantes se ayuden unos a otros y, de esta manera, se integren y se involucren positivamente en las actividades planeadas.

Los aportes que emplean Tony Booth y Mel Ainscow dentro de su libro “Guía para la educación inclusiva” son de gran relevancia y contribuyen al estudio de esta investigación sobre las estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE, ya que, de esta manera, nos va explicando los índices que se deben de tomar en consideración y, así

mismo, emplear para que haya una correcta inclusión dentro de la unidad educativa en la que se encuentran los estudiantes, en este caso, del nivel básico superior de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán.

3.4 El enfoque de los derechos humanos en la educación inclusiva

De acuerdo con la teoría de Adrián M. Azrak (Azzak, 2017, págs. 61-68) el enfoque de derechos humanos toma gran relevancia sobre la educación inclusiva en el año 1948. Desde ese momento aparecieron grandes oportunidades de acceso a tal educación, donde aquella población infantil que había sido segregada y discriminada tiene ahora la facilidad de estar dentro de una unidad educativa que se adapte a sus necesidades especiales. Según la UNESCO (Educación inclusiva unesco, 2022) es un derecho establecer programas educativos que se adapten a la gran diversidad de alumnado que abarca cada unidad educativa, ya que, cada niño posee gran variedad de habilidades, capacidades, necesidades de aprendizaje, intereses, entre otros.

Los aportes que ha brindado Adrián M. Azrak acerca de la educación inclusiva como un derecho es de gran importancia en el estudio que se está realizando, ya que, es esencial tener en cuenta los derechos que tienen los niños en todos los ámbitos y más en el plano educacional y, de esta manera, tener en consideración las diversas necesidades que abarca el alumnado y poder disminuir la desigualdad que presentan los sistemas educativos alrededor del mundo.

4 Objeto de la sistematización

4.1 Objetivo General

Proponer nuevas estrategias psicoeducativas desde un enfoque holístico-sistémico que integra a los actores educativos, padres de familia, profesionales de la salud y el grupo estudiantil de la institución en función de favorecer la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán.

4.2 Objetivos Específicos

1. Definir el concepto de estrategias psicoeducativas con el fin de desarrollar un plan de trabajo abarcando dichas propuestas dentro del programa de inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior.
2. Plasmar la propuesta del enfoque holístico-sistémico desde el marco teórico sistémico y, de esta manera, aplicarlo adecuadamente en el desarrollo de las estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión en niños con NEE del nivel básico superior.
3. Demostrar la problemática que existe con respecto a la inclusión escolar, debido a la inadecuada elaboración y aplicación del programa en las instalaciones educativas, además de la escasa intervención por parte de los actores implicados.
4. Explicar lo que son las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su respectiva categorización para una óptima comprensión de todos los actores educativos.

5 Metodología de la sistematización

Definimos el trabajo realizado en la investigación como un estudio explicativo, en tanto se planea no sólo describir o acercarse al problema planteado, sino establecer estas relaciones de causa y efecto que permitan una comprensión mucho más amplia y óptima del estudio mediante la explicación de los aspectos del programa de inclusión escolar y las razones por las que se lo desea mejorar en un momento en particular. Se trata de un estudio de tipo transversal ubicado en la Unidad Educativa Particular “Santo Domingo de Guzmán”. Entre mayo de 2023 y agosto del mismo año.

El presente trabajo se realizará bajo una modalidad mixta entre el enfoque cuantitativo y cualitativo. El diseño sigue el orden del modelo propuesto por Joseph A. Maxwell, quien reconoce a la investigación cualitativa como interactiva, flexible, abierta y móvil con el fin de obtener resultados válidos y de fácil aplicación para diversos casos, y del autor Rodrigo

Barrantes Echavarría, quien considera que el trabajo desde el enfoque cuantitativo es completo, minucioso y detallado, que, si se lo aplica de forma correcta, puede generar resultados eficaces junto con el enfoque cualitativo.

El objetivo de este trabajo final de grado es estudiar sobre el programa de inclusión escolar en aspectos relacionados con las estrategias psicoeducativas implementadas en este plan educativo tanto para el niño con NEE como para los demás actores educativos, la inclusión real del niño, su desarrollo y bienestar bio-psico-social. En este marco se define como unidad de análisis a la Unidad Educativa Particular “Santo Domingo de Guzmán” ubicada al norte de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, y la población que conforma esta unidad de análisis a los estudiantes que cursan el nivel básico superior (8vo, 9no, 10mo EGB) de la sede, tanto niños con NEE como niños sin NEE, Psicóloga educativa de la institución, docentes y autoridades del plantel.

Adicionalmente, como parte del muestreo externo al centro educativo, se incluirán a los padres de familia de los estudiantes en general. El criterio de exclusión para la selección de los participantes fue el de considerar a todos los actores educativos tanto internos como externos que forman parte del círculo social cercano del niño con NEE, independiente del rango de edad.

Para la recolección de datos de los participantes internos y externos del plantel educativo, se realizará un muestreo por conveniencia, siendo este no probabilístico y no aleatorio, que nos permita conocer las opiniones, hábitos y conocimientos de los participantes de manera simplificada y, sobre todo, en el intervalo de tiempo previamente establecido.

A todos los participantes (Autoridades del plantel, personal del DECE, docentes y padres de familia) se les realizará encuestas para conocer su postura y percepción ante la aplicación del programa de inclusión escolar en la institución. A la psicóloga de la institución, a los docentes, a los estudiantes con NEE y padres de familia se los entrevistará con el fin de informarnos sobre su situación y nivel de participación dentro del programa de inclusión escolar.

A los estudiantes con NEE se les aplicará tres cuestionarios: Cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman, que nos permitirá conocer el nivel de sensibilidad al rechazo social percibido por los estudiantes con NEE debido a sus condiciones; la escala de aceptación percibida (EAP), o por sus siglas en inglés “PAS” (Perceived Acceptance Scale) desarrollada por los autores Brock, Sarason, Sanghvi y Gurung, con el fin de medir las distintas percepciones de aceptación que posee el niño/a con NEE dentro de sus relaciones específicas e interpersonales y por último, la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP), el cual, fue diseñado por el autor Zimmet con el objetivo de evaluar el apoyo social percibido proveniente de los sistemas que conforman al niño con NEE, los cuales son: Familia, amigos y otras personas significativas, de esta manera, se tendrá en cuenta si el individuo percibe positiva o negativamente el accionar y apoyo de las personas que lo rodean.

Estos tres cuestionarios serán de gran utilidad para explorar y comprender el aspecto psico-emocional y conductual del niño con NEE dentro del programa, es decir, los pensamientos, emociones y conductas que experimentan siendo parte de esta propuesta educativa.

6 Preguntas clave

6.1 Preguntas de inicio:

1. ¿Qué problemáticas o falencias existen dentro del programa de inclusión escolar para niños con NEE del nivel básico superior de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?
2. ¿Qué nuevas estrategias psicoeducativas son necesarias de implementar en el programa para favorecer la inclusión escolar de los estudiantes con NEE del nivel básico superior de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?
3. Con el implemento de estas nuevas estrategias psicoeducativas, ¿En qué aspectos mejorará el programa de inclusión escolar para los estudiantes con NEE del nivel básico superior de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?

6.2 Preguntas interpretativas:

1. ¿Cómo se puede llegar a concientizar a los actores educativos acerca de la importancia de una buena estructura en el programa de inclusión escolar dentro de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?
2. ¿Cuáles serían las limitantes que se pueden presentar al implementar el programa de inclusión escolar dentro de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?
3. ¿Qué recursos pueden proporcionar los actores educativos para implementar un programa de inclusión escolar de calidad dentro de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?

6.3 Preguntas de cierre:

1. ¿De qué manera la aplicación del enfoque holístico-sistémico desde el marco teórico sistémico ayudará en la elaboración de un adecuado plan de desarrollo que favorezca el programa de inclusión escolar para niños con NEE del nivel básico superior e integre a todos los actores educativos del plantel?

2. ¿Qué impacto se quiere generar al implementar las estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?
3. ¿Cuáles serían los logros por alcanzar por medio del implemento de estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán?

7 Organización y procesamiento de la información

La recolección de datos e información estuvo basada en una encuesta a todos los actores educativos que conforman la unidad educativa (Autoridades del plantel, docentes, personal del DECE y padres de familia), entrevistas a los docentes, profesionales del plantel, padres de familia y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y por último, estuvo conformada por la aplicación de tres cuestionarios a los estudiantes con NEE donde se evalúan distintos planos (Afectivos o comportamentales) que integran y componen el área familiar, social y personal del estudiante. Los resultados fueron los siguientes:

7.1 Encuesta

El formato de la encuesta fue realizado por Google Form y consta de siete preguntas cuyo objetivo fue conocer la postura y percepción de los participantes ante la aplicación del programa de inclusión escolar en la institución. Se la realizó de forma digital, vía internet. El enlace de la encuesta fue enviado por la Psic. Cynthia Soto, coordinadora del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) de la Institución Educativa a las autoridades del plantel, personal del DECE y administrativo, docentes y padres de familia con la respectiva autorización de la Rectora, la Hna. Martha Vásquez L.

El tiempo definitivo para realizar la encuesta fue de una semana y el total de las personas que realizaron la encuesta dio como resultado una muestra de 30 individuos, donde se pueden apreciar los siguientes resultados:

Pregunta 1.- ¿Qué conoce usted sobre el programa de inclusión escolar para niños con NEE que aplica la institución educativa?

La mayoría de encuestados tienen conocimiento acerca del funcionamiento del programa de inclusión escolar para niños con NEE que aplica la institución educativa. Las demás alternativas fueron las siguientes:

- a. Tengo conocimiento básico acerca del programa de inclusión escolar.
- b. Tengo poco conocimiento acerca del programa de inclusión escolar.
- c. Desconozco acerca del programa de inclusión escolar.

GRÁFICO 1. Información general sobre el programa de Inclusión Escolar.

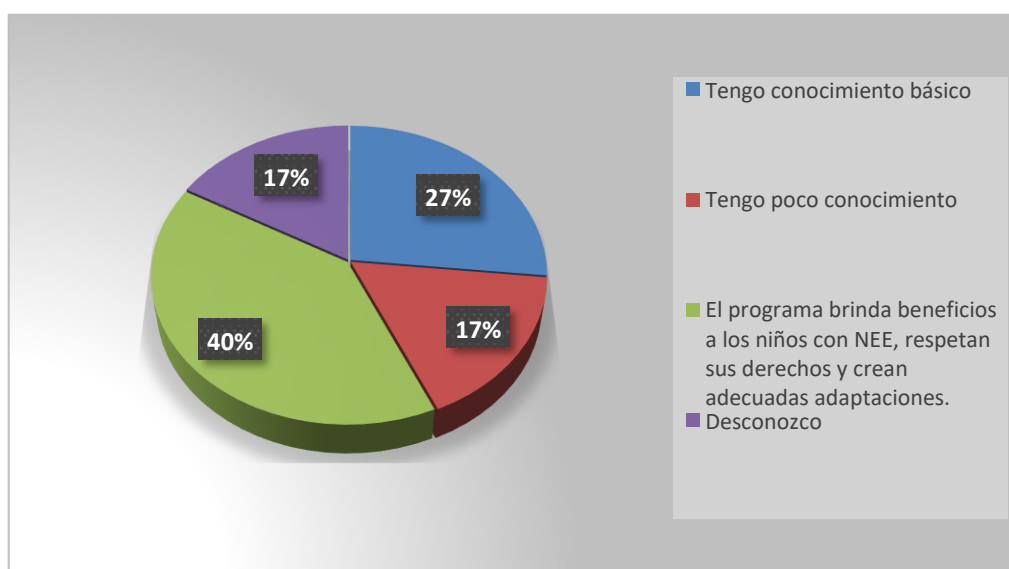


TABLA 1. Información general sobre el programa de Inclusión Escolar.

Muestra: 30 personas

PREGUNTA 1		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Tengo conocimiento básico	8	27%
Tengo poco conocimiento	5	17%
El programa brinda beneficios a los niños con NEE, respetan sus derechos y crean adecuadas adaptaciones.	12	40%
Desconozco	5	17%

Según las estadísticas mostradas, el 40% de las personas encuestadas tienen conocimiento acerca del funcionamiento del programa de inclusión escolar dentro de la institución educativa. En cambio, el 27% tiene conocimiento básico acerca del funcionamiento del programa de inclusión escolar. Por último, las estadísticas muestran que un 17% tienen muy poco conocimiento acerca del programa de inclusión educativa y el otro 17% muestra que hay un nulo conocimiento por parte de los encuestados.

Pregunta 2.- ¿Considera usted que la institución educativa aplica un programa de inclusión escolar basado en estrategias psicoeducativas favorables y eficientes para los niños/as con NEE?

GRÁFICO 2. *Implemento de estrategias psicoeducativas favorables y eficientes en el programa de inclusión escolar dentro de la institución educativa.*

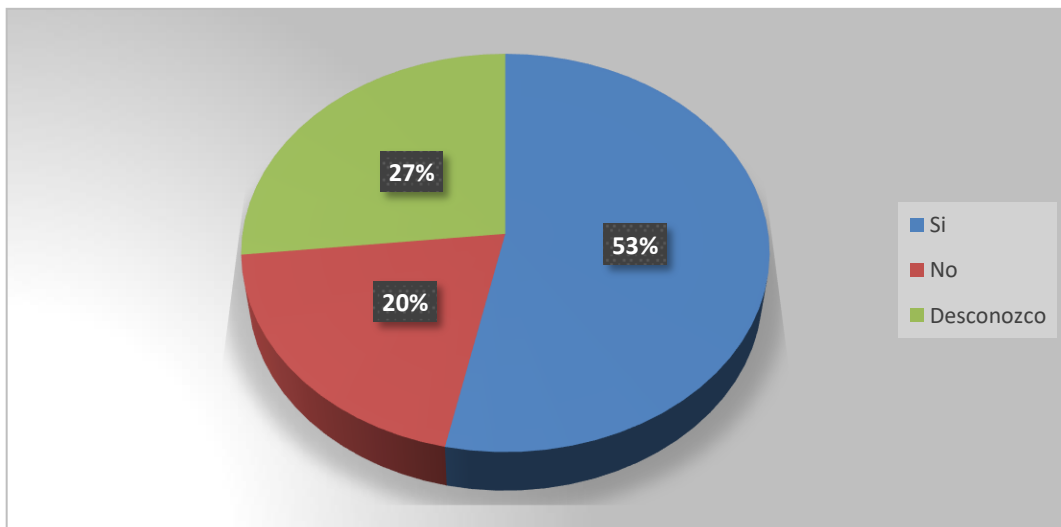


TABLA 2. *Implemento de estrategias psicoeducativas favorables y eficientes en el programa de inclusión escolar dentro la institución educativa.*

Muestra: 30 personas

PREGUNTA 2		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Si	16	53%
No	6	20%
Desconozco	8	27%

El 53% de encuestados consideran que la institución educativa aplica un programa de inclusión favorable y eficiente basado en estrategias psicoeducativas para los niños/as con NEE. En cambio, el 27% desconocen totalmente el implemento de estrategias psicoeducativas favorables y eficientes dentro del programa de inclusión escolar para los niños/as con NEE. Por último, el 20% de los encuestados tienen la creencia de que no se implementan estrategias psicoeducativas favorables y eficientes dentro del programa de inclusión escolar para los niños/as con NEE.

Pregunta 3.- ¿De qué manera usted contribuye o fomenta la inclusión escolar dentro de su entorno educativo?

Se puede observar en la Tabla 3 que el 40% de los encuestados contribuyen o fomentan la inclusión escolar por medio del seguimiento de la planificación del DECE. Las demás alternativas fueron las siguientes:

- a. Mediante la aceptación total y el apoyo entre todos en el aula de clase.
- b. Mediante actividades adaptadas y dinámicas que promuevan el logro interpersonal.
- c. Uso de la plataforma para una fácil participación de los estudiantes.
- d. Desconozco.

GRÁFICO 3. *Implementación de la Inclusión Escolar dentro del entorno educativo.*

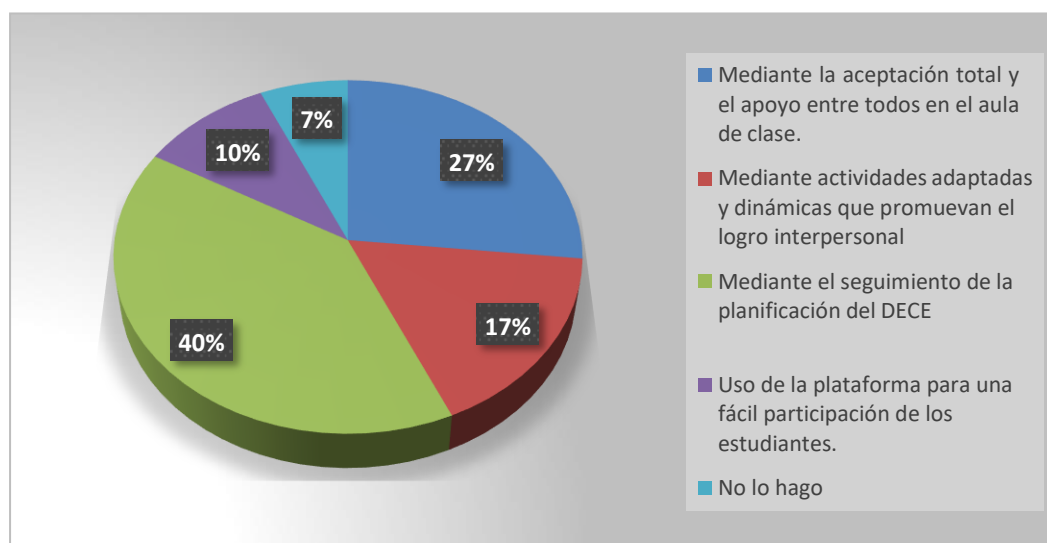


TABLA 3. *Implementación de la Inclusión Escolar dentro del entorno educativo.*

Muestra: 30 personas

PREGUNTA 3		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Mediante la aceptación total y el apoyo entre todos en el aula de clase.	8	27%
Mediante actividades adaptadas y dinámicas que promuevan el logro interpersonal	5	17%
Mediante el seguimiento de la planificación del DECE	12	40%
Uso de la plataforma para	3	10%

una fácil participación de los estudiantes.		
No lo hago	2	7%

El 27% fomenta la inclusión escolar por medio de la aceptación total y el debido apoyo entre todos los estudiantes dentro del aula de clase. Por otro lado, el 17% contribuye la inclusión escolar por medio de actividades adaptadas y dinámicas que promuevan el logro interpersonal de los estudiantes. Se puede observar que el 10% de los encuestados fomentan la inclusión escolar por medio del uso de la plataforma para una fácil participación de los estudiantes con NEE. Por último, el 7% de los encuestados no fomentan ni contribuyen con la inclusión escolar dentro del entorno educativo.

Pregunta 4.- De acuerdo con su experiencia dentro del entorno educativo, ¿Ha presenciado o escuchado alguna situación de tipo excluyente hacia los niños/as con NEE?

GRÁFICO 4. *Experiencias de tipo excluyente hacia niños con NEE dentro del entorno educativo.*

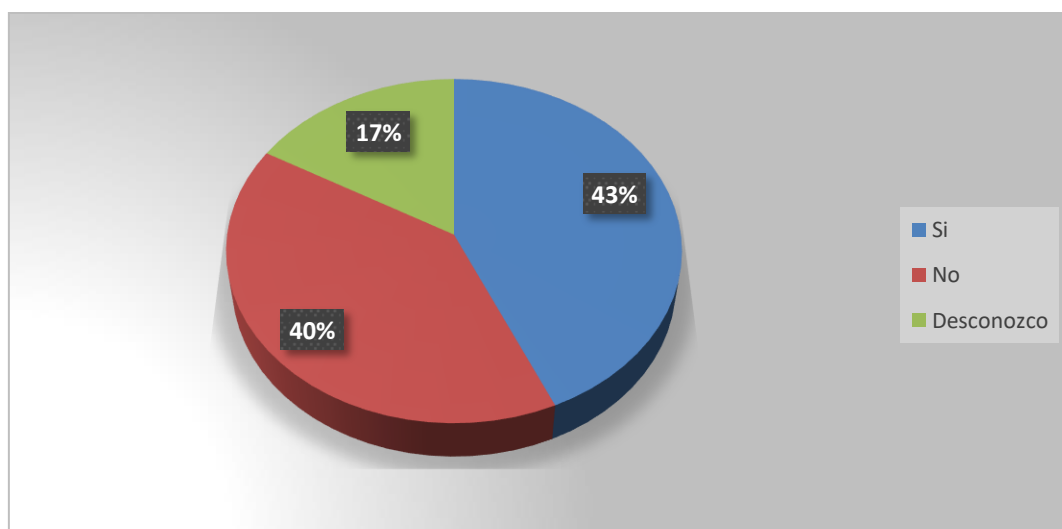


TABLA 4. *Experiencias de tipo excluyente hacia los niños con NEE dentro del entorno educativo.*

Muestra: 30 personas

PREGUNTA 4		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Si	13	43%
No	12	40%
Desconozco	5	17%

En la pregunta 4 se puede visualizar que el 43% de los encuestados han presenciado y escuchado situaciones de tipo excluyente hacia los niños/as con NEE. Por otro lado, el 40% no ha presenciado ni escuchado ninguna situación de tipo excluyente hacia los estudiantes con NEE. Por último, el 17% de los encuestados desconocen haber escuchado o presenciado situaciones excluyentes referente a los niños/as con NEE.

Pregunta 5.- En caso de que su respuesta en la pregunta previa haya sido "Si", ¿Qué actores educativos han intervenido positivamente en la resolución de esta situación dada?

GRÁFICO 5. *Intervención positiva de los actores educativos en la resolución de situaciones excluyentes hacia los niños/as con NEE.*

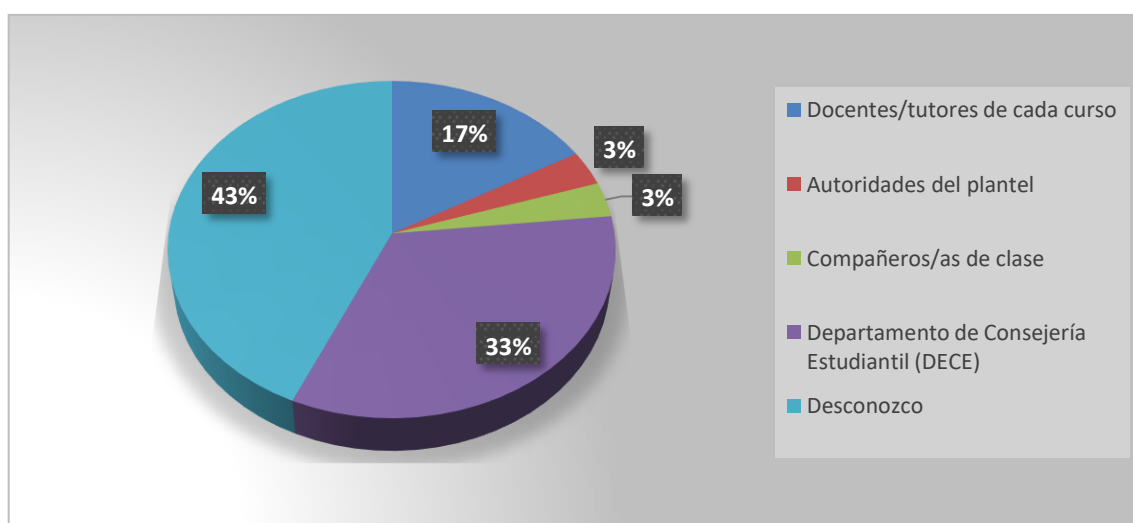


TABLA 5. *Intervención positiva de los actores educativos en la resolución de situaciones excluyentes hacia los niños/as con NEE.*

Muestra: 30 personas

PREGUNTA 5		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Docentes/tutores de cada curso	5	17%
Autoridades del plantel	1	3%
Compañeros/as de clase	1	3%
Departamento de	10	33%

Consejería Estudiantil (DECE)		
Desconozco	13	43%

La mayoría de los encuestados desconoce quién interviene positivamente en la resolución de las situaciones de tipo excluyente hacia los niños/as con NEE. En cambio, el 33% de los participantes mencionan que el Departamento de Consejería Estudiantil es el encargado de resolver positivamente las situaciones de tipo excluyente que han experimentado los niños/as con NEE. Por otro lado, el 17% deducen que los docentes/tutores de cada curso se han encargado de intervenir en la resolución de conflictos mencionada con anterioridad. Por último, 2 encuestados mencionan que las autoridades del plantel y los compañeros/as de clase intervienen positivamente en las situaciones de tipo excluyente hacia los niños/as con NEE.

Pregunta 6.- ¿Percibe usted real compromiso y responsabilidad por parte de los actores educativos en el programa de inclusión escolar para garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez a los niños/as con NEE?

GRÁFICO 6. *Inclusión Escolar de calidad y calidez dentro del entorno educativo.*

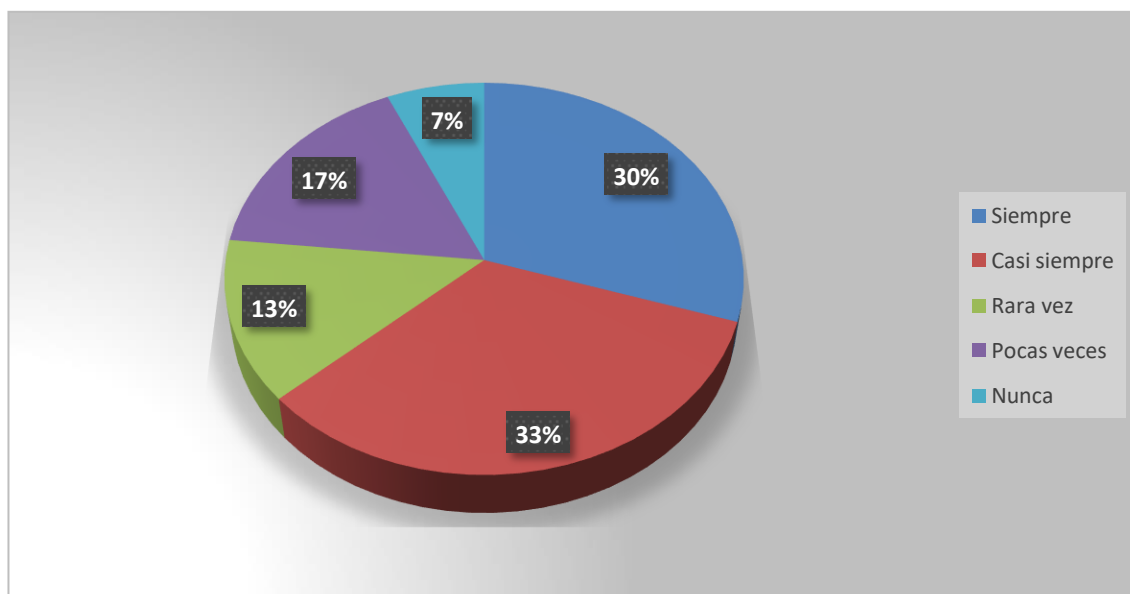


TABLA 6. *Inclusión Escolar de calidad y calidez dentro del entorno educativo.*

Muestra: 30 personas

PREGUNTA 6		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Siempre	9	30%
Casi siempre	10	33%
Rara vez	4	13%
Pocas veces	5	17%
Nunca	2	7%

El 33% de los encuestados perciben que casi siempre hay un real compromiso y responsabilidad por parte de los autores educativos al garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez en niños/as con NEE. En cambio, el 30% percibe que siempre ha habido un real compromiso y responsabilidad por parte de los actores educativos al garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez hacia los niños/as con NEE. Por otro lado, el 17% de los encuestados perciben que pocas veces los actores educativos fomentan un real compromiso y responsabilidad al garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez en niños/as con NEE.

El 13% percibe que rara vez los actores educativos aplican un real compromiso y responsabilidad dentro del programa de inclusión escolar hacia los niños/as con NEE. Por último, el 7% de los encuestados mencionan que nunca han percibido un real compromiso y responsabilidad por parte de los actores educativos dentro del programa de inclusión escolar para garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez a los niños/as con NEE.

Pregunta 7.- De acuerdo con su criterio, ¿De qué forma podría mejorar el programa de inclusión escolar para niños con NEE dentro de la institución educativa?

Se puede visualizar que la mayoría de los encuestados consideran que se debe de realizar capacitaciones a docentes de manera frecuente y apropiada para poder mejorar el programa de inclusión escolar dentro del entorno educativo. Las demás alternativas fueron las siguientes:

- a.** Revisión constante de la planificación junto con el DECE, docentes y padres de familia.
- b.** Talleres o charlas informativas para fomentar la diversidad en el entorno estudiantil.
- c.** Disminuir el número de estudiantes por curso donde se encuentra un estudiante con NEE.
- d.** Potencializar aulas para estudiantes con NEE con la presencia de psicopedagogas.
- e.** Uso de herramientas tecnológicas para el fácil uso de todos los estudiantes.
- f.** Desconozco.

GRÁFICO 7. *Alternativas para mejorar el programa de inclusión escolar para niños/as con NEE dentro del entorno educativo.*

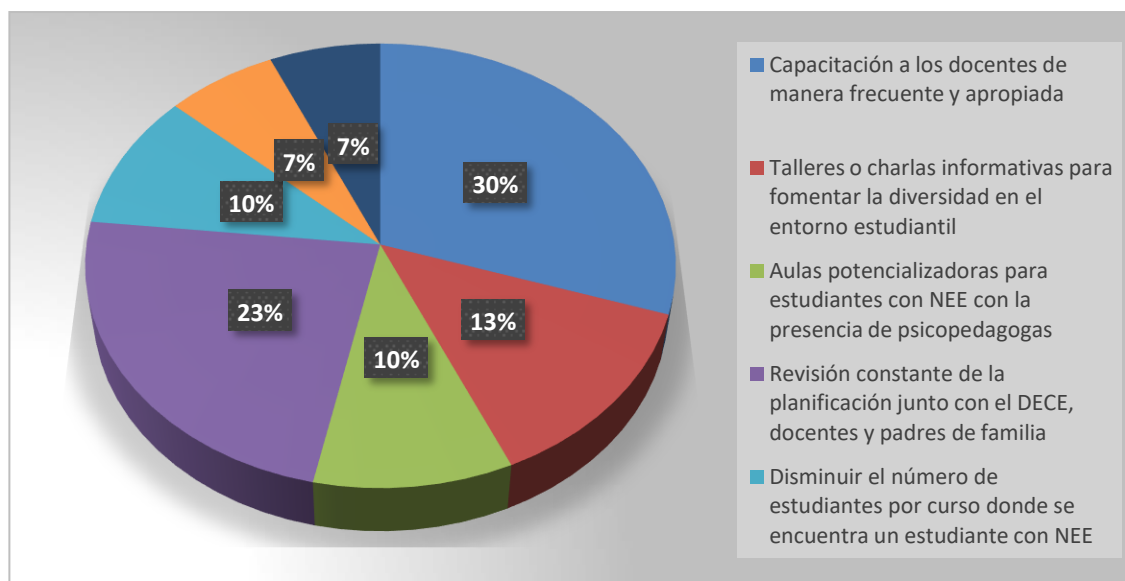


TABLA 7. *Alternativas para mejorar el programa de inclusión escolar para niños/as con NEE dentro del entorno educativo.*

PREGUNTA 7		
Respuestas	Frecuencia (Número de personas)	Porcentaje
Capacitación a docentes de manera frecuente y apropiada.	9	30%
Talleres o charlas informativas para fomentar la diversidad en el entorno estudiantil	4	13%
Potencializar aulas para estudiantes con NEE con la	3	10%

presencia de psicopedagogas.		
Revisión constante de la planificación junto con el DECE, docentes y padres de familia.	7	23%
Disminuir el número de estudiantes por curso donde se encuentra un estudiante con NEE.	3	10%
Uso de herramientas tecnológicas para el fácil uso de todos los estudiantes.	2	7%
Desconozco	2	7%

El 23% de los encuestados consideran que se deben realizar revisiones constantes de la planificación junto con el DECE, docentes y padres de familia. Por otro lado, el 13% considera que se debe de implementar talleres o charlas informativas para fomentar la diversidad en el entorno estudiantil.

Un 10% de encuestados consideran que se deben de potencializar aulas para los niños/as con NEE que cuenten con la presencia de psicopedagogas.

El otro 10% mencionan que deben de disminuir el número de estudiantes por curso donde se encuentre un estudiante con NEE.

Un 7% considera que se debe implementar el uso de herramientas tecnológicas para el fácil uso de todos los estudiantes y, por último, el 7% restante desconoce las alternativas que podría brindar para mejorar el programa de inclusión escolar dentro del entorno educativo.

7.2 Entrevistas

El objetivo de la ejecución de las entrevistas realizadas al personal del DECE, docentes, padres de familia, tanto generales como con niños con NEE y a los estudiantes con NEE fue conocer y profundizar sobre su situación y nivel de participación dentro del programa de inclusión escolar que se aplica en la institución educativa.

Estas entrevistas nos permitieron tener un acercamiento más oportuno y acentuado con los actores educativos que tienen un rol directo en la aplicación del programa de inclusión escolar dentro del entorno educativo. Se pudo conocer la perspectiva y postura de manera real y verídica de cada uno de los participantes, incluyendo todas sus dudas e inconformidades, además de sus logros, acuerdos, entre otros aspectos.

La entrevista fue realizada bajo un formato estructurado que consta entre 6-7 preguntas.

La clasificación de las entrevistas fue la siguiente:

- **Personal del DECE:** En la entrevista para el personal del DECE, se entrevistó a la coordinadora del DECE (Psic. Cynthia Soto) y la Psicopedagoga (Psic. Milena Pincay), dando como resultado dos participantes.
- **Docentes:** En la entrevista a los docentes, se entrevistó a los tutores de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo, dando como resultado tres participantes.
- **Padres de familia generales:** En la entrevista a los padres de familia generales, se entrevistó al representante de la comisión de padres de familia de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo, dando como resultado tres participantes.
- **Padres de familia con hijos/as con NEE:** En la entrevista a los padres de familia con

niños con NEE, se entrevistó a cinco padres con disponibilidad de tiempo y colaboración, los cuales fueron: Dos del nivel de octavo, dos del nivel de noveno y uno del nivel de décimo.

- **Estudiantes con NEE:** En la entrevista a los estudiantes con NEE, se entrevistó a nueve estudiantes divididos en: Tres estudiantes del nivel de octavo, tres estudiantes del nivel de noveno y tres estudiantes del nivel de décimo.

Las respuestas de cada participante se mostrarán por medio de cuadros comparativos entre ellos para conocer la similitud o contraste de sus respuestas y dar paso a una interpretación de resultados más amplia, holística y concreta. Los resultados fueron los siguientes:

CUADRO COMPARATIVO 1. *Entrevista al personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).*

Pregunta 1.- ¿Cuál es su principal función dentro del programa de inclusión escolar?

PREGUNTA 1	
COORDINADORA DEL DECE	PSICOPEDAGOGA
Mi principal función está en supervisar que cada profesional encargado de áreas específicas (Bloque 1 y Bloque 2) desempeñen adecuadamente su rol, cumpliendo con el seguimiento adecuado de cada niño, que las adaptaciones se estén aplicando, que se esté llevando una comunicación adecuada con los padres acerca de su representado. Por otro lado, también los acompaño a estos profesionales y guío para la adecuada ejecución de su rol.	Yo soy la psicopedagoga encargada del área de psicopedagogía, y en esta área llevamos todo lo que son las adaptaciones curriculares, en esta institución se maneja hasta el grado 3. Lo que hacemos es recibir el informe externo, verificar que esas adaptaciones se cumplan, realizar seguimiento, firmar actas de consentimiento y realizar la adaptación necesaria y adecuada. En caso de que el estudiante no se pueda acercar a la institución por motivo de índole personal, catastrófico o medio, el área de

	<p>psicopedagogía crea fichas que se envían por correo para que el estudiante pueda seguir con su proceso de escolarización desde casa y no se vea interrumpido</p>
--	---

Pregunta 2.- Dentro de su función, ¿Qué estrategias psicoeducativas y/o psicopedagógicas emplea para asegurar una verdadera inclusión de los niños con NEE dentro del aula de clase?

PREGUNTA 2	
COORDINADORA DEL DECE	PSICOPEDAGOGA
<p>Actualmente, por mis funciones, realmente no tengo una estrategia específica, sin embargo, contribuyo mediante las observaciones directas que realizo hacia los estudiantes, y así es mi manera de indagar con el profesional a cargo cuál es la práctica que se está realizando con el niño en particular.</p> <p>Por otro lado, lo que suelo hacer, es acompañar a los estudiantes ante situaciones de ansiedad o estrés por motivos específicos, realizo lo que es contención emocional con ellos.</p>	<p>Se realizan estrategias psicoeducativas y psicopedagógicas para cada área, tanto para español como inglés, considerando en español, matemática, física, química, contabilidad y lenguaje.</p> <p>Dentro del aula de clase con respecto a la aceptación y respeto a la diversidad, se realizan talleres de sensibilización para cada nivel, es decir, tanto primaria como básica superior o bachillerato, tienen sus propios talleres con distintas técnica o estrategias.</p> <p>Los docentes también forman parte de este taller y junto con sus estudiantes se aplica la técnica del estudiante tutor donde los niños con NEE también se involucran y forman parte de.</p>

Pregunta 3.- ¿De qué manera trabaja con los demás actores educativos (Docentes, autoridades, padres de familia y compañeros de clase) para que puedan contribuir favorablemente en el programa de inclusión escolar dentro de la institución?

PREGUNTA 3	
COORDINADORA DEL DECE	PSICOPEDAGOGA
<p>Mediante la participación en las juntas académicas donde se dialoga directamente con las coordinaciones de distintas áreas, con el vicerrector sobre las coordinaciones académicas del bloque 1 y el bloque 2, en este escenario se establecen diálogos y acuerdos mutuos en función de buscar y promover el bienestar de esta población en específico (Niños con NEE).</p> <p>Otro escenario, es el dialogo directo con las autoridades, sobre todo en casos de niñas donde se amerite una atención prioritaria.</p> <p>Con los docentes, el acompañamiento que se realiza es cuando aplican las estrategias psicoeducativas o psicopedagógicas dentro del aula de clase, siempre están en contante comunicación conmigo sobre la evolución de los casos, existe un nivel de asesoría junto con ellos al momento de querer establecer alguna acción con el niño en particular.</p>	<p>Cuando llega un niño con NEE, lo primero que se hace es revisar el informe junto con los representantes, luego, se realiza una reunión con los coordinadores académicos y docentes en donde se explica que es ese diagnóstico, cual es la adaptación curricular del diagnóstico y qué estrategias o técnicas podría utilizar el docente.</p> <p>Luego, sigue el acompañamiento por el área de psicopedagogía, donde se acompaña tanto el docente como al estudiante, se revisa la planificación, las estrategias para las materias, se hace un apoyo psicopedagógico dentro del salón solamente con la niña.</p> <p>Se realizan muchas actividades en grupo para que no haya esa distinción entre estudiantes y grupos y uno entra a hacer ese apoyo pedagógico.</p> <p>Luego, se vuelve a reunir con el padre de familia donde se le notifica lo que se está trabajando con el niño y poder firmar el acta de consentimiento donde se compromete el padre a formar parte de esta guía y sesiones psicológicas o psicopedagógicas.</p>

Pregunta 4.- ¿Qué limitaciones o problemáticas percibe en la elaboración y aplicación del programa de inclusión escolar dentro de la institución educativa?

PREGUNTA 4	
COORDINADORA DEL DECE	PSICOPEDAGOGA
<p>Una de las limitaciones reside en los padres de familia donde tienen un conocimiento muy parcial o limitado sobre la situación específica que su hijo está atravesando, y por más que se le explique o se haga un proceso de sensibilización sobre los retos que tienen que atravesar como familia, los padres de familia tienden a minimizar la situación y al minimizarla no existe un apoyo o acompañamiento de un profesional externo especializado, no existe apoyo en la creación de hábitos de estudio o de supervisar tareas dentro del hogar.</p> <p>Con respecto a los docentes, también considero que existe otra limitación y es que no todos tienen la experticia o la habilidad para trabajar con estos tipos de casos. Existen ciertas capacitaciones o asesorías personalizadas, sin embargo, aunque exista una comprensión inicial, al momento de ejecutar, ellos no pueden o no son todavía hábiles para plasmar todo lo que requiere la atención de un caso en particular.</p> <p>Las limitaciones pienso yo que radican más que en la comprensión, en la ejecución de ese plan o adaptación.</p>	<p>Una de las más grandes limitaciones que tiene no solo la institución sino también a nivel nacional, es que conocemos de manera teórica lo que son las adaptaciones curriculares, un diagnóstico asociado a la discapacidad, etc. Sin embargo, contamos con docentes que no están capacitados para trabajar con estas necesidades específicas, por ende, cuando llega una necesidad nueva, no hay un proceder oportuno ni eficiente.</p> <p>Se habla mucho de la inclusión o aceptar hasta un cierto grado de discapacidad, sin embargo, llega la adaptación grado 3 y todos nos preguntamos ¿Ahora qué vamos a hacer?, ya que hemos normalizado el concepto de que estas necesidades especiales tienen que asistir exclusivamente a centros especializados para esas discapacidades, cuando realmente es obligación y responsabilidad de las instituciones educativas adaptarse, capacitarse y prepararse para poder incluir a estos estudiantes, y eso es lo que falta a nivel nacional, y nos retrasa un poco.</p>

Pregunta 5.- ¿Se percibe compromiso y responsabilidad de los demás actores educativos en el programa de inclusión escolar para garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez a los niños con NEE?

PREGUNTA 5	
COORDINADORA DEL DECE	PSICOPEDAGOGA
<p>Considero que compromiso si hay, ya que quien elige profesión trabajar en el desarrollo de los niños, adquiere de manera indirecta ese compromiso de ir contribuyendo hacia el bienestar de ellos. Sin embargo, por otro lado, no termina siendo fácil esa ejecución del compromiso que uno tiene, ya que esto sigue siendo una triada y mientras las demás personas no contribuyan en el mismo nivel que yo, entonces no va a funcionar. Por ejemplo, si un estudiante no tiene un externo que la apoye ante una situación que no puede ser manejada por la institución educativa, el estudiante estará limitado aunque tenga otros actores educativos dispuestos a ofrecer su ayuda. Si un padre de familia no contribuye aunque tenga más actores educativos, el estudiante se seguirá viendo limitado, entonces no es que dependa de uno solo y ahí está el mayor riesgo.</p> <p>Por ende, compromiso hay, pero no creo que sea tan sencillo con solo comprometerse a hacer algo y ya.</p>	<p>En esta institución, podría decir que si, ya que cada vez tenemos más docentes conscientes de esta realidad, contamos con las dos áreas, psicologías y psicopedagogía, que estamos ahí para apoyar y dar seguimiento de que los docentes estén en comunicación constante con el padre de familia y cuando algo no es comprendido, se realizan talleres extras, como un refuerzo académico. Por ende, están en constante refuerzo sobre dudas que pueden surgir con estas situaciones.</p> <p>Todos están viendo cómo y en qué manera pueden ayudar o contribuir para el desarrollo exitoso del niño en su escolaridad, pero en realidad esto puedo decir solamente en esta institución porque en anteriores instituciones en las que he trabajado, lastimosamente no ocurre de la misma manera, no hay apoyo de los padres, ni de las autoridades ni de los docentes.</p>

Pregunta 6.- ¿Qué otra estrategia, idea o plan propondría para mejorar la inclusión escolar en niños con NEE dentro de la institución?

PREGUNTA 5	
COORDINADORA DEL DECE	PSICOPEDAGOGA
<p>Considero que más allá de momentos de capacitación específica sobre las Necesidades Educativas Especiales, pienso que falta construir una cultura de inclusión, donde haya un manejo oportuno de las necesidades específicas, de la detección temprana de casos, siendo este aspecto muy importante, ya si detectamos casos a tiempo, el impacto es menor y el plan de acción sería mucho más eficiente, sin embargo, no hay ese conocimiento de detección temprana.</p> <p>Habría que ir pensando en un programa que genere esta cultura inclusiva, donde haya la apertura en la que los docentes se sientan seguros de que pueden ejecutar su trabajo, los padres se sientan acompañado a enfrentar esa dificultad que tiene el niño y que los niños no se sientan juzgados porque no puede aprender de la misma manera que el resto de sus compañeros</p> <p>La construcción de esta cultura inclusiva es un paso gigante y necesario que involucra a toda la comunidad educativa y que tal vez, podamos encontrar no la solución inmediata pero si progresiva para que la atención y la inclusión a estos estudiantes puedan realmente darse.</p>	<p>Considero que la pedagogía Montessori es excelente, eficaz y otorga buenos resultados en el área educativa, y si se pudiera crear un aula de potencialización para todos estos estudiantes sería increíble, porque así pudiéramos tratar temas como la inclusión y darle un apoyo al niño de manera más específica, trabajar con ellos de manera especializada en los distintos planos: Social, personal, lingüístico, motricidad, etc. Se realizaría un verdadero cambio, que los espacios sean más amplios dando paso a distintas actividades para realizar con estos estudiantes.</p>

Con respecto a esta entrevista y analizando las respuestas de las dos profesionales pertenecientes al área del DECE, ambas tienen claro y establecido cuáles son sus funciones y roles dentro del programa de inclusión escolar, la aplicación de estrategias psicoeducativas o psicopedagógicas son llevadas a cabo lo mejor posible junto con el apoyo, contribución y participación de los demás actores educativos como los docentes y autoridades del plantel según se requiera. Sin embargo, ambas concuerdan en que a pesar de que se ejecute de la manera óptima la inclusión escolar, realmente si existen limitaciones que no permite la inclusión real como tal, y esto se debe a factores internos y externos.

De acuerdo con los factores internos, tenemos a los docentes, quienes por más compromiso, responsabilidad y motivación tengan, no están realmente capacitados para abordar este tipo de necesidad educativa, menos aún en cursos de 30 estudiantes, le es muy complicado.

Por otro lado, en el factor externo tenemos a los padres de familia y a la sociedad como tal, quienes desconocen o minimizan la importancia que requieren las situaciones generadas por una necesidad específica. Los padres de familia muchas veces no entienden el diagnóstico de su hijo, por ende, no recibe ayuda o tratamiento por un profesional externo, no hay el nivel de participación deseado dentro de la unidad educativa, etc.

Se conoce de manera teórica lo que es la discapacidad, la inclusión, entre otros. Sin embargo, no contamos con la preparación adecuada de prevención, detección, abordaje y tratamiento de estas necesidades en particular, como mencionó la Psicopedagoga, se cree muchas veces que estos niños necesitan ir a centros especializados aun cuando la necesidad no es grave ni amerita mayor compromiso, y realmente es compromiso y responsabilidad de todos incluir y hacer formar parte a estos niños con requerimientos distintos.

Ambas concuerdan en que una idea o plan estratégico para fomentar y fortalecer la inclusión escolar sería crear como tal una cultura inclusiva en todos los aspectos, incluyendo aulas de potencialización donde se pueda trabajar de forma especializada con estos niños, a nivel

social, lingüístico, personal, motricidad, etc. Donde todos puedan participar y contribuir significativamente a una cultura de inclusión real.

CUADRO COMPARATIVO 2. *Entrevista a los docentes-tutores de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo.*

Pregunta 1.- Como representante del nivel, ¿Cómo fomenta la inclusión escolar entre los niños/as con NEE y sin NEE en cada uno de los paralelos?

PREGUNTA 1	
TUTOR DE OCTAVO	<p>Para mí es muy importante el dialogo, la sensibilización entre todos, la comunicación, hacer consciencia de la diversidad que existe en el ser humano, aceptar esas diferencias y acogerlas dentro del grupo.</p> <p>Estamos en un colegio católico, entonces por lo menos yo, les hablo desde esa perspectiva de que ante los ojos de Dios todos somos iguales, nadie tiene más ni menos. Que entre compañeras dialoguen y compartan, donde se fortalezca la inclusión en todo aspecto.</p>
TUTOR DE NOVENO	<p>Siempre se las trata de hacer sentir bien, parte de un grupo, sobre todo enfocarse en la edad por la que están atravesando 12-13 años, donde las niñas tienen múltiples inquietudes, dudas, etc. Entonces hay que saber escucharlas, saber comprenderlas, y que puedan ver que su opinión es importante y valida dentro del colegio, siempre trato de estar atentas a ellas, si llegan tristes, enojadas de su casa, acompañarlas y que reciban el mismo apoyo de sus demás compañeras.</p>

TUTOR DE DÉCIMO	<p>Realizando trabajos grupales, sensibilizando y creando consciencia en todo el grupo sobre la diversidad que existe y lo importante que es respetarse y aceptarse entre todos.</p> <p>En mi caso, lo que me gusta hacer es que involucro a las estudiantes sin NEE para que apoyen, ayuden a las alumnas con NEE en algún problema que tenga con alguna materia, duda, etc.</p> <p>De esta forma, fomento una participación entre todos para un bienestar en común, donde se apoyen y respalden unos a otros dentro de la unidad educativa y fuera de ella.</p>
------------------------	---

Pregunta 2.- ¿Conoce usted cuáles son las estrategias, actividades y/o recursos que emplean los docentes dentro del aula de clase para garantizar la inclusión escolar de manera favorable y eficiente?

PREGUNTA 2	
TUTOR DE OCTAVO	<p>Como metodología, pues los docentes siguen la planificación escolar basado en estrategias oportunas realizada por el DECE a principios de año y mediados de año según se vaya requiriendo. Sin embargo, considero que hay veces en las que los docentes no implementan como deberían estas recomendaciones, estas técnicas dadas por el DECE, incluso hay pruebas que no son realizadas bajo las adaptaciones que el estudiante necesita, lo cual es un gran problema.</p> <p>De todas maneras, hay otros docentes que si siguen la planificación como es, y emplean una enseñanza más personalizada para el</p>

	<p>estudiante lo cual me da gusto ver y escuchar de las alumnas cuando me cuentan que tal docente hizo tal actividad con ella y se sintió muy inteligente o capaz, me llena escuchar ese tipo de cosas pero igual a los docentes les falta, todavía les falta mucho por trabajar.</p>
<p>TUTOR DE NOVENO</p>	<p>Los docentes emplean una enseñanza personalizada con el estudiante en particular, es decir, ellos dan la consigna general y luego, se acercan a la niña y dialogan con ella en caso de no haber comprendido algún punto o aclarar alguna duda, igual lo importante es que ella se una al grupo, forme parte de este, no de excluirla con la actividad.</p> <p>También he visto a los docentes, sobre todo de inglés que se sientan con ella y le explican de mejor manera el tema a tratar, ya que, pues inglés es una materia compleja y necesita mayor atención.</p>
<p>TUTOR DE DÉCIMO</p>	<p>De saber exactamente no, ya que eso lo maneja vicerrectorado con el DECE mediante la elaboración de las planificaciones, revisión y ejecución. Sin embargo, una vez que el DECE revisa estas planificaciones, son compartidas con los docentes de cada área, sin embargo, yo siempre estoy pendiente de que no exista ningún tipo de trato diferente entre las estudiantes, o cómo les va con las estrategias de aprendizaje que emplea cada docente, si están comprendiendo, etc. Trato de estar al tanto y darles el seguimiento que corresponde.</p>

Pregunta 3.- Desde su experiencia, ¿Cuáles suelen ser las razones más frecuentes por las que se genere una situación excluyente hacia los estudiantes con NEE?

PREGUNTA 3	
TUTOR DE OCTAVO	<p>Por parte de los docentes, es por la carga de trabajo, son más planificaciones, informes, seguimiento, actividades personalizadas y dar más de su tiempo, un tiempo extra es pesado, entonces prefieren obviar un poco todo ese trabajo y en cierta parte no sería como excluir pero para ellos es más fácil dejarles una actividad y seguir con el resto de las clases entonces se podría generar una situación donde el estudiante con NEE se sienta excluido.</p> <p>Por parte de los compañeros del estudiante, realmente no he presenciado algún tipo de situación excluyente hacia estos niños, la mayoría trata de ser amable, jugar con ellos, conversar, integrarlo, digo la mayoría porque a pesar de yo no haber presenciado una situación como tal, si he escuchado a otros docentes diciendo que en otros cursos si existen situaciones de exclusión para estos niños.</p> <p>Diría que la exclusión se puede dar porque como ellos no están al tanto de la necesidad específica de su compañera, no entienden por qué actúa de manera distinta o emite ciertos comentarios que no les parece, entonces creo que ahí se podría generar una situación donde se le excluya a la estudiante con NEE por no ser “igual” a las demás.</p>

<p>TUTOR DE NOVENO</p>	<p>Pienso que una situación excluyente se podría generar por parte de los docentes, que muchas veces no se toman el tiempo adecuado para entregarle una explicación un poco más personalizada al estudiante, es decir, ellos solamente dan su clase y si no entiende o tiene alguna duda, igual sigue avanzando su clase. Otros docentes en cambio sientan al estudiante por un lado, le dan la actividad y continúan su clase con los demás compañeros, entonces eso obviamente hace sentir terrible al estudiante al saber que solo él tiene una actividad y los demás compañeros siguen atendiendo la clase, o no poder seguir el hilo de la clase por alguna duda que no puede ser aclarada por el docente porque no le interesa en lo mínimo explicarle al niño. Entonces esas cosas, hacen sentir muy mal a los estudiantes y excluidos.</p>
<p>TUTOR DE DÉCIMO</p>	<p>Desde mi experiencia, yo creería que muchas veces son ellos los que se autoexcluyen, por ejemplo, hay niñas que a pesar de que sus compañeros intentan hablarle, involucrarla, compartir con ella, ella se aleja, no les habla, no participa, no se incluía con nadie, etc. Entonces muchas veces son ellas mismas las que no sienten que pertenezcan al grupo, las que se dan cuenta de sus diferencias o condiciones y prefieren aislarse, imagino por temor a ser rechazadas o criticadas.</p>

Pregunta 4.- De ser así, ¿De qué forma cree usted que un docente debería intervenir para generar resultados positivos entre todos sus estudiantes dentro del aula de clase?

PREGUNTA 4	
TUTOR DE OCTAVO	<p>Para mí es fundamental la confianza, la comunicación, la asertividad con la que te comunicas con el grupo, de esta manera, puedes interactuar con ellos y resolver cualquier situación debido a la confianza que ellos te tienen a ti y a la manera en la que tú te diriges a ellos, con respeto, sin juicios.</p> <p>Entonces pienso yo que es eso, la confianza, la comunicación y el amor hacia ellos, dejando en claro todos los puntos desde un principio, tienes que ser flexible, no puedes ser rígido, y con flexible no me refiero a permisivo, sino ser flexible a estar abierto al diálogo, a escuchar y apreciar otras perspectivas para poder intervenir eficazmente.</p>
TUTOR DE NOVENO	<p>Hay que trabajar con equidad, esa es la clave de todo, unos estudiantes necesitan más atenciones que otros, sin embargo, la equidad y el ser justo es fundamental dentro del salón de clases para que no haya preferencias o parcialidades en el grupo, para que nadie se sienta desplazado o se genere algún tipo de conflictos entre compañeros por algún malentendido. Un docente brilla cuando sale adelante con las niñas que tienen estas necesidades específicas más que con el grupo en general.</p>

TUTOR DE DÉCIMO	Yo creería que un docente debería involucrarse más con la estudiante, muchas veces solo leen las adaptaciones, hacen las distinciones en tareas o actividades y ya está, más no existe un dialogo interno con la estudiante donde se le otorga la confianza para comunicar cualquier inquietud o duda, entonces así deberían intervenir los docentes, de forma que se involucren con la estudiante de manera real y oportuna.
------------------------	---

Pregunta 5.- ¿Considera usted que los docentes están realmente capacitados para garantizar una verdadera inclusión escolar de los niños/as con NEE dentro del entorno educativo?

PREGUNTA 5	
TUTOR DE OCTAVO	Definitivamente nos falta, nos falta mucho por aprender a los docentes, hay diversos casos, no todos los casos se tratan igual y muchas veces se cae en eso de pensar que lo que funciona par aun niño funcionará para el otro, cuando realmente la personalidad, la edad, y muchos aspectos más difieren en gran medida. Por cuestiones de tiempo, los docentes les quieren aplicar lo mismo a todos los estudiantes y eso no es así, no es didáctico ni funciona.
TUTOR DE NOVENO	La respuesta es NO, y lo hemos dicho junto con mis otras compañeras docentes que nosotros no estamos capacitados para abordar casos de estudiantes con NEE, se ha dado casos muy difíciles con niñas donde los docentes se asustan porque no tienen idea de

	<p>qué hacer, cómo intervenir, cómo hacer que la niña hable, entre otras cosas. Y eso es porque no estamos capacitados para.</p> <p>A pesar de que, al principio de cada año haya talleres sobre el abordaje de las necesidades educativas especiales y el DECE nos ofrezca un excelente apoyo dándonos material, planificaciones, etc. Muchos de los docentes opinan que ellos quisieran ver que el DECE venga a dar la clase para que vean que no es tan fácil, porque ya tenemos la lista de estrategias dadas por el DECE pero ¿Cómo se las aplica?, como coloquialmente se dice dentro del salón de clases es donde las papas queman, entonces nosotros podemos saber las planificaciones y todo pero no hay ni idea de cómo aplicarlas en un grupo de 32-34 estudiantes donde tienes que ver por los niños con NEE y que los estudiantes sin NEE no se escapen, trabajen, no hagan bulla, entonces si es difícil, bien difícil.</p>
<p>TUTOR DE DÉCIMO</p>	<p>Yo considero que NO, no estamos capacitados para trabajar con niños con estas necesidades específicas y muchas veces ellos mismos lo dicen, ya que con estos niños se necesita tener mucha paciencia, dedicación, esfuerzo, y otros aspectos en los cuales no tenemos la habilidad necesaria para controlar la situación y manejar al niño adecuadamente. Entonces hay docentes que capaz tengan una que otra habilidad innata como la paciencia y dedicación pero hay otros que no, y es ahí el problema, se estaría tratando de una ruleta</p>

	<p>rusa prácticamente, es decir el niño no sabe si le tocará un docente con esas habilidades o no, si aprenderá o no, entonces eso no puede suceder dentro del entorno educativo.</p>
--	---

Pregunta 6.- ¿Qué estrategias considera usted que se deberían implementar dentro de las capacitaciones a los docentes de forma que contribuyan significativamente a una inclusión escolar real de los estudiantes con NEE en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

PREGUNTA 6	
TUTOR DE OCTAVO	<p>Yo creería que todo recae en la práctica, entonces a mi parecer funcionaría un taller práctico con casos reales y estrategias que se puedan aplicar de manera funcional, efectiva y real para dicho caso, sobre todo también que nos enseñen de qué forma se aplica cada estrategia, ya que muchas veces los docentes estamos perdidos con la práctica.</p> <p>También que nos expliquen un poco de los trastornos o discapacidades más comunes, de qué trata, cuáles son los síntomas y signos, etc. Claro que también recae la responsabilidad de nosotros de investigar e ir más allá de lo que nos dan, pero no solo quedarse en correos o mensajes, sino de una manera más ejemplificada y práctica.</p>
TUTOR DE NOVENO	<p>Yo diría que falta práctica, la teoría podemos saber mucho o incluso eso estudiando e investigando se aprende, pero la práctica es en donde nos quedamos, así como aprendimos a realizar planificaciones,</p>

	<p>debemos aprender a detectar casos, crear estrategias para ese niño en particular y sobre todo aprender a ejecutarlas de manera adecuada.</p> <p>Que el DECE no solamente exponga sobre las Necesidades Educativas Especiales sino también nos hagan realizar talleres o ejercicios prácticos poniéndonos casos reales y ver como nosotros intervenimos, dialogamos, trabajamos, qué tenemos que hacer, etc.</p>
<p>TUTOR DE DÉCIMO</p>	<p>Yo he visto que hay muchos cursos para ese tipo de inclusión, entonces yo pienso que sería importante que el docente esté consciente de que lo necesita, de que necesita ser capacitado desde el aspecto psicológico.</p> <p>Una vez estuvimos es una capacitación y la persona que nos capacitó fue una persona con discapacidad visual, ella hablaba y pasaba las diapositivas de forma que a todos nos sorprendió y nos dejó muy impactados. Es ahí cuando pienso que a veces es el docente mismo quien limita al estudiante diciéndole “No, tú no puedes hacer eso” cuando sabemos que hay estudiantes excelentes, extraordinarios, que muchas veces son limitados por las personas más no por su discapacidad o condición misma.</p>

De acuerdo con la entrevista a los docentes-tutores de cada nivel, podemos observar que para ellos es fundamental la inclusión de cada uno de sus estudiantes, independientemente de la necesidad específica que requiera, ya que todos son distintos y cada uno tiene una necesidad diferente, asociada o no a la discapacidad, cada uno requiere de atención diferente, entonces ellos se empeñan en generar esa inclusión por medio de actividades grupales, actividades lúdicas de refuerzo positivo en grupos y acompañamiento.

Se alinean a las guías y adaptaciones por parte del DECE, y fomentan la inclusión a través del diálogo y unión entre compañeros. Consideran que la confianza entre docente-estudiante es fundamental para crear un ambiente educativo sano, amigable y fructífero para el aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, más aún de los estudiantes con NEE.

Sin embargo, con respecto a las situaciones de exclusión que se puedan generar en el entorno educativo, se pueden observar distinciones en las respuestas y similitudes también, por ejemplo, dos docentes concordaron de que la situación se puede generar por parte de los docentes y la pesada carga laboral que tienen, además del poco tiempo que poseen para todos los informes, casos, tareas, actividades, etc. Que tienen que realizar, entonces al tener un horario tan pesado no da paso a crear o establecer actividades asertivas para los estudiantes con NEE, por lo que solo le dan una actividad y siguen con la clase o no los toman en cuenta durante la explicación, ya que probablemente no han preparado nada para ellos, esto provoca que estos estudiantes muchas veces se sientan excluidos, generando sentimientos de tristeza, enojo y resentimiento hacia sus compañeros y el docente.

Por parte de los compañeros de clase, de acuerdo a su experiencia, no han sido testigos de situaciones excluyentes hacia estos niños por parte de sus compañeros, los docentes afirman que tratan de ser muy amables entre todos, y cuando existe un compañero que tiene un ritmo de aprendizaje más lento que el resto, le ayudan, apoyan, enseñan y aclaran alguna duda que tenga para que siga con el resto de clases, aunque si han escuchado que en otros salones o cursos si

existe exclusión por parte de sus compañeros.

Por otro lado, un docente concuerda que muchas veces son ellos mismos (Estudiantes con NEE) quienes se autoexcluyen al ver que son diferentes, tienen otras capacidades o carecen de habilidades que observa que el resto de sus compañeros si posee, esto genera que el niño/a con NEE se sienta mal y se aparte del grupo, por más que sus compañeros sean amables y traten de ayuda.

Los docentes afirman rotundamente que NO están capacitados ni habilitados para abordar y tratar casos de estudiantes con NEE dentro del salón, entienden la teoría pero no saben cómo aplicarlo, es decir, en la práctica es muy difícil, el sistema no ayuda y están desorientados en la detección, elaboración y ejecución de un plan de inclusión escolar, por lo que no les permite ser realmente inclusivos.

Como parte del plan de acción en función de favorecer la inclusión escolar dentro de la unidad educativa, afirman que lo más adecuado sería implementar capacitaciones teóricas-prácticas de casos reales con su respectivo diagnóstico, signos, síntomas en función de poder detectar y posteriormente, poder elaborar un plan estratégico de actividades, recursos, entre otros instrumentos para asegurar que su aprendizaje sea de calidad y calidez. Se trata de que los docentes estén conscientes de que necesitan estar capacitados en el área psicológica para su participación en las situaciones de los estudiantes con NEE y hacer mucho énfasis en la práctica sobre todo.

CUADRO COMPARATIVO 3. *Entrevista a padres de familia general- Representantes de la comisión de padres de familia de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo.*

Pregunta 1.- ¿Usted tiene conocimiento acerca del programa de inclusión escolar que se imparte dentro de la institución educativa?

PREGUNTA 1	
REPRESENTANTE DE OCTAVO	No, porque mi esposa está más pendiente de la educación de nuestras hijas.
REPRESENTANTE DE NOVENO	Sí, estoy al tanto de lo que realizan dentro de la institución, mi hija siempre me comenta que las psicólogas realizan actividades o charlas para concientizar el tema de la inclusión escolar.
REPRESENTANTE DE DÉCIMO	Si tengo conocimiento acerca de las actividades que realizan respecto a la inclusión escolar.

Pregunta 2.- ¿Usted cree que es importante transmitir valores hacia los niños, para que de esta manera respeten la diversidad que se pueda encontrar dentro del aula de clases?

PREGUNTA 2	
REPRESENTANTE DE OCTAVO	Si, pero también es importante que nosotros como padres inculquemos valores para que ellos puedan fomentar la inclusión.
REPRESENTANTE DE NOVENO	Si, es muy importante fomentar valores en nuestros hijos, ya que, lo que ellos observan en sus hogares lo van a replicar en cualquier lugar donde se encuentren.

REPRESENTANTE DE DÉCIMO	Claro que sí, me parece muy importante inculcar valores a los niños y niñas por igual, ya que, no solo los ayudará a desenvolverse con las demás personas dentro del aula de clases, sino que también los ayudará en su desarrollo personal.
--------------------------------	--

Pregunta 3.- ¿Qué valores usted le transmite a su hijo/a para que puedan aplicar una debida inclusión dentro de su entorno escolar?

PREGUNTA 3	
REPRESENTANTE DE OCTAVO	Le enseño los valores básicos como: respeto, tolerancia y autocontrol.
REPRESENTANTE DE NOVENO	Los valores que siempre trato de inculcarle son: respeto, responsabilidad y tolerancia. Siempre le inculco a mi hija a que debe dirigirse a cualquier persona con respeto.
REPRESENTANTE DE DÉCIMO	El valor que es muy importante para mí es el respeto, siempre debemos de dirigirnos a las personas con este valor, ya sea respetando sus pensamientos, ideologías, comportamientos, etc.

Pregunta 4.- ¿Cómo pueden los padres y los actores educativos trabajar en conjunto para fomentar la inclusión escolar dentro de la institución?

PREGUNTA 4	
REPRESENTANTE DE OCTAVO	Fomentando charlas educativas durante las juntas de curso.
REPRESENTANTE DE NOVENO	Pienso que realizando charlas educativas o conversatorios acerca de estos temas nos ayudarán tanto a nosotros como padres de familia y, a la misma vez, a las estudiantes a entender de mejor manera lo que abarca la inclusión escolar.
REPRESENTANTE DE DÉCIMO	Pienso que los padres en general deberían estar más involucrados en este tema, para que, de esta manera, se mantenga una comunicación abierta entre los padres como con los profesores y el DECE para poder aprender más sobre lo que abarca el tema de la inclusión escolar y así nosotros poder actuar correctamente como representantes de nuestras hijas.

Pregunta 5.- ¿Qué estrategias usted podría implementar para poder ayudar tanto a la institución como a las demás familias a fomentar un adecuado entorno educativo inclusivo?

PREGUNTA 5	
REPRESENTANTE DE OCTAVO	Pienso que brindándole aquel apoyo emocional a las chicas sería una buena estrategia, más que nada hacerlas sentir escuchadas e ir construyendo aquella confianza y seguridad dentro de ellas.

REPRESENTANTE DE NOVENO	Me mantengo en la idea de que deberían seguir realizando esta promoción a la sensibilización acerca de la inclusión escolar, es muy importante que estos temas sean tocados de manera continua junto con diversos temas para que las chicas tomen conciencia acerca de esto.
REPRESENTANTE DE DÉCIMO	Pienso que antes de implementar algo práctico deberían de informarse acerca de las diversas necesidades que pueden haber dentro de la institución y cómo se manifiestan cada una de ellas.

Pregunta 6.- ¿Está consciente usted que una inclusión escolar favorable impacta positivamente y en gran medida en la autoestima y confianza de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

PREGUNTA 6	
REPRESENTANTE DE OCTAVO	Sí, ya que ellos también son parte de la comunidad educativa y el sentirse querido no es parte de una condición, es una acción.
REPRESENTANTE DE NOVENO	Si por supuesto, a nadie le gustaría sentirse excluido dentro del lugar donde se encuentra o que la gente no entienda o no quiera entender lo que sucede, es realmente triste que aún existan personas sin empatía.
REPRESENTANTE DE DÉCIMO	Si claro que sí, estoy 100% segura que implementando una inclusión favorable dentro de la institución harán que las niñas con cualquier necesidad que tengan se sientan cómodas dentro de su círculo social en el que se encuentren.

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, todos concuerdan en que ellos como padres tienen una responsabilidad y participación muy importante dentro de la unidad educativa en función de la inclusión escolar. Todos consideran que los valores como el respeto a la diversidad, la comprensión, la empatía, la solidaridad, etc. Se enseñan y se aprenden desde el hogar y que ellos son el modelo más grande que tienen sus niños/as, por ende, necesitan poner el ejemplo a través de las acciones con las demás personas.

Enfatizan en que sería mucho más favorable para todos, el hecho de involucrarlos más en el programa de inclusión escolar por medio de talleres de sensibilización, charlas informativas sobre la diversidad que forma parte del entorno educativo de sus hijos, explicarles las distintas habilidades y capacidades que tiene cada niño. De esta forma, ellos están más al tanto del tema y desde sus hogares pueden promover una cultura de inclusión por medio del diálogo y explicación con sus niños/as.

Ellos están totalmente convencidos de que todo niño/a merece ser aceptado/a, feliz y disfrutar de la etapa de colegio en la que están, además de gozar del derecho de acceder a una educación de calidad e inclusiva donde se priorice el bienestar de todos los estudiantes independientemente de sus características psicológicas, biológicas o contextuales.

CUADRO COMPARATIVO 4. *Entrevista a padres de familia con hijos/as con NEE.*

Pregunta 1.- ¿Usted que entiende por inclusión escolar?

PREGUNTA 1	
OCTAVO	
Primer padre de familia	Segundo Padre de familia
Lo que yo pienso acerca del término inclusión escolar es aquel entendimiento y aceptación que te brindan las personas cercanas a ti.	Para mí la inclusión escolar es aquel entorno conformado de personas donde te aceptan por quien tu eres sin hacerte sentir juzgado por la condición que tengas.
NOVENO	
Primer padre de familia	Segundo padre de familia
Se me viene a la mente aquella calidez que debería existir en los grupos donde te hagan sentir querido y aceptado.	Lo que entiendo por inclusión escolar es aquella acogida que te da un grupo de personas y te hace sentir muy bien estando dentro de ese círculo.
DÉCIMO	
Primer padre de familia	
Para mi inclusión escolar se trata de aceptar toda la diversidad que hay dentro de un salón de clases y no discriminar bajo ningún concepto, ni por raza, etnia, etc.	

Pregunta 2.- ¿Usted siente que la institución educativa ha estado comprometida en ayudar las Necesidades Educativas Especiales de su representado?

PREGUNTA 2	
OCTAVO	
Primer padre de familia	Segundo Padre de familia
Por supuesto que sí están comprometidos, las psicólogas del DECE me mantienen informada respecto al seguimiento, tanto académico como emocional, que le realizan a mi hija.	Si claro que sí, he notado en gran manera la dedicación y esfuerzo que emplean tanto las psicólogas del DECE como la mayoría de los profesores en comprometerse a ayudar a mi hija dentro de su educación.
NOVENO	
Primer padre de familia	Segundo padre de familia
Absolutamente sí, siempre han estado al	Si, me he dado cuenta de que las psicólogas

pendiente de mi hija, siempre me mantienen informada acerca de los avances que tiene mi hija o si ha tenido algún inconveniente con alguna materia o con alguna compañerita de su salón.	del DECE velan por el bienestar de mi hija y eso me hace sentir segura y tranquila.
DÉCIMO	
Primer padre de familia	
Más que sentir he podido evidenciar que si hay un real compromiso del DECE respecto a las Necesidades Educativa Especiales que demanda mi hija, en todas las reuniones que he tenido con una de las psicólogas se puede observar la dedicación y organización que tiene.	

Pregunta 3.- ¿Comprende usted la importancia de potencializar las habilidades, capacidades y competencias de su hijo/a más que limitarlo debido a su Necesidad Educativa Especial?

PREGUNTA 3	
OCTAVO	
Primer padre de familia	Segundo Padre de familia
Si, lo comprendo, pero se me hace muy difícil ya que como madre quisiera proteger a mi hija a toda costa y lo menos que quisiera es que se sienta mal por no poder hacer una actividad en particular o que entre en un estado de angustia, así que aún me cuesta.	Si claro, incluso estoy de acuerdo que mientras vayan realizando el seguimiento a mi hija le vayan implementando ejercicios o actividades que requieran un poco más de esfuerzo para que se pueda observar si tiene algún avance o no.
NOVENO	
Primer padre de familia	Segundo padre de familia
Si lo comprendo, pero prefiero a que mi hija solo le den las actividades asignadas para ella y ya, que no se le haga difícil ni tan fácil realizarlas.	Si claro, siempre estoy pendiente de las actividades que realiza mi hija y si es que está acorde a lo que ella pueda realizar, no quisiera que algún docente le implemente actividades que sean imposibles de hacer.
DÉCIMO	
Primer padre de familia	
Por supuesto, yo mismo les he dado la indicación a las del DECE y a los docentes en que	

vayan probando con nuevas actividades que le generen un poco más de esfuerzo a mi hija, si quisiera visualizar si ha habido avances dentro de ella después de todo.

Pregunta 4.- ¿Usted considera importante que su representado reciba apoyo adicional del entorno educativo por parte de otros profesionales, ya sean, doctores, psicólogos clínicos, psicopedagogos, psiquiatras, entre otros, con el fin de garantizar el bienestar en el desarrollo de su hijo/a?

PREGUNTA 4	
OCTAVO	
Primer padre de familia	Segundo Padre de familia
Claro, me parece muy importante que mi hija cuente con el apoyo de una psicóloga clínica, hemos notado gran mejoría en ella y eso es lo único que nos importa en estos momentos.	Me parece muy necesario tener una opinión externa de un profesional, estoy consciente que la institución no puede realizar este proceso de diagnóstico, sino que el profesional de la salud debe de realizar este proceso, por otro lado, mi hija si asiste a terapias psicológicas donde la ha ayudado muchísimo a sobrellevar su diagnóstico.
NOVENO	
Primer padre de familia	Segundo padre de familia
No considero que en todos los casos deba ser así, nosotros pagamos la pensión escolar, la unidad educativa debe prepararse para atender cualquier tipo de necesidad que el estudiante requiera, por ende, no veo necesario tener un gasto externo en más profesionales, cuando ya se tiene suficientes gastos en el colegio, casa, etc.	Claro que sí, hemos podido asimilar y entender el diagnóstico de nuestra hija con la ayuda del doctor y del psicólogo clínico que hemos acudido, mi hija tiene sus sesiones de terapia de manera externa y con el pasar del tiempo hemos podido observar aquella felicidad que no habíamos notado hace tiempo.
DÉCIMO	
Primer padre de familia	
No considero que todas las necesidades requieran de especialistas externos, el colegio tranquilamente podría abordarlos. En el caso de mi hija, no considero que sea de gravedad su condición, por ende, solo recibe la ayuda por parte de los profesionales del DECE, no creo	

que necesite más.

Pregunta 5.- ¿Considera fundamental el hecho de recibir apoyo psicoterapéutico entre su familia para gestionar, asimilar y aceptar de forma adaptativa y funcional la situación en particular de su representado?

PREGUNTA 5	
OCTAVO	
Primer padre de familia	Segundo Padre de familia
Si me parece muy importante, pero suficiente tenemos con gastar en las consultas que tiene nuestra hija, si quisiera asistir junto a mi esposo, pero no entra en nuestro presupuesto y tiempo.	Si claro que es importante, nosotros si asistimos a terapia psicológica, nos ha ayudado en gran manera a entender lo que está pasando con mi hija y de cómo nosotros debemos de proceder correctamente.
NOVENO	
Primer padre de familia	Segundo padre de familia
No lo veo tan necesario la verdad, nos basta y sobra el diagnóstico que nos da el profesional al que acudiríamos y las recomendaciones que nos brinde.	Definitivamente, sin la ayuda del psicólogo no podríamos haber sobrellevado con esta situación, también hemos visto mejoría en nosotros al entender lo que está atravesando nuestra hija.
DÉCIMO	
Primer padre de familia	
Me parece muy importante, pero el tiempo no me lo permite por mi trabajo, ya que, me demanda mucho tiempo.	

Pregunta 6.- ¿Está usted consciente de que una inclusión escolar favorable impacta positivamente y en gran medida en la autoestima y confianza de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

PREGUNTA 6	
OCTAVO	
Primer padre de familia	Segundo Padre de familia
Estoy totalmente segura de que si se fomenta correctamente una inclusión escolar, sería más llevadera la vida de las niñas con Necesidades Educativas Especiales.	Totalmente, eso nos pasa a todos ya que si nos encontramos en un grupo donde nos hagan sentir bien con nosotras mismas pues de esta manera aumenta nuestra confianza y autoestima, pero si es todo lo contrario entonces la vida se nos hará más complicada de lo que ya es, los grupos sociales respetuosos ayudan en gran manera a la persona.
NOVENO	
Primer padre de familia	Segundo padre de familia
Por supuesto, las actitudes de las demás personas influyen en nuestro estado de ánimo y en nuestra autoestima, así que si es muy importante fomentar este entorno inclusivo.	Si claro que sí, siempre he pensado que al tener un buen grupo de amigos la vida se hace menos pesada y complicada, incluso con el simple hecho de ser compañeros y sentir aquella inclusión es muy enriquecedor y genera felicidad en ti.
DÉCIMO	
Primer padre de familia	
Si claro que sí, he aprendido por medio de podcasts que las personas necesitan sentirse aceptadas ya que es fundamental para el ser humano, así que definitivamente impactaría positivamente que el entorno del estudiante esté establecido por personas respetuosas e inclusivas.	

De acuerdo con la información proporcionada por los padres de familia con niños/as con NEE de cada nivel, se puede inferir que ellos conocen y entienden sobre la inclusión escolar para todos los estudiantes independientemente de su condición, discapacidad, limitación o enfermedad.

Los padres de familia observan y sienten que existe un real compromiso por parte de la institución educativa, específicamente del DECE en guiar, acompañar y hacer del proceso educativo de su hijo, una experiencia agradable, tolerable y siempre priorizando el bienestar de ellos. Estos padres de familia comprenden la importancia de no limitarlos en ninguna circunstancia, desarrollar sus habilidades y cada vez trabajar más para que en un futuro sean adultos funcionales, sin embargo, para algunos aún se les dificulta mucho el no sobreproteger a su hijo por su condición, ya que no quieren que nadie los lastime o los haga sentir inferior por tener una distinción.

Por otro lado, los padres de familia con hijos con NEE discrepan sobre el hecho de recibir apoyo terapéutico por parte de un profesional externo a la institución, ya sea para su representado en específico o para toda la familia en función de que pueda aceptar el diagnóstico de su hijo/a y sobrellevar toda la situación que la misma conlleva. Algunos padres le atribuyen el no necesitar un apoyo externo debido a distintos factores como: El tiempo, la escasez económica y/o al discurso de que es responsabilidad y obligación total de la institución adaptarse y capacitarse para manejar la situación de su representado, por ende, no es necesario acudir a recursos externos a la unidad educativa.

Adicionalmente, otros padres, consideran que la situación de su hijo/a no es tan grave o no amerita el buscar ayuda fuera de la institución, que el colegio puede abordar sin problemas las necesidades específicas de su niño/a.

CUADRO COMPARATIVO 5. *Entrevista a los estudiantes con NEE de octavo, noveno y décimo de la Educación General Básica Superior (EGB).*

Pregunta 1.- ¿Cómo es su estado de ánimo frecuentemente dentro del área educativa? ¿Por qué?

PREGUNTA 1	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	Por lo general, me siento mal, ya que no tengo muchas amigas por ser nueva, entonces a veces paso sola.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	A veces me siento bien y a veces me siento mal por diferentes cosas que pasan en el salón de clases.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	Es muy animado, soy muy feliz, por mis amigas básicamente.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	No me siento tan bien porque una niña siempre me mira mal, siempre se ríe de mí sin yo hacerle algo.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	Me siento bien.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	Me siento normal.
DÉCIMO	
1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Disforia de Edad.	Sinceramente, unas veces decaída, otras veces alegre, cuando me siento decaída es por cosas del colegio, exámenes, tareas, me siento frustrada o estresada, ya que en

	alguna materias estoy baja. Por otra parte, me siento feliz porque estoy con mis amigas, me divierto y eso
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	Es normal, regularmente me siento bien.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	Bien, me siento bien yendo al colegio.

Pregunta 2.- ¿Cómo es su relación con los demás compañeros/as de clase?

PREGUNTA 2	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	Me llevo mal con mis compañeras, a veces no me hablan y eso me hace sentir mal.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	Con algunas bien, con otras no me llevo para nada, porque me dicen a veces cosas feas que me hacen sentir mal.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	Me llevo normal, neutral con mis demás compañeras, con mi grupo de amigas si me llevo muy bien.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	Tengo varias amigas, pero hay una amiga con la que me llevo mejor, yo la ayudo en lo que necesite y ella me ayuda a mí.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	Me llevo muy bien con mi grupo de amigas.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico	Me llevo bien con mi grupo de amigas.

diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	
DÉCIMO	
1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Disforia de Edad.	Me llevo muy bien la verdad, yo si soy muy amigüera.
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	Con algunas bien, con otras no.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	Increíble, me llevo muy bien con mis amigas más cercanas.

Pregunta 3.- ¿De qué manera los docentes le proporcionan apoyo con respecto a alguna actividad en clase, tarea, duda, problemática, entre otros?

PREGUNTA 3	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	A veces me ayudan y a veces no.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	A veces me escuchan y hablan conmigo, o me ayudan con alguna cosa que no entienda, no son todos, pero algunos si lo hacen y me hacen sentir bien.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	Me ayudan explicándome todas las dudas que tengo o con los profesores que más confío les cuento algún problema que tengo y me aconsejan. Hay otros profesores que no ayudan para nada, ni les importa ayudarme o resolver alguna duda que tenga

	sobre algo, solo me dicen “lea bien” y ya.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	Los profesores que más me ayudan son las miss Marina y los profesores de inglés, pero la profesora que da Lenguaje no le entiendo tanto las tareas que manda.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	Cuando no entiendo algo de la clase o de las tareas que mandan, yo les pregunto.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	Se me hace un poco difícil leer, entonces la profesora siempre me ayuda.
DÉCIMO	
1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Disforia de Edad.	Depende del maestro la verdad, porque por ejemplo, yo estoy baja en lenguaje y muchas veces le pido ayuda a la docente y lo único que me dice es “Déjame pensarlo” y nunca lo piensa y ni me ayuda, y eso me causa mucha ansiedad y estrés, es más paso días esperando que envíe un deber para hacerlo lo mejor posible y que me suba la nota al menos por eso. Los otros docentes por su parte si me ayudan pero el problema principal es lenguaje y es ahí donde no obtengo un apoyo.
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	Me explican las actividades con paciencia, resuelven mis dudas, etc. Claramente, no son todos, hay otros que ni les importa realizar alguna actividad conmigo o explicarme alguna duda que tenga.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico	Siempre están al pendiente de cualquier

diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	duda que yo tenga.
---	--------------------

Pregunta 4.- Cuando tiene una duda o problema dentro del aula del entorno educativo, ¿Quiénes le han ofrecido su apoyo para ayudarla en la solución de su problema?

PREGUNTA 4	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	A veces los docentes o las psicólogas del DECE.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	Mis profesores y Milena, la psicóloga del DECE.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	Aparte de los docentes, me han ayudado mis compañeras de otros paralelos, explicándome algún deber o actividad que no entienda.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	Nadie más, solo mis amigas y los profesores.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	Siempre le digo a mis amigas o a mi profesora de confianza.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	Mis amigas y si me siento muy mal voy con la miss Milena.
DÉCIMO	
1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico	Aparte del docente que le mencioné, todos

diferencial de Disforia de Edad.	los demás si me explican detalladamente, me ayudan, me aclaran dudas, etc.
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	Solo algunos docentes y las psicólogas del DECE, además de algunas compañeras de clase.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	Mis amigas, las profesoras y la psicóloga.

Pregunta 5.-¿Tiene una buena relación con las psicólogas que forman parte del DECE? Cuando va al DECE, ¿Qué actividades realiza con su psicóloga y como se siente al momento de realizarlas?

PREGUNTA 5	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	Me llevo bien y también me hace sentir bien, cuando vengo al DECE juego con ella, hago otras actividades que me hacen sentir bien cuando salgo de ahí.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	Si, me llevo muy bien con Milena, me hace sentir bien cuando vengo acá, juego con ella, dibujo y pinto y me gusta, me siento tranquila.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	Me llevo bien con ellas, he venido y converso con ellas y la verdad me hacen sentir tranquila, así que salgo aliviada del DECE cada vez que vengo.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	Si me llevo muy bien, ellas me ayudan siempre y más en los exámenes. Ahora estoy teniendo problemas con la materia de

	Lenguaje entonces una de las psicólogas me da actividades para que practique y aparte de eso juego un rato con ella, así que si me siento bien.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	Si, ellas me tratan muy bien, siempre realizo actividades y juegos con la psicóloga.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	Si, me llevo muy bien con la miss Milena, siempre me divierto con ella. Cuando estoy con ella dibujo, leo un poco algún cuento y pinto.
DÉCIMO	
1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Disforia de Edad.	Si me llevo muy bien, casi no frecuento aquí pero las psicólogas son muy amables y las pocas veces que he venido a conversar, me hacen sentir bien y tranquila, además de que me ayudan con algún problema que tenga con algún docente.
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	No las conozco mucho pero si se puede decir que me llevo bien con ellas, tengo una relación normal con ellas.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	Si claro que sí, me llevo muy bien con la miss Marina. No hago una actividad, solo converso con ella.

Pregunta 6.- Si una compañera suya necesita ayuda, ¿De qué forma usted le proporciona su apoyo en función de que se sienta acompañada y comprendida?

PREGUNTA 6	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	De ninguna forma, no tengo amigas.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	Escuchándola cómo se siente y acompañándola hasta que se sienta mejor.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	De algo que he aprendido porque de grande quiero ser psicóloga, es que lo importante siempre es escuchar y a la gente le gusta que la escuchen entonces lo que hago es escucharla y analizar la situación lo más comprensible y razonable posible para poder dar mi punto de vista de manera amable y honesta. Siempre trato de ayudar a los demás para que no se sientan mal, soy muy empática.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	Yo las ayudo en las tareas o en lo que ellas me pidan.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	Si ella me pide ayuda en alguna tarea yo le ayudo o si se siente mal la aconsejo.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	Siempre trato de ayudar a mis amigas escuchándolas.
DÉCIMO	

1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Disforia de Edad.	Le doy apoyo moral, estoy ahí para hacerle compañía, la escucho y trato de darle los mejores consejos.
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	Escuchándola, dándole soluciones en lo que más pueda y estar ahí para ella, que se sienta acompañada y no sola.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	Siempre escuchándola y aconsejándola en lo que ella necesite.

Pregunta 7.- Si usted necesita apoyo, ¿Cómo le gustaría que su compañera actúe en función de que usted se sienta apoyada?

PREGUNTA 7	
OCTAVO	
1.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastornos de Habilidades Escolares Mixtas y Dificultad en el Lenguaje.	Yo no necesito ayuda de nadie.
2.- Estudiante de 11 años con diagnóstico diferencial de TDA (Trastorno de Déficit de Atención) con inmadurez neuropsicológica.	Me gustaría que me escuchen, me abracen, jueguen conmigo y quieran hablar de cualquier cosa conmigo.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) combinado.	Que me escuchen y me den consejos, eso es lo más importante para mí, sé que uno no puede exigir eso, es más no lo exijo, pero mis amigas más cercanas lo hacen y lo valoro mucho.
NOVENO	
1.- Estudiante de 13 años con diagnóstico diferencial de Inmadurez Cognitiva/ Ritmo de aprendizaje Lento/ Dificultad de Atención.	Me gustaría que ellas actúen normales, que no griten tanto y les hagan caso a los profesores.
2.- Estudiante de 13 años con diagnóstico	Que me ayuden a mí también en las tareas

diferencial de TDAH con dificultades emocionales.	o cualquier cosa que necesite.
3.- Estudiante de 12 años con diagnóstico diferencial de Trastorno Específico de la Lectura.	Que me escuchen y que me ayuden cada vez que necesito ayuda con alguna tarea.
DÉCIMO	
1.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Disforia de Edad.	Que me ayude, que realmente me ayude y me explique las cosas detalladamente.
2.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Trastorno de Habilidades Escolares Específico.	Me gustaría que me ayuden, que me escuchen y estén ahí para mí.
3.- Estudiante de 14 años con diagnóstico diferencial de Dificultades emocionales por condición médica: Cáncer de la sangre (Leucemia).	Me gustaría que me preguntaran lo que me pasa, que me escuchen y me aconsejen en cualquier problema que yo tenga.

ESTUDIANTES DE OCTAVO:

De acuerdo con las respuestas de las estudiantes de octavo año básico, se puede observar que su estado ánimo dentro del entorno educativo es ambivalente, unas veces están bien, otras no, y esto se debe a que algunas de ellas no tienen una buena relación con sus demás compañeras, incluso una estudiante menciona que ni siquiera tiene amigos por ser estudiante nueva, de esta manera, se le dificulta mucho más el entablar amistades.

Con respecto a los docentes, ellas manifiestan que algunos docentes si les ayudan a comprender, a resolver algún problema o duda, mientras que otros no muestran ningún tipo de interés en ayudarlas. Con las psicólogas del DECE, ellas expresan tener una buena relación con ellas debido a las actividades que realizan juntas, además de sentir alivio y tranquilidad cada vez que van al DECE y dialogan con las profesionales.

Con respecto a su nivel de empatía y solidaridad con las demás compañeras, una estudiante manifestó que no lo es debido a que sus demás compañeras tampoco lo son con ella,

y mencionó que “no necesita ayuda de nadie”. Por otro lado, las otras dos estudiantes si mencionaron cómo ayudarían a una compañera y cómo le gustaría ser ayudada por sus demás amigas, mostrando un indicador de amistad, empatía, solidaridad y generosidad.

ESTUDIANTES DE NOVENO:

De acuerdo con las respuestas de las estudiantes de Noveno año básico, a diferencia de las estudiantes de octavo, ellas si tienen lazos de amistades dentro de su curso, se llevan bien con sus demás compañeras y sienten el apoyo de ellas, por lo que su estado de ánimo es agradable la mayoría de las veces.

Con respecto a sus docentes, a diferencia de las estudiantes de octavo, ellas si reciben el apoyo de ellos durante las clases y fuera de ellas también, sus demás compañeras también la ayudan con cualquier tarea o actividad que no comprenda. De igual manera que las estudiantes de octavo, ellas también se sienten apoyadas y comprendidas por las psicólogas que conforman el DECE, cada vez que van al departamento, hablan con ellas, realizan actividades lúdicas, se divierten y sobre todo, se sienten mucho más tranquilas y en paz cada vez que salen de esa área.

Observando su nivel de empatía y solidaridad, en comparación con las estudiantes de octavo, ellas si se muestran muy solidarias y comprensivas con sus demás compañeras, siempre están dispuestas a ayudarlas en lo que más puedan, y por su lado, esperan lo mismo de ellas, de hecho, ellas si manifiestan que reciben ese soporte emocional de parte de sus compañeras.

ESTUDIANTES DE DÉCIMO:

Con las estudiantes de décimo, se pueden apreciar respuestas un poco más concretas y maduras a diferencia de las estudiantes de octavo y noveno.

Con respecto a su estado de ánimo, es variable debido a muchas situaciones de estrés, ya sea por el ámbito académico o personales, pero con relación a sus demás compañeras, ellas se sienten de maravilla con ellas, de hecho mencionan que les gusta acudir a la unidad educativa por estar con sus amigas. Al igual que sus compañeras de octavo y a diferencia de sus compañeras de noveno, ellas tampoco reciben la ayuda esperada por todos sus docentes, unos les ayudan, otros para nada, siendo así una problemática repetitiva dentro del nivel de básica superior.

Con respecto al apoyo percibido por el DECE, las estudiantes de décimo no frecuentan tanto en esta área, por ende, no hay una relación más directa o íntima con las psicólogas a diferencia de las estudiantes de octavo y noveno, sin embargo, expresan que las pocas veces que han hablado con las psicólogas o han estado en el DECE, se sienten bien, comprendidas y puedan encontrar soluciones para sus problemas dentro del entorno educativo.

Como ya se mencionó, ellas tienen una excelente relación entre sus compañeras, por ende, perciben un significativo nivel de apoyo, solidaridad y empatía por parte de ellas, y a su vez, ellas también tratan de ser recíprocas con sus amigas al momento de ellas necesitar apoyo.

Tanto las estudiantes de noveno y décimo concuerdan que la mejor forma de dar y recibir apoyo o ayuda es a través de la escucha activa, aconsejar y sobre todo contener emocionalmente mediante la compañía. Por otro lado, las estudiantes de octavo se perciben un poco reacias en ese ámbito, al no tener una buena relación con sus demás compañeras debido a las burlas, comentarios negativos y malos tratos que reciben por parte de ellas.

7.3 Cuestionarios

El propósito de haber aplicado cuestionarios fue explorar y comprender el aspecto psico-emocional y conductual del niño con NEE dentro del programa, es decir, los pensamientos, emociones y conductas que experimentan siendo parte de esta propuesta educativa. Los cuestionarios aplicados fueron los siguientes:

- **Cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman.**
- **La escala de aceptación percibida (EAP), o por sus siglas en inglés “PAS” (Perceived Acceptance Scale).**
- **La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP).**

Estos tres cuestionarios fueron aplicados a las mismas tres estudiantes que se entrevistó por cada nivel, es decir: Tres estudiantes de octavo, tres estudiantes de noveno y tres estudiantes de décimo, dando como resultado una muestra de nueve estudiantes con sus respectivos diagnósticos dentro del nivel de básica superior.

CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Se mostrarán los resultados de los tres cuestionarios de manera individual (Cada cuestionario) mediante la clasificación de cada pregunta y su respectivo gráfico por cada nivel (Octavo, Noveno y Décimo) y un gráfico general de los resultados obtenidos de los estudiantes del nivel de básica superior con su respectiva tabla de resumen estadístico. Véase a continuación los resultados:

7.3.1 Cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman Adaptado

Este cuestionario consta de 9 preguntas de opción múltiple donde se presentan una serie de afirmaciones que describen aspectos conductuales-emocionales de los estudiantes hacia sus compañeros dentro de un entorno educativo. Las opciones fueron:

1. **Totalmente en desacuerdo**
2. **En desacuerdo**
3. **Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
4. **De acuerdo**
5. **Totalmente de acuerdo**

Este cuestionario nos permitió conocer el nivel de sensibilidad al rechazo social percibido por los estudiantes con NEE debido a sus condiciones, limitantes, enfermedad, discapacidad o situación en particular. Los resultados fueron los siguientes:

Pregunta 1.- Evito decir o hacer cosas por miedo a qué puedan decir mis compañeros.

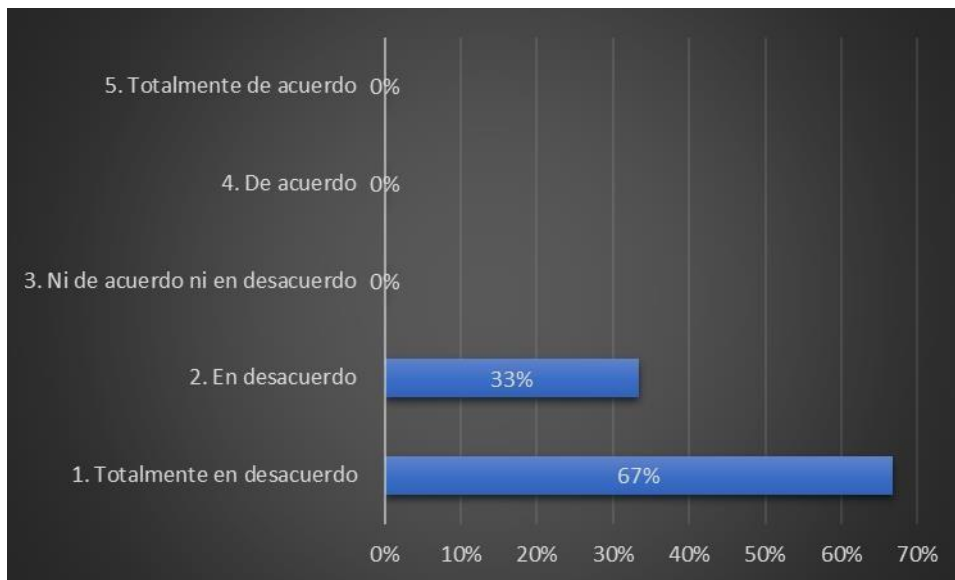
GRÁFICO 8. *Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes de Octavo año Básico Superior.*



Se puede apreciar en el gráfico que existe discrepancia en las tres estudiantes de octavo, ya que una afirma que está en desacuerdo con evitar o decir cosas por miedo a lo que puedan

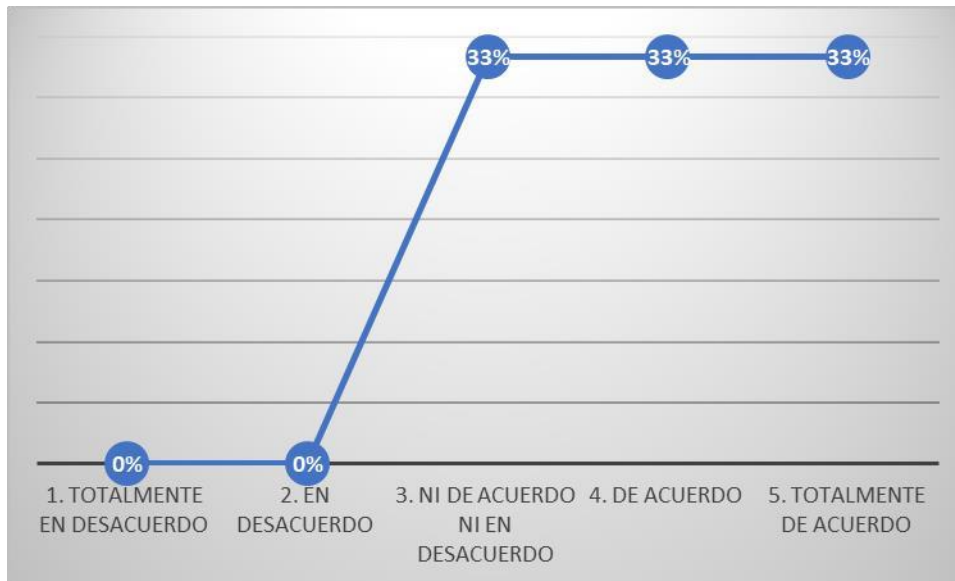
decir las demás compañeras, mientras que otra estudiante está en duda y la última, está totalmente de acuerdo con la afirmación. Por ende, se puede decir que predomina un poco más el hecho de sentirse con miedo al actuar de determinada forma por el hecho de que las compañeras emitan comentarios negativos hacia ellas, esto también se puede evidenciar en la duda que una estudiante manifestó.

GRÁFICO 9. *Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes de Noveno año Básico Superior.*



Con respecto a la primera pregunta, el panorama para las estudiantes de noveno cambia, ya que se puede observar que dos estudiantes están totalmente en desacuerdo con la afirmación y una está en desacuerdo, por ende, predomina el hecho de no sentirse con miedo al actuar o hablar de determinada forma por el hecho de pensar en el qué dirán de sus compañeros, evidenciando una autoestima, autoconcepto y vínculos de amistad mucho más estables y funcionales en comparación con las estudiantes de octavo.

GRÁFICO 10. *Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes de Décimo año Básico Superior.*



Observando las respuestas de las estudiantes de décimo, se puede inferir que son mucho más susceptibles y vulnerables ante los comentarios de sus demás compañeros, esto se evidencia en la duda de una de las estudiantes, mientras que las otras dos estudiantes si tienen respuestas determinantes como “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. En comparación con las estudiantes de noveno, ellas si se sienten inhibidas en su forma de ser y actuar por miedo a lo que digan los demás, al igual que sus compañeras de octavo.

GRÁFICO 11. *Inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

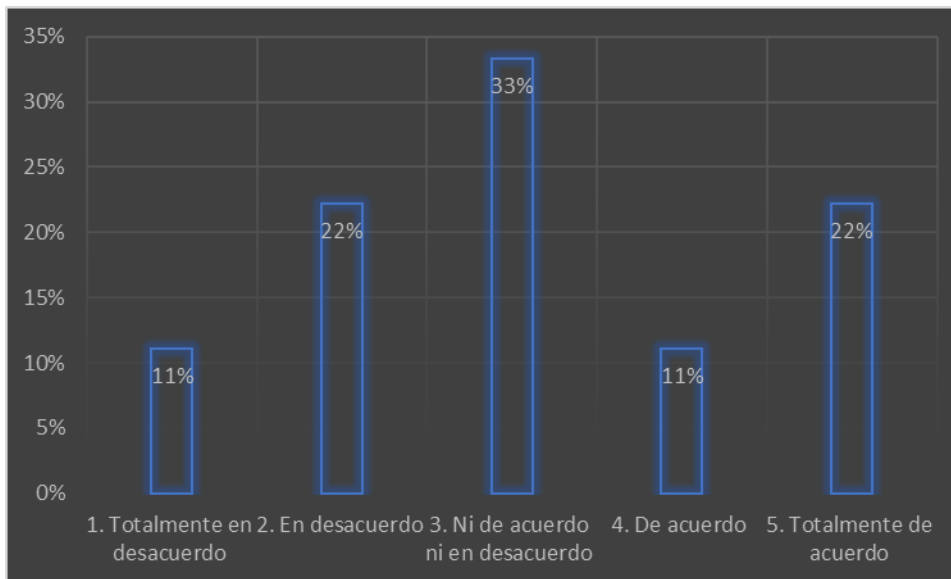


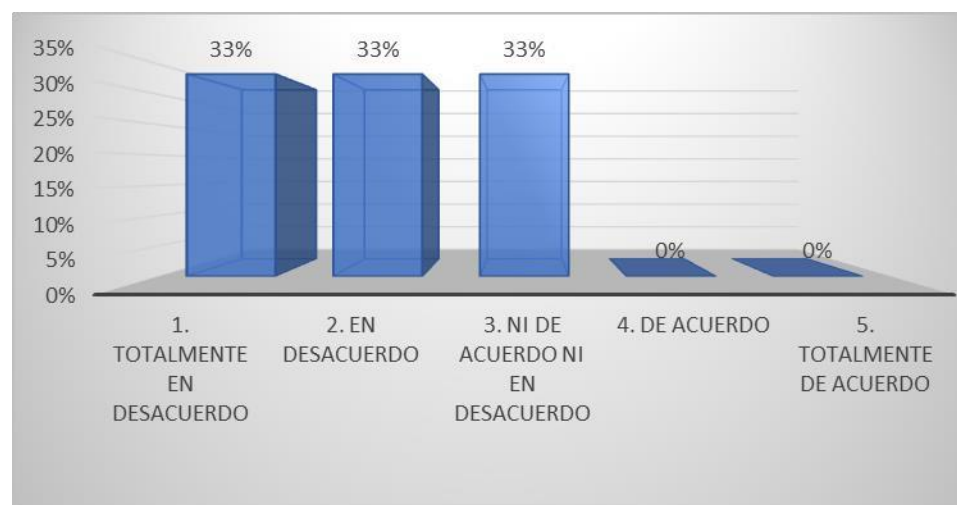
TABLA 8. *Resumen estadístico de la inhibición de la conducta por miedo al rechazo social en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,041573971
Mediana	0,222222222
Moda	0,111111111
Desviación estándar	0,092962225
Varianza de la muestra	0,008641975
curtosis	-0,612244898
coeficiente de asimetría	0,512240833
Rango	0,222222222
Mínimo	0,111111111
Máximo	0,333333333
Suma	1
Cuenta	5

En este último gráfico con su respectivo resumen estadístico, podemos evidenciar que el 33% de las estudiantes dudan sobre esta afirmación, es decir, pueden existir situaciones o escenas donde se sientan cohibidas o haya un control inhibitorio de la conducta por miedo a sentirse rechazada socialmente por sus demás compañeros, mientras que el 11% y 22% de las estudiantes se inclinan por estar en desacuerdo con la afirmación y el otro 11% y 22% afirman que están totalmente de acuerdo, por ende, se puede decir que la mayoría de las estudiantes de este nivel alguna vez se han visto en la necesidad o en distintas ocasiones necesitan inhibir algún comportamiento con el fin de encajar en su grupo social.

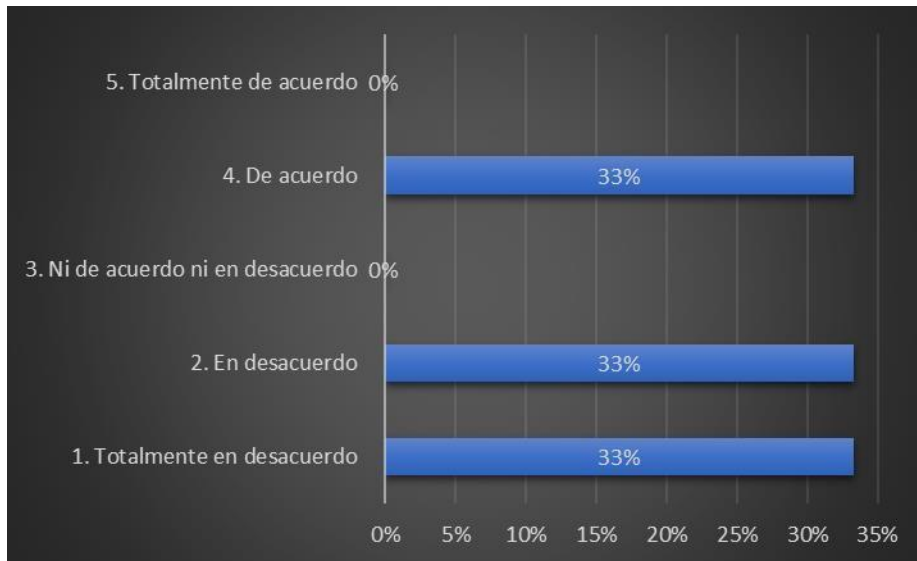
Pregunta 2.- Cuando percibo que una compañera me evita siento culpa y miedo.

GRÁFICO 12. *Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes de Octavo año básico superior.*



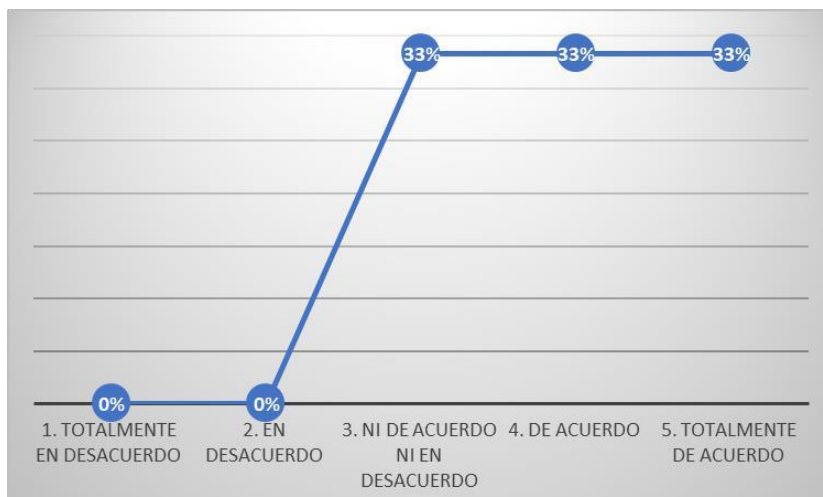
Según las estadísticas las estudiantes de octavo están en desacuerdo y en duda con esta afirmación, es decir, existen ocasiones en las que sí podría darse la situación, sin embargo, en la mayoría de las veces no sucede o no experimentan ese tipo de emociones (Miedo y culpa) en particularidades como estas con sus demás compañeras.

GRÁFICO 13. *Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes de Noveno año básico superior.*



De acuerdo con estos resultados, la mayoría está en desacuerdo con sentir miedo o culpa ante la evitación de alguna compañera, solo una estudiante estuvo de acuerdo con el enunciado, sin embargo, la mayoría considera que no, al igual que sus compañeras de octavo año básico superior.

GRÁFICO 14. *Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes de Décimo año básico superior.*



A diferencia de las estudiantes de octavo y noveno, las estudiantes de décimo si experimentan este tipo de emociones ante la evitación de alguna compañera, debido a que dos de ellas señaló estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación mientras que la otra estudiante señaló estar en duda, dando paso a que puede que existan situaciones como tal y otras veces no. Por ende, las estudiantes de décimo son más vulnerables y susceptibles a experimentar emociones de culpa y miedo ante situaciones como estas con sus demás compañeras, teniendo un impacto directo en la autoestima y el autoconcepto.

GRÁFICO 15. *Percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

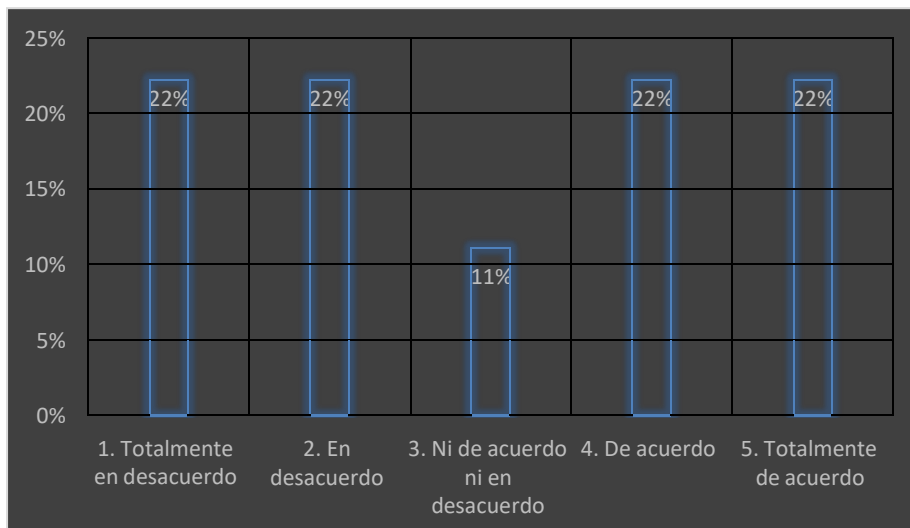


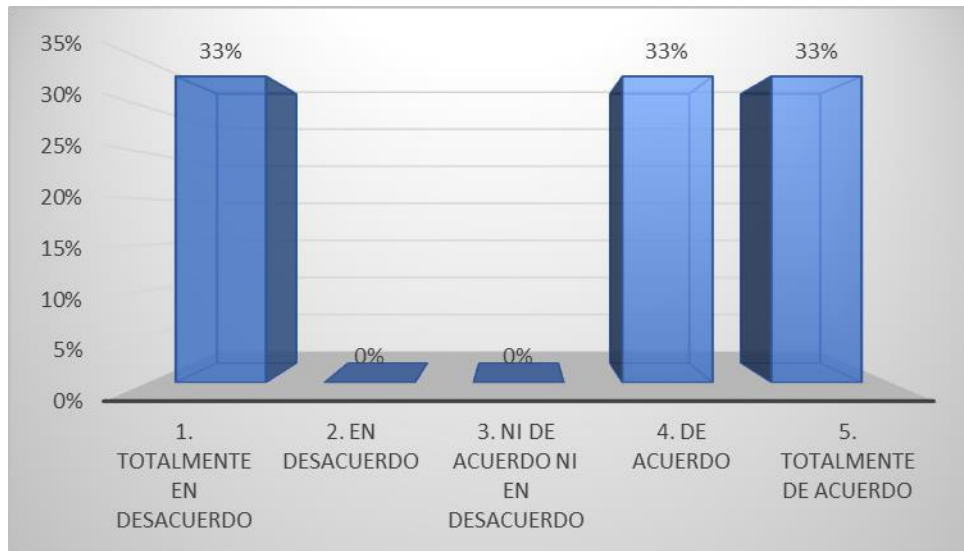
TABLA 9. *Resumen estadístico de la percepción de culpa y miedo ante la evitación por parte de sus compañeras de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,022222222
Mediana	0,222222222
Moda	0,222222222
Desviación estándar	0,049690399
Varianza de la muestra	0,002469136
Curtosis	5
Coefficiente de asimetría	-2,23606798
Rango	0,111111111
Mínimo	0,111111111
Máximo	0,222222222
Suma	1
Cuenta	5

Los resultados de las estudiantes de todo el nivel de básica superior son divididos, por el hecho, de que algunas estudiantes están en desacuerdo con el enunciado mientras que otras estudiantes están de acuerdo y solo dejando un 11% de estudiantes que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, por ende, se podría inferir que este tipo de emociones han sido o son experimentadas en algunas situaciones, no en todas, y va a depender mucho del manejo asertivo que tenga la estudiante ante la particularidad dada.

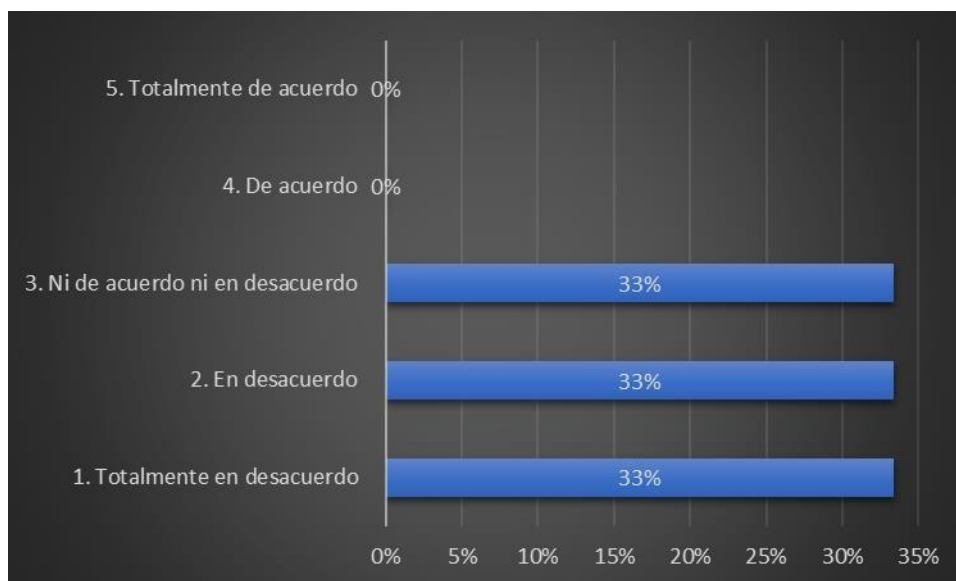
Pregunta 3.- Siento que tengo que fingir ser otra persona para poder encajar en un grupo de compañeras.

GRÁFICO 16. *Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes de Octavo año básico superior.*



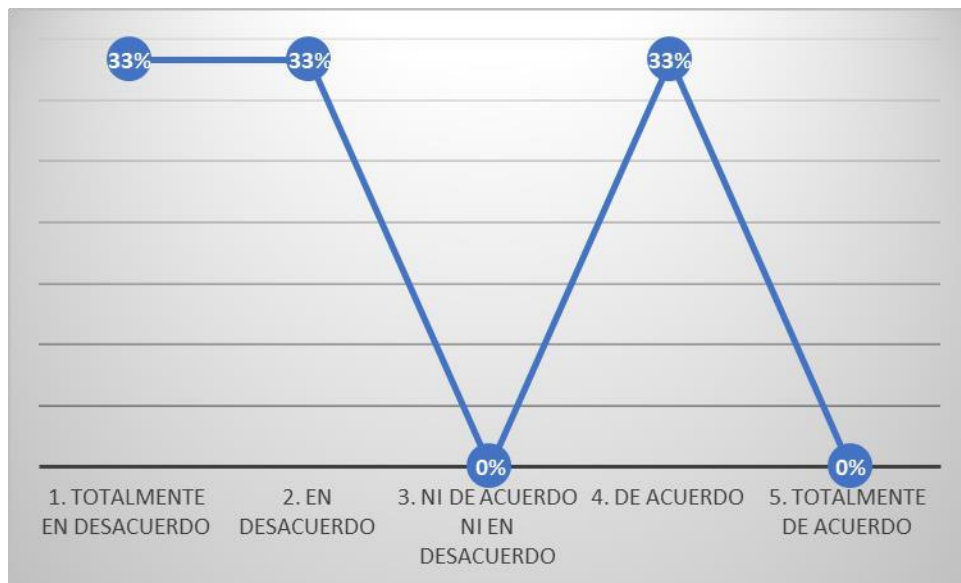
En este gráfico, como se puede observar predomina el estar de acuerdo con el enunciado. De las tres estudiantes, dos afirman tener que fingir ser otra persona con el fin de poder encajar dentro de un grupo social, y solamente una estudiante no se ve en la obligación de hacerlo, por ende, se puede interpretar que el 66% de las estudiantes que forman parte de la muestra, admiten tener que rechazar su autoconcepto para ser aceptada socialmente.

GRÁFICO 17. *Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes de Noveno año básico superior.*



Con respecto a las estudiantes de noveno, se puede observar una gran diferencia en comparación con las estudiantes de octavo. Estas estudiantes en particular están totalmente en desacuerdo con la afirmación, es decir, consideran que no tienen que fingir ser “otra persona” para poder encajar en un grupo, por ende, da paso a la interpretación de que estas estudiantes de noveno a diferencias de las de octavo, cuentan con una red de apoyo más flexible, comprensivo e inclusivo.

GRÁFICO 18. *Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes de Décimo año básico superior.*



En este gráfico, se puede apreciar una similitud entre las estudiantes de décimo con las de noveno, ya que, ambas rechazan la idea de tener que fingir ser otra persona para encajar en su grupo de amigas, solo una de las estudiantes está de acuerdo con la afirmación, sin embargo, sigue siendo mayoría, el 66% de estudiantes que forman parte de la muestra no concuerdan con esta idea.

GRÁFICO 19. *Rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

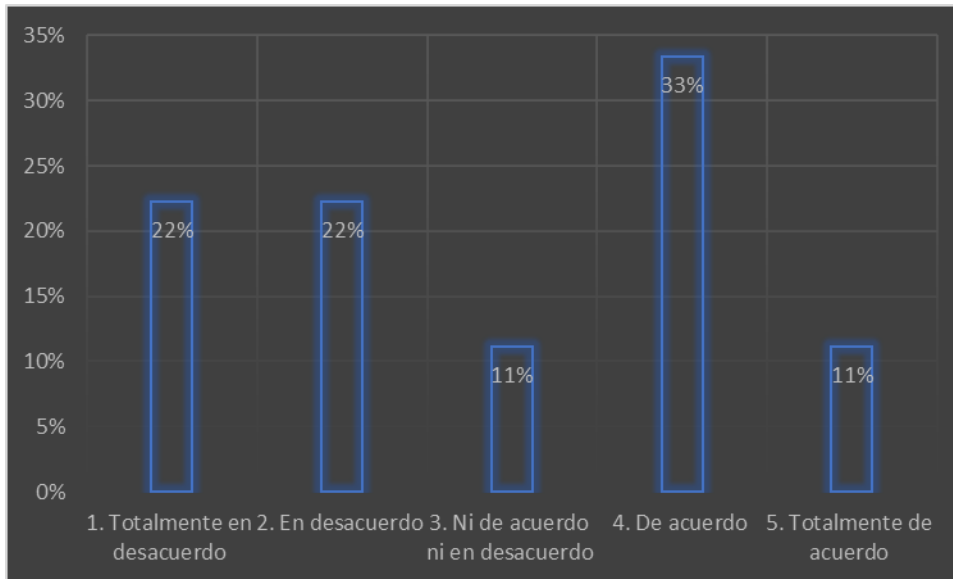


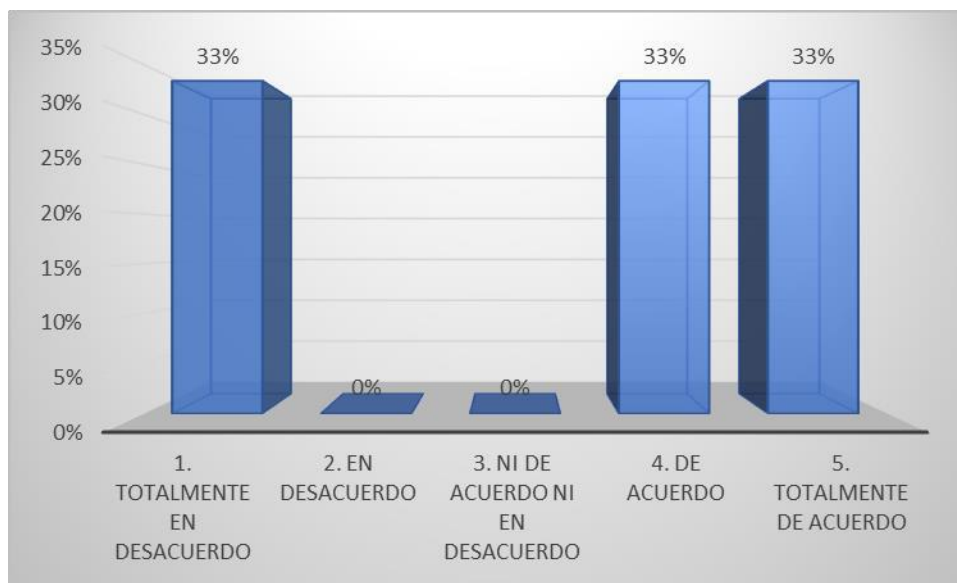
TABLA 10. *Resumen estadístico del rechazo del autoconcepto en función de pertenecer a un grupo social designado en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen Estadístico	
Media	
Error típico	0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestra	
Curtosis	
Coeficiente de asim	
Rango	
Mínimo	
Máximo	
Suma	
c	

De acuerdo con el gráfico en general de todas las estudiantes del nivel básica superior, las estadísticas muestran que el 44% de estudiantes están de acuerdo con la afirmación de tener que cambiar ciertos comportamientos, pensamientos y/o emociones con el fin de poder pertenecer a un grupo social y sobre todo, ser aceptado por el mismo. Mientras que el otro 44% está en desacuerdo con tener que actuar de manera distinta a la que es para poder encajar, y solo el 11% de estudiantes están en duda, por ende, se puede interpretar que a pesar de tener porcentajes similares en la opción de estar “De acuerdo” y en “Desacuerdo”, se le da mayor atribución al 11% que está en duda, ya que, pueden existir casos donde si exista la necesidad u obligación de hacerlo para que ellas se sientan pertenecientes de un grupo sin ser excluidas.

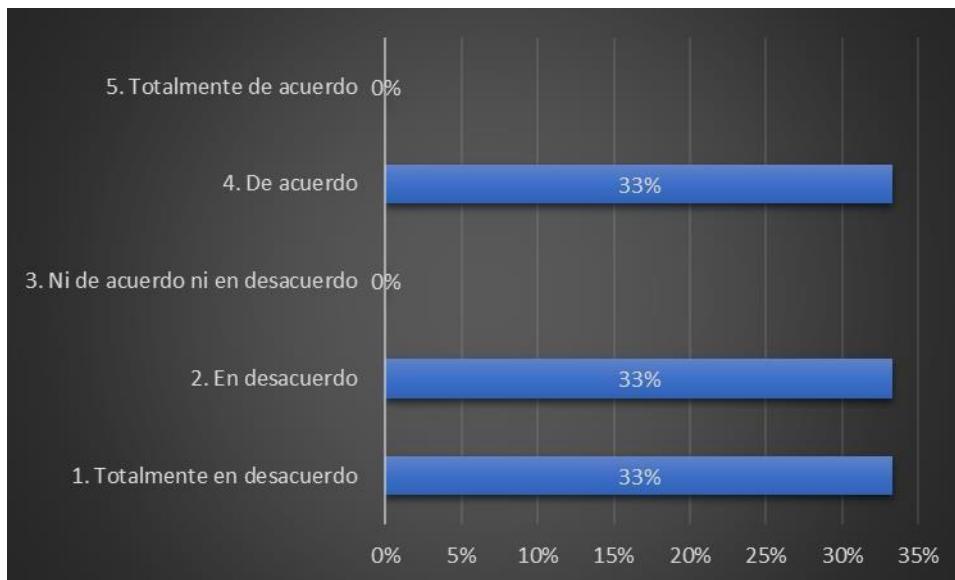
Pregunta 4.- Pienso que mis compañeros se niegan a estar conmigo porque hago o digo cosas que les avergüenza.

GRÁFICO 20. *Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes de Octavo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.*



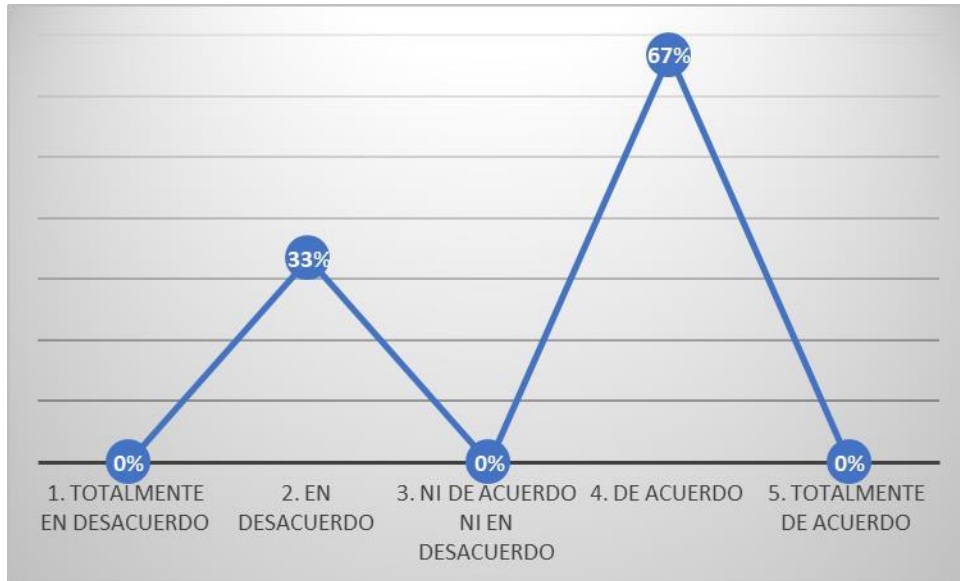
Según las estadísticas, el 66% de las estudiantes de octavo que forman parte de la muestra, se muestran susceptibles a tener estos pensamientos negativos e intrusivos sobre sus compañeras, ya que, piensan que se niegan a estar con ellas por el hecho de emitir comentarios o actuar de forma determinada que causa vergüenza en sus demás compañeras. Por otro lado, el 33% de las estudiantes, no está de acuerdo en lo absoluto con esta afirmación.

GRÁFICO 21. *Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes de Noveno año básico superior por parte de sus compañeras de clase.*



A diferencia de sus compañeras de octavo, las estudiantes de noveno muestran un porcentaje del 66% en estar en desacuerdo con el enunciado, y solo una estudiante estuvo de acuerdo con el mismo, dando como resultado que la mayoría de las estudiantes de noveno, no tienen esos pensamientos negativos y a su vez, no sienten esa evitación o rechazo de sus compañeras a causa de algún comentario o acción que les genere vergüenza sobre la estudiante en particular.

GRÁFICO 22. *Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes de Décimo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.*



De las tres estudiantes de décimo que forman parte de la muestra, dos de ellas, quienes conforman el 67% de los resultados, afirman estar de acuerdo con el enunciado, mientras que solo el 33% (Una estudiante) muestra estar en desacuerdo, por ende, la mayoría de las estudiantes en este enunciado si afirma tener pensamientos negativos sobre sus compañeras de clase, al sentir que son evitadas o rechazadas por su comportamiento que les genera vergüenza a sus demás compañeras.

GRÁFICO 23. *Pensamientos negativos de evitación de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase.*

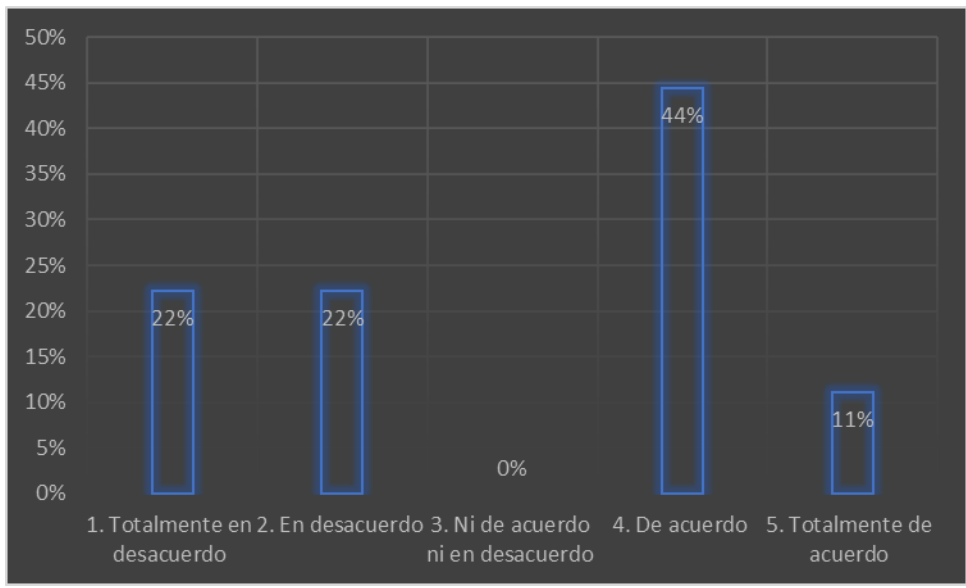


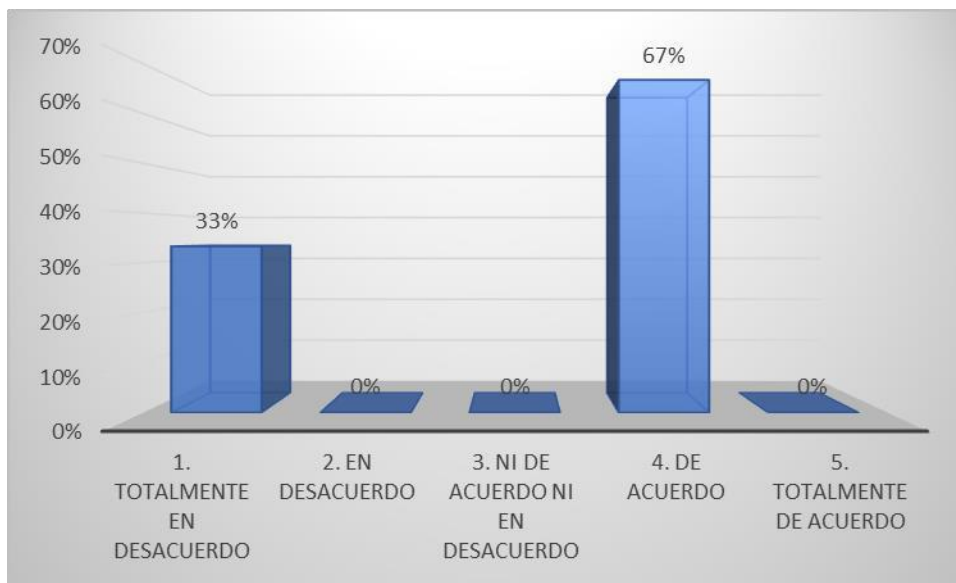
TABLA 11. *Resumen estadístico de los pensamientos negativos de evitación de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase.*

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,073702773
Mediana	0,222222222
Moda	0,222222222
Desviación estándar	0,164804411
Varianza de la muestra	0,027160494
Curtosis	0,867768595
Coefficiente de asimetría	0,551618069
Rango	0,444444444
Mínimo	0
Máximo	0,444444444
Suma	1
Cuenta	5

De acuerdo con el gráfico general de las estudiantes del nivel de básica superior, el 55% de las estudiantes que son parte de la muestra están de acuerdo con el hecho de pensar, percibir o sentir que sus compañeras las evitan porque sus comentarios o acciones les causan vergüenza, mientras que el otro 44% no está de acuerdo con esta idea, mostrando así, que existen indicios de que las estudiantes se sienten un poco excluidas por su forma de actuar, pensar o sentir.

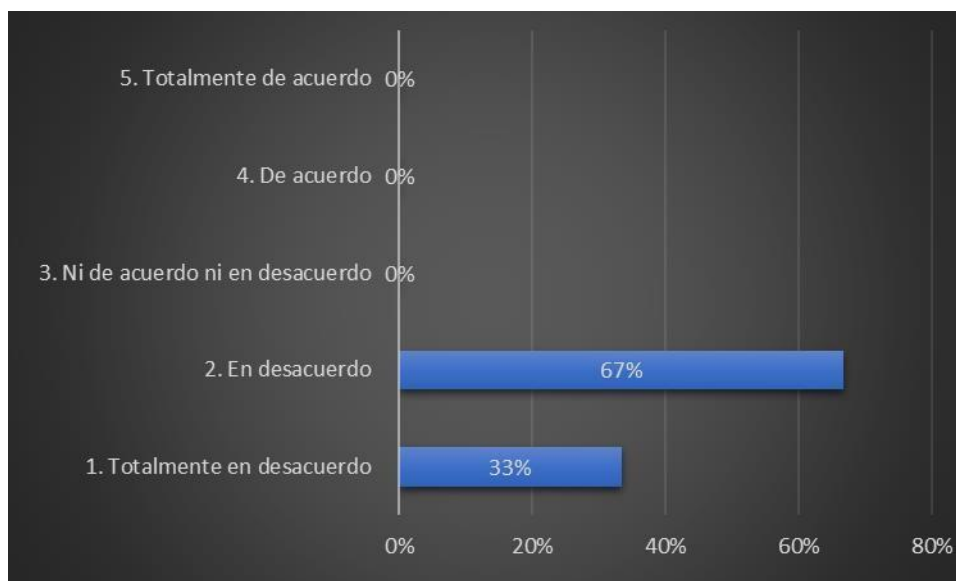
Pregunta 5.- Pienso que mis compañeros se niegan a estar conmigo porque hago o digo cosas que les molesta.

GRÁFICO 24. *Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes de Octavo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.*



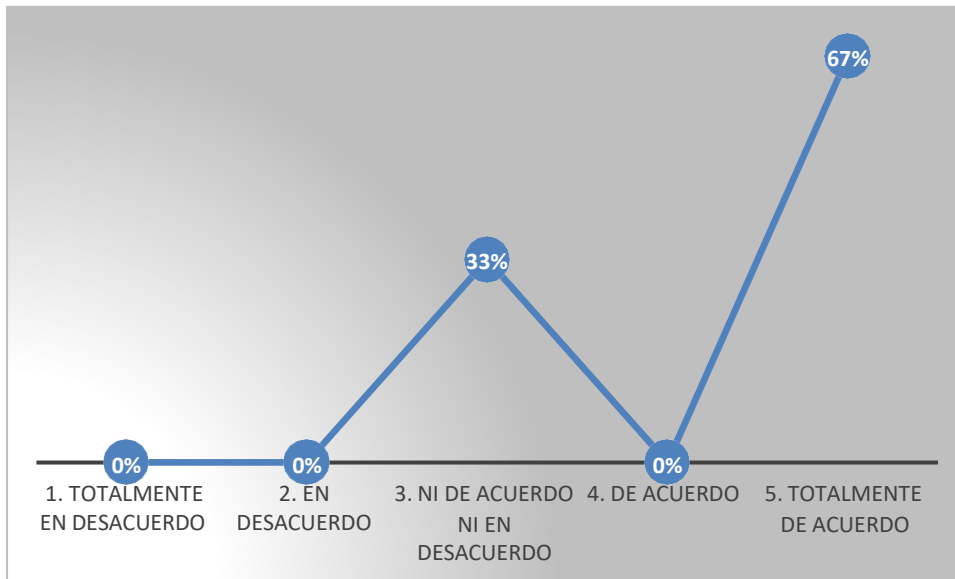
El 67% de las estudiantes de octavo concuerdan con sentir que sus compañeros se niegan a estar con ellas por conductas o comportamientos que la estudiante tiene y les genera molestia o incomodidad a sus demás compañeros, solo el 33% está en desacuerdo.

GRÁFICO 25. *Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes de Noveno año básico superior por parte de sus compañeras de clase.*



Las estudiantes de noveno a diferencia de las de octavo, todas están en desacuerdo con el enunciado, el 67% no concuerda con la idea mientras que el 33% restante está en total desacuerdo, por lo que ambos resultados muestran que el 100% de las estudiantes que forman parte de la muestra rechazan esta idea de sentir que sus compañeras se niegan a estar con ellas porque les molesta o disgusta algún comportamiento en particular de las estudiantes con NEE.

GRÁFICO 26. *Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes de Décimo año básico superior por parte de sus compañeras de clase.*



Las respuestas de las estudiantes de décimo tienen similitud con las de octavo, debido a que el 67% concuerda con sentir este rechazo por parte de sus compañeras debido a su comportamiento que causa molestia a las demás estudiantes dentro del salón de clases, solo el 33% está en duda, dando paso a la interpretación de que en algunas ocasiones pueden existir situaciones de tal magnitud donde se han sentido excluidas por sus compañeras.

GRÁFICO 27. *Pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes del nivel de básica superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase.*

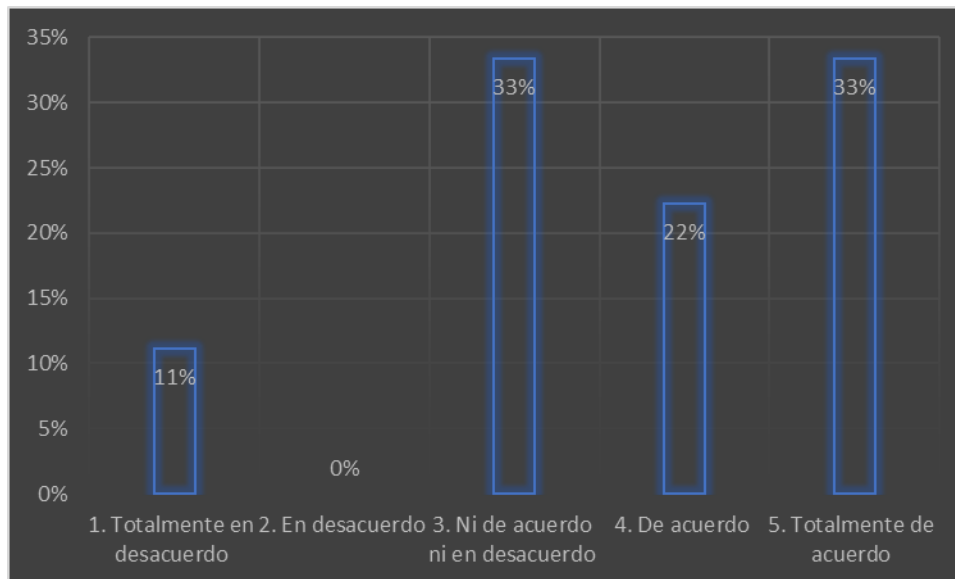


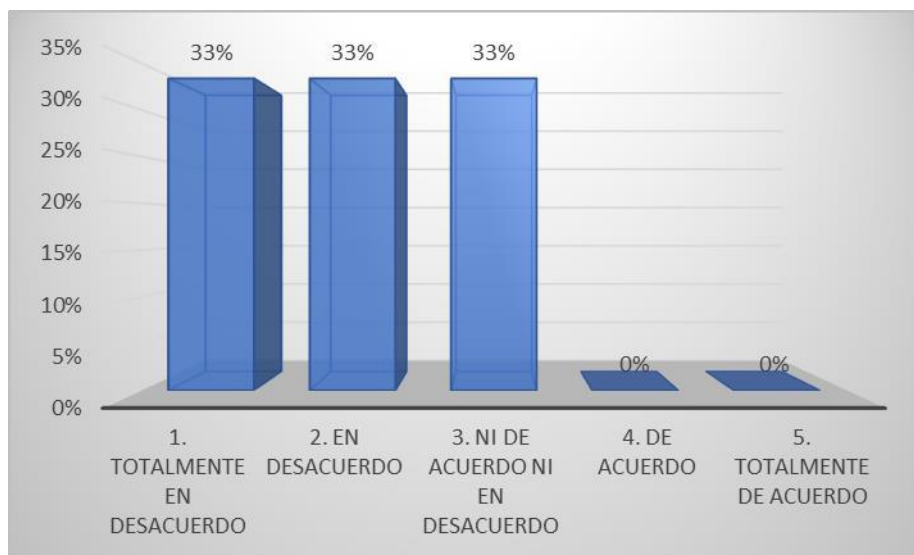
TABLA 12. *Resumen estadístico de los pensamientos negativos de desagrado de las estudiantes del nivel de básica superior (EGB) por parte de sus compañeras de clase.*

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,064788354
Mediana	0,222222222
Moda	0,333333333
Desviación estándar	0,144871165
Varianza de la muestra	0,020987654
Curtosis	-1,487889273
Coficiente de asimetría	-0,541387051
Rango	0,333333333
Mínimo	0
Máximo	0,333333333
Suma	1
Cuenta	5

A nivel general de las estudiantes del nivel de básica superior, el 55% concuerda en sentirse rechazadas o sentir que sus demás compañeras la evitan porque ciertas actitudes o comportamientos suyos les causa molestia o les irrita. El otro 33% está en duda y el 11% restante, está en desacuerdo, se puede evidencia que en este nivel de educación general básica hay cierta percepción de rechazo de estas estudiantes en particular por parte de sus demás compañeras.

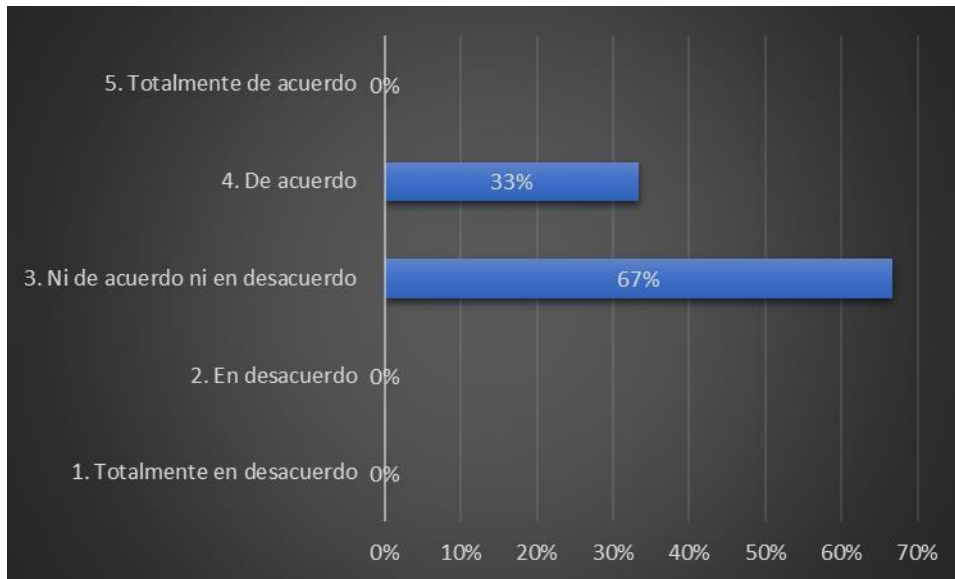
Pregunta 6.- Evito decirle “NO” a mis compañeras por temor a no ser aceptada.

GRÁFICO 28. Ausencia de límites de las estudiantes de Octavo año básico superior por temor a no ser aceptadas en un grupo social.



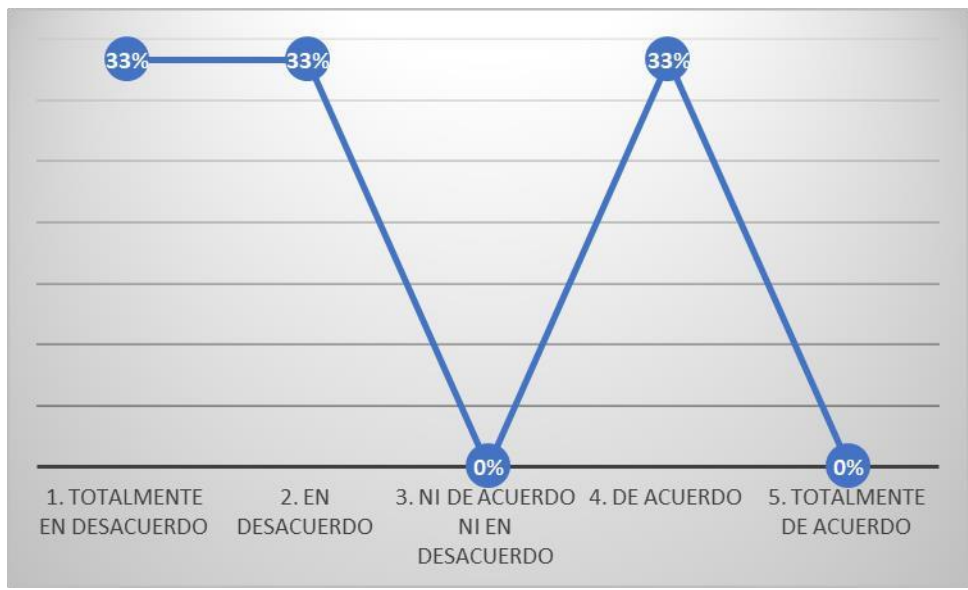
La mayoría de las estudiantes de octavo, alcanzando un 66% afirman no tener temor de decir “NO” a sus compañeras cuando algo no les parece o no les gusta. El otro 33% restante está en duda, pudiendo existir situaciones donde se han visto obligadas a acceder o aceptar situaciones que no están correctas dentro de sus sistema de creencias por el temor a ser rechazadas o ignoradas.

GRÁFICO 29. Ausencia de límites de las estudiantes de Noveno año básico superior por temor a no ser aceptadas en un grupo social.



A diferencia de las estudiantes de octavo, el 67% de las estudiantes de noveno están en duda y el otro 33% está de acuerdo, por ende, de igual manera que con las estudiantes de octavo, han de existir o ha existido situaciones donde estas estudiantes tengan que prescindir de sus límites y acceder a situaciones que no están conformes por el hecho de no ser rechazadas o sentir que son parte de un grupo.

GRÁFICO 30. Ausencia de límites de las estudiantes de Décimo año básico superior por temor a no ser aceptadas en un grupo social.



Comparando los resultados estadísticos de las estudiantes de décimo con las de noveno, el 67% está en desacuerdo con el enunciado al igual que las estudiantes de octavo y solo el 33% está de acuerdo con el hecho de no poder decir “NO” por miedo a ser rechazada o excluida.

GRÁFICO 31. Ausencia de límites de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por temor a no ser aceptadas en un grupo social.

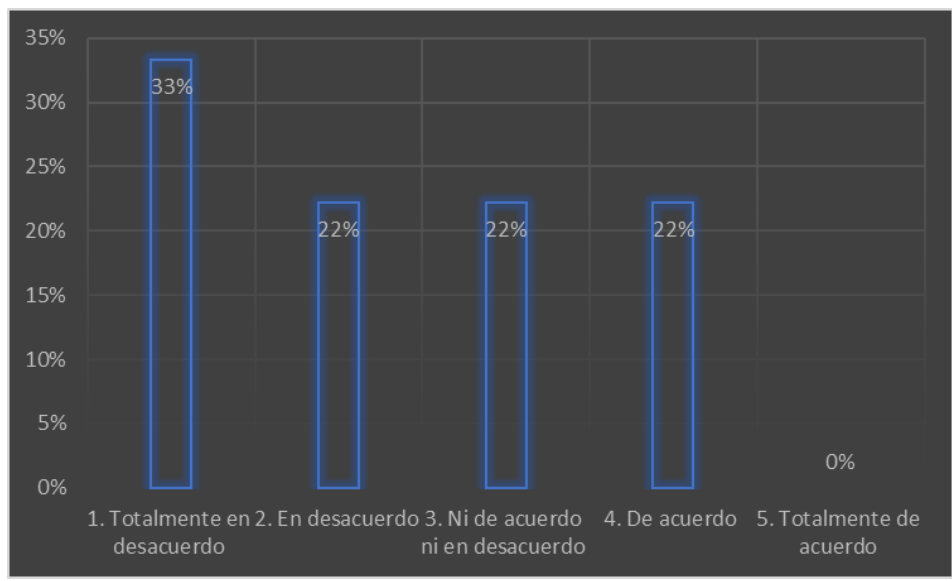


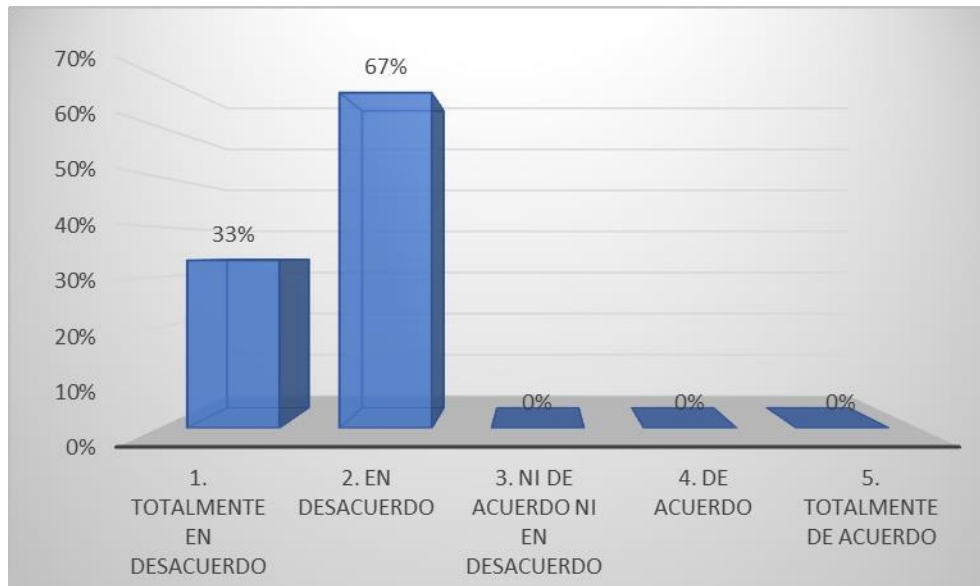
TABLA 13. *Resumen estadístico de la ausencia de límites de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por temor a no ser aceptadas en un grupo social.*

Resumen Estadístico	
Media	
Error típico	0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestra	
Curtosis	
Coeficiente de asim	
Rango	
Mínimo	
Máximo	
Suma	
C	

En el resumen general de las estadísticas de las estudiantes del nivel de básica superior, el 55% está en desacuerdo con tener la necesidad de no poner límites para ser aceptadas, el otro 22% está en duda y el otro 22% está de acuerdo, siendo en su mayoría las estudiantes que son capaces de poner límites y remarcar su autonomía por medio de la validación de sus creencias y pensamientos dentro de su grupo de compañeras.

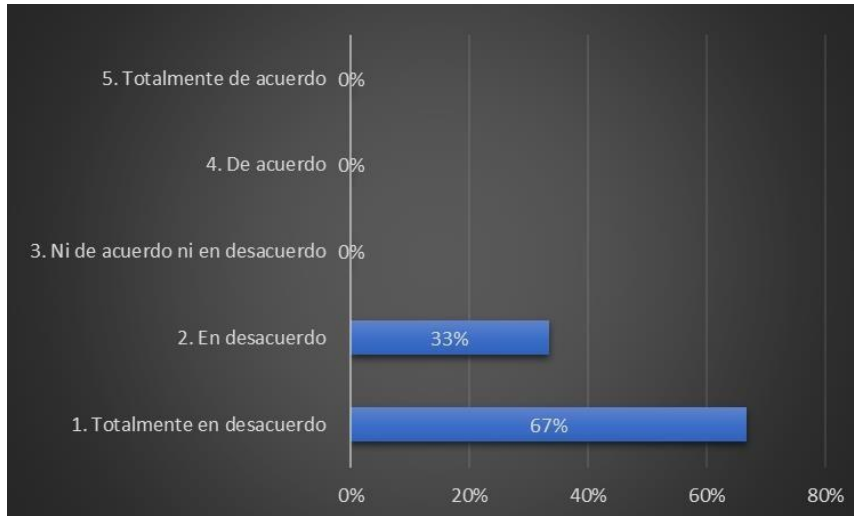
Pregunta 7.- Evito pedir ayuda a mis compañeras porque siento que van a negarse.

GRÁFICO 32. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes de Octavo año básico superior a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.



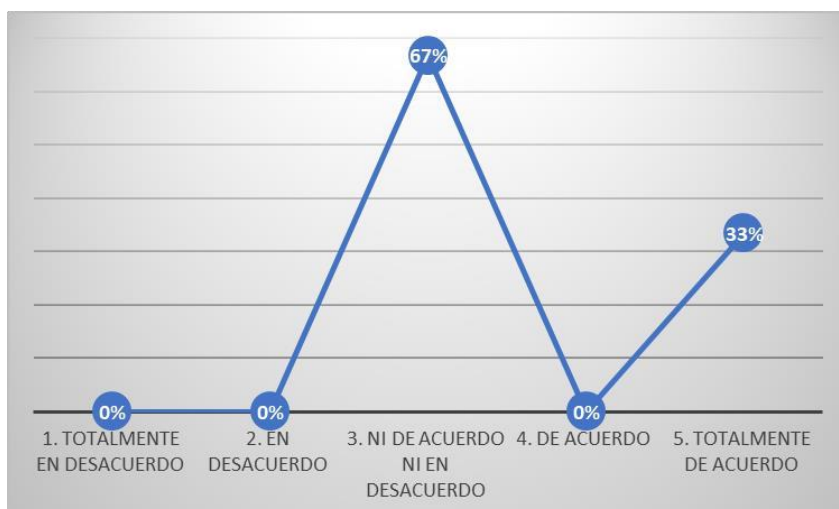
El 100% de las estudiantes de octavo afirman no estar de acuerdo con la idea de no pedir ayuda o colaboración a sus compañeras por miedo a que se nieguen, dando paso a la interpretación de que si existe ese apoyo académico o afectivo dentro del aula de clases entre todas las estudiantes sin distinción de habilidades, capacidades, condiciones o limitaciones.

GRÁFICO 33. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes de Noveno año básico superior a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.



Al igual que las estudiantes de octavo, el 100% de las estudiantes están en desacuerdo con esta afirmación, existiendo también en este nivel ese apoyo académico o afectivo entre las compañeras de clase.

GRÁFICO 34. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes de Décimo año básico superior a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.



A diferencia de las estudiantes de octavo y noveno, las estudiantes de décimo, un 67% respondió que está en duda y el otro 33% restante está de acuerdo, puede ser indicador de que existe cierto sentimiento de inferioridad con respecto a estas estudiantes y sus capacidades que les genera vergüenza o temor pedir ayuda a sus demás compañeras debido a que éstas podrían negarse o no acceder ante la demanda de apoyo de las estudiantes en particular.

GRÁFICO 35. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.

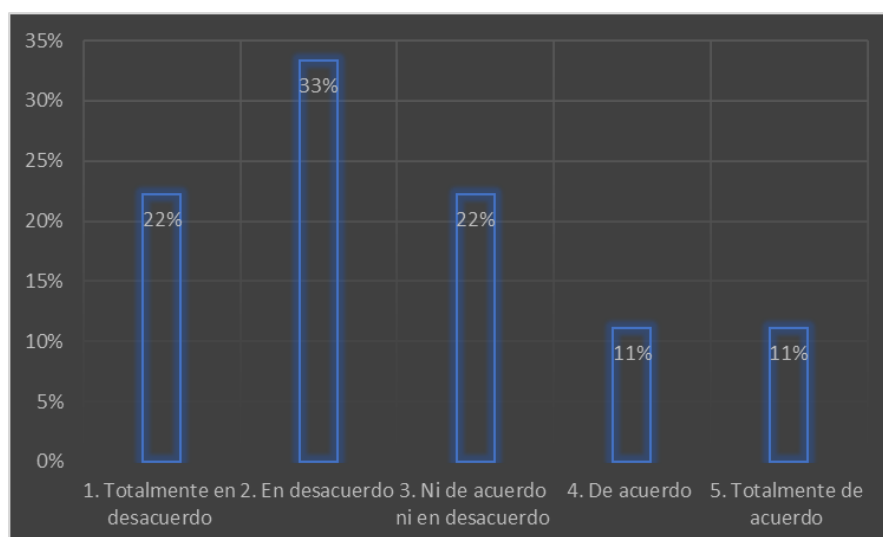


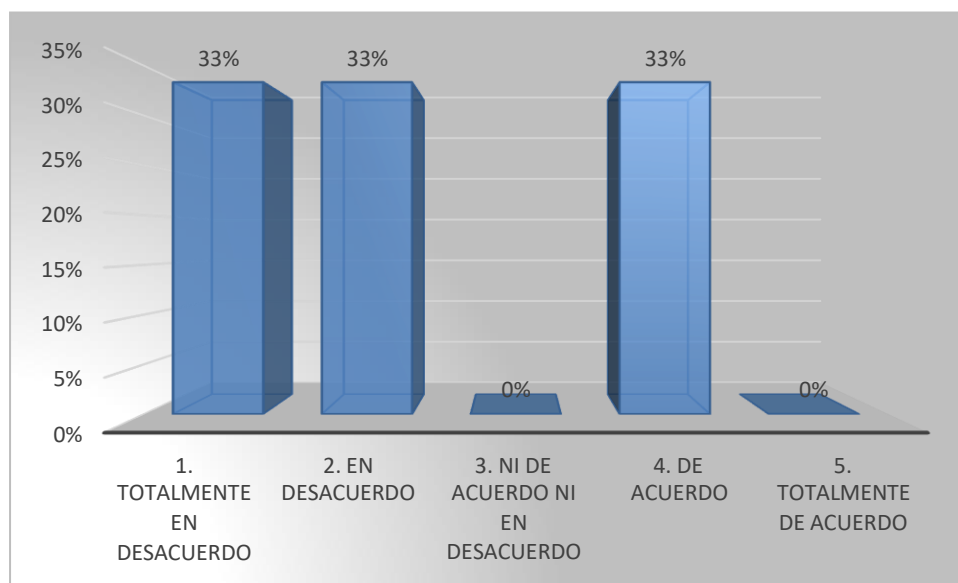
TABLA 14. Ausencia de petición de ayuda de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) a sus redes de apoyo por miedo al rechazo.

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,041573971
Mediana	0,222222222
Moda	0,222222222
Desviación estándar	0,092962225
Varianza de la muestra	0,008641975
Curtosis	-0,612244898
Coficiente de asimetría	0,512240833
Rango	0,222222222
Mínimo	0,111111111
Máximo	0,333333333
Suma	1
Cuenta	5

En el gráfico general de las estudiantes del nivel de básica superior, podemos evidenciar que un 55% de estudiantes están en desacuerdo, un 22% está de acuerdo y el 22% restante está en duda, sin embargo, se puede inferir que la mayoría está de acuerdo con el hecho de no pedir ayuda o apoyo a una compañera por miedo a ser rechazada o que la compañera se niegue a otorgarle ayuda.

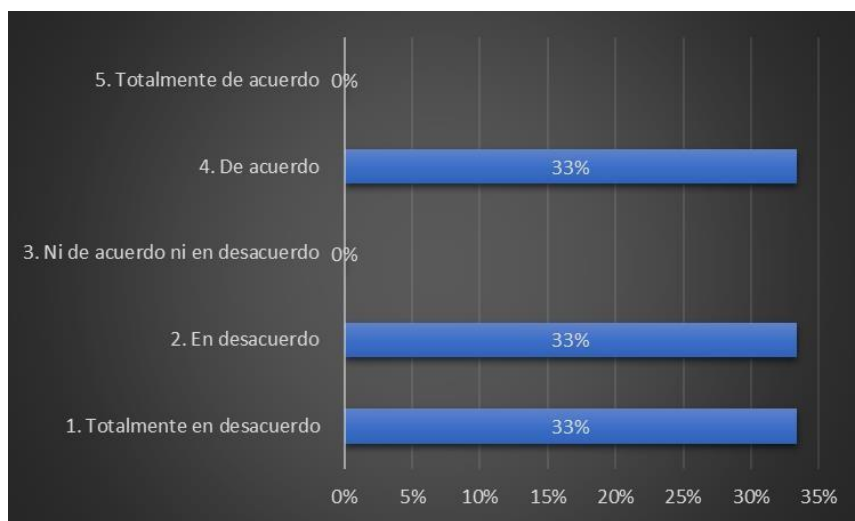
Pregunta 8.- Pienso que mis compañeras se apartan de mí porque las incomodo, molesto o desespero.

GRÁFICO 36. *Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes de Octavo año básico superior.*



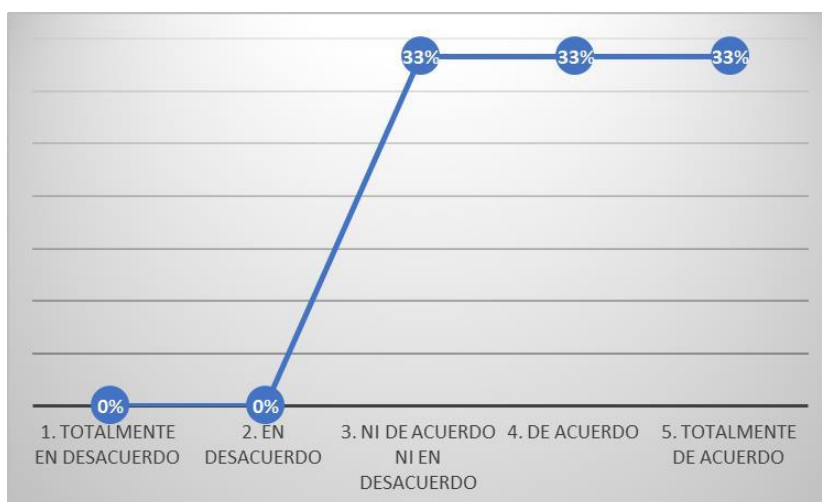
Las estudiantes de octavo muestran estar en desacuerdo con un 66% de resultados y un 33% está de acuerdo con la afirmación, por ende, la mayoría no siente que sus compañeras se apartan de ellas por incomodarlas, molestarlas o desesperarlas.

GRÁFICO 37. *Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes de Noveno año básico superior.*



De igual manera que las estudiantes de octavo, el 66% está en desacuerdo y solo el 33% está de acuerdo con el enunciado, por ende, en este nivel las estudiantes no sienten rechazo por parte de sus compañeras con respecto a alguna situación o comportamiento que las involucre directamente.

GRÁFICO 38. *Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes de Décimo año básico superior.*



En comparación con las estudiantes de octavo y noveno, el 66% de las estudiantes de décimo concuerdan con el hecho de sentirse rechazadas por sus compañeras porque sienten que las molestan, desesperan o incomodan con su forma de ser.

GRÁFICO 39. *Rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

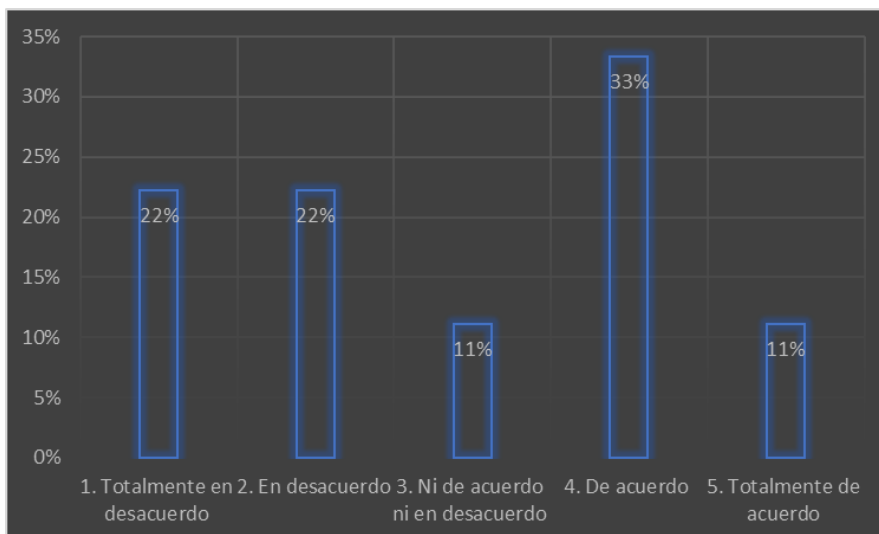


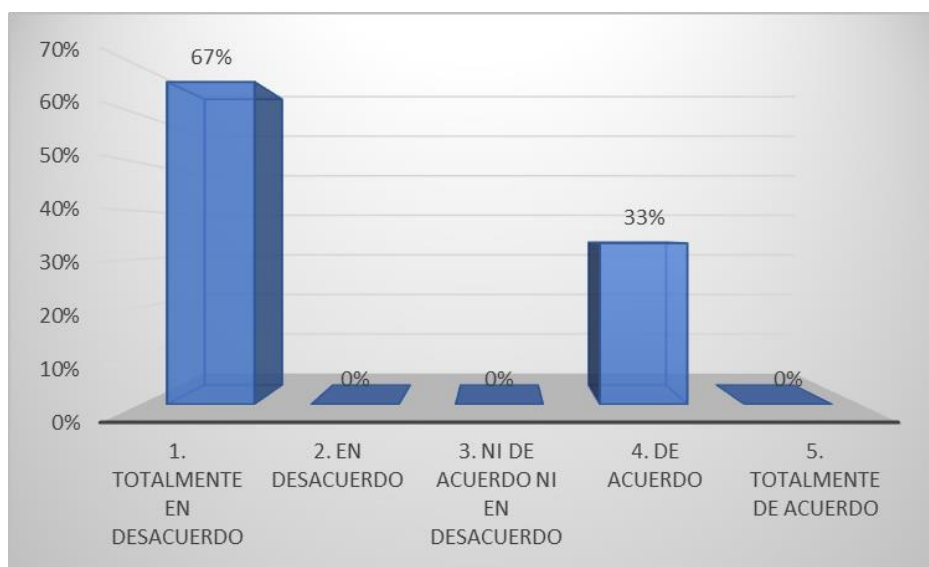
TABLA 15. *Resumen estadístico del rechazo social por incomodidad, molestia o desesperación percibida por las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,041573971
Mediana	0,222222222
Moda	0,222222222
Desviación estándar	0,092962225
Varianza de la muestra	0,008641975
Curtosis	-0,612244898
Coefficiente de asimetría	0,512240833
Rango	0,222222222
Mínimo	0,111111111
Máximo	0,333333333
Suma	1
Cuenta	5

A nivel general, existe un 44% de estudiantes que no están de acuerdo con el enunciado y un 44% que si está de acuerdo con el enunciado, mientras que el 11% está en duda, dando como resultado que las estudiantes alguna vez han experimentado dentro del salón de clases alguna situación en particular donde sientan que molestan o incomodan a sus compañeras por su forma de actuar o ser.

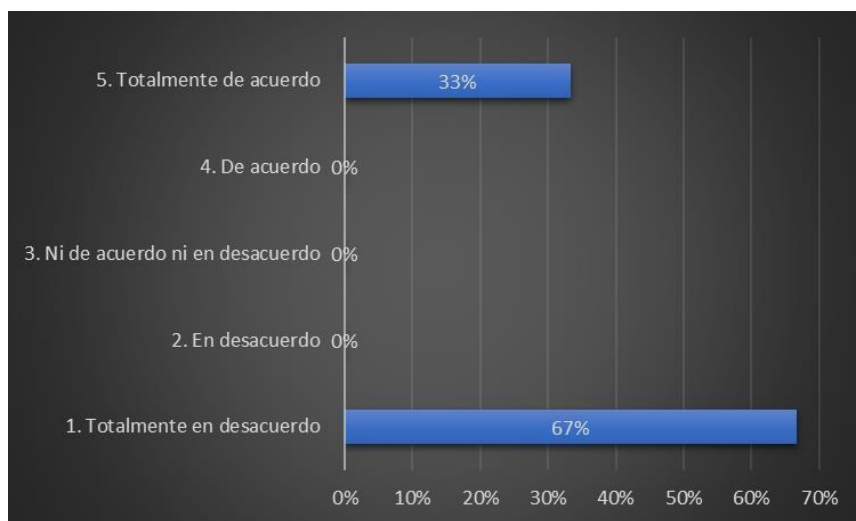
Pregunta 9.- Evito pedir ayuda a alguna compañera por miedo a que me vea como “tonta” o “Incapaz”.

GRÁFICO 40. *Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes de Octavo año básico superior.*



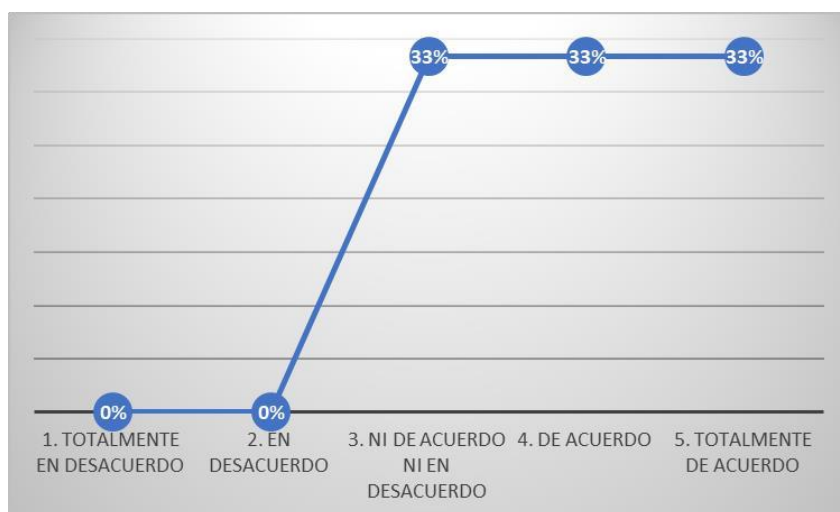
El 67% de las estudiantes de octavo no evitan pedir ayuda a sus compañeras por miedo a que las vean como “tontas” o “incapaz”, dando paso a un autoconcepto sano sin sentimientos de inferioridad por alguna condición o particularidad. Por otro lado, el 33% de las estudiantes que forman parte de la muestra, si estuvo de acuerdo con el enunciado.

GRÁFICO 41. *Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes de Noveno año básico superior.*



Al igual que las estudiantes de octavo, las de noveno no tienen miedo de pedir ayuda a sus compañeras por el hecho de que piensen que son incapaces o no aptas para hacerlo, el 67% estuvo en desacuerdo y el 33% faltante si considera que sus compañeras puedan pensar cosas negativas sobre la estudiante y por tal motivo evita pedir ayuda.

GRÁFICO 42. *Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes de Décimo año básico superior.*



Con respecto a las estudiantes de décimo, se puede ver una diferencia significativa en relación con los otros dos niveles (Octavo y Noveno). El 66% de estas estudiantes si están de acuerdo con evitar pedir ayuda a sus compañeras por miedo a que la consideren incapaz o “tonta” y solo el otro 33% estuvo en duda, dando como resultado que en su mayoría, las estudiantes si consideren evitar buscar recursos o apoyo en sus demás compañeras de clase con el fin de que no piensen que ellas no pueden o son menos capaces que las demás.

GRÁFICO 43. *Percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

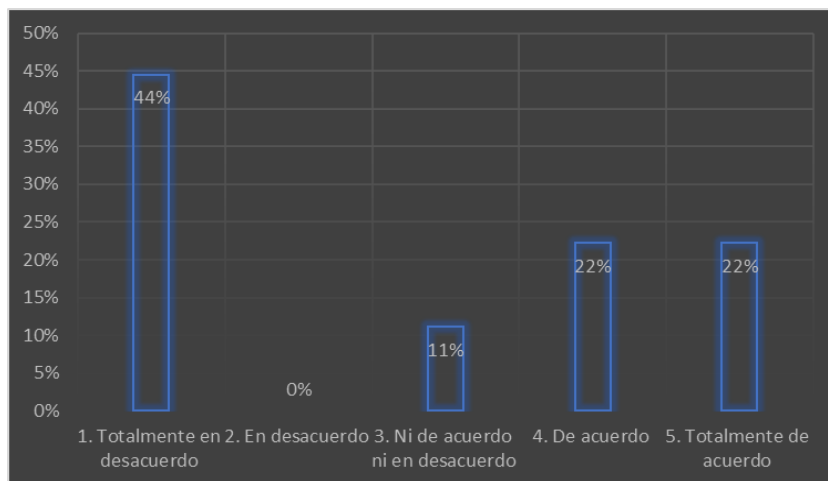


TABLA 16. *Resumen estadístico de la percepción de inferioridad en el autoconcepto de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen Estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,073702773
Mediana	0,222222222
Moda	0,222222222
Desviación estándar	0,164804411
Varianza de la muestra	0,027160494
Curtosis	0,867768595
Coefficiente de asimetría	0,551618069
Rango	0,444444444
Mínimo	0
Máximo	0,444444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales de los estudiantes del nivel de básica superior dan como resultado que el 44% de estudiantes están en desacuerdo con el enunciado, mientras que el otro 44% está de acuerdo y el 11% restante está en duda sobre el hecho de evitar pedir ayuda a sus compañeros por miedo a que piensen que es “incapaz” o “tonta”. Por ende, los resultados están divididos entre las estudiantes, sin embargo, se puede interpretar que ha existido situaciones donde las estudiantes se sienten inferior a sus compañeras por no comprender algún tema dentro del salón de clases y evitan pedir ayuda por miedo a que sus demás compañeras no las vean al mismo nivel que ellas y haya burlas o malos tratos por pensamientos como “Es tonta”, “No puede”, entre otros.

7.3.2 Cuestionario de la Escala de Aceptación Percibida (EAP) o Perceived Acceptance Scale (PAS)

Este cuestionario consta de 9 preguntas de opción múltiple, el cual, describen aspectos conductuales-emocionales que los estudiantes perciben de los docentes, del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) y autoridades del plantel sobre la metodología y/o estrategias de enseñanza e interacción asertiva que estos actores educativos emplean. Las opciones fueron:

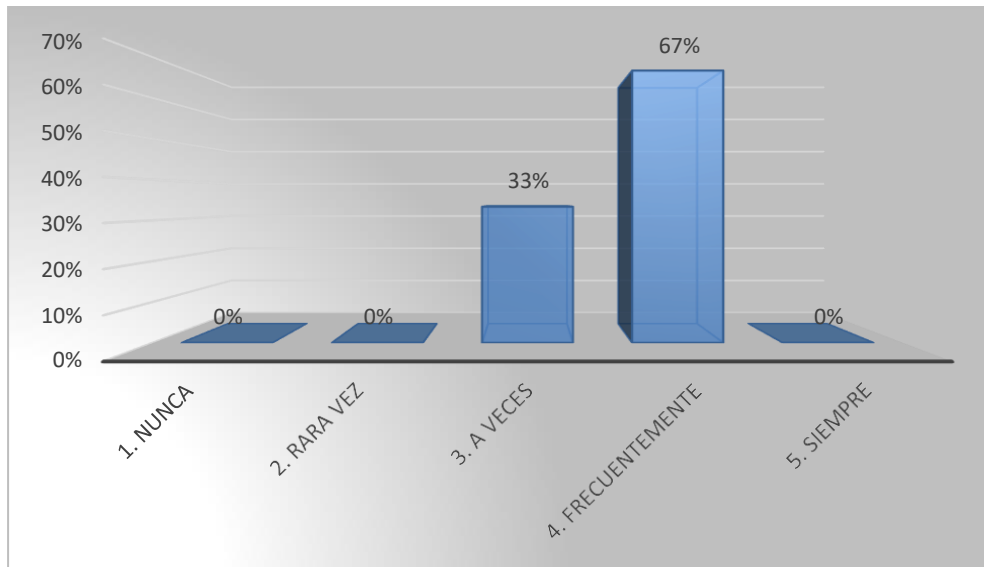
- 1. Nunca**
- 2. Rara vez**
- 3. A veces**
- 4. Frecuentemente**
- 5. Siempre**

Este cuestionario tiene como objetivo medir las distintas percepciones de aceptación que posee el niño/a con NEE dentro de sus relaciones específicas e interpersonales.

DOCENTES:

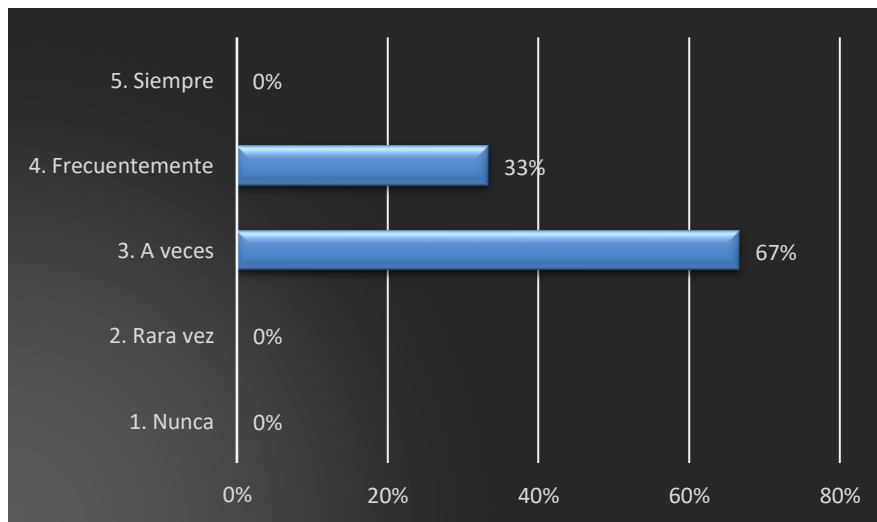
Pregunta 1.- Los/as docentes resuelven mis dudas con una buena actitud

GRÁFICO 44. *Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes de Octavo año Básica superior.*



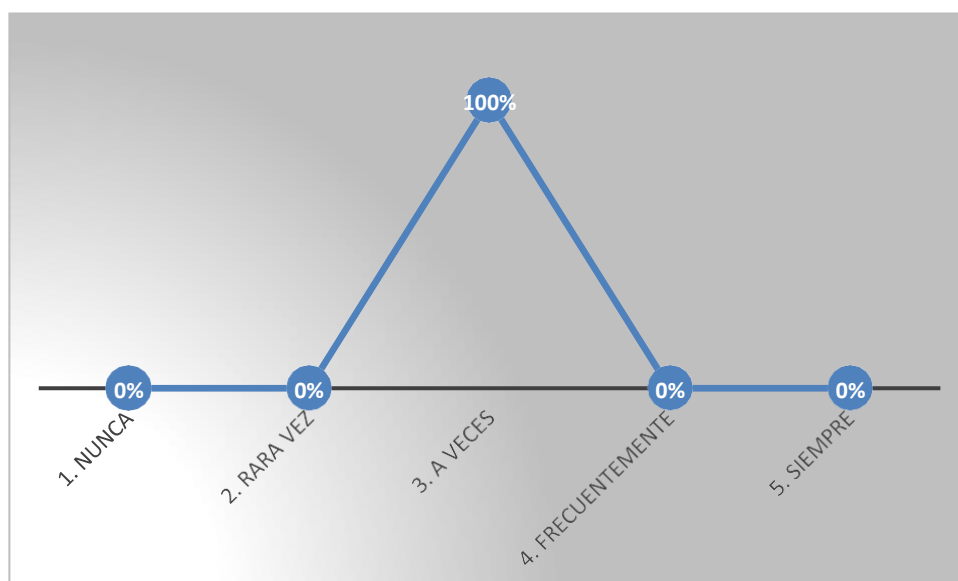
Se puede visualizar dentro del gráfico que la mayoría de las estudiantes reciben frecuentemente un trato agradable por parte de sus docentes al momento de resolver sus dudas dentro del aula de clases. Sin embargo, las demás estudiantes manifiestan que hay veces donde los docentes demuestran una agradable actitud y resuelven sus dudas, como hay veces donde ellos no muestran una buena actitud hacia ellas y no resuelven sus dudas dentro del aula de clases.

GRÁFICO 45. *Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes de Noveno año Básica superior.*



En este gráfico se puede observar que la gran mayoría de estudiantes expresan que hay ciertas veces donde los docentes manifiestan una buena actitud y resuelven sus dudas dentro del aula de clases, como hay veces donde se expresan con una mala actitud hacia las estudiantes, donde no se toman el tiempo de resolver sus dudas dentro del aula de clases. Por otra parte, pocas estudiantes manifestaron que frecuentemente los docentes si se dirigen a ellas con una buena actitud además de resolver sus dudas dentro de sus horas de clases.

GRÁFICO 46. *Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes de Décimo año Básica superior.*



En el gráfico 46 se puede visualizar que todas las estudiantes manifestaron que reciben un trato indefinido por parte de sus docentes, esto quiere decir que, habrá veces donde ellos les demostrará una buena actitud y resolverán las dudas que tengan dentro del salón de clases, como habrá veces que recibirán un trato poco agradable por parte de ellos sin resolver alguna inquietud que las estudiantes presenten.

GRÁFICO 47. *Expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

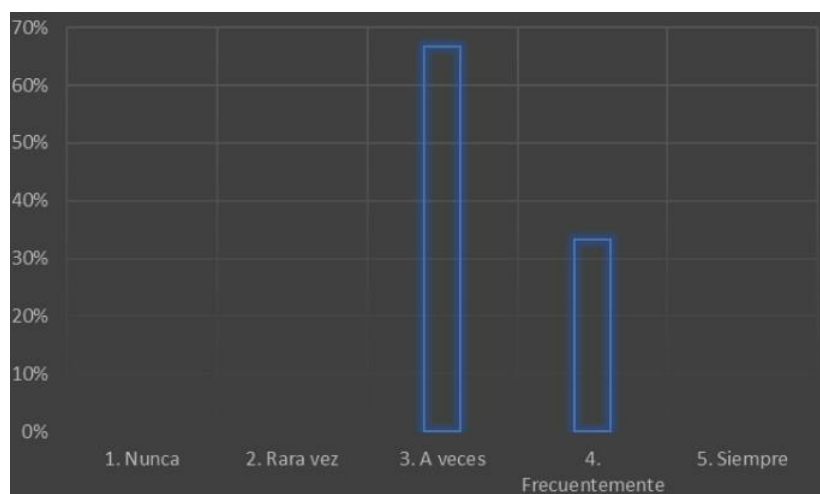


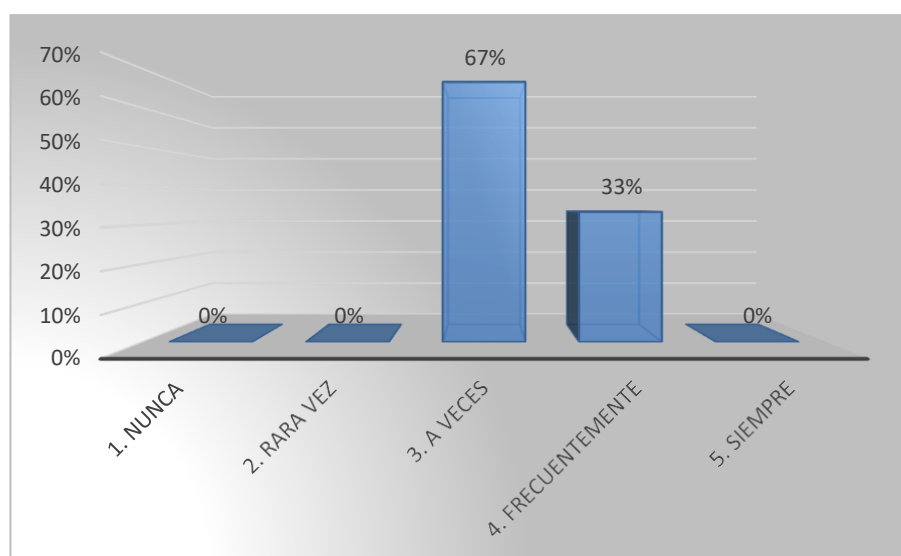
TABLA 17. *Resumen estadístico de la expresión conductual por parte de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)*

Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,2
Mediana	0
Moda	0
Desviación estándar	0,4472136
Varianza de la muestra	0,2
Curtosis	5
Coefficiente de asimetría	2,23606798
Rango	1
Mínimo	0
Máximo	1
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales expresan que el 67% de las estudiantes manifiestan que hay cierta inestabilidad en las actitudes de los docentes, en el cual, a veces tienen una buena actitud y aclaran todas sus dudas dentro del aula de clases, como en otras no tienen aquel trato agradable ni solventan las dudas de las estudiantes. Por otro lado, el 33% expresa que frecuentemente los docentes si tienen una buena actitud hacia ellas y solventan todas sus dudas de forma agradable y respetuosa.

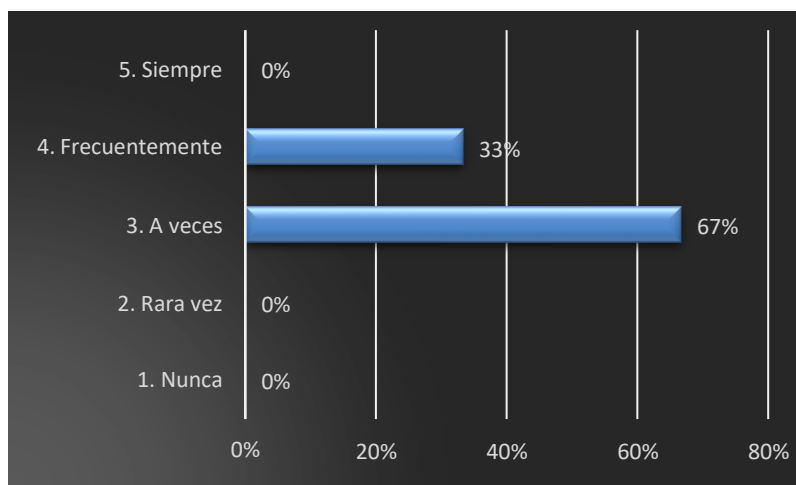
Pregunta 2.- Los/as docentes usan otros métodos de enseñanza para que pueda tener un mejor entendimiento.

GRÁFICO 48. *Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes de Octavo año Básico superior.*



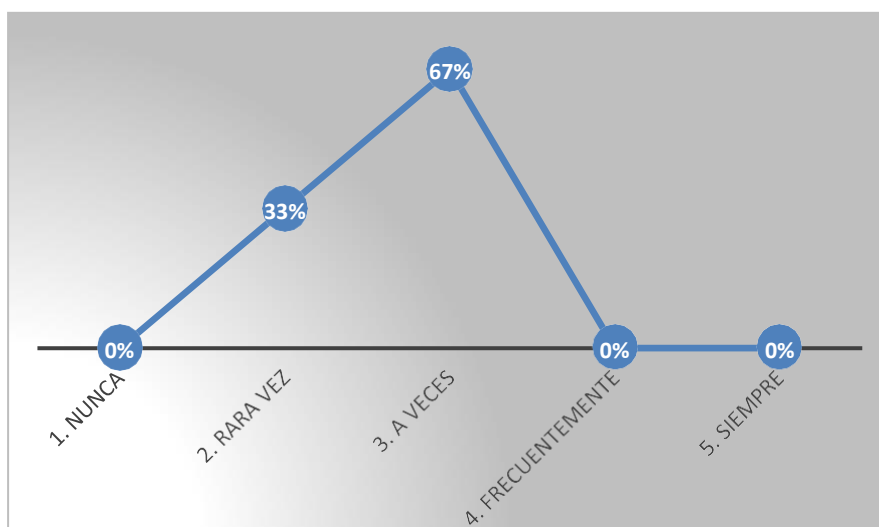
En este gráfico se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes manifiestan que los docentes a veces usan otros métodos de enseñanza para que ellas puedan tener un mejor entendimiento en las materias que están siendo impartidas. Por otro lado, muy pocas estudiantes expresan que sus docentes si utilizan otras herramientas didácticas para que puedan tener un mejor entendimiento en las materias.

GRÁFICO 49. *Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes de Noveno de Básica superior.*



El gráfico 49 muestra los mismos resultados que en el gráfico 48 (Octavo año), esto quiere decir que la gran mayoría de los docentes no se esfuerzan en implementar nuevas herramientas didácticas para que las estudiantes tengan un mejor entendimiento al momento de impartir las materias.

GRÁFICO 50. *Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 50 se puede observar que el rango va disminuyendo, esto quiere decir que la mayoría de las estudiantes expresan que los profesores a veces implementan herramientas didácticas para generar un mejor entendimiento en las estudiantes. Sin embargo, otras estudiantes mencionan que muy rara vez los docentes implementan otros métodos de enseñanza favorables para ellas.

GRÁFICO 51. *Métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

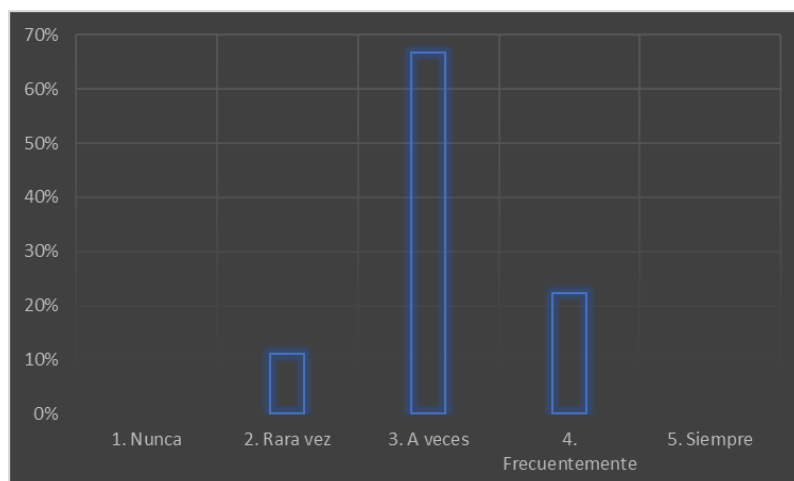


TABLA 18. Resumen estadístico de los métodos de enseñanza para una mejor comprensión de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).

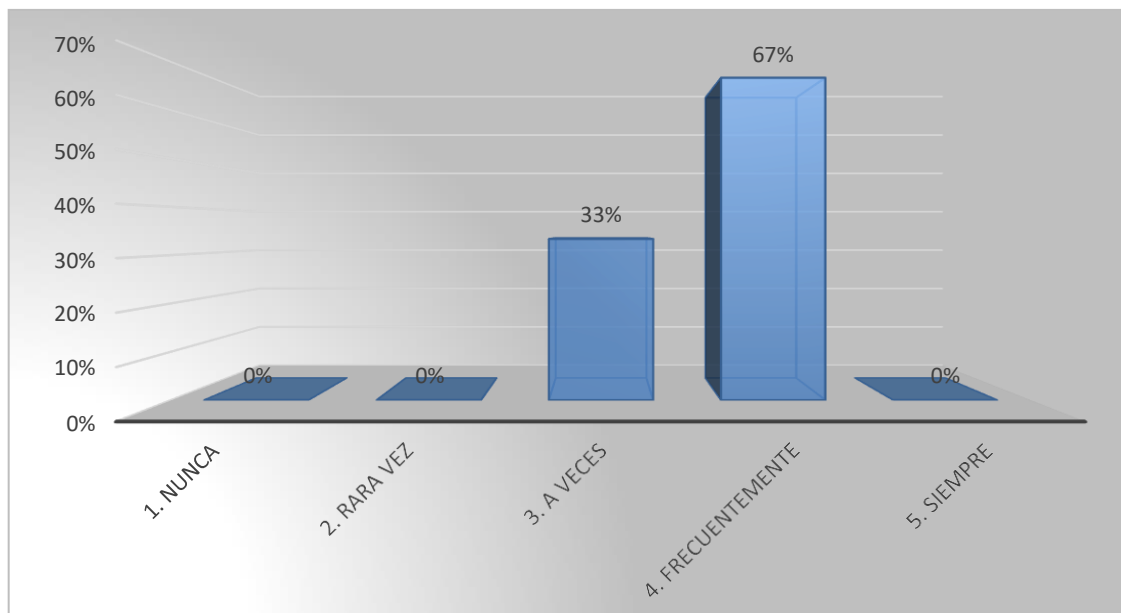
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,1237281
Mediana	0,11111111
Moda	0
Desviación estándar	0,27666444
Varianza de la muestra	0,07654321
Curtosis	2,81477627
Coficiente de asimetría	1,67121441
Rango	0,66666667
Mínimo	0
Máximo	0,66666667
Suma	1
Cuenta	5

En el resumen estadístico se puede observar que el 67% de las estudiantes indican que los docentes a veces se esfuerzan en implementar otros métodos de enseñanza para que ellas puedan tener un mejor entendimiento en las clases impartidas. Por otro lado, el 22% de estudiantes manifiestan que frecuentemente los docentes si emplean distintas herramientas de enseñanza para un mejor entendimiento.

Por último, el 11% de las estudiantes expresan que rara vez los docentes se esfuerzan en establecer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).

Pregunta 3.- Los/as docentes se dirigen a mí con una buena actitud y percibo comprensión y colaboración por parte de ellos

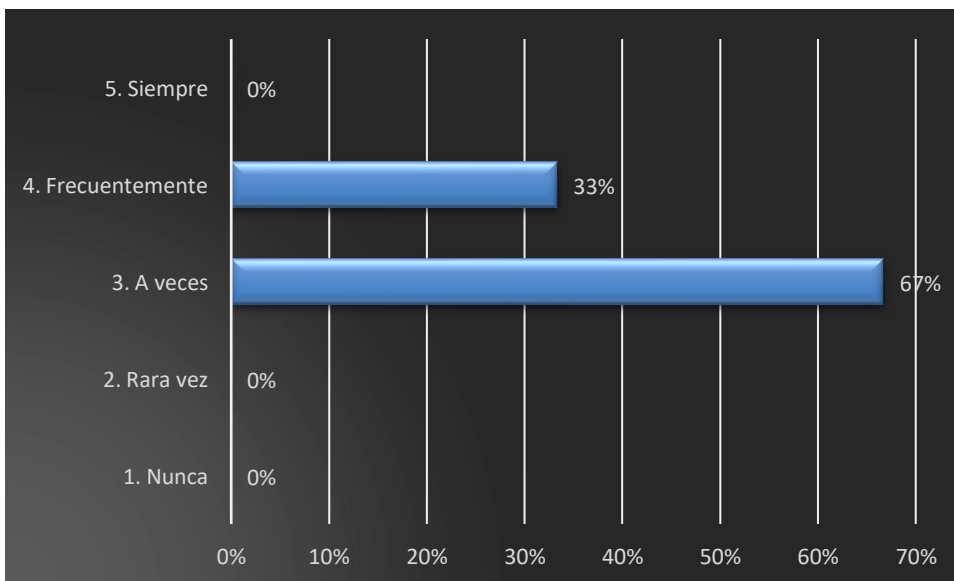
GRÁFICO 52. *Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



Se puede visualizar dentro del gráfico, que la mayoría de las estudiantes manifiestan que los docentes frecuentemente tienen tolerancia, comprensión y colaboración hacia ellas dentro

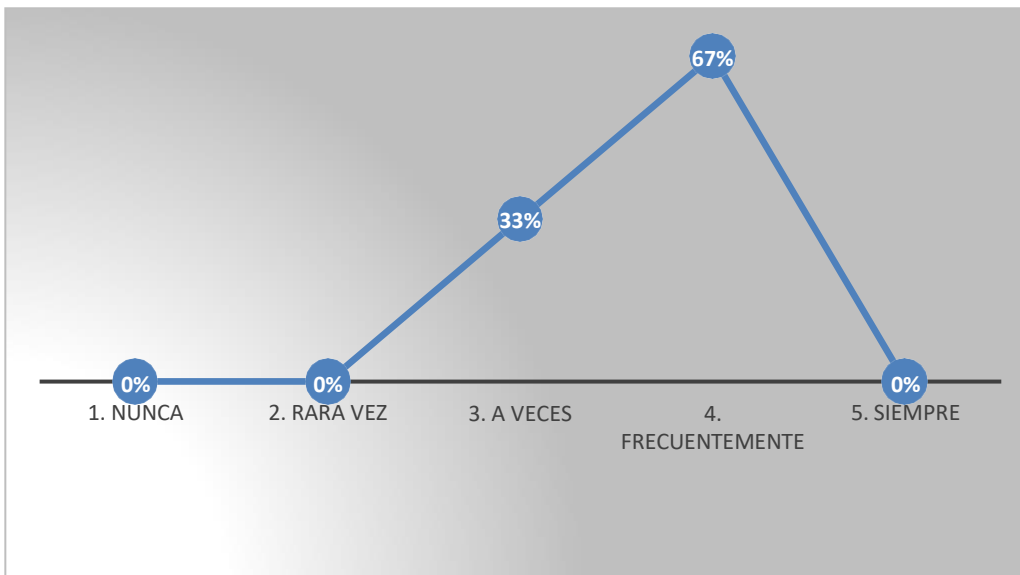
del aula de clases. No obstante, otra estudiante expresa que ciertas veces los docentes tienen buena predisposición para dirigirse hacia ella en el aula de clases.

GRÁFICO 53. *Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico se puede observar que la mayoría de las estudiantes manifiestan que los docentes a veces demuestran tolerancia, comprensión y colaboración con ellas. Sin embargo, el resto de las estudiantes expresan que frecuentemente los docentes sí presentan tolerancia, comprensión y colaboración hacia ellas.

GRÁFICO 54. *Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 54, se puede identificar que la gran mayoría de las estudiantes de décimo expresan que sus docentes demuestran tolerancia, comprensión y colaboración hacia ellas dentro del aula de clases de manera frecuente. Por otro lado, el resto de las estudiantes manifiestan que a veces los docentes demuestran aquella tolerancia, comprensión y colaboración hacia ellas.

GRÁFICO 55. *Tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

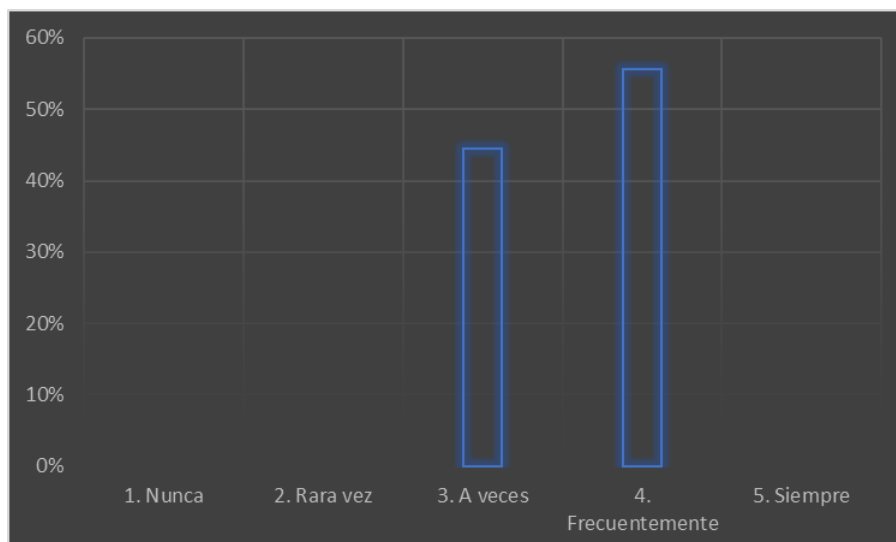


TABLA 19. *Resumen estadístico sobre la tolerancia, comprensión y colaboración de los docentes hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

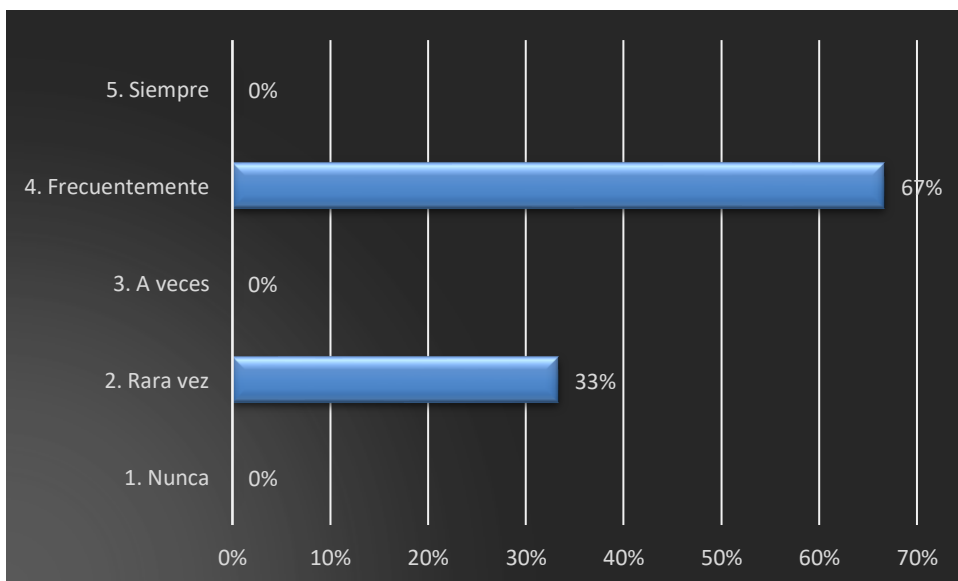
Resumen estadístico	
Media	
Error típico	0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestr	
Curtosis	
Coefficiente de	
Rango	
Mínimo	
Máxim	
Sum	
C	

Las estadísticas generales que se muestran manifiestan que el 56% de las estudiantes afirman que si hay una frecuencia donde los docentes si expresan su tolerancia, comprensión y colaboración hacia ellas. Por otro lado, el 44% de las estudiantes han percibido que a veces los docentes demuestran aquella tolerancia, comprensión y colaboración hacia ellas dentro del aula de clases.

DEPARTAMENTO DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL (DECE):

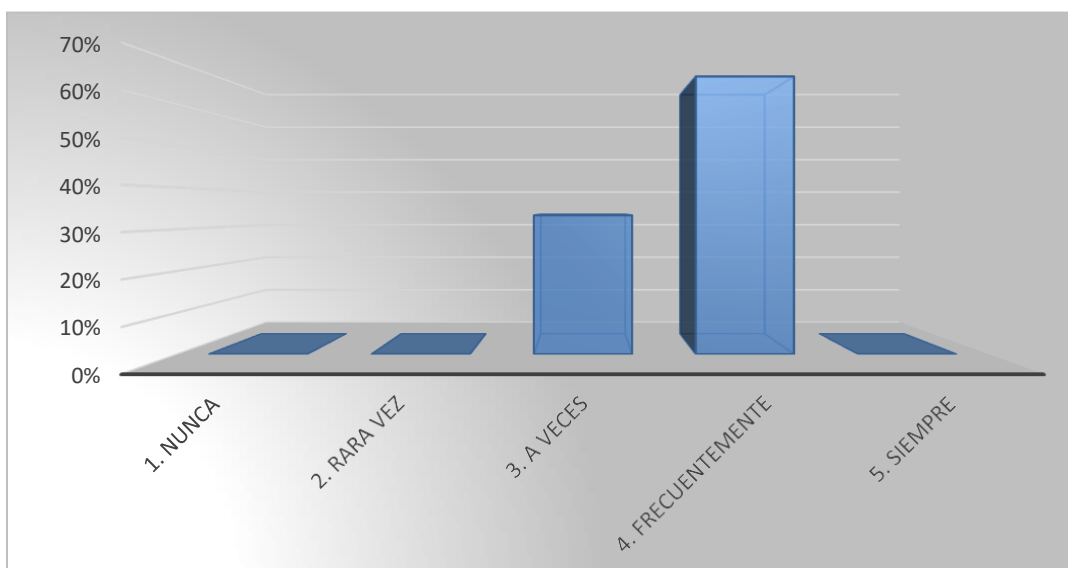
Pregunta 4.- Las psicólogas del DECE están pendientes y muestran interés en ayudarme cuando le comunico alguna dificultad en el aprendizaje con algún docente

GRÁFICO 56. *Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



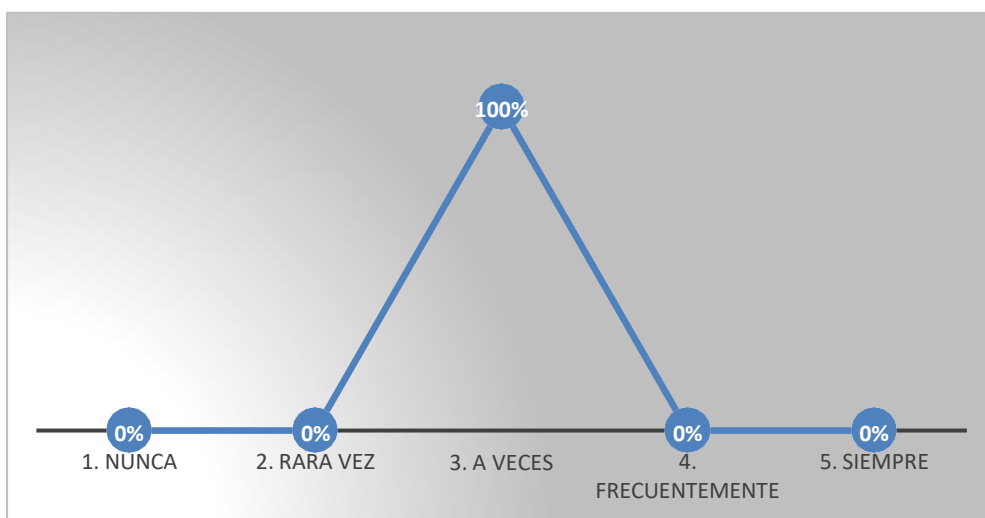
Se puede observar en el gráfico que la mayoría de las estudiantes de Octavo año expresan que con frecuencia las psicólogas velan por su bienestar al momento de acudir a ellas por alguna inquietud que se presente. Por otra parte, las demás estudiantes manifiestan que a veces las psicólogas están pendientes de ellas al momento de presentar alguna inquietud.

GRÁFICO 57. *Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



En este gráfico se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes expresan que con frecuencia las psicólogas del DECE velan por el bienestar de las estudiantes ante cualquier inquietud. Sin embargo, otras estudiantes manifiestan que las psicólogas del DECE rara vez velan por el bienestar de sus estudiantes de Noveno año de Básico superior.

GRÁFICO 58. *Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 57, se puede observar que en las estudiantes de Décimo año de Básico superior no hay tanta relevancia en su bienestar estudiantil, es por esto por lo que, a veces las psicólogas del DECE preservan aquel bienestar en ellas.

GRÁFICO 59. *Control del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

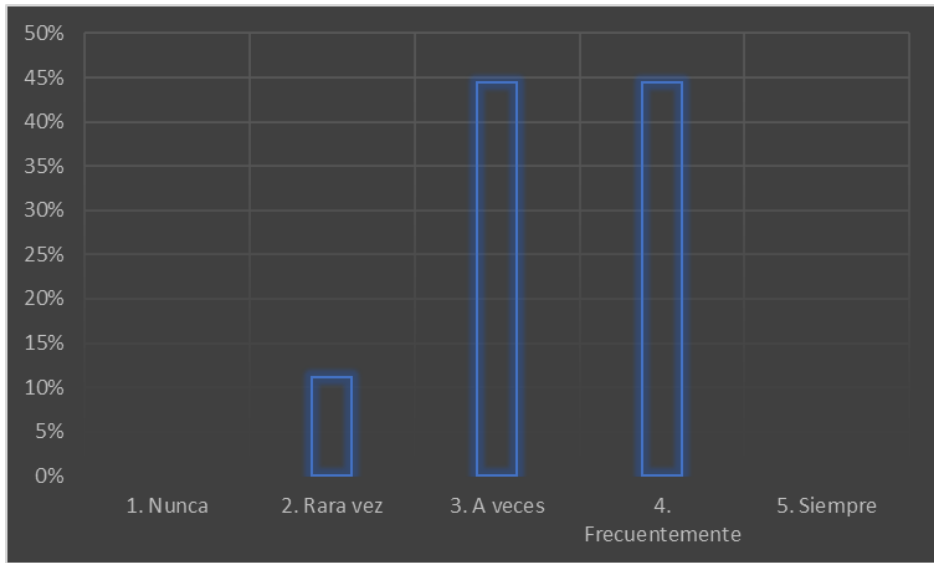


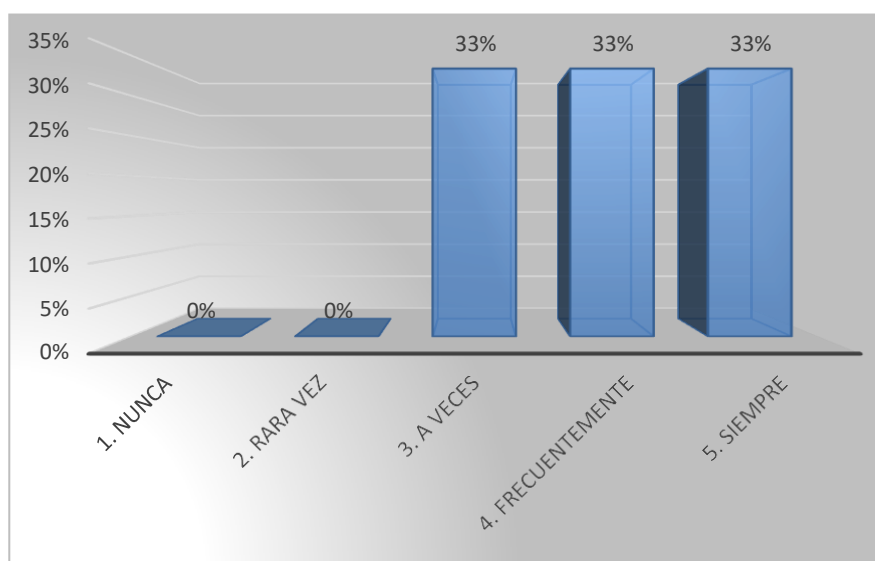
TABLA 20. *Resumen estadístico de la preservación del bienestar estudiantil por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,10183502
Mediana	0,11111111
Moda	0
Desviación estándar	0,22771002
Varianza de la muestra	0,05185185
Curtosis	-3,16326531
Coefficiente de asimetría	0,4414786
Rango	0,44444444
Mínimo	0
Máximo	0,44444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales manifiestan que el 44% de las estudiantes están conformes respecto a la preocupación que tienen las psicólogas del DECE acerca de velar por su bienestar. Por otro lado, otro 44% de las estudiantes no están conformes con aquella preocupación de las psicólogas del DECE, ya que, a veces se toman la molestia de velar por su bienestar. Por último, el conformismo va disminuyendo, ya que, el 11% de las estudiantes han notado que rara vez las psicólogas del DECE velan por su bienestar.

Pregunta 5.- Percibo que a las psicólogas del DECE les importa realmente cómo me encuentro dentro del salón de clases y se me hace fácil conversar con ellas

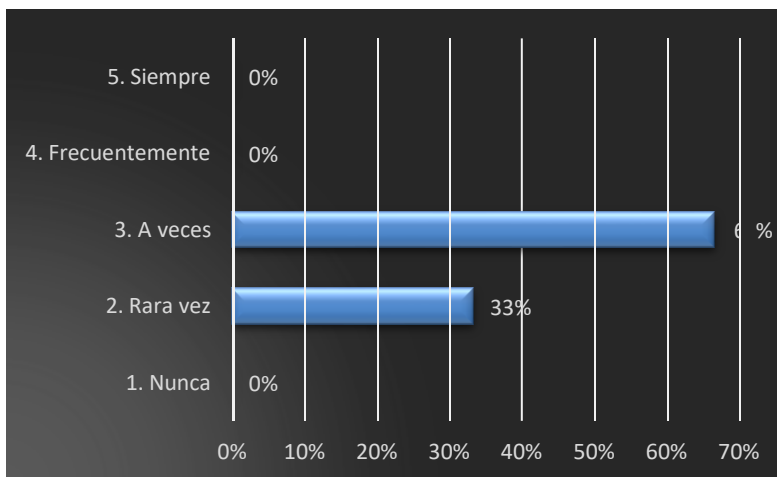
GRÁFICO 60. *Importancia de la salud mental en las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



Dentro de este gráfico se puede observar que cada estudiante tiene una percepción distinta de la importancia que las psicólogas le dan a su salud mental, ya que, una de ellas percibe que las psicólogas siempre están velando por su salud mental y la confianza que ellas les brindan a sus estudiantes. Sin embargo, otra estudiante percibe cierta frecuencia en el trabajo de las psicólogas de velar por su salud mental y hacerla sentir en confianza.

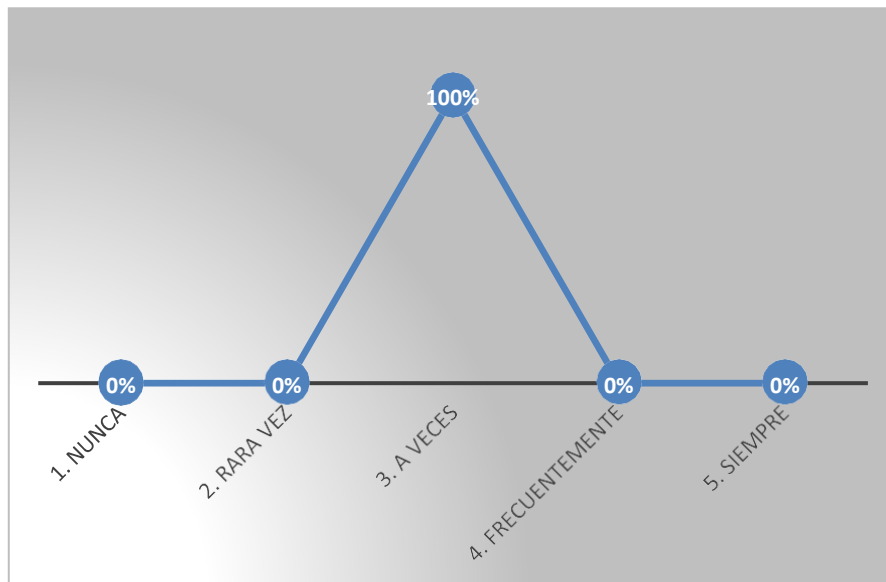
Por último, otra estudiante menciona que las psicólogas del DECE a veces le da importancia a su salud mental y brindarle aquella comodidad cuando se encuentra en presencia de ellas.

GRÁFICO 61. *Importancia de la salud mental en las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro de este gráfico se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes tienen aquella percepción de que las psicólogas del DECE a veces demuestran la importancia de la salud mental en las estudiantes de Noveno año de Básica superior. Por otro lado, otra de las estudiantes tiene la percepción de que rara vez las psicólogas del DECE demuestran una verdadera importancia en la salud mental de ella y, a su vez, haciéndola sentir con comodidad frente a ellas.

GRÁFICO 62. *Importancia de la salud mental en las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



En el gráfico 58 se puede observar que las estudiantes en su totalidad tienen la percepción de que las psicólogas del DECE a veces demuestran importancia sobre su salud mental y, a su vez, haciéndolas sentir cómodas mientras se encuentran con ellas.

GRÁFICO 63. *Importancia de la salud mental en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

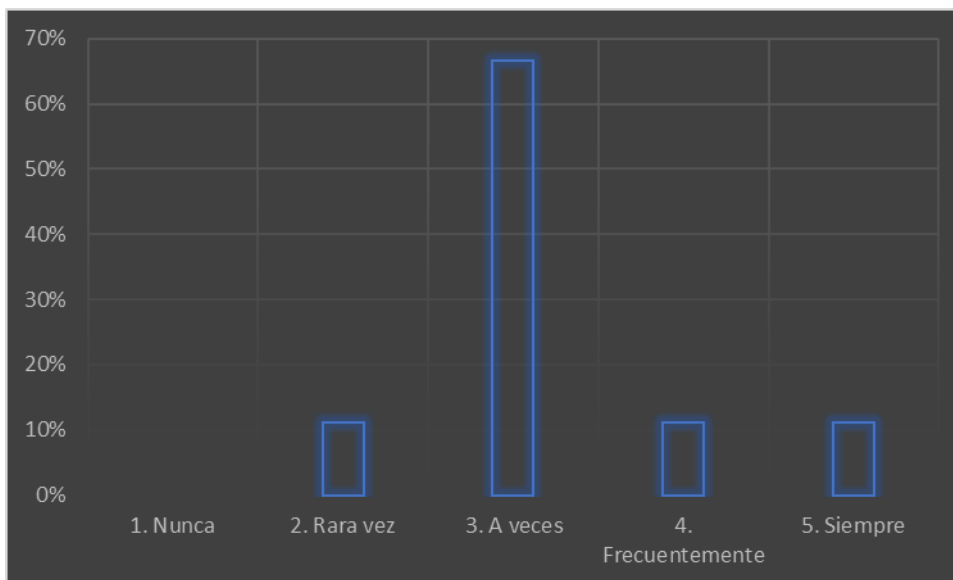


TABLA 21. *Resumen estadístico sobre la importancia de la salud mental en las estudiantes del nivel básico superior (EGB)*

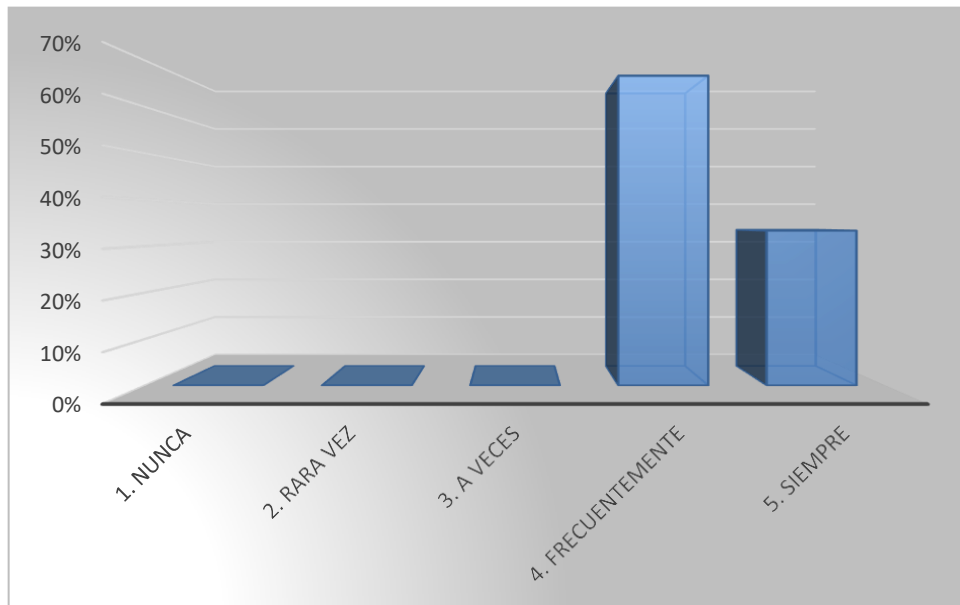
Resumen estadístico	
Media	
Error típico	0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestr	
Curtosis	
Coeficiente de	
Rango	
Mínimo	
Máxim	
Sum	
C	

Con las estadísticas generales que se muestran, se puede deducir que la gran mayoría de las estudiantes del nivel básico superior, en este caso el 67%, perciben que a veces las psicólogas del DECE demuestran aquella preocupación acerca de su salud mental y, a su vez, fomentar un debido rapport entre autoridad-estudiante. Adicionalmente, el 11% de estudiantes perciben que las psicólogas siempre han demostrado importancia tanto a ellas como a su salud mental.

Por otro lado, el 11% de estudiantes manifiestan que si hay cierta frecuencia donde las psicólogas demuestran su preocupación sobre su salud mental y la comodidad que ellas les brinda. Por último, el 11% restante de las estudiantes mencionan que rara vez las psicólogas del DECE se preocupan por su bienestar mental y, así mismo, por implementar un rapport entre autoridad-alumno.

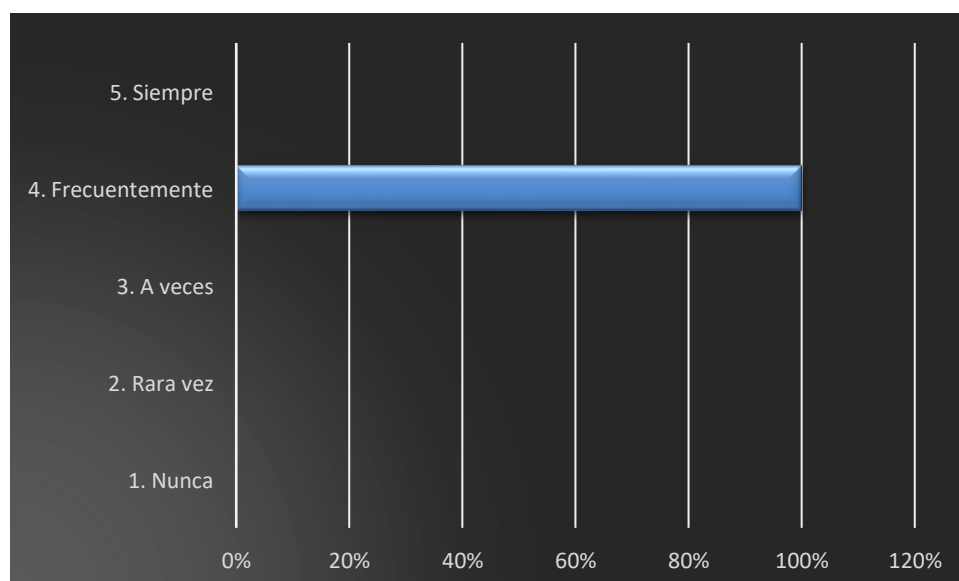
Pregunta 6.- Las psicólogas del DECE respetan y aceptan mi forma de ser en todo aspecto, no necesito cambiar nada de mi para poder comunicarme con ellas

GRÁFICO 64. *Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE a las estudiantes de Octavo año de Básica superior*



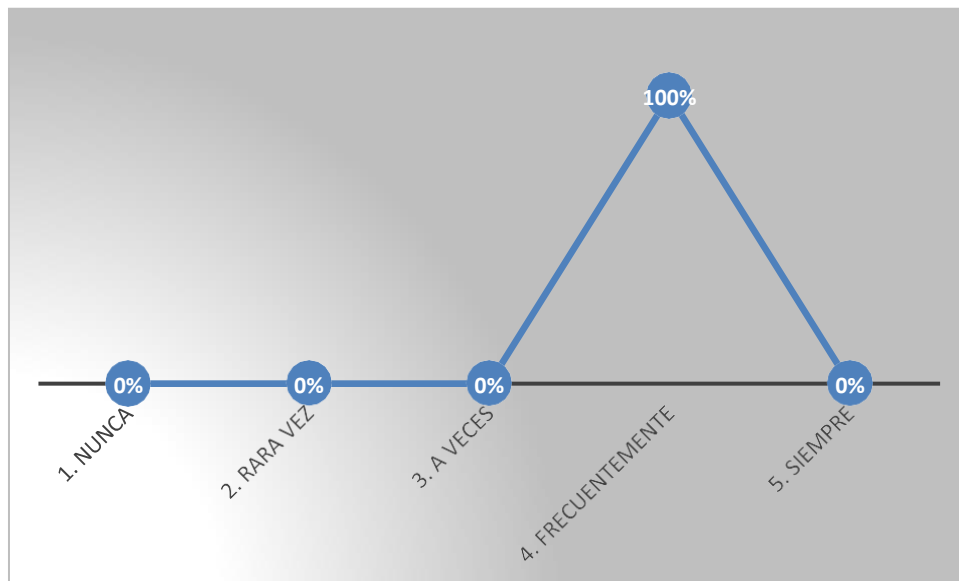
Dentro del gráfico 64, se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes manifiestan que las psicólogas del DECE frecuentemente las aceptan tal cual son y mantienen el debido respeto sin tener que cambiar algo en particular para poder comunicarse con ellas. En cambio, una de las estudiantes menciona que el trato de las psicólogas del DECE hacia ella siempre ha sido de aceptación y de respeto en todo momento.

GRÁFICO 65. *Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior*



Dentro del gráfico 65, se puede observar que todas las estudiantes expresan que frecuentemente las psicólogas del DECE fomentan la aceptación y el respeto hacia todas las estudiantes sin tener que inducir las a cambiar algo para comunicarse con ellas.

GRÁFICO 66. *Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior*



Al igual que el gráfico anterior, se puede observar que todas las alumnas frecuentemente perciben la aceptación y respeto, donde no las inducen a cambiar algo de las estudiantes de Décimo para poder comunicarse con las psicólogas del DECE.

GRÁFICO 67. *Aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

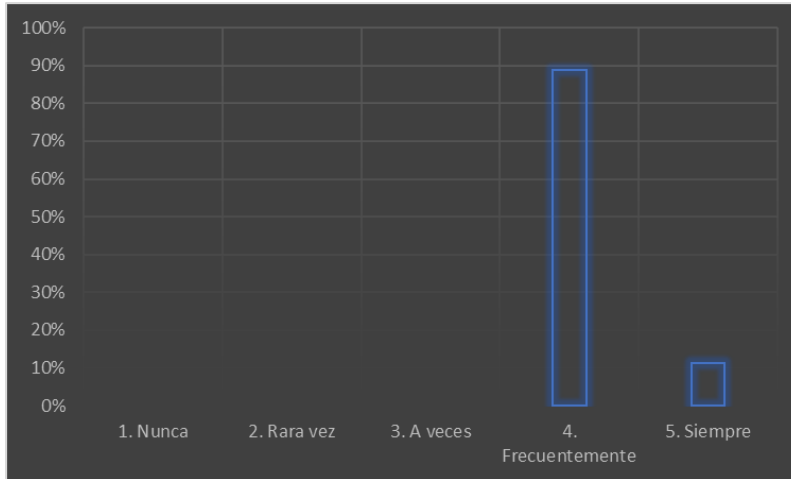


TABLA 22. *Resumen estadístico sobre la aceptación y respeto por parte de las psicólogas del DECE hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)*

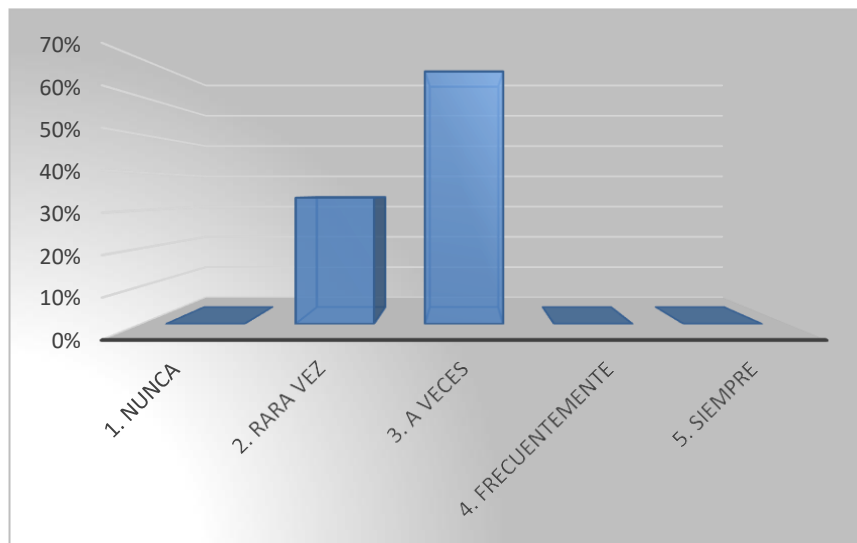
Resumen estadístico	
Media	
Error típico	0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestr	
Curtosis	
Coeficiente de	
Rango	
Mínimo	
Máxim	
Sum	
C	

Las estadísticas generales, manifiestan que el 89% de las estudiantes expresan que frecuentemente las psicólogas del DECE fomentan la aceptación y respeto entre autoridad-alumno, de esta manera, no induciéndolas a cambiar algo de ellas para poder entablar una mejor comunicación. Por otro lado, el 11% de las estudiantes expresan que las psicólogas del DECE siempre han fomentado aquella cultura de respeto y aceptación entre autoridad-alumno.

AUTORIDADES DEL PLANTEL EDUCATIVO:

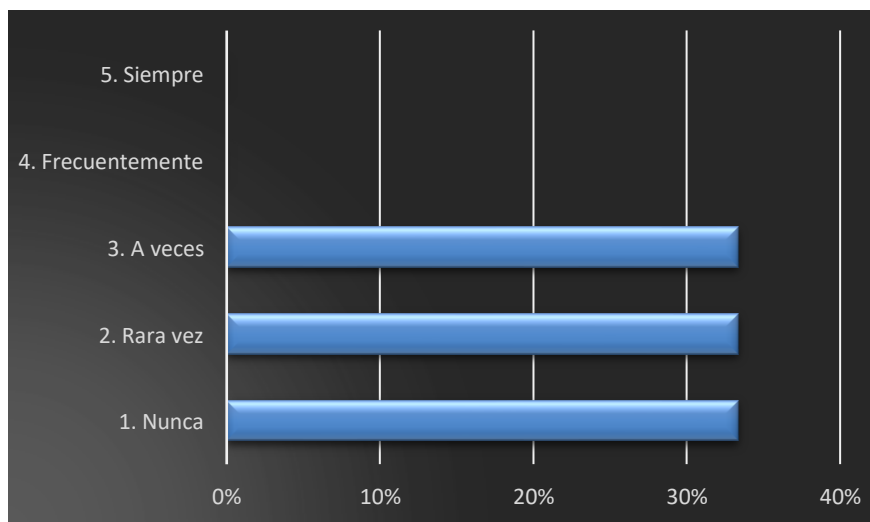
Pregunta 7.- Si presento alguna emergencia, las autoridades de la institución velarían por mi bienestar

GRÁFICO 68. *Control del bienestar integral de las estudiantes de Octavo año de Básica superior por parte de las autoridades del plantel.*



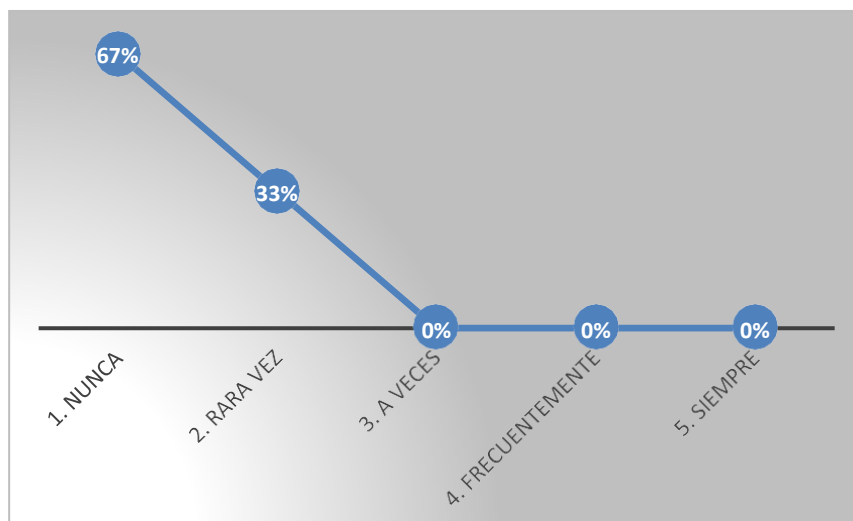
Dentro del gráfico 68, se puede observar que la mayoría de las estudiantes de Octavo año han percibido que a veces las autoridades de la institución velan por su bienestar integral. Por otro lado, una de las estudiantes menciona que rara vez las autoridades del plantel realiza un seguimiento sobre alguna emergencia que ha sucedido.

GRÁFICO 69. *Control del bienestar integral de las estudiantes de Noveno año de Básica superior por parte de las autoridades del plantel.*



Dentro del gráfico 69, se puede observar que una de las estudiantes expresa que a veces las autoridades del plantel velan por su bienestar integral al momento de atravesar alguna emergencia. No obstante, otra estudiante menciona que rara vez las autoridades de la institución le dan una verdadera importancia al momento de atravesar cualquier emergencia. Por último, una de las estudiantes manifiesta que las autoridades del plantel nunca han velado por su bienestar integral al momento de atravesar por alguna emergencia.

GRÁFICO 70. *Control del bienestar integral de las estudiantes de Décimo año de Básica superior por parte de las autoridades del plantel.*



Dentro del gráfico 70, se puede observar que la gran mayoría de estudiantes manifiestan que las autoridades del plantel nunca han velado por su bienestar integral en momentos de atravesar alguna emergencia. No obstante, el resto de las estudiantes expresan que rara vez los actores educativos han velado por su bienestar integral al atravesar alguna emergencia.

GRÁFICO 71. *Control del bienestar integral de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de las autoridades del plantel.*

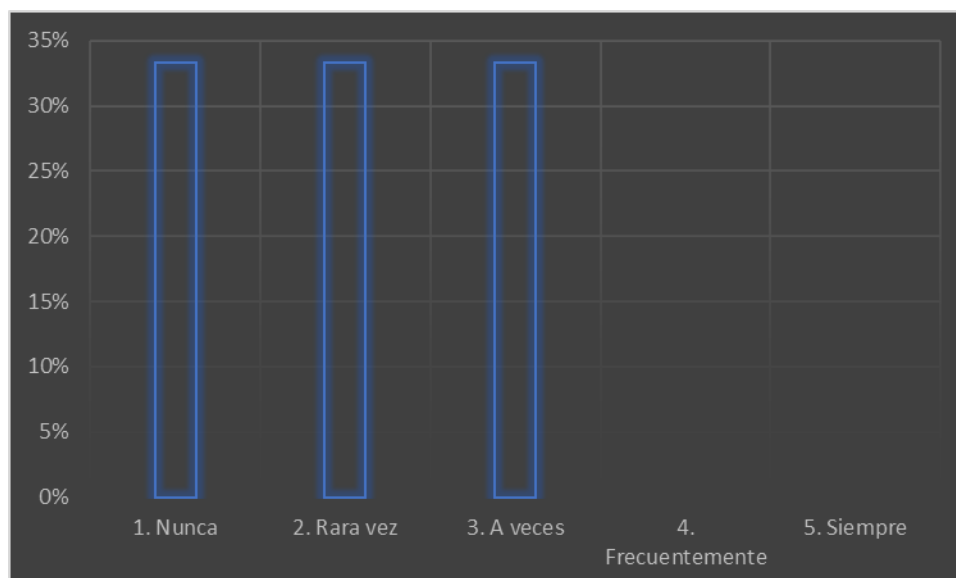


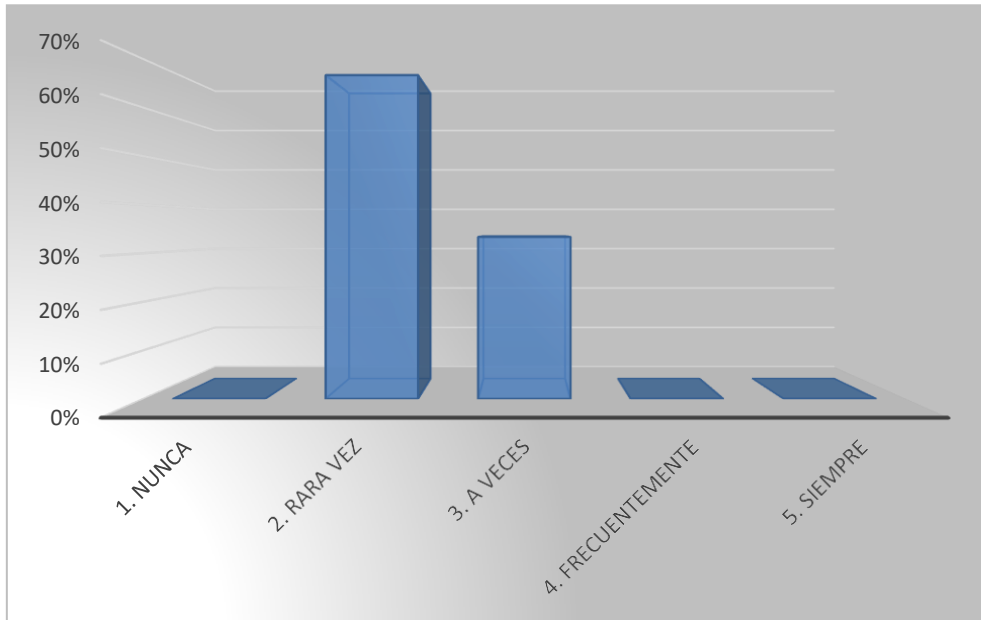
TABLA 23. *Resumen estadístico sobre el control del bienestar integral de las estudiantes del nivel básico superior (EGB) por parte de las autoridades del plantel.*

Resumen estadístico	
Media	
Error típico	0,0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestr	
Curtosis	
Coeficiente de	
Rango	
Mínimo	
Máxim	
Sum	
C	

Las estadísticas generales muestran que el 33% de las estudiantes expresan que las autoridades de la institución a veces velan por su bienestar integral al momento de atravesar alguna emergencia. Sin embargo, el 33% de las estudiantes mencionan que rara vez las autoridades del plantel velan por su bienestar al presentar alguna emergencia. Por último, el 33% de las demás estudiantes expresan que las autoridades del plantel nunca han velado por su bienestar integral al momento de atravesar alguna emergencia.

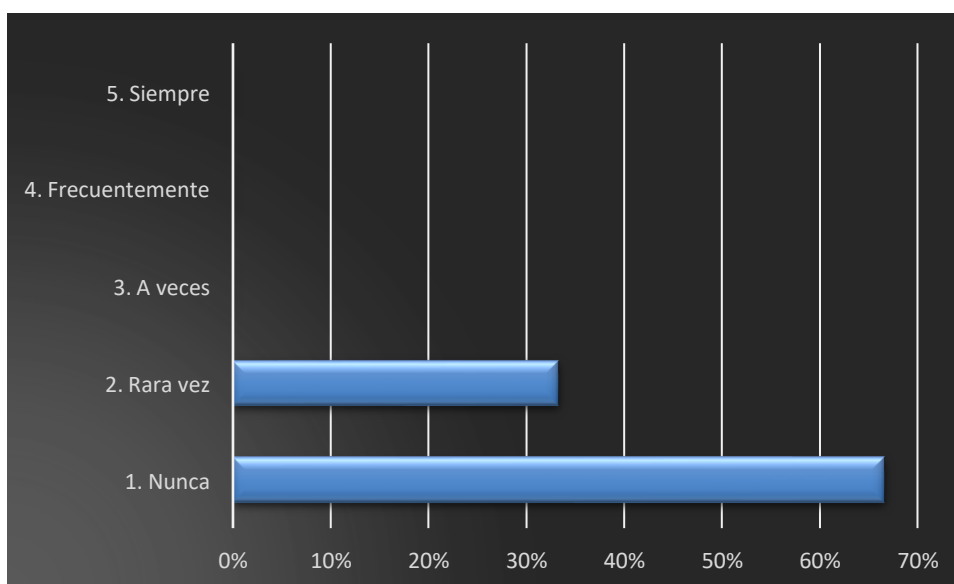
Pregunta 8.- Percibo el respaldo y el apoyo de las autoridades del plantel en caso de tener un problema con algún docente o compañero y no sienta que los profesionales del DECE me pueden ayudar

GRÁFICO 72. *Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior*



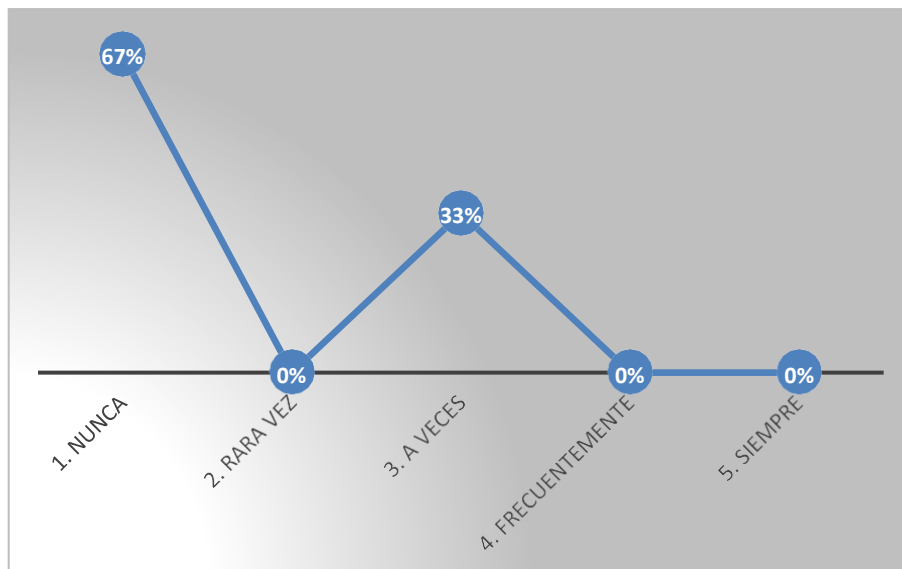
Dentro del gráfico 72, se puede observar que la mayoría de las estudiantes manifiestan que rara vez las autoridades del plantel se han tomado el tiempo de brindarles respaldo y apoyo al momento de tener cualquier inconveniente con algún docente o compañera de clase. Por otro lado, una de las estudiantes menciona que a veces las autoridades del plantel les ha brindado su apoyo y respaldo al momento de tener un inconveniente con un docente o compañera.

GRÁFICO 73. *Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior*



Respecto al gráfico 73, se puede observar que la mayoría de las estudiantes mencionan que las autoridades del plantel nunca han brindado un respaldo y apoyo al momento de tener algún inconveniente con un docente o compañera de clase. Sin embargo, una de las estudiantes menciona que rara vez las autoridades les ha brindado el debido apoyo y respaldo al manifestarse algún inconveniente con un docente o compañera de clase.

GRÁFICO 74. *Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior*



Dentro del gráfico 74, se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes manifiestan que las autoridades del plantel nunca les han brindado su apoyo y respaldo al momento de tener algún inconveniente con un docente o compañera de clase. Sin embargo, una de las estudiantes expresa que a veces las autoridades de la institución les brindan su apoyo y respaldo al presenciar un problema con un docente o compañera de clase.

GRÁFICO 75. *Respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

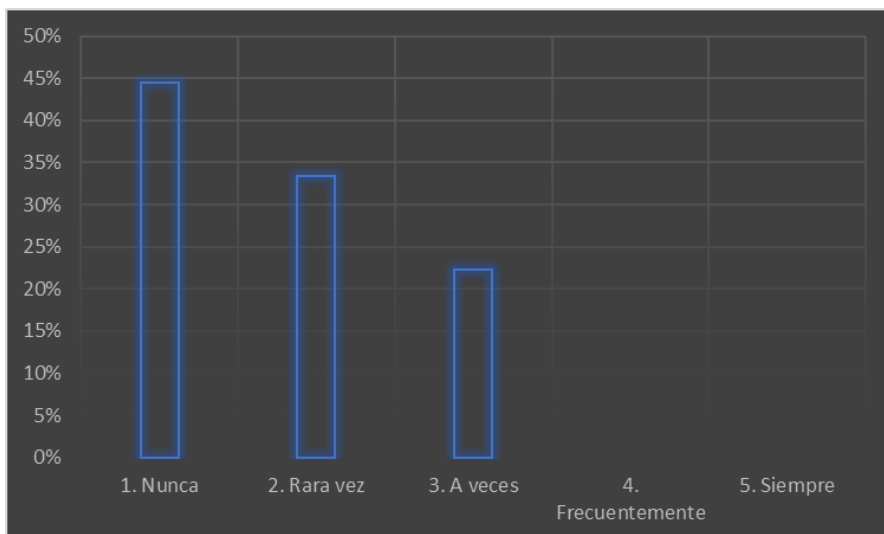


TABLA 24. *Resumen estadístico sobre el respaldo y apoyo de las autoridades del plantel hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)*

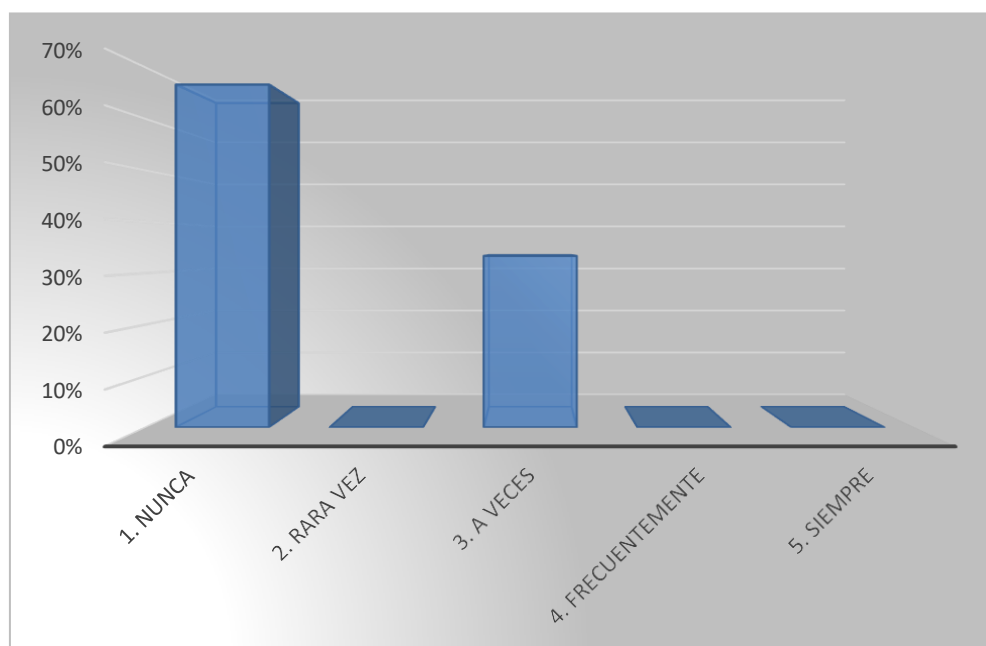
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,08888889
Mediana	0,22222222
Moda	0
Desviación estándar	0,1987616
Varianza de la muestra	0,03950617
Curtosis	-2,32421875
Coficiente de asimetría	0,05240784
Rango	0,44444444
Mínimo	0
Máximo	0,44444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales que se encuentran en la Tabla 24 manifiesta que el 44% de las estudiantes expresan que las autoridades de la institución nunca les han brindado respaldo y apoyo cuando ha sucedido algún inconveniente con un docente o compañera de clase.

Por otro lado, el 33% de las estudiantes expresan que rara vez las autoridades del plantel les ha brindado respaldo y apoyo dentro de algún problema con un docente o compañera de clase. Por último, el 22% de las estudiantes del básico superior mencionan que a veces las autoridades de la institución las han apoyado y respaldado cuando han atravesado un inconveniente con un docente o compañera de clase.

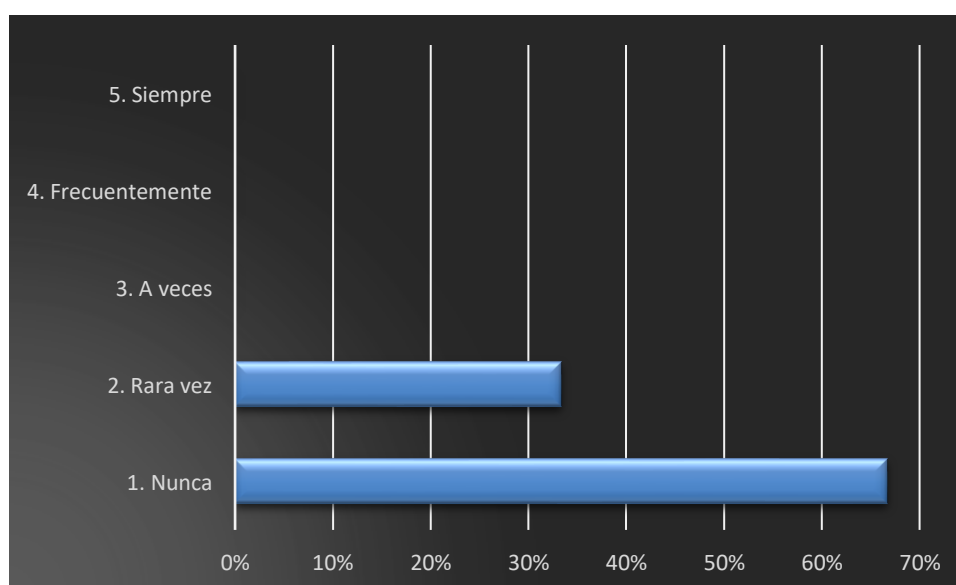
Pregunta 9.- Observo que realmente hay un monitoreo de las autoridades por las aulas de clase durante el día donde hay control sobre cualquier situación que se pueda presentar con los docentes o compañeros

GRÁFICO 76. *Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel de Octavo año de Básica superior*



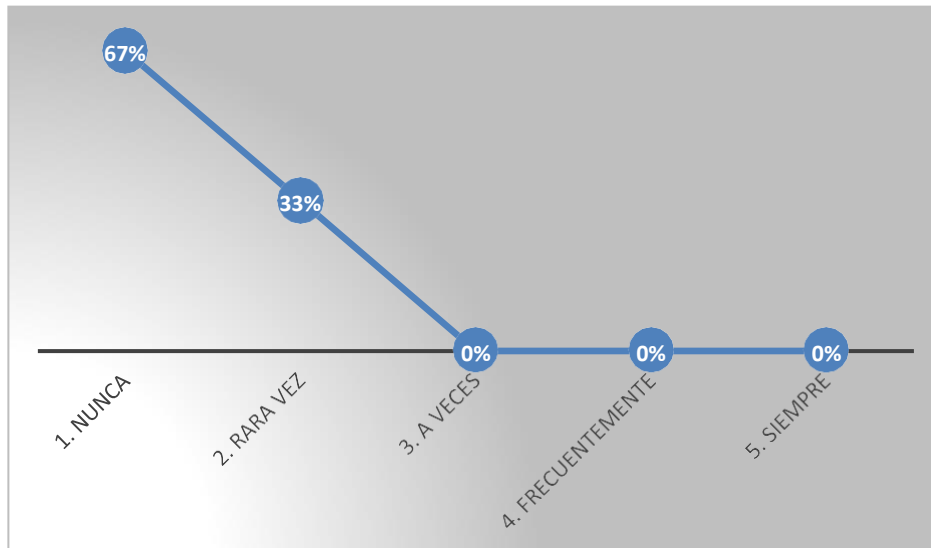
Dentro del gráfico 68 se puede observar que la mayoría de las estudiantes expresan que las autoridades del plantel nunca se toman el tiempo de realizar un constante monitoreo dentro del pasillo donde se encuentra el nivel Octavo año de básica superior. Sin embargo, una de las estudiantes menciona que a veces las autoridades del plantel realizan constantes monitoreos en los pasillos donde queda ubicado Octavo año de básica superior.

GRÁFICO 77. *Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel de Noveno año de Básica superior*



Respecto al gráfico 69 se puede observar que la mayoría de las estudiantes manifiestan que las autoridades del plantel nunca han realizado un constante monitoreo dentro del pasillo donde queda ubicado el nivel de Noveno año de básica superior. Por otro lado, una de las estudiantes si ha observado que a veces las autoridades del plantel realizan dicho monitoreo dentro del pasillo correspondiente.

GRÁFICO 78. *Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel de Décimo año de Básica superior*



Dentro del gráfico 70 la mayoría de las estudiantes manifiestan que las autoridades del plantel nunca han realizado constantes monitoreos dentro del pasillo donde queda ubicado Décimo año de básica superior. Sin embargo, una de las estudiantes menciona que rara vez ha observado a las autoridades del plantel realizar un constante monitoreo dentro del pasillo donde queda ubicado Décimo año de básica superior.

GRÁFICO 79. *Constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel básico superior (EGB).*

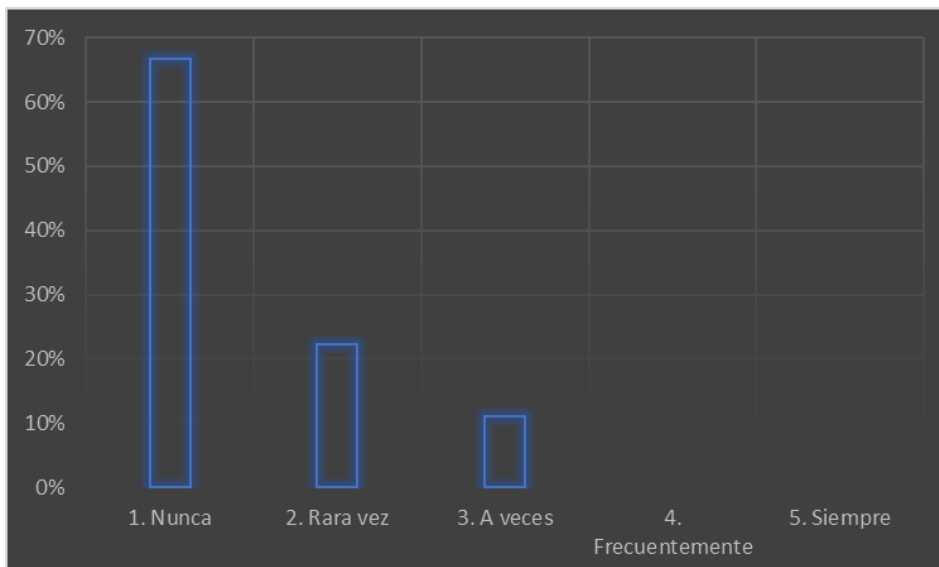


TABLA 25. *Resumen estadístico del constante monitoreo por parte de las autoridades del plantel dentro de la institución educativa respecto al nivel básico superior (EGB)*

Resumen estadístico	
Media	
Error típico	0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la muestr	
Curtosis	
Coeficiente de	
Rango	
Mínimo	
Máxim	
Sum	
C	

Las estadísticas generales manifiestan que el 67% de estudiantes expresan que las autoridades del plantel nunca realizan un constante monitoreo en cada pasillo correspondiente a cada nivel de básica superior, de esta manera, no tienen un control de lo que suceda, ya sea, alguna situación con un docente o entre compañeras.

Por otro lado, el 22% menciona que rara vez las autoridades del plantel realizan un constante monitoreo en cada pasillo correspondiente a cada nivel de básica superior. Por último, el 11% manifiesta que a veces las autoridades de la institución realizan constantes monitoreos en cada pasillo conformado por el nivel básico superior, de esta manera, teniendo un pequeño registro de lo que suceda en cada nivel.

7.3.3 Cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP)

Este cuestionario consta de 9 preguntas de opción múltiple, el cual, describen aspectos conductuales-emocionales que los estudiantes perciben de su familia, amigos y otras personas significativas. Las opciones fueron:

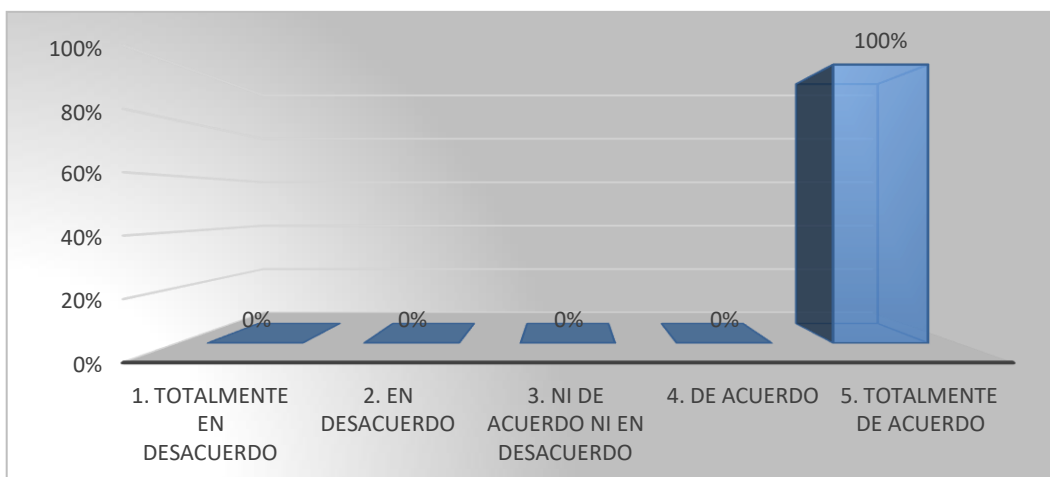
1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar el apoyo social percibido proveniente de los sistemas que conforman al niño con NEE, los cuales son: **Familia (Ítems 3, 4 y 8) amigos (Ítems 6, 7 y 9) y otras personas significativas (Ítems 1, 2 y 5)**, de esta manera, se tendrá en cuenta si el individuo percibe positiva o negativamente el accionar y apoyo de las personas que lo rodean.

ÁREA FAMILIAR

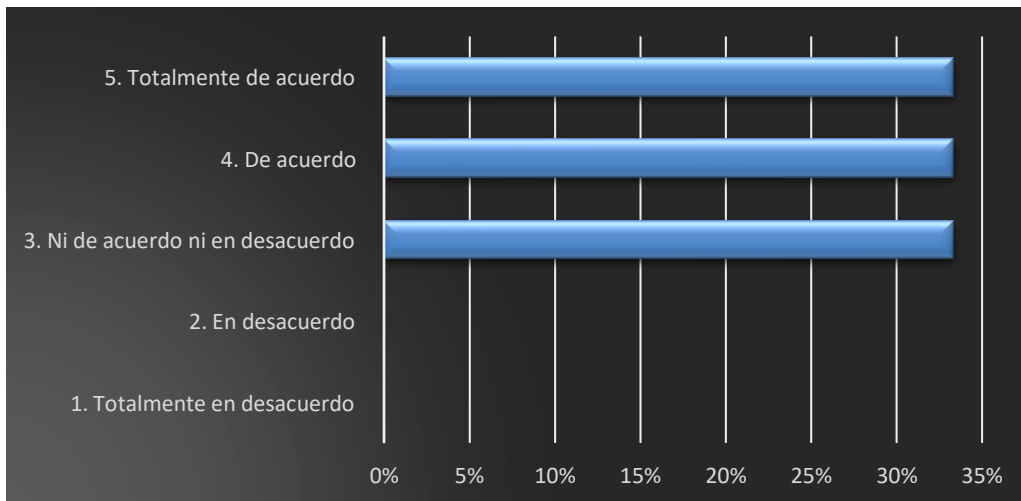
Pregunta 3.- Mi familia trata de realmente ayudarme.

GRÁFICO 80. *Cuidados parentales hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



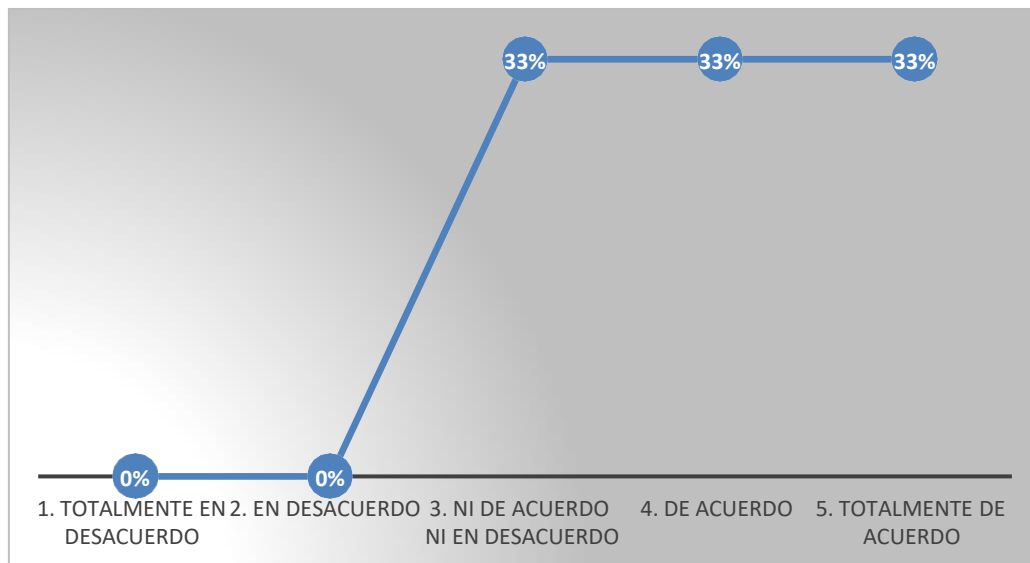
Respecto al gráfico 80, todas las estudiantes están totalmente de acuerdo en que sus familiares están totalmente comprometidos en ayudarlas dentro de cualquier índole.

GRÁFICO 81. *Cuidados parentales hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 81, se puede observar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en que la familia siempre está presente ayudándole en cualquier situación. Sin embargo, otra estudiante menciona que está de acuerdo en que la familia la ayuda en lo que sea necesario. Por último, una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en que la familia esté presente al momento de que necesite ayuda.

GRÁFICO 82. *Cuidados parentales hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Se puede observar una gran similitud entre los gráficos de Noveno año con el de Décimo año, ya que, una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en que sus familiares siempre le demuestran apoyo en lo que necesite. No obstante, otra estudiante está de acuerdo en que su familia le brinda ayuda. Por último, otra estudiante manifiesta que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en que la familia esté presente al momento de necesitar ayuda.

GRÁFICO 83. *Cuidados parentales en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*



TABLA 26. *Resumen estadístico sobre los cuidados parentales en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

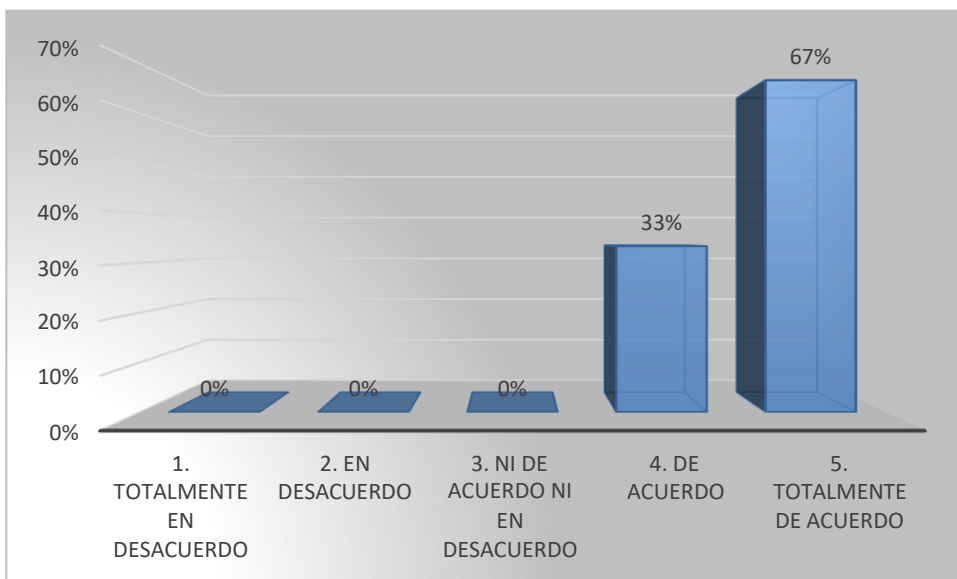
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,10183502
Mediana	0,22222222
Moda	0
Desviación estándar	0,22771002
Varianza de la muestra	0,05185185
Curtosis	0,91836735
Coefficiente de asimetría	1,0223715
Rango	0,55555556
Mínimo	0
Máximo	0,55555556
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales manifiestan que el 56% de las estudiantes mencionan que están totalmente de acuerdo en que sus familias le brindan la debida ayuda en todo momento.

Por otro lado, el 22% de las estudiantes están de acuerdo en saber que reciben ayuda en lo que necesiten por parte de sus familiares. Por último, el 22% de las estudiantes expresan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en que sus familiares estén presentes al momento de brindarles la debida ayuda.

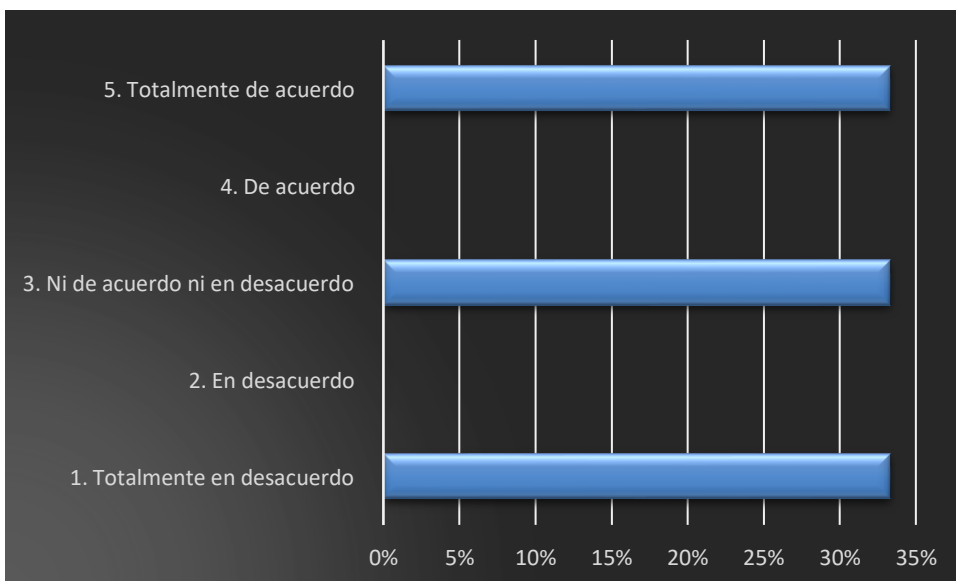
Pregunta 4.- Tengo la ayuda y apoyo emocional que necesito de mi familia

GRÁFICO 84. *Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



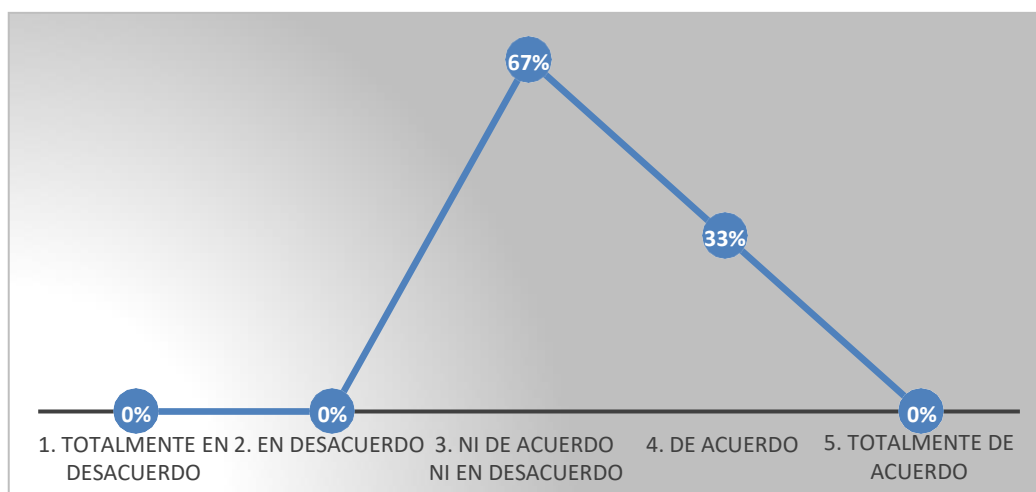
Respecto al gráfico 84, se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes están totalmente de acuerdo que recibir aquel apoyo emocional por parte de sus familias. Por otro lado, una de las estudiantes está de acuerdo en recibir el debido apoyo emocional cuando lo necesite por parte de sus familiares.

GRÁFICO 85. *Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 85 se puede observar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en recibir el apoyo emocional por parte de sus familiares en todo momento. Sin embargo, una de las estudiantes menciona que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en recibir apoyo emocional por parte de sus familiares. Por último, una de las estudiantes está totalmente en desacuerdo en haber recibido apoyo emocional por parte de su familia en algún momento.

GRÁFICO 86. *Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 86, la mayoría de las estudiantes expresan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en haber presenciado apoyo emocional por parte de sus familiares. Por otro lado, una estudiante está de acuerdo en haber recibido apoyo emocional por parte de su familia en cualquier situación.

GRÁFICO 87. *Apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

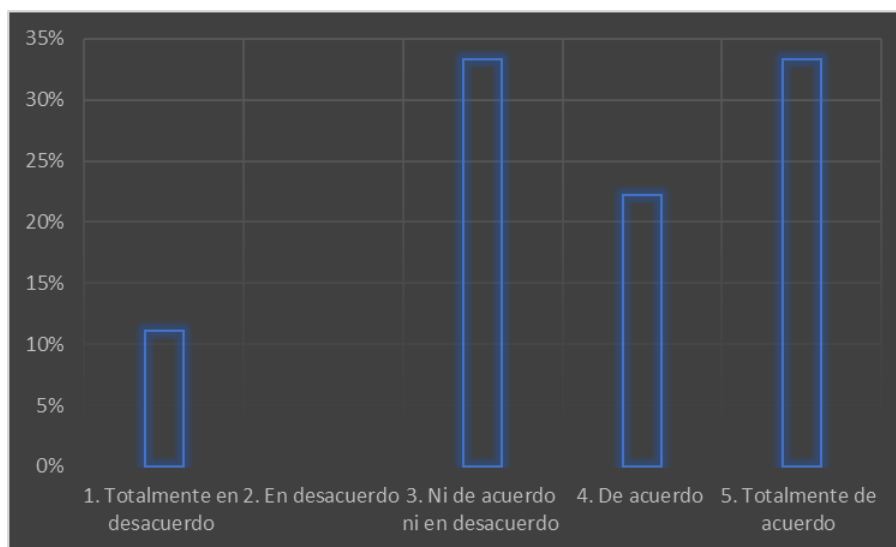


TABLA 27. *Resumen estadístico del apoyo emocional a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

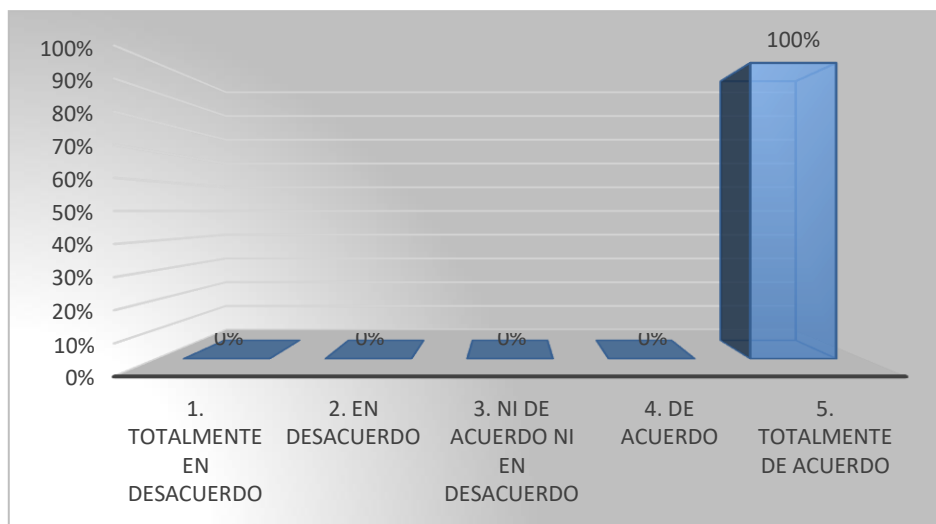
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,06478835
Mediana	0,22222222
Moda	0,33333333
Desviación estándar	0,14487116
Varianza de la muestra	0,02098765
Curtosis	-1,48788927
Coefficiente de asimetría	-0,54138705
Rango	0,33333333
Mínimo	0
Máximo	0,33333333
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales manifiestan que el 33% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en haber recibido un apoyo emocional de sus familiares. Por otro lado, el 33% de las estudiantes expresan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en haber recibido apoyo emocional por parte de sus padres, ya que, es un evento que no presencian habitualmente.

Por otro lado, el 22% de las alumnas mencionan que están de acuerdo en haber recibido apoyo emocional de sus familiares. Por último, el 11% de estudiantes expresan que están en desacuerdo en haber recibido apoyo emocional por parte de sus padres, es algo que no evidencian dentro de sus hogares.

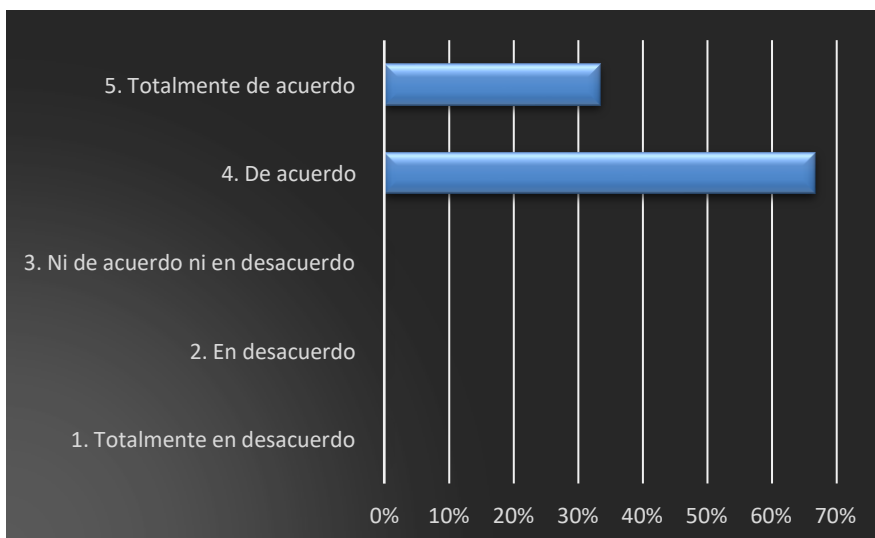
Pregunta 8.- Puedo hablar de mis problemas con mi familia

GRÁFICO 88. *Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes de Octavo año de Básica superior*



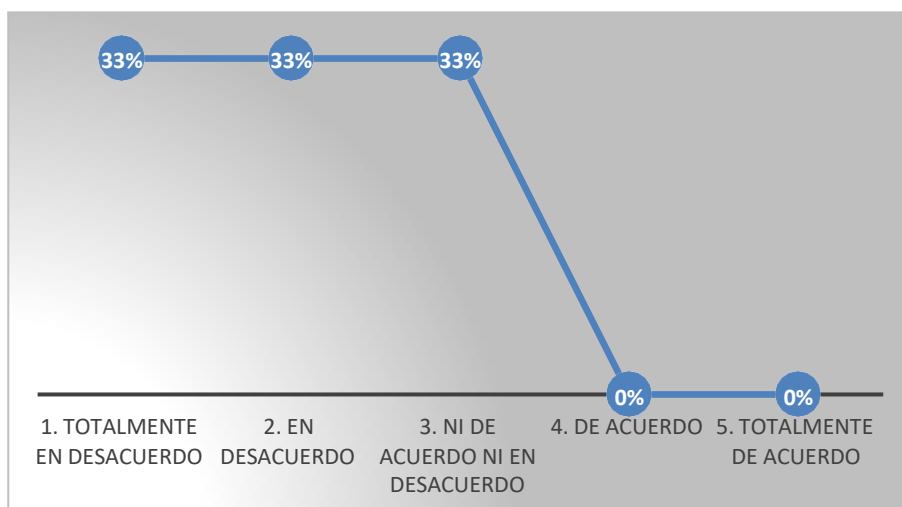
Dentro del gráfico 88, se puede evidenciar que todas las estudiantes de Octavo año están totalmente de acuerdo en haber recibido una comunicación asertiva dentro de sus hogares.

GRÁFICO 89. *Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 89, se puede observar que la gran mayoría de estudiantes están de acuerdo en haber recibido constantemente una comunicación asertiva dentro de sus hogares. Por otro lado, una de las estudiantes menciona que está totalmente de acuerdo en recibir una comunicación asertiva de manera constante por parte de sus familiares.

GRÁFICO 90. *Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 90, se puede visualizar que una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en recibir una comunicación asertiva dentro de su hogar. Sin embargo, otra estudiante menciona que está en desacuerdo, ya que, usualmente no recibe cierta comunicación asertiva por parte de sus cuidadores. Por último, una de las alumnas menciona que está totalmente en desacuerdo, porque nunca ha recibido una comunicación asertiva por parte de sus padres.

GRÁFICO 91. *Comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

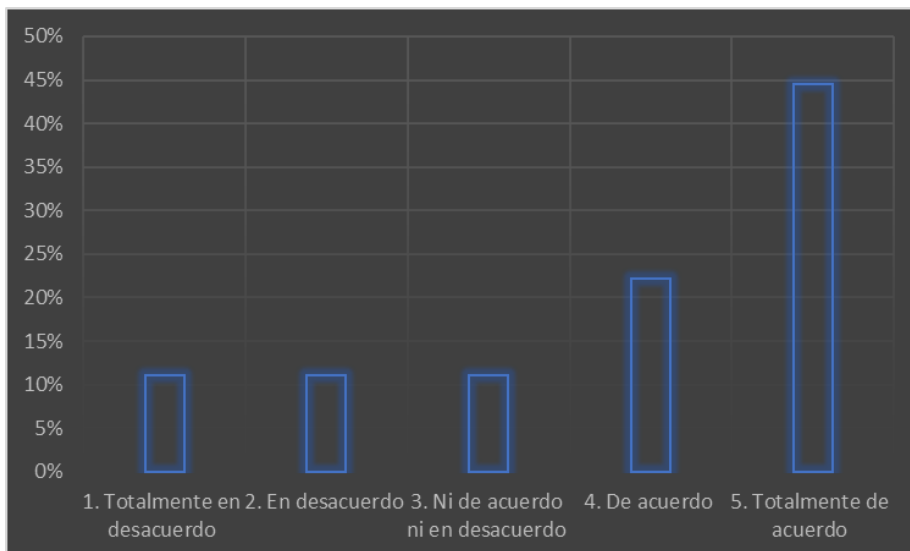


TABLA 28. *Resumen estadístico sobre la comunicación asertiva a nivel familiar hacia las estudiantes del nivel básico superior (EGB)*

Resumen estadístico	
Media	
Error típico	0,0
Mediana	
Moda	
Desviación estándar	
Varianza de la mues	
Curtosis	
Coficiente de	
Rango	
Mínimo	
Máxim	
Sum	
C	

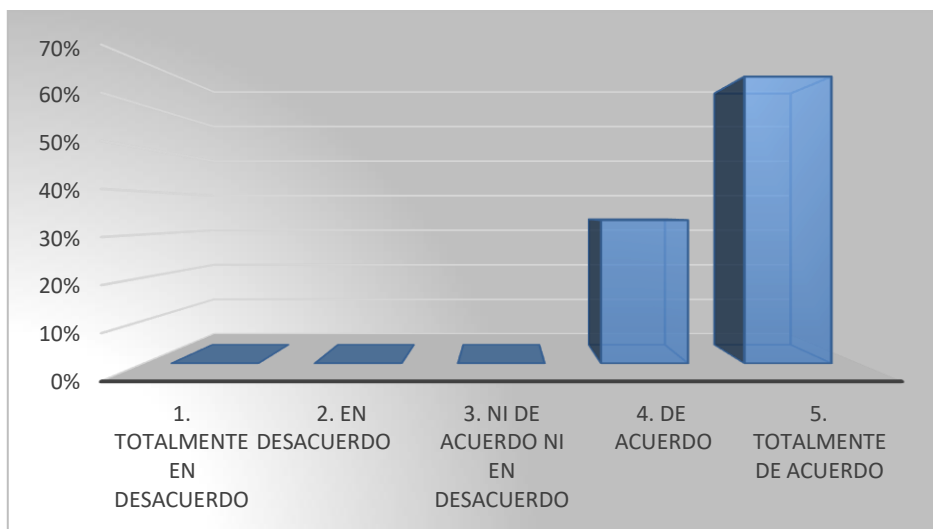
Las estadísticas generales manifiestan que el 44% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en recibir una comunicación asertiva por parte de sus cuidadores dentro de sus hogares. Sin embargo, el 22% de las alumnas están de acuerdo en haber recibido una comunicación asertiva por parte de sus familias.

Por otro lado, el 11% de las estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en haber recibido una comunicación asertiva, ya que, para ellas es inusual recibir aquel trato afectivo. El otro 11% está en desacuerdo, ya que, la estudiante menciona que no está acostumbrada a recibir aquella comunicación asertiva. Por último, el 11% restante manifiesta que está totalmente en desacuerdo en haber recibido una comunicación asertiva por parte de sus padres.

ÁREA SOCIAL-AMISTAD:

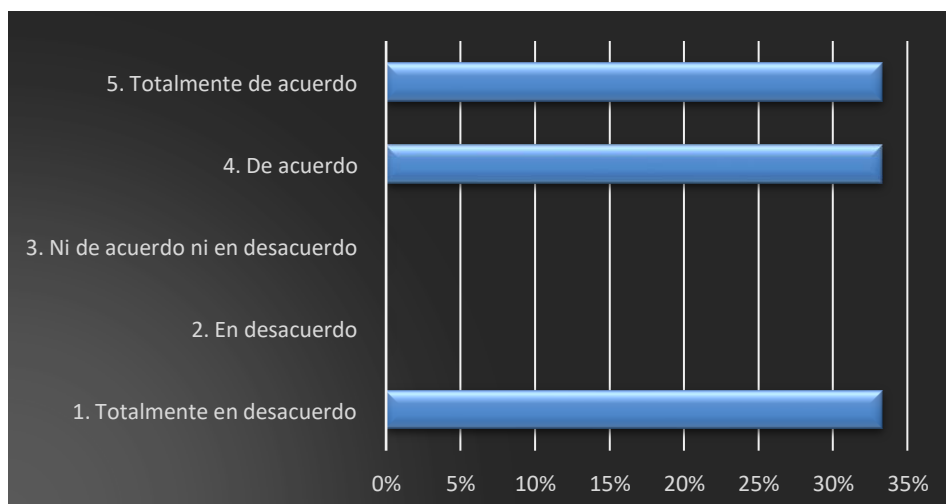
Pregunta 6.- Mis amigos tratan realmente de ayudarme

GRÁFICO 92. *Relaciones interpersonales de las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



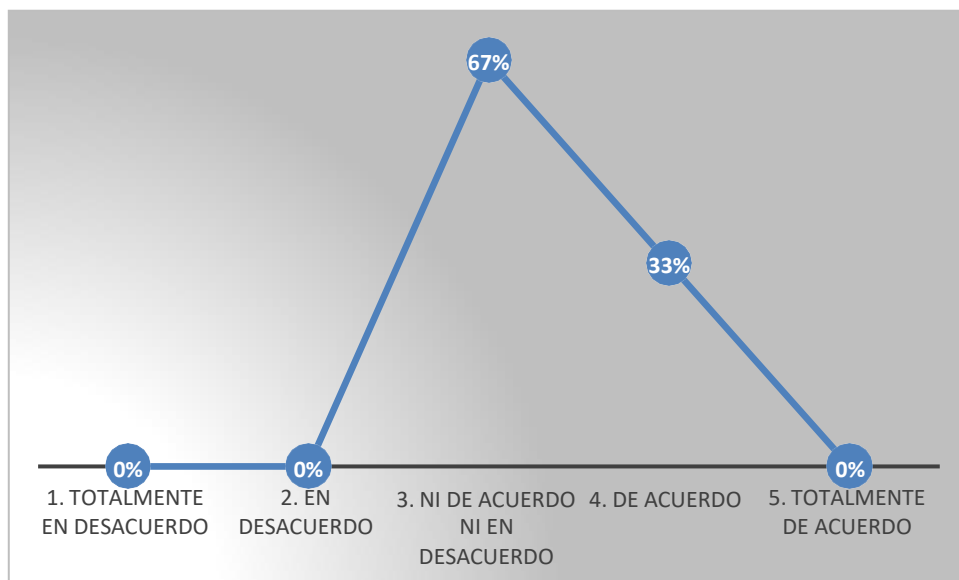
Respecto al gráfico 92, se puede observar que las estudiantes están totalmente de acuerdo en que sus amistades les brindan ayuda en todo momento. Por otro lado, una de las estudiantes menciona que está de acuerdo en que sus amistades siempre estén presentes para ella.

GRÁFICO 93. *Relaciones interpersonales de las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 93 se puede destacar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en que ha recibido ayuda por parte de sus amistades en cualquier índole. Sin embargo, otra de las estudiantes menciona que está de acuerdo en que sus amistades estén presentes siempre que ella necesite. Por último, otra de las alumnas menciona que está totalmente en desacuerdo, ya que, no ha experimentado el apoyo que una amistad le puede brindar.

GRÁFICO 94. *Relaciones interpersonales de las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 94, se puede observar que la gran mayoría de estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo al recibir ayuda de sus amistades. Por otro lado, una estudiante si está de acuerdo en que ha recibido ayuda de sus amistades cuando más lo ha necesitado.

GRÁFICO 95. *Relaciones interpersonales de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

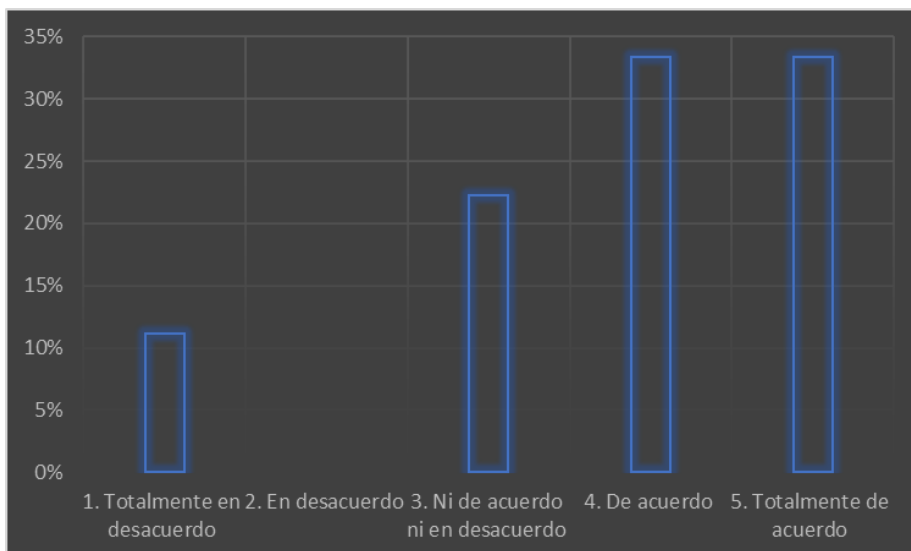


TABLA 29. *Resumen estadístico sobre las relaciones interpersonales de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

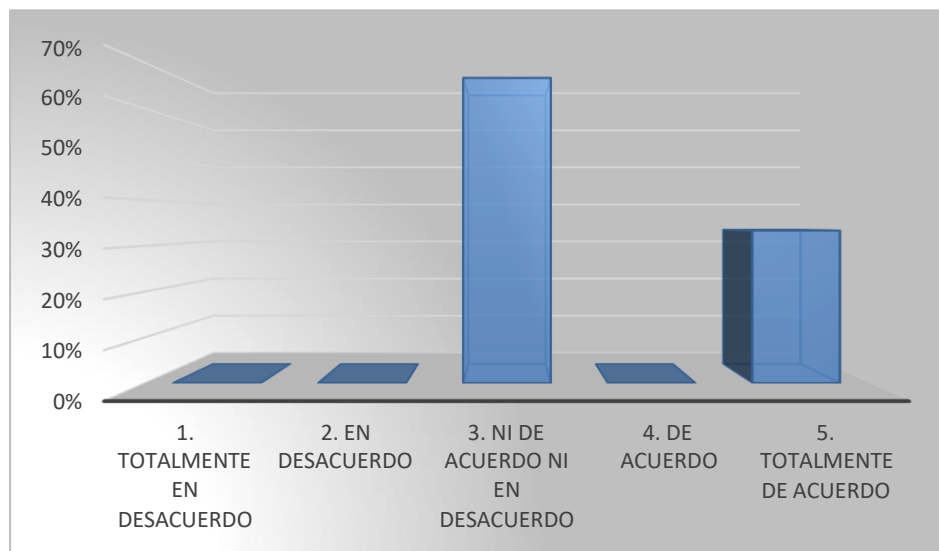
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,06478835
Mediana	0,22222222
Moda	0,33333333
Desviación estándar	0,14487116
Varianza de la muestra	0,02098765
Curtosis	-1,48788927
Coefficiente de asimetría	-0,54138705
Rango	0,33333333
Mínimo	0
Máximo	0,33333333
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales manifiestan que el 33% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en tener amistades que les brindan ayuda cuando ellas necesiten.

Por otro lado, el 33% de alumnas están de acuerdo en tener buenas amistades donde puedan confiar. Adicionalmente, el 22% de estudiantes manifiestan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, no encuentran relevancia en tener amistades que les pueda brindar ayuda en algún momento. Por último, el 11% está totalmente en desacuerdo, porque nunca ha recibido apoyo por parte de alguna amistad dentro del salón de clases.

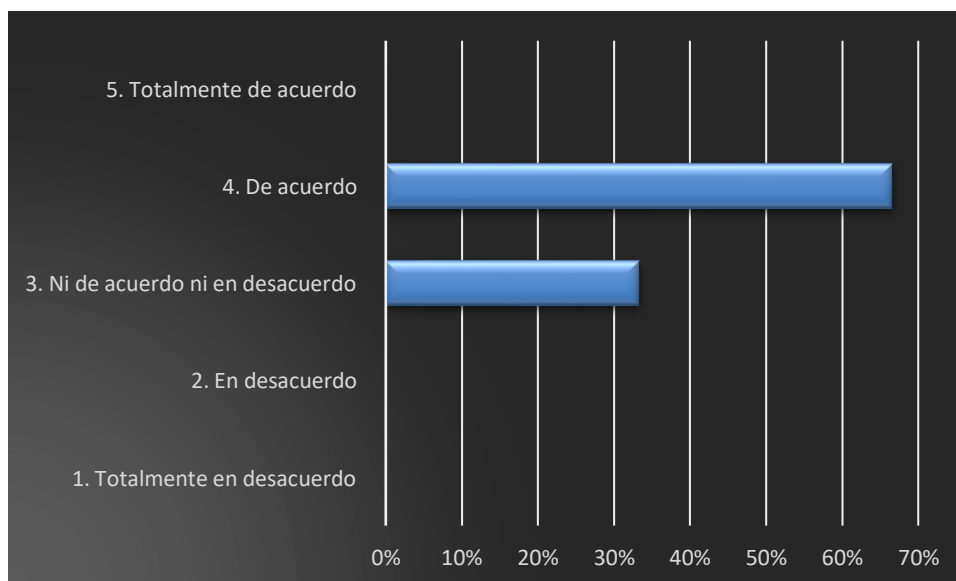
Pregunta 7.- Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal

GRÁFICO 96. *Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil en Octavo año de Básica superior.*



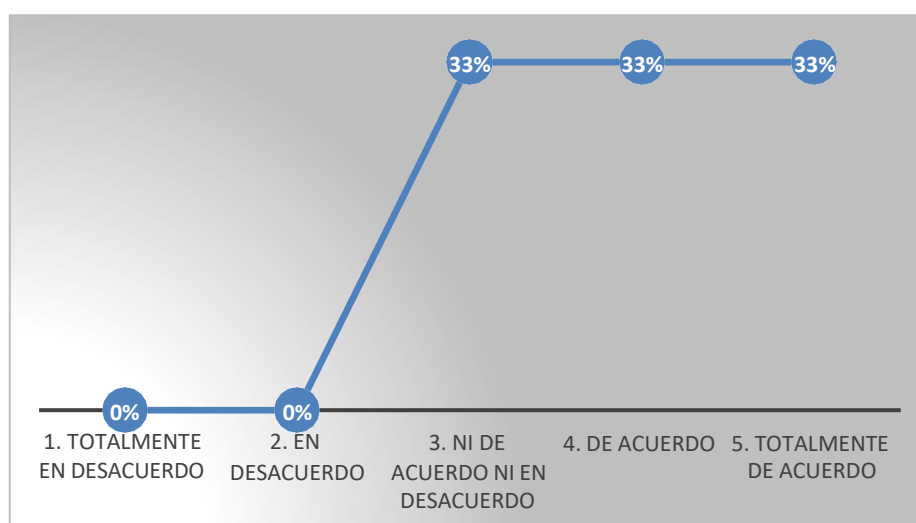
Se puede visualizar en el gráfico 96 que, a pesar de que las compañeras estén brindándoles ayuda en cualquier momento, esto no quiere decir que las alumnas puedan hablar sobre sus problemas personales, es por esto por lo que la gran mayoría expresa que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otra parte, una de las alumnas si está totalmente de acuerdo en poder hablar con sus amistades cuando las cosas no van bien en su vida.

GRÁFICO 97. *Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil en Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 97 se puede observar que la gran mayoría está de acuerdo en que han recibido apoyo afectivo por parte de sus amistades cuando las cosas no van bien dentro de su vida cotidiana. Por otro lado, una de las estudiantes expresa que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, ya que, no le parece relevante hablar sobre su vida privada a sus demás compañeras.

GRÁFICO 98. *Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil en Décimo año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 98, se puede destacar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en haber recibido el debido apoyo afectivo por parte de su entorno. Sin embargo, otra estudiante está de acuerdo en estar acompañada de sus compañeras cuando se ha presentado algún problema. Por último, una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, ya que, no le resulta relevante hablar sobre su vida privada con las demás personas.

GRÁFICO 99. *Apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

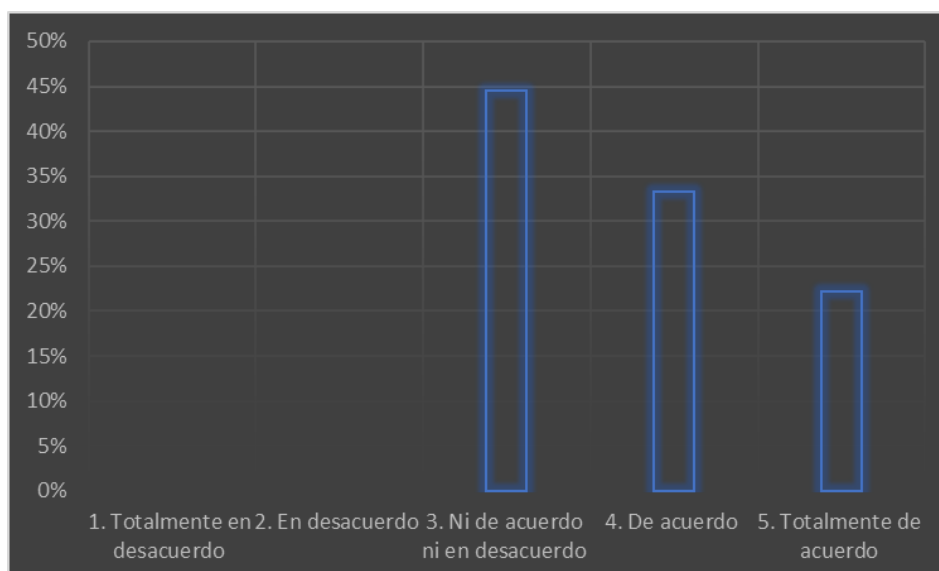


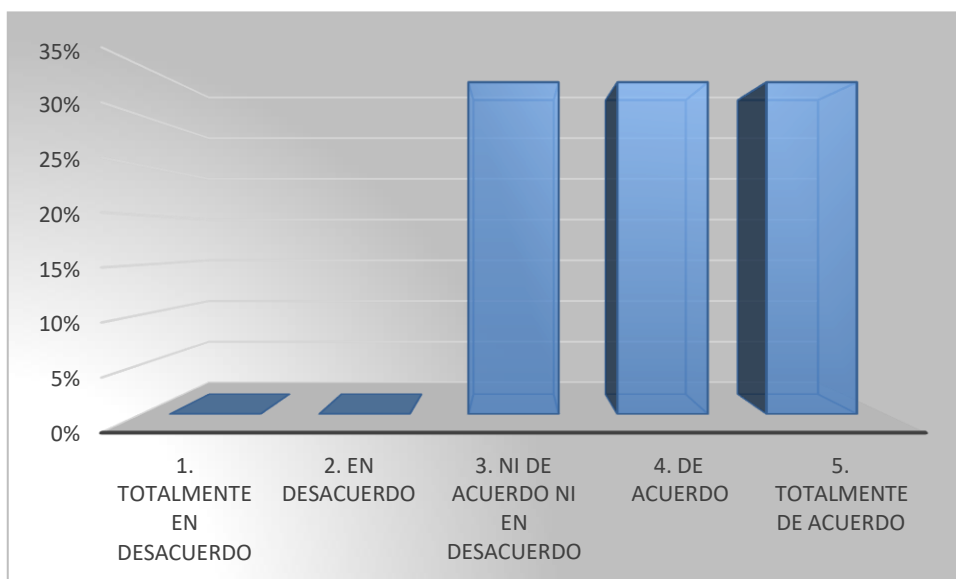
TABLA 30. *Resumen estadístico sobre el apoyo afectivo dentro del entorno estudiantil de las estudiantes del nivel básico superior (EGB)*

Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,08888889
Mediana	0,22222222
Moda	0
Desviación estándar	0,1987616
Varianza de la muestra	0,03950617
Curtosis	-2,32421875
Coefficiente de asimetría	0,05240784
Rango	0,44444444
Mínimo	0
Máximo	0,44444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales muestran que el 44% de las estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en hablar sobre su vida privada a las demás personas de su entorno. Por otro lado, el 33% de las estudiantes están de acuerdo en haber recibido el debido apoyo afectivo de las personas que más estiman dentro de su entorno estudiantil. Por último, el 22% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en haber recibido apoyo afectivo de sus amistades más cercanas.

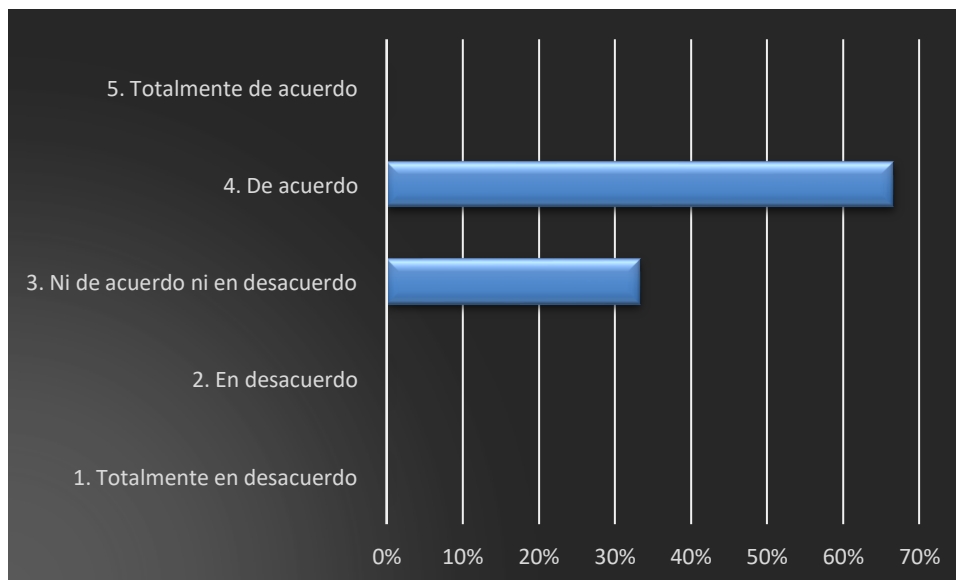
Pregunta 9.- Tengo amigos con los cuales puedo compartir mis alegrías y penas.

GRÁFICO 100. *Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



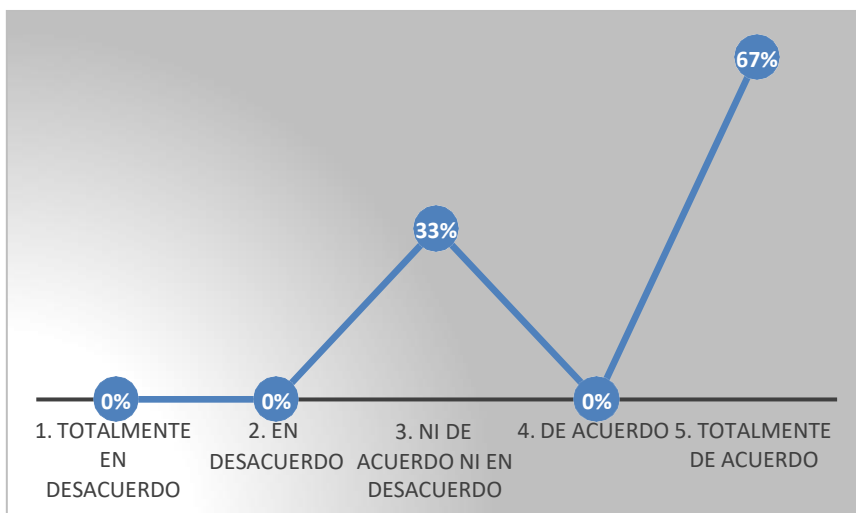
Dentro del gráfico 100, se puede observar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en que se ha establecido una comunicación asertiva con sus demás compañeras. Por otro lado, otra estudiante está de acuerdo en que se fomente la comunicación asertiva tanto de ella hacia sus compañeras o viceversa. Por último, una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en que se fomente la comunicación asertiva, ya que, le parece irrelevante.

GRÁFICO 101. *Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 101, se puede observar que la gran mayoría de estudiantes están de acuerdo en mantener una comunicación asertiva dentro de su entorno estudiantil. Por otro lado, una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en mantener una comunicación asertiva, ya que, no le parece relevante comentar tanto situaciones buenas como malas a sus amistades.

GRÁFICO 102. *Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 88 se puede destacar que la gran mayoría de estudiantes están totalmente de acuerdo en fomentar una comunicación asertiva hacia su entorno social. Por otro lado, una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en entablar una comunicación asertiva con sus demás compañeras.

GRÁFICO 103. *Comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

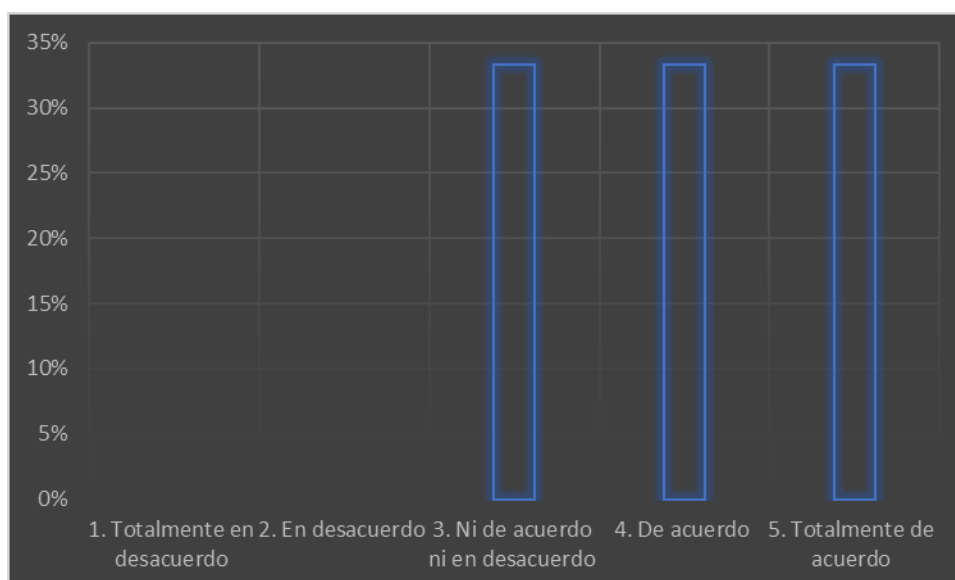


TABLA 31. *Resumen estadístico sobre la comunicación asertiva a nivel social de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

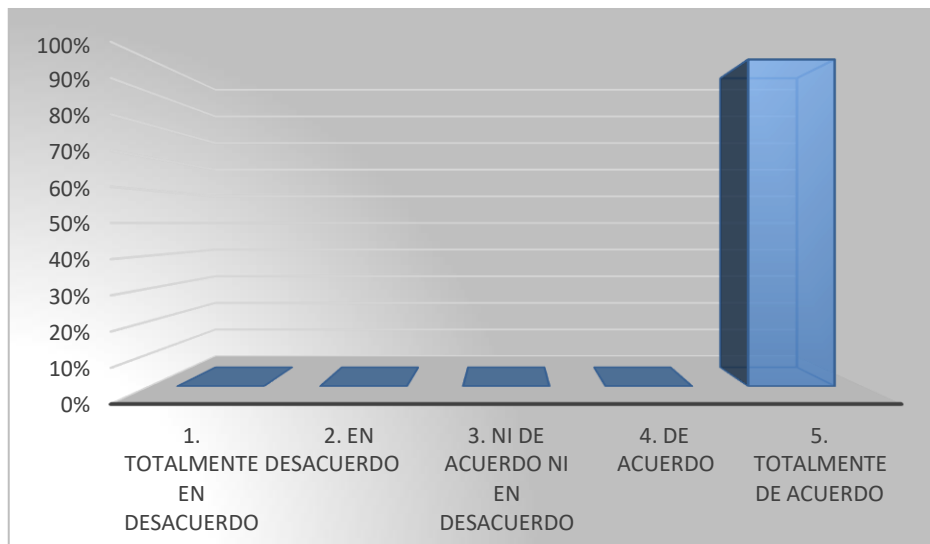
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,08164966
Mediana	0,33333333
Moda	0,33333333
Desviación estándar	0,18257419
Varianza de la muestra	0,03333333
Curtosis	-3,33333333
Coefficiente de asimetría	-0,60858062
Rango	0,33333333
Mínimo	0
Máximo	0,33333333
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales muestran que el 33% de estudiantes están totalmente de acuerdo en fomentar una comunicación asertiva junto con su entorno estudiantil. Por otro lado, el 33% de estudiantes están de acuerdo en que se establezca la comunicación asertiva tanto de la estudiante hacia sus amistades como en viceversa. Por último, el 33% de estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en establecer una comunicación asertiva con su entorno estudiantil, ya que, no le encuentran relevancia al fomentarlo.

ÁREA SOCIAL- OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS:

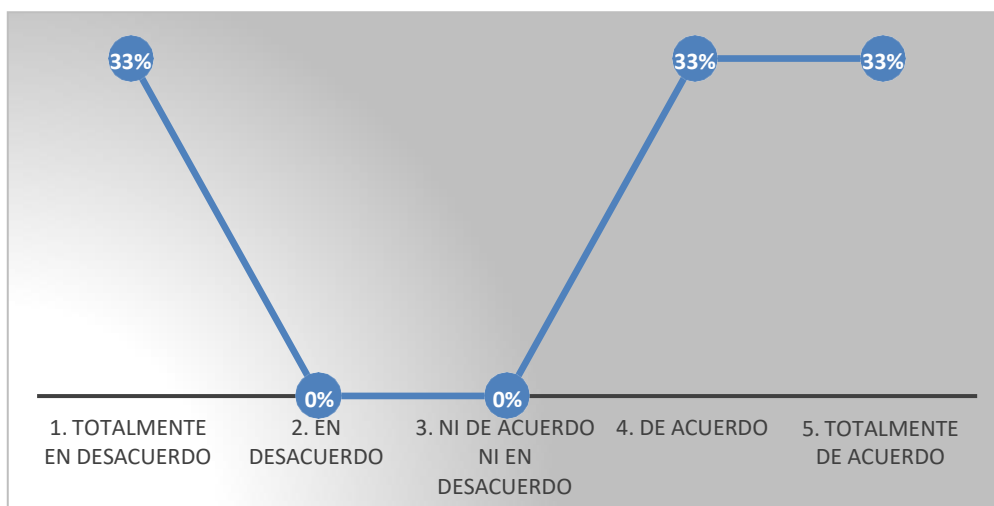
Pregunta 1.- Existe una persona especial que está cerca de mí cuando lo necesito.

GRÁFICO 104. *Redes de apoyo de las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 104, se puede visualizar que todas las estudiantes están totalmente de acuerdo en tener cerca a una persona especial en su vida cada vez que los necesita.

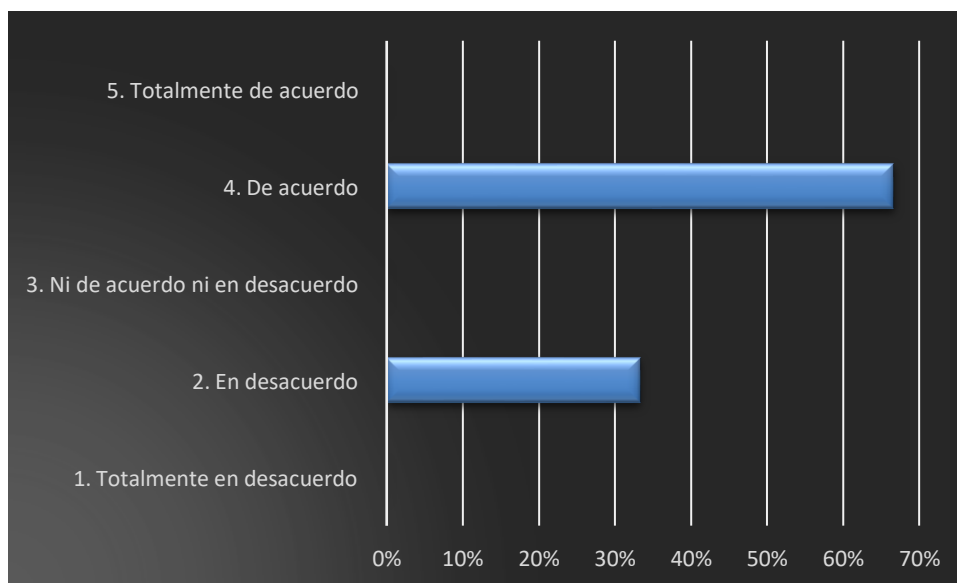
GRÁFICO 105. *Redes de apoyo de las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 105 se puede observar que la mayoría de las estudiantes están de

acuerdo en tener cerca a una persona especial en sus vidas. Por otro lado, una de las estudiantes manifiesta que está en desacuerdo, ya que, no cuenta con una persona cercana que tenga un significado especial en su vida.

GRÁFICO 106. *Redes de apoyo de las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 106, se destaca que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en tener cerca a una persona especial en su vida. Por otro lado, otra estudiante menciona que está de acuerdo en tener a una persona especial en cual poder confiar. Por último, una de las estudiantes está totalmente de acuerdo con esta pregunta, ya que, no posee una estrecha relación afectiva con una persona cercana a su entorno.

GRÁFICO 107. *Redes de apoyo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

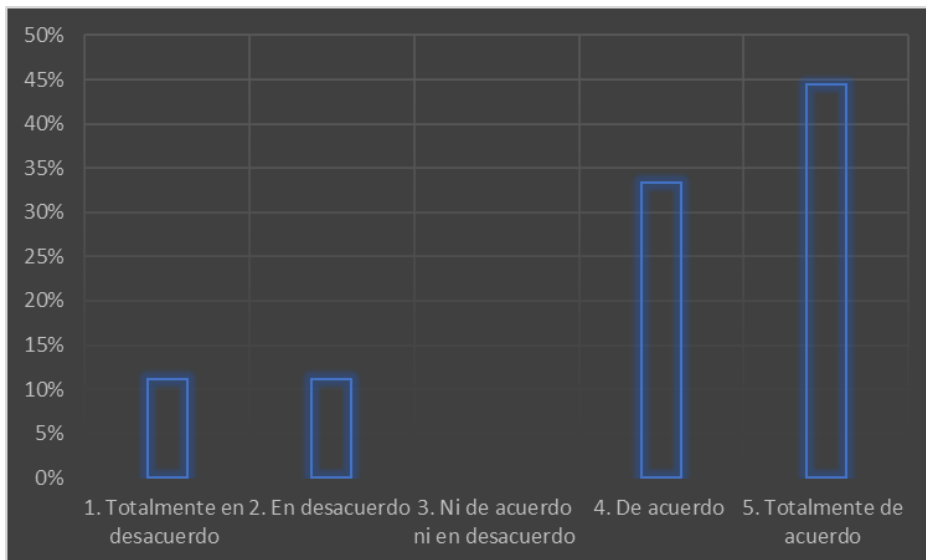


TABLA 32. *Resumen estadístico de las redes de apoyo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

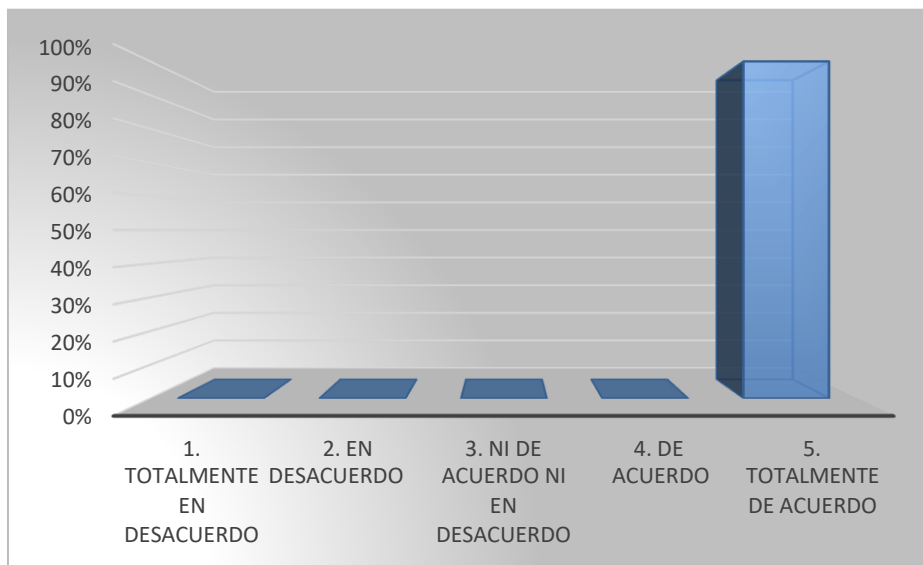
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,08164966
Mediana	0,11111111
Moda	0,11111111
Desviación estándar	0,18257419
Varianza de la muestra	0,03333333
Curtosis	-1,6872428
Coefficiente de asimetría	0,51842053
Rango	0,44444444
Mínimo	0
Máximo	0,44444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales expresan que el 44% de estudiantes están totalmente de acuerdo en establecer redes de apoyo saludables con personas de su entorno. Sin embargo, el 33% está de acuerdo en tener cerca a personas que sean de mucha confianza.

Por otro lado, el 11% está en desacuerdo al momento de tener cerca a una persona que sea capaz de brindar una escucha activa. Por último, el 11% está en total desacuerdo en establecer redes de apoyo con personas de su entorno.

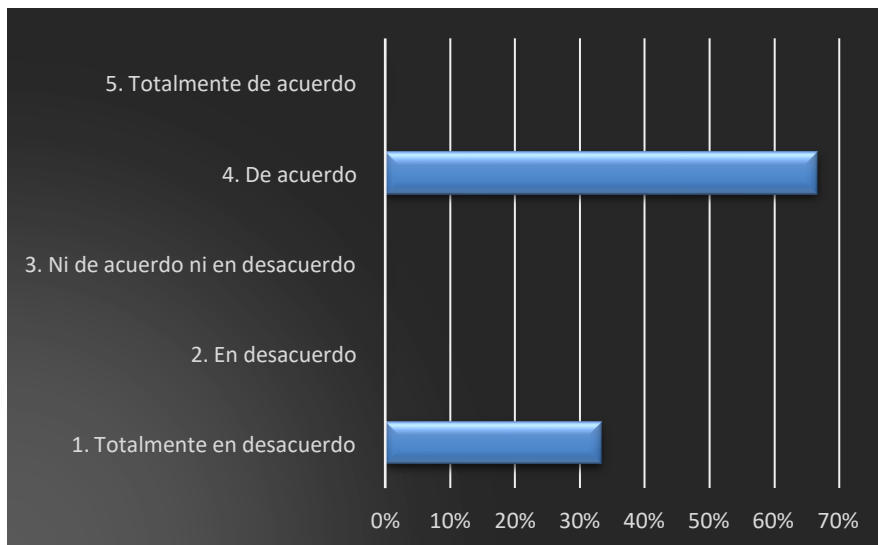
Pregunta 2.- Existe una persona especial con la cual puedo compartir alegrías y tristezas.

GRÁFICO 108. *Apoyo social afectivo de las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



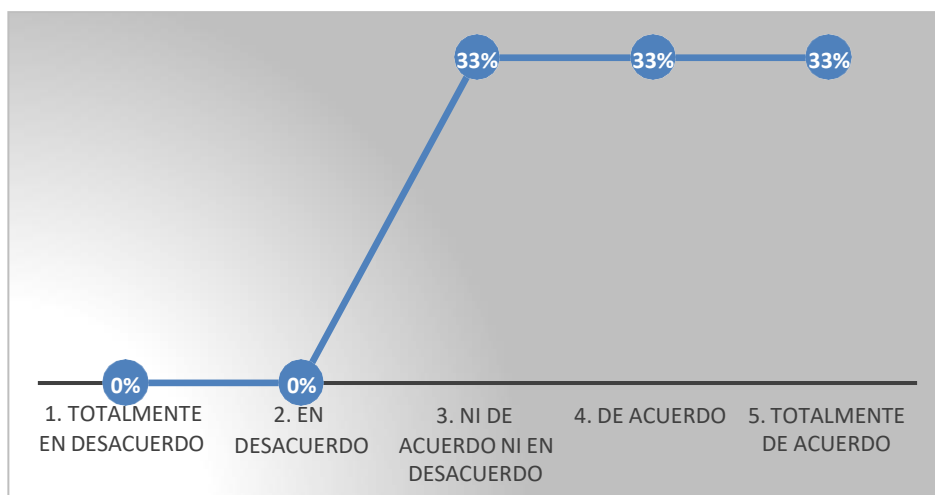
Dentro del gráfico 108, se puede destacar que en su totalidad las estudiantes expresan que si cuentan con el apoyo de una persona especial en su vida donde pueden compartir alegrías y tristezas.

GRÁFICO 109. *Apoyo social afectivo de las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 109, se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes están de acuerdo en tener cerca a una persona especial en sus vidas, donde puedan compartir alegrías y tristezas. Por otro lado, una de las estudiantes está totalmente en desacuerdo en tener a una persona especial en su vida donde pueda comentarle cualquier suceso de su vida, ya que, lo encuentra irrelevante.

GRÁFICO 110. *Apoyo social afectivo de las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Respecto al gráfico 110, se puede observar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en tener a una persona especial cerca de su vida para comentarle aspectos positivos como negativos de su vida. Por otro lado, una de las estudiantes menciona que está de acuerdo en poder contar con alguien que sea de total confianza. Por último, una de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, ya que, no le parece importante tener a alguien para comentarle cualquier suceso de su vida.

GRÁFICO 111. *Apoyo social afectivo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

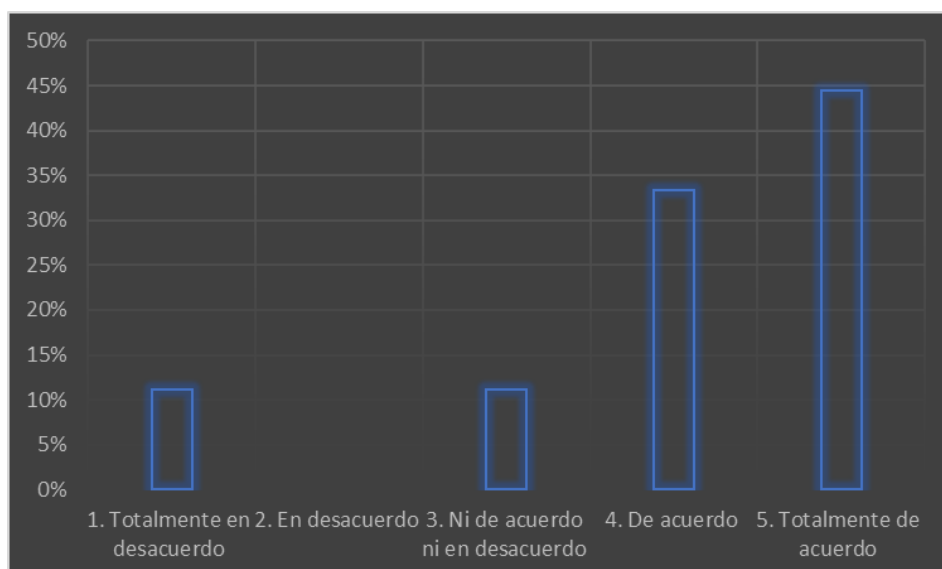


TABLA 33. *Resumen estadístico del apoyo social afectivo de las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

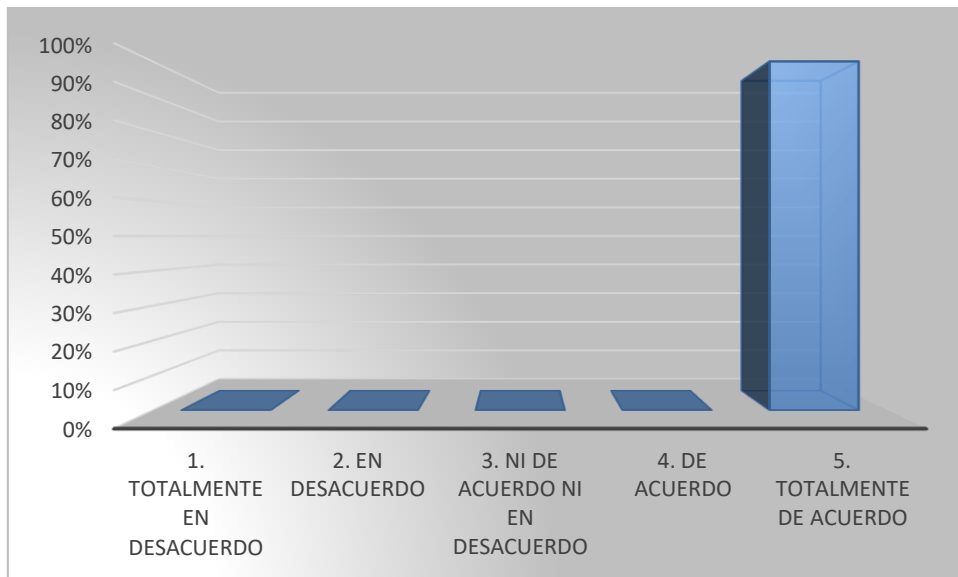
Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,08164966
Mediana	0,11111111
Moda	0,11111111
Desviación estándar	0,18257419
Varianza de la muestra	0,03333333
Curtosis	-1,6872428
Coefficiente de asimetría	0,51842053
Rango	0,44444444
Mínimo	0
Máximo	0,44444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales muestran que el 44% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en fortalecer lazos afectivos con una persona cercana a su vida, donde le pueda comentar sucesos positivos como negativos. Por otro lado, el 33% de las estudiantes están de acuerdo de tener una persona de confianza cerca de sus vidas.

Adicionalmente, el 11% de las estudiantes no están de acuerdo ni en desacuerdo en establecer lazos afectivos con las demás personas, ya que, no les llama la atención realizarlo. Por último, el 11% de las estudiantes están totalmente en desacuerdo en comentarle sucesos positivos y negativos de su vida a una persona.

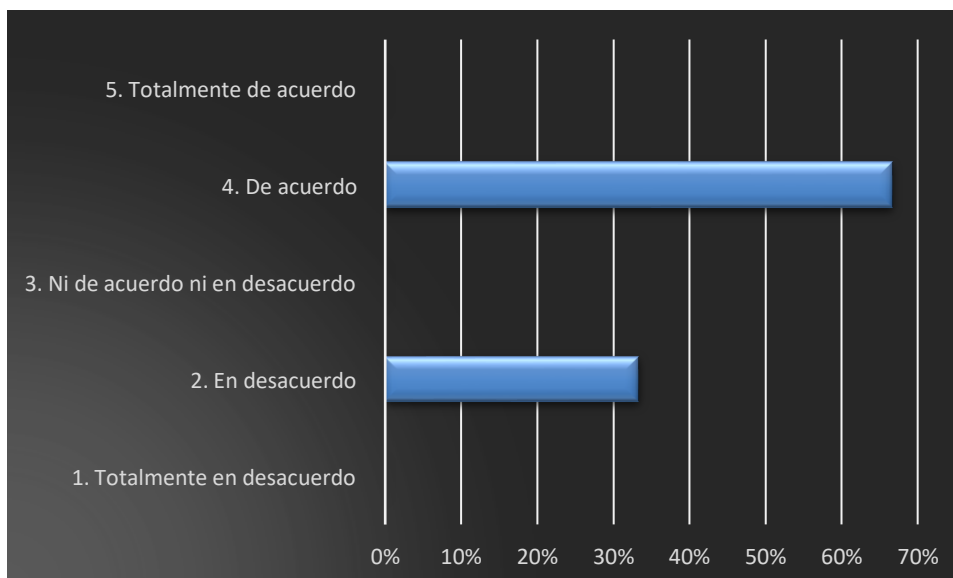
Pregunta 5.- Tengo una persona especial que es una fuente real de consuelo para mí.

GRÁFICO 112. *Apoyo social percibido en las estudiantes de Octavo año de Básica superior.*



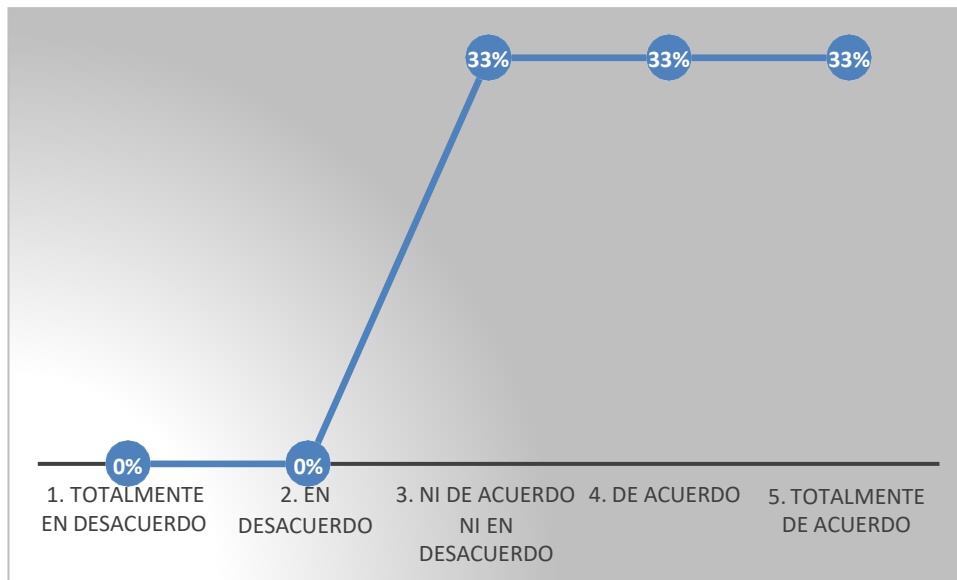
Respecto al gráfico 112, se puede observar que las estudiantes están totalmente de acuerdo en tener a una persona especial como fuente de consuelo para ellas.

GRÁFICO 113. *Apoyo social percibido en las estudiantes de Noveno año de Básica superior.*



Referente al gráfico 113, se puede visualizar que la mayoría de las estudiantes están de acuerdo en tener a una persona especial en sus vidas como fuente de consuelo para ellas. En cambio, una de las estudiantes menciona que está en desacuerdo con la pregunta, ya que, no le gusta molestar a las personas con sus problemas personales.

GRÁFICO 114. *Apoyo social percibido en las estudiantes de Décimo año de Básica superior.*



Dentro del gráfico 97 se puede observar que una de las estudiantes está totalmente de acuerdo en tener una persona especial en su vida como fuente de consuelo para ella. Por otro lado, una de las estudiantes está de acuerdo de tener una persona de confianza a la que le pueda comentar los sucesos tanto positivos como negativos de su vida. Por último, otra de las estudiantes no está de acuerdo ni en desacuerdo en tener a alguien de confianza en su vida, ya que, no lo percibe como relevante.

GRÁFICO 115. *Apoyo social percibido en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

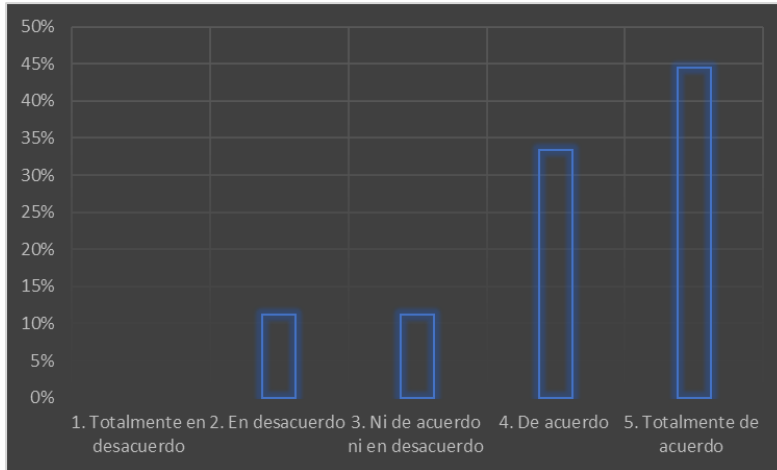


TABLA 34. *Resumen estadístico sobre el apoyo social percibido en las estudiantes del nivel básico superior (EGB).*

Resumen estadístico	
Media	0,2
Error típico	0,08164966
Mediana	0,11111111
Moda	0,11111111
Desviación estándar	0,18257419
Varianza de la muestra	0,03333333
Curtosis	-1,6872428
Coefficiente de asimetría	0,51842053
Rango	0,44444444
Mínimo	0
Máximo	0,44444444
Suma	1
Cuenta	5

Las estadísticas generales demuestran que el 44% de las estudiantes están totalmente de acuerdo en tener a una persona de confianza que sea consuelo para ellas. Por otro lado, el 33% de alumnas están de acuerdo en tener a una persona que sepa escuchar y brindar apoyo cuando se necesite.

Adicionalmente, el 11% de las estudiantes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en tener a una persona de confianza, ya que, no les interesa compartir aspectos positivos como negativos a otras personas. Por último, el 11% de las alumnas están en desacuerdo, ya que, se sienten incómodas al compartir sucesos personales con otras personas.

8 Análisis de la información

8.1 Resultados de la encuesta

Se realizaron encuestas a todos los participantes, como a las autoridades del plantel, personal del DECE, padres de familia y docentes con el objetivo de conocer su postura y percepción ante la aplicación del programa de inclusión escolar en la institución educativa.

Los resultados que se obtuvo de la encuesta aplicada muestran que la mayoría de los participantes tienen conocimiento acerca del funcionamiento y aplicación de estrategias psicoeducativas favorables dentro del programa de inclusión escolar para niños con NEE que aplica la institución educativa. Por otro lado, los participantes han percibido que casi siempre fomentan un real compromiso y responsabilidad por parte de los actores educativos dentro del programa de inclusión escolar para garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez a los niños/as con NEE. Sin embargo, para poder obtener una verdadera inclusión escolar se debe de iniciar por los actores educativos que influyen directamente en el alumnado, los cuales son los docentes.

De acuerdo con el estudio realizado por la autora (Hernandez, 2020), ella concluye que para poder transformar y mejorar la educación, es por medio de los docentes y las capacitaciones que deberían de recibir, ya sea, de forma frecuente y apropiada para que, de esta manera, puedan implementar estrategias inclusivas hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro de su entorno educativo.

Adicionalmente el autor (Yineida Gonzalez, 2018) complementa el estudio anteriormente mencionado, expresando que el rol del docente es fundamental dentro del programa de inclusión educativa, sin embargo, no es el único actor educativo responsable de intervenir con frecuencia, sino también el Departamento de Consejería Estudiantil, docentes y los padres de familia.

De acuerdo a los resultados de la encuesta, el Departamento de Consejería Estudiantil es uno de los actores educativos que más predomina dentro del programa de inclusión escolar, de esta manera, realizando constantes monitoreos conductuales y emocionales de las estudiantes con NEE de los niveles de 8vo, 9no y 10mo año de básica superior, además de las planificaciones dirigidas hacia los docentes y demás actores educativos para informar y guiar sobre cómo deberían proceder académicamente respecto a las alumnas con Necesidades Educativas Especiales.

8.2 Resultados de las entrevistas

De acuerdo con los resultados de las entrevistas a los diferentes actores educativos, hubo muchos puntos en donde los participantes concordaron, por otro lado, también discreparon, sin embargo, todos mencionaron puntos clave que nos permite conocer a profundidad sobre la verdadera elaboración y ejecución del programa de inclusión escolar que se lleva a cabo dentro de este entorno educativo en particular, donde muchas veces es la realidad de varias instituciones educativas a nivel nacional.

Ambas profesionales del DECE (Psicóloga y Psicopedagoga) concordaron sobre el trabajo interdisciplinario que ambas áreas pertenecientes al DECE realizan (Psicología y Psicopedagogía). Por una parte se realiza la detección del caso, luego, se comunican con los padres para que ellos pueden realizar las debidas evaluaciones externas con los informes pertinentes en función de que se puede realizar la correcta adaptación curricular al niño en la institución. Posterior a eso, el personal del DECE trabaja directamente con los docentes para poder abordar el caso de manera adecuada mediante estrategias psicoeducativas o psicopedagógicas. Por ende, todo el proceso burocrático es llevado a cabo correctamente, además de realizar talleres de sensibilización por cada nivel donde se promueva y fomente la aceptación por la diversidad estudiantil. Sin embargo, hay un punto clave donde ambas profesionales coincidieron y es en la falta de preparación de los docentes y la falta de

compromiso por parte de los padres de familia del estudiante.

La falta de preparación de los docentes es una dificultad compartida y afirmada por varios actores educativos, más que el personal del DECE, todos los tutores-docentes quienes fueron entrevistados afirman con no estar lo suficientemente capacitados para garantizar una verdadera inclusión escolar de los niños con NEE.

Las profesionales del DECE expresan que se realizan reuniones con las autoridades, docentes y padres de familia para realizar el debido seguimiento y acompañamiento del caso, también se ejecutan actividades extracurriculares de capacitación a docentes sobre la inclusión educativa, además de mantener una comunicación constante con ellos en función de resolver sus dudas o problemáticas en relación a cualquier caso estudiantil, sin embargo, no es suficiente, los docentes no están preparados para detectar casos inicialmente, lo cual trae muchas problemáticas, ya que son ellos los principales agentes activos en el proceso de aprendizaje del niño, son ellos quienes conviven gran parte del día con ellos, por ende, una de sus funciones sería detectar estos casos en particular y si pudieran hacerlo como mencionó la Psicóloga del plantel, fuera mucho más eficiente la intervención, ya que se lo hace a tiempo y se puede elaborar un mejor plan de acción para cubrir y satisfacer las necesidades del niño en particular y poder brindarle una educación de calidad.

Este resultado se respalda con un estudio realizado en España por (Ordóñez & Grasst, 2021) quienes encuestaron a más de 50 docentes sobre su rol y función dentro del programa de inclusión escolar, y la mayoría concluyó en que existe disposición, compromiso y necesidad por parte de los docentes en generar un cambio e innovar las estrategias pedagógicas en función de incluir a todos estos niños con NEE, sin embargo, esta intención se ve limitada por múltiples factores que a su vez son descritos de igual manera por los docentes del plantel educativo en las entrevistas:

- El concepto tradicional acerca de la discapacidad donde predomina la premisa de que estos niños únicamente deben asistir a centros especializados indistintamente de la condición para que de esta forma no se vea entorpecido el proceso escolar de los demás niños.
- La exhaustiva demanda laboral de los docentes donde se imparten clases de más de 30 estudiantes donde en cada curso hay 2-3 niños con NEE, además de las distintas responsabilidades del docente con los demás estudiantes, como realizar informes académicos o conductuales de todos los estudiantes, reuniones con padres de familia, etc.
- El tiempo limitado que tienen en cada clase para impartir su materia tanto a los estudiantes sin NEE como los que tienen NEE, los cuales requieren mucho más tiempo y atención especializada.
- La práctica es inexistente, se sabe mucho la teoría pero deberían implementarse más talleres teóricos-prácticos donde se vean casos reales de niños con NEE, cómo se los podría abordar desde la educación según las necesidades psicológicas, conocer los síntomas y signos de estas necesidades especiales, entre otros aspectos.

Este último punto de la escasez práctica de abordaje o intervención fue el aspecto clave que compartieron todos los docentes, ellos consideran que el DECE debería implementar más talleres prácticos porque a pesar de que les otorgan los recursos o herramientas que deberían implementarse según el caso del niño, en la práctica real no es tan fácil como se plantea poder ejecutar esas estrategias, o peor aún muchas de ellas ni siquiera pueden ser implementadas correctamente, ya sea porque no tienen ningún efecto sobre esa necesidad en particular o porque la estructura del entorno educativo (Físico o cultural) no facilita la ejecución de esas estrategias. Esta idea se relaciona con un estudio realizado por (Liseth & Villabona Vega, 2020) donde se

afirma que el 71,4% de docentes encuestados concuerdan que las instituciones no cuentan ni con los recursos físicos ni pedagógicas para atender las necesidades educativas especiales de los niños de manera oportuna, el estudio también demuestra que el 85,7% de docentes afirman que en las instituciones educativas se carece de sensibilización y actuación de los demás actores educativos: Autoridades del plantel y personal administrativo.

Otro estudio realizado en Colombia por (Rojas & Fierro, 2018) expresa que más del 20% de docentes desconoce lo que implicar que un estudiante tenga necesidades educativas especiales y aun así, esté en el nivel escolar asignado. El mismo estudio concluye que esta falta de formación docente adecuada promueve el rechazo y el desinterés por parte de los docentes hacia la inclusión de niños con NEE, se destaca una relación positiva entre la experiencia del docente dentro de su campo de trabajo junto con su conocimiento profesional y formado para dar solución y respuestas a la diversidad estudiantil.

Una vez mencionado el punto clave de los docentes, se procede a destacar la entrevista de los padres de familia, donde se puede analizar que los padres generales (Representantes de cada nivel) promueven la inclusión en todos los aspectos mediante la formación de valores como el respeto, la tolerancia, aceptación, empatía y solidaridad dentro del hogar. Estos padres están conscientes y conocen cuál es su función y rol dentro de la inclusión escolar para estos niños, el estudio realizado por (Aguilar, Sterling, & Valdés, 2020) expresa que una relación sana entre la familia-institución educativa genera un alto rendimiento académico en el niño, una mejor relación entre el proceso educativo y el niño, promueve el desarrollo de una mejor autoestima y el campo de estudio es visualizado de manera positiva como un área de aprendizaje y autodescubrimiento.

Por otro lado, el panorama es distinto para los padres de familia con hijos/as con NEE quienes fueron entrevistados, ellos parecen estar contentos y satisfechos con la intervención y el trabajo realizado por el DECE de la institución, concuerdan en recibir el apoyo emocional y

académico esperado para su hijo/a, sin embargo, se plantean tres principales problemáticas mencionadas por el personal DECE y observadas al momento de la entrevista:

1. Los padres de familia no están dispuestos a buscar ayuda profesional externa para el abordaje correcto del diagnóstico tanto para el tratamiento del niño/a como para la familia poder desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas para sobrellevar la situación y adaptarse al cambio que involucre tener un niño con NEE.
2. Los padres de familia consideran que únicamente es responsabilidad de la institución llevar a cabo el proceso de inclusión educativa del niño que es responsabilidad única de la unidad educativa el adaptarse para cubrir las necesidades específicas de su hijo/a, sin embargo, la responsabilidad es compartida entre todos los agentes activos del proceso educativo.
3. Muchos padres no aceptan el hecho de que su hijo/a tenga alguna necesidad educativa especial y si lo aceptan, existe una infravaloración y poca importancia al diagnóstico del niño/a o adoptan una actitud sobreprotectora que no permite que el niño desarrolle competencias o crezca óptimamente.

Este último punto fue mencionado por la Psicóloga del DECE, la falta de compromiso de los padres de familia con niños/as con NEE, ella mencionó en la entrevista que por más que se realicen reuniones de dialogo con los padres de familia explicando el diagnóstico y cómo será el plan de trabajo con el estudiante, ellos parecen minimizar la situación y no darle la importancia debida. Estos padres toman una actitud distintiva o sobreprotectora en el niño/a, lo cual debe ser todo lo contrario, ya que, la familia debe ser quien incentive y posibilite el desarrollo de habilidades y las potencialice al máximo, de ahí parte, la equidad en oportunidades.

Este resultado se ve reflejado en un estudio realizado por la autora (Gallegos, 2016) en colaboración con la Universidad Politécnica Salesiana, donde se muestra que en una encuesta a

padres de familia con hijos con discapacidad, el 96% de los padres aún no acepta el diagnóstico del niño o está en proceso de aceptación y solo 4% ya lo ha aceptado. El mismo estudio revela que esta actitud de rechazo a la aceptación de la necesidad educativa especial del niño/a es debido al impacto psicológico y reacción emocional de los padres, es decir, estos padres no aceptan la condición del niño/a por miedo a transitar un duelo por pérdida de las expectativas de vida que éstos referente a sus hijos. Por ende, más del 37% de los padres encuestados aspiran a superar el duelo anteriormente descrito. Otro estudio elaborado en España por (Aguilar, Morocho, & Armijos, 2018) expresa que el 65% de padres con hijos con discapacidad tienden a desarrollar actitudes sobreprotectoras limitando la autorrealización y autodeterminación de la persona, obstruyendo así la construcción de su proyecto de vida junto con sus sueños, metas, logros, entre otros aspectos.

Definitivamente los padres de familia con hijos con NEE viven un desgaste emocional muy fuerte. El estado emocional de los padres se ve movilizado por el diagnóstico del hijo, y aceptar y comprender que su hijo tiene alguna necesidad en específico va mucho más allá de conocer e informarse sobre el hecho como tal, es por eso, que muchos padres a pesar de recibir el apoyo por parte del DECE y la información profesional pertinente aún no son capaces de lidiar con la situación y adaptarse a la nueva realidad familiar.

El último punto destacable en estas entrevistas fue la experiencia empírica de cada una de las estudiantes con NEE dentro del entorno educativo y las situaciones excluyentes que se pueden generar muchas veces.

Las estudiantes de octavo parecen ser que son más vulnerables y susceptibles al rechazo social por parte de sus compañeras, dos estudiantes mencionaron que no tienen amigos y no se sienten muy bien dentro del salón de clases debido a comentarios negativos hacia ellas, muchas de sus otras compañeras no comprenden ciertas actitudes y comportamientos de ellas, lo cual hacen que se sienta diferente y excluida.

Por otro lado, las estudiantes de noveno si parecen tener un mejor ánimo dentro del entorno educativo, además de tener un grupo de amigos con las cuales se sienten bien, y por último, las estudiantes de décimo si se sienten bien dentro del aula de clases y una de las razones es por su grupo de amigas con las que ríe, juega, entre otras actividades. Sin embargo, parece existir problemáticas a nivel de la relación con los docentes, muchas de las estudiantes afirman que hay docentes que realmente no les explican nada y otros que ni siquiera trabajan con ellas en clase, dificultando mucho más su aprendizaje. Una de las estudiantes comentó que hay profesores que cuando ella les pide ayuda, estos le dicen “Déjame pensar si te la doy”, “Mira bien”, “Más tarde cuando haya tiempo”, entre otros comentarios no apropiados.

En este último punto se presentan tres problemáticas:

1. Las estudiantes se sienten excluidas por parte de sus docentes debido a que como se mencionó anteriormente, los docentes tienen una carga laboral extenuante y poco tiempo, por ende, muchas veces para ellos lo más fácil es dar su clase e ignorar a la estudiante o entregarle una actividad corta para que realice y ellos poder seguir con su clase.
2. Las demás estudiantes al ver que su compañera tiene comportamientos o actitudes particulares, muchas veces incómodos o molestos, lo que hacen es tratarla diferente o ignorarla. Sin embargo, mucho de los docentes entrevistados e incluso las mismas estudiantes afirman que de todas maneras si hay compañeras en quienes encuentran apoyo afectivo y las ayudan con sus dudas o problemáticas.
3. Los docentes indican que muchas veces son las mismas estudiantes con NEE quienes se autoexcluyen del grupo por notar sus diferencias y aunque las demás estudiantes se comuniquen con ellas y traten de integrarlas, ellas no se unen al grupo.

Este último punto de la autoexclusión se puede evidenciar en los resultados del estudio realizado por la (Federación Nacional Aspaym , 2022) en Madrid, España, reveló que de 27 participantes, más del 30% sienten estigma, vergüenza, experimentan sentimientos de soledad y se autoperciben como una carga para todas las personas a su alrededor. El estudio demostró que un acto tan simple y placentero como lo es compartir en una mesa mientras se come, puede llegar a ser todo un reto para las personas con discapacidad, de esta forma, disminuye su interacción social y evita las múltiples miradas que su discapacidad pueda generar.

Existe el estigma público que son todos los estereotipos y prejuicios que se tienen sobre las personas con discapacidad y a su vez, eso crea el autoestima en los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes reconocen sus distinciones frente a los demás compañeros y para evitar burlas y malos tratos prefieren aislarse. Po último, se encuentra el estigma por asociación que lo pueden padecer la familia y amigos del estudiante con necesidades específicas, al otras personas relacionar a la familia y a los amigos con el individuo con discapacidad, estos tienden a ser estigmatizados y encapsulados a los prejuicios y conceptos muchas veces erróneo que se tiene sobre la discapacidad, siendo así todo un proceso complicado a nivel social, familiar, educativo y personal para el niño con NEE.

No obstante, en esta institución los estudiantes con NEE entrevistados si cuentan con el apoyo del DECE, muchas de ellas se sienten aliviadas y tranquilas cada vez que se acercan a dialogar con las profesionales. Por otro lado, también tienen apoyo de ciertas compañeras y docentes, debería ser el apoyo total y no parcial, pero al menos cuentan con un apoyo significativo para su experiencia sea agradable dentro del entorno educativo.

8.3 Resultados del cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman Adaptado

Para los resultados del cuestionario de la Sensibilidad al Rechazo se tomó en consideración lo siguiente:

Son 9 preguntas en total del cuestionario, por lo que para determinar el promedio del nivel de sensibilidad al rechazo de las estudiantes de octavo, noveno y décimo, se tomó en consideración únicamente las respuestas 4 y 5 en la escala de Likert que corresponden a “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” respectivamente. Siguiendo este análisis, el número de preguntas que fueron respondidas con “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” por dos estudiantes de las tres estudiantes (Criterio de exclusión) que fueron parte de la muestra determinará el nivel de sensibilidad al rechazo en cada nivel académico (Octavo, Noveno y Décimo) y general (Nivel de básica superior) basado en los parámetros descritos en la tabla de criterios para la medición del nivel correspondiente que se encuentra en los anexos (**Véase anexo 10**).

Una vez detallado cómo se midió el nivel de sensibilidad al rechazo en los estudiantes, es necesario recalcar que este cuestionario a más de permitirnos conocer el nivel de sensibilidad al rechazo social percibido por los estudiantes con NEE debido a sus condiciones, limitantes, enfermedad, discapacidad o situación en particular, también se pudo explorar en los aspectos conductuales-emocionales de los estudiantes hacia sus compañeros dentro del entorno educativo. Es decir, con este cuestionario únicamente se profundizó en la sensibilidad al rechazo social percibido por los compañeros de clase, más no con los docentes u otro actor educativo, esos resultados se detallarán más adelante junto con los otros dos cuestionarios aplicados.

Los autores (Oviedo, Méndez, & Sofía, 2021) afirman que la sensibilidad al rechazo puede variar en muchas personas, es decir, existen individuos que manejan asertivamente el rechazo de una persona hacia ellos, mientras que en otros cuyo componente psicológico es

más sensible, vulnerable y con mayor posibilidad de afección, este rechazo puede detonar en comportamientos autoagresivos, heteroagresivos acompañado de emociones depresivas, de ira, de incertidumbre y muchas veces sentimientos de pérdida de sí mismos como persona.

Dentro del contexto de inclusión escolar, con este cuestionario se pretende conocer que tan sensibles son los estudiantes ante un posible rechazo social percibido por sus compañeros, ya sea real o imaginario de acuerdo con la percepción del estudiante.

8.3.1 Octavo año Básico Superior

Con respecto a las estudiantes de octavo de básica superior, tuvo un resultado de 4 preguntas contestadas por dos estudiantes con las respuestas “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” dando como indicador un nivel medio bajo de sensibilidad al rechazo social percibido por sus demás compañeros.

No obstante, a pesar de que no forman parte de los criterios de exclusión, en toda pregunta hubo un estudiante que siempre señaló estar de acuerdo con las afirmaciones y en la entrevista manifestó que siente incomoda y mal dentro del aula de clases por los comentarios negativos y malos tratos de sus compañeras hacia ella. También hubo respuestas en duda señalando que existen veces en las que si sucede tales situación de exclusión por parte de las otras compañeras, por lo que preocupa a las autoras de este trabajo, ya que pueden existir ocasiones en las que las estudiantes con NEE se enfrenten a situaciones de vulnerabilidad y discriminación particularmente porque sus compañeras desconocen de la condición o situación de la estudiante con NEE.

Este punto se evidencia en el estudio realizado por (Zamora, 2018) donde se encuestó a más de 50 estudiantes sin necesidades educativas especiales donde el 85,0% afirmó carecer de información sobre las distintas discapacidades o necesidades que puedan surgir en el aula de clase imposibilitándolos en expandir su conocimiento para que puedan comprender y aceptar de mejor forma la diversidad. El 44% expresó que en su unidad educativa nunca les han realizado

charlas informativas o talleres de sensibilización sobre el proceso de inclusión escolar o las distintas necesidades educativas especiales que se pueden presentar dentro del salón. El mismo porcentaje reconoce que la infraestructura de la institución es apta para los que no tienen ningún tipo de discapacidad, sin embargo, para los que sí, la infraestructura no es nada adecuada a las necesidades según corresponda.

Todos los seres humanos le tenemos miedo a lo desconocido, por ende, si a los estudiantes se les informará más sobre la inclusión escolar, sobre la diversidad que hay en el salón y a su vez, a respetarla y valorarla, la situación fuera distinta. Los estudiantes y docentes necesitan saber los distintos diagnósticos, condiciones o discapacidad que existen en el aula de clases, no para fomentar la burla o la discriminación, sino todo lo contrario, para fomentar que las características individuales de cada niño no es objeto de exclusión, y poder normalizar las distintas condiciones de cada estudiante.

8.3.2 Noveno año Básico Superior

Con respecto a los estudiantes de noveno año básico superior, siguiendo los mismos parámetros de medición, este grupo estudiantil presenta un nivel inexistente de sensibilidad al rechazo social percibido, donde ninguna pregunta cumplió con los criterios de exclusión mencionados. A diferencia de las estudiantes de octavo, quienes manifiestan una sensibilidad al rechazo medio bajo, las estudiantes de noveno no muestran ningún indicio de sentirse sensibles o vulnerables ante el rechazo social que puedan experimentar dentro del salón de clases, lo cual está estrechamente relacionado con un buen autoconcepto y autoestima de las estudiantes.

Si hubo respuestas de manifestar estar en duda y al menos una estudiante respondió con “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en las preguntas, sin embargo, en su mayoría las estudiantes no estuvieron de acuerdo con el enunciado, mostrando así buenas relaciones interpersonales dentro del aula de clases con cooperación y colaboración por parte de sus compañeros.

La autora (Olmedo, 2019) expresa que las personas sensibles al rechazo por lo general son complacientes ante las situaciones y personas para evitar el conflicto o mantener el equilibrio en sus relaciones interpersonales, muchas veces para ellos el ser complacientes implica aceptar o acceder a situaciones que no son de su agrado para evitar el rechazo y pertenecer a un grupo, o sentir cierta devaluación personal o la creación de un autoconcepto distorsionado por la idea de poder ser rechazado ante una persona. También como se mencionó pueden adquirir conductas destructivas hacia las demás personas, ya que consideran que están siendo rechazados sin motivo aparente.

Los estudiantes con NEE se enfrentan a este reto tan grande como lo es el no ser rechazado socialmente por sus demás compañeros y más aún en una etapa como la pubertad donde lo más importante son los amigos que tenemos y la imagen que tienen los demás sobre nosotros. Por ende, si para un estudiante sin Necesidad Educativa Especial es difícil el pertenecer a un grupo social, para estos estudiantes con NEE es mucho más complejo adaptarse al medio con la condición o necesidad que tengan en particular, por eso se requiere de mucho apoyo y contribución por parte de todos los actores educativos para que su experiencia en el centro educativo sea agradable.

8.3.3 Décimo año Básica Superior

La sensibilidad al rechazo en estos estudiantes es de un nivel medio alto, ya que 6 preguntas fueron contestadas por dos o las tres estudiantes con las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”. Por ende, a diferencia de las estudiante de octavo y noveno con NEE, las estudiantes de décimo con NEE se muestran mucho más sensibles ante el rechazo que algún compañero pueda ejercer hacia ellas. Esto se puede deber a la edad en la que se encuentran estas estudiantes que es entre los 14-15 años, a diferencia de las estudiantes de octavo y noveno quienes recién están experimentando la prepubertad o pubertad.

Estas estudiantes de décimo ya están ingresando a la etapa de la adolescencia y buscan

la aprobación o aceptación de sus demás compañeros y sobre todo, del interés amoroso en caso de tenerlo.

Los autores (Jorge Enrique Torralbas Oslé & Patricia Batista Sardain, 2017) manifiestan que dentro de un estudio donde se evaluaron a más de 20 adolescentes, dio como resultado que la aceptación social dentro de un grupo para un adolescente es clave para su bienestar psicológico, ya que a través del sentido de permanencia y pertenencia en un grupo, los adolescentes satisfacen sus necesidades de independencia y autonomía. Para el adolescente, el ser aceptado por un grupo significa que sus pares estiman y valoran su compañía, mientras que el ser rechazado, implica reconocer una connotación negativa en ellos, falta de valoración y escasa atracción interpersonal por parte de sus compañeros.

Dentro del contexto de las estudiantes de décimo con NEE, no es muy diferente, ya que a pesar de que los procesos del desarrollo afectivo y de la sexualidad se dan de manera diferente, ellas siguen teniendo el derecho a construir y vivir su sexualidad y afectividad de manera segura y sana. Claro está que para ellas es mucho más difícil el poder enamorarse, establecer vínculos afectivos sanos, entre otros. Sin embargo, para eso está el trabajo en conjunto de todos los actores educativos junto con las familias y redes de apoyo del estudiante.

8.3.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

En los resultados generales, para medir la sensibilidad al rechazo, los criterios de exclusión cambian, ya no son dos estudiantes de tres que deban responder con “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, ahora la muestra es de 9 estudiantes (3 de octavo, 3 de noveno y 3 de décimo) por lo que, se va a tomar en consideración si 4 de las 9 estudiantes responden con las respuestas anteriormente mencionadas.

De acuerdo con estos parámetros, da como resultado que en el nivel de básica superior de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán, las estudiantes con NEE tienen un nivel medio alto de sensibilidad al rechazo social percibido por sus demás compañeros, ya sea por la

etapa que están atravesando, las condiciones individuales (NEE) que mantienen, el contexto situacional o una combinación de todos estos elementos.

A pesar de no ser un nivel totalmente alto, si existen ciertos factores de riesgo que puedan generar un mayor nivel de sensibilidad al rechazo en estas estudiantes, lo cual podría causar conflictos entre pares, mal comportamiento con los docentes, bajo rendimiento académico, y autoexclusión social del grupo. Afortunadamente, las estudiantes de este nivel también poseen factores de protección como lo es la contención emocional por parte del personal del DECE, sus redes de apoyo (Grupo de amigos con los que mantiene buena relación), algunos docentes que les brindan su apoyo en el ámbito académico y familia, quienes están pendiente de la salud y bienestar integral de las estudiantes.

8.4 Resultados del cuestionario de la Escala de Aceptación Percibida (EAP)

Se aplicó el cuestionario de la escala de aceptación percibida (EAP), o por sus siglas en inglés “PAS” (Perceived Acceptance Scale) con el fin de medir las distintas percepciones de aceptación que posee el niño/a con NEE dentro de sus relaciones específicas e interpersonales. Además, de conocer los aspectos conductuales-emocionales que los estudiantes perciben de los distintos actores educativos en relación con la metodología y/o estrategias de enseñanza e interacción asertiva que estos actores educativos emplean. Este cuestionario está dividido en tres apartados, las cuales son: Docentes, Departamento de Consejería Estudiantil y autoridades del plantel.

Al igual que en el cuestionario de Sensibilidad al Rechazo, se procederá a medir el nivel de aceptación percibida por los estudiantes de cada nivel según los parámetros descritos en la tabla correspondiente (**Anexo 10**). Los resultados fueron los siguientes:

8.4.1 A nivel de los Docentes

8.4.1.1 Octavo año Básico superior

Dentro de este nivel se pudo observar que los docentes frecuentemente resuelven sus

dudas con buena predisposición dentro del salón de clases, además de dirigirse a ellas con una buena actitud. Sin embargo, los docentes no tienen el interés de fomentar nuevos métodos de enseñanza para potencializar el aprendizaje de las alumnas con NEE.

8.4.1.2 Noveno año Básico Superior

Respecto a este nivel se pudo evidenciar en los resultados del cuestionario que los docentes por momentos resuelven las inquietudes de las estudiantes con NEE dentro del salón de clases, en pocas ocasiones implementan nuevos métodos de enseñanza para favorecer el aprendizaje de las alumnas con NEE. Por último, de vez en cuando los docentes se dirigen a las estudiantes con buena actitud.

8.4.1.3 Décimo año básico superior

Respecto al último nivel de básica superior se pudo analizar que los docentes en ocasiones resuelven las inquietudes comunicadas por las estudiantes con NEE dentro del aula de clases, así mismo, en pocas ocasiones fomentan métodos de enseñanza para potencializar el aprendizaje de las alumnas con NEE. Por último, hay cierta discrepancia al momento en que los docentes tengan pocas intenciones de resolver las dudas de las alumnas dentro de las horas de clase, pero inmediatamente al dirigirse a ellas lo realizan frecuentemente con buena actitud.

8.4.1.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

Al igual que en el cuestionario anterior, los parámetros de exclusión se mantienen, por ende, los resultados que se obtuvieron dentro de los tres niveles de básica superior, respecto al apartado de los docentes, muestran que el nivel de aceptación que poseen las estudiantes con NEE dentro de sus relaciones específicas e interpersonales es baja, ya que, se puede evidenciar que los docentes a veces resuelven sus dudas con buena actitud, en ocasiones implementan nuevos métodos de enseñanza y de vez en cuando se dirigen a las alumnas con buena actitud. De acuerdo con la (UNESCO, 2020), la inclusión educativa se podrá fomentar solo si los docentes son agentes de cambio, de esta forma, encontrándose capacitados, con un sistema de

valores y actitudes que ayuden al alumnado a sentirse aceptado dentro del entorno educativo.

8.4.2 A nivel del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)

8.4.2.1 Octavo año de Básica superior

Dentro de este nivel se pudo observar que frecuentemente las psicólogas que conforman parte del DECE están pendientes en ayudar a las estudiantes con NEE cuando se les comunica alguna problemática. También se presenta cierta frecuencia al estar pendientes de las alumnas emocionalmente dentro del salón de clases. Por último, a menudo las psicólogas del DECE muestran respeto y aceptación hacia las alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

8.4.2.2 Noveno año de Básica superior

Respecto al Noveno año de Básica superior, se pudo evidenciar que el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) demuestra que frecuentemente están al pendiente de las alumnas y, así mismo, de ayudarlas cuando se presente algún problema con un docente o entre compañeras. Sin embargo, a veces no demuestran importancia al estado de ánimo de las estudiantes con NEE dentro del salón de clases. Por último, las psicólogas del DECE frecuentemente demuestran respeto y aceptación hacia las alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

8.4.2.3 Décimo año de Básica superior

Dentro del Décimo año de Básica superior, se pudo analizar que las psicólogas del DECE a veces demuestran importancia a las alumnas con NEE cuando acuden a ellas por alguna problemática surgida. En ocasiones el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) demuestra importancia a las alumnas con NEE sobre su estado de ánimo dentro de las aulas de clase. Por último, si se ha demostrado que frecuentemente las psicólogas del DECE respetan y aceptan a todas las alumnas con NEE por igual.

8.4.2.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

Al igual que en el cuestionario anterior, los parámetros de exclusión se mantienen, por

ende, los resultados de aceptación percibida que se obtuvieron en los tres niveles de básica superior, respecto al apartado del Departamento de Consejería estudiantil (DECE), es medio bajo, ya que, predomina la poca frecuencia que emplean las psicólogas del DECE, respecto al seguimiento conductual y emocional que se debería realizar a las estudiantes con NEE dentro del aula de clases.

De acuerdo con (Conlago, 2019), es necesario contar con el apoyo absoluto del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), ya que, es uno de los actores educativos más influyentes dentro del desarrollo integral de las estudiantes, específicamente actúa a nivel personal, social, escolar y familiar. Si el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) no cumple con su rol, entonces será imposible generar un ambiente educativo de calidad y calidez a las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

8.4.3 A nivel de las Autoridades del plantel

8.4.3.1 Octavo año de Básica superior

Dentro de este nivel se puede evidenciar que las autoridades del plantel a veces velan por el bienestar de las alumnas con NEE. Por otro lado, rara vez reciben el respaldo y apoyo de las autoridades del plantel cuando las alumnas presentan algún inconveniente con docentes o compañeras. Por último, las alumnas con NEE nunca han percibido un monitoreo durante el día de forma constante cerca del nivel básico donde se encuentran.

8.4.3.2 Noveno año de Básica superior

Respecto al Noveno año de Básica superior, las alumnas han podido evidenciar que las autoridades del plantel nunca han velado por su bienestar al presentar alguna emergencia. Por otro lado, nunca han percibido el apoyo y respaldo de las autoridades de la institución al momento de presenciar inconvenientes con los docentes o entre compañeras. Por último, las estudiantes con NEE nunca han observado un monitoreo durante el día cerca de su nivel básico

superior por parte de las autoridades del plantel.

8.4.3.3 Décimo año de Básica superior

Dentro de este nivel se pudo observar que las autoridades del plantel nunca han velado por el bienestar integral de las alumnas con NEE al momento de presenciar una emergencia. De la misma manera, han percibido que nunca han detectado el debido apoyo y respaldo por parte de las autoridades del plantel. Por último, las estudiantes con NEE nunca han evidenciado un monitoreo durante el día por parte de las autoridades del plantel cerca de su nivel básico superior.

8.4.3.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

Al igual que en el cuestionario anterior, los parámetros de exclusión se mantienen, por ende, los resultados de aceptación percibida que se obtuvieron en los tres niveles de básica superior, respecto a las autoridades del plantel, es inexistente, la cual, se puede evidenciar que las autoridades del plantel nunca velan por el bienestar de las estudiantes al momento de presentar una emergencia, nunca les han brindado respaldo y apoyo cuando se han presentado inconvenientes con docentes o compañeras y, por último, las estudiantes manifiestan que nunca han observado un continuo monitoreo durante el día dentro de cada nivel de básica superior por parte de las autoridades del plantel.

Según (Emperatriz Macías, 2022), uno de los roles de las autoridades de la Unidad Educativa es supervisar el debido cumplimiento de los protocolos y rutas establecidos hacia las alumnas con Necesidades Educativas Especiales junto con la ayuda del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), es por esto por lo que, se necesita un verdadero compromiso por parte de las autoridades de la institución al realizar constantemente sus funciones establecidas.

8.5 Resultados del cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP)

Se aplicó el cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP) con el objetivo de evaluar el apoyo social percibido proveniente de los sistemas que conforman al niño con NEE, los cuales son: Familia, amigos y otras personas significativas, de esta manera, se tendrá en cuenta si el individuo percibe positiva o negativamente el accionar y apoyo de las personas que lo rodean.

Al igual que en los anteriores dos cuestionarios, se procederá a medir el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes de cada nivel académico (8vo, 9no y 10mo) según los parámetros descritos en la tabla correspondiente (**Anexo 10**). Los resultados fueron los siguientes:

8.5.1 Área familiar

8.5.1.1 Octavo año de Básica superior

Dentro de este nivel se pudo observar que las estudiantes con NEE perciben una excelente relación afectiva con sus familiares, ya que, de esta manera, están totalmente de acuerdo en haber recibido constantemente ayuda y apoyo por parte de ellos, además de la comunicación asertiva existente dentro de su entorno familiar.

8.5.1.2 Noveno año de Básica superior

Respecto al Noveno año, se pudo observar que las estudiantes con NEE no reciben en su totalidad ayuda y apoyo por parte de los padres de familia. Se puede destacar la poca comunicación asertiva existente entre padres e hijas.

8.5.1.3 Décimo año de Básica superior

Dentro de este nivel se puede destacar el inexistente apoyo social percibido por parte de los padres de familia, ya que, las estudiantes han podido evidenciar la falta de ayuda, apoyo y comunicación dentro de su ámbito familiar.

8.5.1.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

Al igual que en los dos cuestionarios anteriores, los parámetros de exclusión se mantienen, por ende, los resultados que se obtuvieron dentro de los tres niveles de básica superior, respecto al apartado del área familiar, muestran que el apoyo social percibido de las estudiantes con NEE es considerada media baja, ya que, se puede evidenciar en los datos obtenidos la falta de confianza y comunicación asertiva entre padres de familia e hijas.

De acuerdo con (Gallegos, 2017), los padres de familia deben de estar conscientes sobre el significado de la discapacidad, lo que conlleva tener una discapacidad y el proceso que se debe de llevar a cabo, ya sea, asistir a terapias psicológicas para involucrarse más y así poder entender y ayudar a su hijo, para que, de esta manera, ellos no sean el primer obstáculo en el crecimiento tanto académico como personal de su representado.

8.5.2 Área social

8.5.2.1 Octavo año de Básica superior

Dentro de este nivel se pudo visualizar que la mayoría de las estudiantes reciben el debido apoyo de sus compañeras de clase. Pero una de las barreras de las alumnas con NEE es la falta de comunicación asertiva entre pares, ya que, sienten temor de explicar sus vivencias tanto positivas como negativas de su vida.

8.5.2.2 Noveno año de Básica superior

Dentro de este nivel se pudo evidenciar que las estudiantes con NEE perciben que no reciben la debida ayuda de sus compañeras. Sin embargo, si tienen la confianza de contar sus vivencias personales tanto positivas como negativas.

8.5.2.3 Décimo año de Básica superior

Dentro de este nivel se pudo observar que las alumnas con NEE evidenciaron no recibir ayuda de sus compañeras, además de no recibir ayuda por parte de sus pares tampoco tienen total confianza de contar sus vivencias personales.

8.5.2.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

Al igual que en los dos cuestionarios anteriores, los parámetros de exclusión se mantienen, por ende, los resultados que se obtuvieron dentro de los tres niveles de básica superior, respecto al apartado del área social, muestran que el apoyo social percibido de las estudiantes con NEE es considerada media baja, ya que, se pudo observar la falta de apoyo y comunicación asertiva entre compañeras.

Uno de los factores para poder crear lazos afectivos entre pares es el trabajo en equipo donde se fomente el compañerismo, respeto, solidaridad, empatía y humildad, para que, de esta manera, se promueva relaciones afectivas pacíficas y llevaderas. Caso contrario, de no formar lazos afectivos entre pares influirá negativamente tanto en su rendimiento escolar como en su vida personal, ya sea, en su autoestima y autoconcepto. (Paredes, 2019)

8.5.3 Otras personas significativas

8.5.3.1 Octavo año de Básica superior

Se pudo observar que todas las estudiantes con NEE cuentan con una persona especial en su vida, en el cual, pueden recibir el debido apoyo emocional y entablar una comunicación asertiva sin sentir incomodidad al querer expresarlo.

8.5.3.2 Noveno año de Básica superior

Se pudo evidenciar que todas las estudiantes con NEE del noveno nivel si cuentan con la presencia de una persona especial en sus vidas, donde tienen la confianza de acudir a ella y poder sentir el debido apoyo y comunicación de aquella persona.

8.5.3.3 Décimo año de Básica superior

Se pudo analizar dentro de este nivel que ninguna de las estudiantes con NEE cuenta con una persona especial en su vida donde puedan acudir para recibir apoyo emocional o poder expresarse libremente con aquella persona.

8.5.3.4 Resultados Generales del Nivel Básico Superior

Al igual que en los dos cuestionarios anteriores, los parámetros de exclusión se mantienen, por ende, los resultados que se obtuvieron dentro de los tres niveles de básica superior, respecto al apartado de otras personas significativas, muestran que el apoyo social percibido de las estudiantes con NEE es considerada media alta, ya que, la gran mayoría de las estudiantes con NEE perciben de su entorno la presencia de una persona especial en su vida, donde puedan sentir el debido apoyo y donde puedan entablar una comunicación asertiva.

Segunda parte

1 Justificación

El sistema educativo es una de las estructuras más importantes dentro de un país, puesto que, regula, financia y presta el servicio educativo a distintas instituciones con el fin de otorgar oportunidades de educación a todos los ciudadanos. Conforme ha avanzado el desarrollo de esta estructura, actualmente existen estudiantes con una gran diversidad de capacidades, habilidades y necesidades que requieren de atención especializada e individualizada. Cada niño que forma parte del grupo estudiantil está sujeto al derecho de recibir una educación digna y apropiada para su adecuado desarrollo bio-psico-social.

En el Ecuador, las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas se rigen según las políticas y normas de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), por ende, toda organización que brinde el servicio de la educación debe garantizar la correcta aplicación de la LOEI. A pesar de los lineamientos que postula el gobierno, la problemática surge cuando en la práctica, esta ley no es empleada adecuadamente.

Existen instituciones educativas donde no se aplica favorablemente el programa de inclusión escolar, los directivos consideran que la “Inclusión” es únicamente mantener al

estudiante con NEE en el salón de clases sin elaborar un plan adaptativo a sus capacidades o proporcionarle los recursos educativos adecuados para su necesidad en particular. Adicionalmente, en algunas escuelas o colegios ni siquiera se emplea la inclusión escolar, es decir, muchos niños con NEE no son admitidos por su condición.

En el Ministerio de Educación del Ecuador, se han implementado varios programas con el fin de fortalecer la calidad e inclusión educativa para todos los ciudadanos. Uno de estos programas se denomina “Todos ABC”, el cual, se centra en que tanto jóvenes como adultos, sin límite de edad con rezago escolar puedan concluir su educación media en 5 años. Este programa se complementa con otro que se especializa en Atención a estudiantes en situación de rezago educativo de 8 a 14 años y el programa de Acompañamiento Pedagógico que pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos. Sin embargo, el objeto de estudio en esta investigación será el programa de inclusión escolar, cuyo objetivo es permitir a los estudiantes independientemente de sus necesidades educativas, interactuar con sus pares en la diversidad, desarrollando una mejor comprensión, valoración, respeto y entendimiento de la diversidad humana como parte inherente de la realidad, dando como resultado que se promueva y fomente la igualdad, el respeto y la solidaridad mutua entre los niños/as con o sin discapacidades (OAS, 2010, págs. 3-5).

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se presentan cuando hay una dificultad dentro del aprendizaje del niño, en el cual, necesitará de diversas herramientas adicionales para poder llegar a un desarrollo educativo óptimo. (caligrafix, 2017) En otras palabras, es el recurso y ayuda adicional que necesita el estudiante, ya sea, de tipo humano, material o pedagógico, donde su objetivo es alcanzar el aprendizaje pleno del niño.

Debemos tener presente que hay dos tipos de Necesidades Educativas Especiales, las cuales son: permanentes o transitorias. Las Necesidades Educativas Especiales transitorias son dificultades que presenta el estudiante dentro de cierto período escolar, en el cual, son

considerados dificultades momentáneas donde se necesitará apoyo humano y/o material dentro del acompañamiento que se realizará junto al estudiante.

Las Necesidades Educativas Especiales transitorias se pueden presentar en: Trastorno específico de Lenguaje (TEL expresivo o TEL mixto), Dificultad Específica del Aprendizaje, Trastorno de Déficit de Atención y Funcionamiento Intelectual Límite. (Educación Diferencial, 2017)

Por otro lado, las Necesidades Educativas Especiales permanentes son aquellas dificultades de aprendizaje y participación del niño, donde lo experimentarán durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional. Las Necesidades Educativas Especiales permanentes son las siguientes: Déficit visual, Déficit mental, Déficit auditivo, Trastorno o Déficit motor, Graves alteraciones de la capacidad de relación y comunicación y, por último, Trastorno de la comunicación oral. (Holz, 2019, pág. 2)

Autores relevantes en el tema como Ainscow, Booth y Dyson (SciELO, 2015), mencionan que el concepto de inclusión presenta confusiones dentro del entorno inclusivo, es por esto por lo que es importante aclarar el término que abarca la palabra inclusión junto con el término de integración escolar. La UNESCO menciona que la educación inclusiva, representa un punto de vista que pretende brindar un análisis de dicho término, con el fin de transformar el sistema educativo u otros entornos de aprendizaje, para que, de esta manera, puedan accionar correctamente a la diversidad de los estudiantes con NEE.

Una vez mencionado el marco conceptual de la inclusión educativa y sus divisiones, es necesario destacar que el programa en particular ejecutado en Ecuador manifiesta diversas deficiencias al momento de su elaboración y ejecución en las instituciones educativas, puesto que los docentes no están suficientemente capacitados de las diversas patologías a nivel clínico o de las adaptaciones necesarias que los estudiantes con NEE requieren para obtener un desarrollo académico fructífero. Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es el

adecuado aún con la debida adaptación de la malla curricular, ya que, no sólo se trata de adaptar dicha malla según el grado de adaptación que corresponda, o de realizar todo el proceso burocrático que es parte del programa de inclusión escolar para el niño con NEE, sino que también es fundamental implementar nuevas estrategias psicoeducativas que permitan abordar estas variedades de aprendizaje, atendiendo las necesidades del niño y potencializando sus capacidades y habilidades de acuerdo a su tiempo de desarrollo. Y, sobre todo, entendiendo sus características psicológicas y comportamentales que le permita a los actores educativos conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades para poder elaborar un plan de trabajo que les proporcione acceder a ellos educativamente de forma oportuna. Esto permitirá profundizar en los niños con NEE desde el ámbito clínico-psicológico y conocer sus modalidades de aprendizaje diferenciadas. Este aspecto no puede dejarse de lado, tiene que complementarse con la debida adaptación para aplicar correctamente el programa de inclusión escolar.

Otra dificultad presentada son los compañeros de clase y padres de los estudiantes con NEE. En los compañeros, no existe una reflexión, empatía ni solidaridad por la diversidad en el aula de clase y en los padres no existe un nivel de conciencia y responsabilidad suficiente con respecto al grado de complejidad que la necesidad educativa del niño demanda, por ejemplo, en todo niño con NEE debe existir un proceso terapéutico llevado a cabo por el psicólogo clínico competente para la necesidad, es decir, el psicólogo educativo debe trabajar en unión al psicólogo clínico, en lo cual, muchas instituciones educativas carecen, causando que exista cierta negligencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del programa de inclusión escolar.

De este hecho, parte el fundamento de realizar esta investigación, cuyo objetivo es proponer nuevas estrategias psicoeducativas para mejorar y favorecer la inclusión escolar en función de que se aplique una inclusión real y óptima en las instituciones educativas por medio de una comprensión total del aspecto psico-emocional, educativo, social y personalógico del

niño con NEE además de la adecuada adaptación tanto de la malla curricular como de infraestructura. Sin olvidar, la correcta capacitación y preparación de los docentes, padres de familia y grupo estudiantil para el ingreso del niño con NEE y la sana convivencia entre todos los involucrados.

2 Caracterización de los beneficiarios

Los beneficiarios se dividen en los siguientes grupos:

- **Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán:** La institución educativa lleva más de 150 años educando y formando a distintos grupos etarios pertenecientes a la ciudad de Guayaquil. En sus inicios, la unidad educativa enseñaba sus primeras letras y el catecismo a niñas y adolescentes de género femenino, sin embargo, conforme ha transcurrido el tiempo, las políticas han cambiado. Actualmente, imparte educación a nivel mixto, es decir niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la educación mixta es únicamente hasta el nivel de básica elemental, a partir de ahí, la educación vuelve a ser exclusivamente femenina. En el año lectivo 2023-2024 se matricularon aproximadamente 300 estudiantes en el nivel de básica superior, donde todas son de género femenino. La institución atiende presencialmente de manera regular en los horarios matutinos de 7:00am a 15:00pm y en algunos casos en modalidad online según la situación lo amerite.
- **Personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE):** El área del DECE se divide en dos bloques (Bloque 1: Primaria/Secundaria- Bloque 2: Inicial) cuenta con 4 profesionales laborando en el departamento ejerciendo distintos roles, sin embargo, los dos profesionales que participaron en el estudio fue la Coordinadora del DECE quien es Psicóloga educativa con más de 7 años laborando en la Institución Educativa y hace 3 años es la coordinadora del área, es la que realiza el seguimiento y acompañamiento a los diferentes profesionales del DECE en su cumplimiento de funciones y

responsabilidades dentro del área educativa. La otra profesional que participó en el estudio fue la Psicopedagoga con 2 años laborando dentro del centro educativo como coordinadora del área de psicopedagogía supervisada por la coordinadora del DECE, es la que se encarga de manejar todos los casos de necesidades educativas especiales dentro de la institución, de realizar el debido proceso junto con la adaptación curricular del estudiante y el plan de trabajo con las estrategias psicopedagógicas que los docentes deben emplear según el caso lo amerite. A ellas se les realizó la encuesta y las entrevistas estructuradas.

- **Docentes de la Institución Educativa:** Existen aproximadamente 100 docentes entre los dos bloques laborando en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán. En el bloque 1 que pertenece a secundaria laboran aproximadamente 40 docentes de las distintas materias según la malla curricular. Los docentes que formaron parte de la encuesta fueron únicamente docentes del nivel básico superior, y los docentes que participaron en las entrevistas fueron los tutores académicos de cada nivel (Octavo, Noveno y Décimo), en total 3 tutores académicos formaron parte de las entrevistas.
- **Padres de familia generales:** Existen alrededor de 200 padres de familia en toda la básica superior, sin embargo, para la ejecución de la entrevista, se seleccionó únicamente a tres padres de familia sin niños/as con NEE en función de conocer su perspectiva y postura con respecto al programa de inclusión escolar establecido en la Institución. Nos centramos en los padres de familia representantes de la comisión de padres de familia de cada nivel, uno de octavo, uno de noveno y uno de décimo.
- **Padres de familia con niños/as con NEE:** En este año lectivo, existen aproximadamente 9 padres de familia con hijos/as con NEE en todo el nivel de básica superior. Sin embargo, no se pudo entrevistar a todos los padres de familia requeridos por factor tiempo y la compleja demanda laboral que ellos manejan, sin embargo, se

entrevistaron a 5 padres de familia, dos padres con hijos/as con NEE de octavo, dos de noveno y uno de décimo. Estos padres de familia además de compartir el hecho de tener un niño/a con NEE, comparten el mismo nivel socioeconómico y el mismo lugar de residencia, todos viven en el sector Norte de Guayaquil, específicamente en Urdesa. La mayoría de estos padres tienen a sus niños/as desde el nivel Inicial en la Institución Educativa y muchos de los padres se conocen entre sí por la larga trayectoria en la unidad educativa.

- **Estudiantes con NEE de Octavo, Noveno y Décimo:** En este año lectivo, se presentan únicamente 9 estudiantes con NEE, por ende, los participantes de este estudio fueron tres estudiantes con NEE de octavo, tres de noveno y tres de décimo. Las edades de estos estudiantes oscilan entre los 11 y 14 años respectivamente. Muchos de estos estudiantes comparten el hecho de haber iniciado desde la primaria en la Institución Educativa por lo que ya se conocen entre los compañeros. Residen en el mismo sector Norte de Guayaquil, específicamente en Urdesa. Cabe destacar, que algunos de ellos poseen diagnósticos similares, sin embargo, no hay que confundir la similitud con el hecho de que cada estudiante posee características individuales e inigualables.

3 Interpretación

Después de haber analizado los resultados de cada uno de los instrumentos (Encuesta, entrevista y aplicación de cuestionarios) que corresponden a la metodología implementada como parte del desarrollo del estudio. Existen 4 principales hallazgos que nos permiten conocer las deficiencias, falencias o problemáticas dentro de la elaboración y ejecución del programa de inclusión escolar en la Institución Educativa, que a su vez, nos conduce a elaborar la guía operativa de estrategias psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en estudiantes con

NEE del nivel básico superior pertenecientes a la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán. Antes de mostrar esta guía operativa, a continuación se detallan cuáles son estos 4 principales hallazgos en el programa de inclusión escolar implementado en la Unidad Educativa.

Como primer punto, se tiene a la escasez práctica, formativa, motivacional e inexperticia de los docentes para poder ser hábiles en atender a la diversidad que se presenta dentro de un salón de clases. Ellos concuerdan en no sentirse preparados ni respaldados por las autoridades del plantel para poder trabajar con cada uno de estos casos. Los docentes están al tanto de las estrategias psicopedagógicas que la psicopedagoga del DECE realiza para cada caso en particular, sin embargo, no es suficiente para ellos poder sentirse verdaderamente capacitados en trabajar adecuadamente con estos niños y sobre todo consideran que hay una escasez de práctica sobre los casos reales de niños con NEE. Se habla mucho de la teoría cuando realmente lo que más importa es la práctica. Ellos exigen conocer más a nivel práctico sobre el abordaje de las diferentes necesidades, la detección temprana de signos y síntomas, y sobre todo los componentes comportamentales y psicológicos del niño.

En un estudio realizado a nivel nacional por los autores (Montoya, Almeida, & Fonseca, 2020) en una institución educativa centrándose en la educación básica ecuatoriana, el 59% de los docentes encuestados concluyó no estar calificados ni preparados para enfrentar lo que la inclusión escolar conlleva, el 68% expresa no haber recibido ninguna asignatura en su formación profesional que les otorgue herramientas o recursos para manejar la inclusión educativa y lo más preocupante es que el 62% de los docentes muestran indiferencia, poco interés y poca confianza en el programa de inclusión escolar. Sin embargo, esto se puede comprender desde el aspecto motivacional, ya que no existe recompensas ni incentivos para los docentes en su función de actor educativo dentro del proceso de inclusión escolar.

El mismo estudio revela que muchos de los docentes podrían indagar más y ser autodidactas en su formación para abordar y trabajar con las necesidades educativas especiales,

si es que hubiera una recompensa salarial o emocional, pero es inexistente. La misma carga laboral con horarios extenuantes, muchas más responsabilidades como docente, estructura de grupos estudiantiles antididácticos (Más de 25 niños y 2-3 niños con NEE), poco tiempo para impartir la clase, entre otros. La experiencia del aprendizaje debe ser positiva tanto para el docente como para el estudiante, por ende, el docente debe percibir reconocimiento y valoración por el trabajo que realiza, siempre y cuando lo ejecute de manera oportuna.

Otra dificultad es la falta de compromiso de los padres en el proceso educativo de sus niños/as con NEE. Muchos de ellos no aceptan el diagnóstico, tratan de ocultárselo al niño/a mismo, minimizan la situación, no desean acceder a recibir ayuda externa profesional tanto para el niño/a como para la familia y su adecuada adaptación a la situación en particular. Otros padres, adoptan actitudes sobreprotectoras donde también terminan perjudicando al niño/a con NEE al no dejarlo explorar el mundo de forma autónoma y muchas veces limitándolo cuando realmente si es capaz.

El personal del DECE realiza un buen trabajo en la institución educativa, ya que los padres de familia, docentes y algunas estudiantes con NEE se sienten realmente apoyados y guiados por parte de los profesionales del DECE. Sin embargo, este apoyo no es percibido por todas las estudiantes de todos los niveles de básica superior (Octavo, Noveno y Décimo), por ende, se necesita reforzar más esa participación del DECE donde se emplee la misma atención y orientación para todos los estudiantes de los distintos niveles. Por otro lado, las autoridades del plantel necesitan tener más participación e involucramiento en el programa de inclusión escolar, las estudiantes necesitan ver que existe un apoyo por parte de ellos también, además de implementar más control en los distintos espacios de estudio o recreación dentro del entorno educativo.

Por último, están las estudiantes con NEE pertenecientes a la básica superior quienes dentro del entorno educativo no todas se sienten bien debido a los malos tratos, comentarios

hirientes, rechazo, entre otras connotaciones negativas hacia ellas por parte de sus demás compañeras. Muchos de ellas también tienden a autoexcluirse al momento de notar esas diferencias conductuales, intelectuales y afectivas propias en comparación con sus demás compañeras, y para evitar burlas, prefiere aislarse y excluirse del grupo. Se necesita fomentar la inclusión y el respeto por la diversidad entre todos los estudiantes dentro del entorno educativo, desarrollar habilidades como la empatía y solidaridad hacia todos los compañeros y más aún hacia los más vulnerables o en situación de riesgo.

Para poder entender la guía operativa que se realizó ante las necesidades y demandas de la institución educativa con respecto a su programa de inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior, se necesita definir qué son las estrategias psicoeducativas.

Según (Álvarez, Hernández, & Chávez, 2014) las estrategias psicoeducativas son todos los recursos o materiales educativos que parten de las demandas o necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes cuya función principal es guiar e instruir educativamente mediante formas de actuar ante determinadas situaciones. Estas estrategias las realizan todos los actores educativos en conjunto con todos los estudiantes y sus familias. Los educadores se adaptan a las necesidades específicas del niño/a para lograr cumplir con los objetivos académicos y sociales previamente establecidos.

Una vez aclarado todos estos puntos, a continuación se muestra la guía operativa de acuerdo con las problemáticas encontradas y sus respectivas estrategias psicoeducativas. Cabe recalcar que estas estrategias fueron realizadas en base a la demanda del nivel educativo estudiado (Básica Superior), sin embargo, son versátiles y de fácil manejo, por lo que también pueden ser utilizadas para otros niveles educativos como bachillerato o básica elemental según el caso lo amerite.

3.1 Guía operativa de Estrategias Psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en estudiantes con NEE del Nivel Básico Superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán

GUÍA OPERATIVA DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS QUE FAVOREZCAN LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES CON NEE DEL NIVEL BÁSICO SUPERIOR

ACTORES EDUCATIVOS

PARA DOCENTES:

PROBLEMÁTICA: Se puede destacar la problemática que presentan los docentes de la institución educativa en relación con las estudiantes con NEE, los cuales son: Falta de implementación de talleres teóricos-prácticos, poco interés al momento de brindar un apoyo individualizado a las estudiantes con NEE, exhaustiva demanda laboral dentro de las horas de clases impartidas y seguir manteniendo un concepto estigmatizado sobre las Necesidades Educativas Especiales. Las siguientes estrategias psicoeducativas por aplicar, son:

1. Elaboración y aplicación de talleres teóricos-prácticos a cargo de especialistas en el tema.
2. Adoptar la metodología del Flipped Classroom o del Aula Invertida, de esta forma se fomenta en los estudiantes un aprendizaje activo y de indagación autónoma donde se crea un contexto educativo flexible, hay una optimización del tiempo dentro del aula de clase, de forma que se minimiza las horas extenuantes de trabajo para el docente, permitiéndole realizar la debida retroalimentación o aclarar dudas sobre el tema en específico dentro del aula de clase con la participación de todos los estudiantes mediante la creación de mesas redondas, debates, conversatorios, etc.
3. Implementar la actividad del Estudiante-Tutor dentro del aula de clases dos veces por semana, de esta forma se fomenta la participación entre todos los estudiantes, se promueve la inclusión de estos y se crea un espacio colaborativo de estudiante a docente disminuyendo la carga laboral dentro de las horas de clase y asegurando una atención especializada al estudiante con NEE bajo la supervisión del docente.

PARA PADRES DE FAMILIA CON HIJOS/AS CON NEE

PROBLEMÁTICA: La problemática que se presenta en los padres de familia con hijas que poseen Necesidades Educativas Especiales, son las siguientes: Poca importancia para conocer a profundidad el diagnóstico dictado por un profesional de la salud, poco interés en asistir a terapia psicológica y llevar un proceso terapéutico tanto para su hija como en familia, poca importancia en compartir la responsabilidad que conlleva el proceso de inclusión educativa de la estudiante y poca aceptación del diagnóstico o sobreprotección hacia la estudiante con Necesidades Educativas Especiales. Las siguientes estrategias psicoeducativas por aplicar, son:

1. Implementar días de integración padre-hijo dentro de la institución educativa, mediante actividades que fomenten el tiempo de calidad, como: vestirse con un color asignado, realizar manualidades, pintar al aire libre, recrearse con juegos lúdicos como: capturar la bandera, carrera de sacos, etc.

2. Charlas psicoeducativas de forma online proporcionadas por las psicólogas del plantel educativo, de esta manera, se organizarán los tiempos tanto de los padres de familia como de las psicólogas del Departamento de Consejería Estudiantil. Dentro de las charlas psicoeducativas, las psicólogas se deben de encargar de concientizar la importancia de asistir a un proceso terapéutico llevado a cabo por el profesional correspondiente, tanto para su representado como para la familia.
3. Promover la independencia de la estudiante con Necesidades Educativas Especiales dentro del hogar, de esta forma, los padres les asignarán responsabilidades a sus hijas para potencializar sus capacidades y desarrollar competencias.

PARA PROFESIONALES DEL DECE

PROBLEMÁTICA: La problemática que se encuentra dentro del Departamento de Consejería Estudiantil hacia las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, son las siguientes: Brindar más apoyo a los niveles de 9no y 10mo año de básica superior, ya que, las estudiantes de los niveles mencionados han percibido poco interés sobre su bienestar integral. Además, las estudiantes con NEE han creado un estigma hacia el Departamento de Consejería Estudiantil, de acuerdo con esto, no tienen la suficiente confianza en acercarse a las psicólogas del DECE. Las siguientes estrategias psicoeducativas por aplicar, son:

1. Realizar actividades recreativas que fomenten la sensibilización entre las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y estudiantes en general, las cuales son: juego de roles empático, tablero de empatía, la caja vacía, esculturas de empatía, entre otros.
2. Cambiar el estigma que se ha generado en las estudiantes con NEE sobre acudir al Departamento de Consejería Estudiantil, donde se requerirá salir de la oficina del DECE e implementar actividades lúdicas en el patio de recreación del plantel, en el cual, se fomentará la confianza y seguridad entre psicóloga-alumno.
3. Crear evaluaciones del personal docente, donde también esté involucrado el Departamento de Consejería Estudiantil, para que las estudiantes puedan expresar su satisfacción o insatisfacción sobre el trabajo que están impartiendo cada una de las áreas mencionadas.

PARA AUTORIDADES DEL PLANTEL

PROBLEMÁTICA: Las problemáticas que se pudieron evidenciar sobre las autoridades del plantel respecto a las alumnas con Necesidades Educativas Especiales, son las siguientes: Falta de interés al velar por el bienestar integral de las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, falta de apoyo hacia las estudiantes al momento de presenciar inconvenientes con docentes o compañeras, falta de involucramiento y participación dentro del programa de inclusión escolar y falta de control operativo dentro del nivel básico superior. Las siguientes estrategias psicoeducativas por aplicar, son:

1. Tener una participación activa dentro de las reuniones que llevan a cabo las psicólogas del Departamento de Consejería Estudiantil y demás docentes, para que, de esta manera, las autoridades del plantel tengan conocimiento de la estructuración de cada planificación y la forma en la que se debería de intervenir con cada alumna con Necesidades Educativas Especiales.
2. Tener más involucramiento en el programa de inclusión escolar, donde podrían llevar un registro de las estudiantes con NEE, revisar constantemente los informes que se

van actualizando de cada estudiante con NEE y estar presente en las actividades estructuradas por las psicólogas y psicopedagoga del plantel.

3. Planificar un horario donde se realizarán constantes monitoreos operativos, de esta manera, se fomentará el control en las áreas donde se encuentra básica superior y demás niveles educativos.

PARA ESTUDIANTES CON NEE

PROBLEMÁTICA: Las problemáticas que se encontraron en las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, son las siguientes: La gran mayoría de las estudiantes con NEE desconocen o no entienden su diagnóstico, presentan miedo al sentirse rechazadas por sus demás compañeras de clase, ya que, tienen la percepción de ser diferentes al resto, hay una falta de aceptación propia sobre su condición o discapacidad, además de percibirse con un autoconcepto negativo y baja autoestima. Las siguientes estrategias psicoeducativas por aplicar, son:

1. Charlas psicoeducativas impartidas por las psicólogas del DECE donde fomenten la valoración personal y la construcción de un autoconcepto sano en las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
2. Implementar actividades recreativas con el objetivo de concientizar a las alumnas con NEE, donde se les explicará la gran importancia que tienen como persona dentro de su entorno educativo y el constante esfuerzo que realizan para potencializar sus habilidades.
3. Establecer talleres grupales de diálogo entre todas las alumnas donde se practique la habilidad de la empatía, la escucha activa y la sensibilización por la situación del otro.

PARA ESTUDIANTES SIN NEE

PROPÓSITO: El propósito que se quiere alcanzar con las estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales es promover la inclusión escolar dentro de la institución educativa, de esta manera, se generará una nueva percepción en el alumnado que no posee Necesidades Educativas Especiales, además se busca fomentar la aceptación y el respeto hacia la diversidad que se puede encontrar dentro del entorno educativo. Las estrategias psicoeducativas para fomentar la inclusión escolar son las siguientes:

1. Elegir un día a la semana para usar una prenda de un color en específico, dependiendo del color de la prenda elegida se realizará una retroalimentación del significado que conllevó la actividad, en este caso, se hablará de la inclusión escolar a cargo del personal del DECE.
2. Realizar actividades deportivas que fomenten la inclusión escolar, donde involucre la participación activa de todo el alumnado.
3. Establecer una hora a la semana para poder socializar con cada curso de la básica superior, de esta manera, se planificarán charlas y actividades recreativas referente a temas relacionados a la inclusión escolar.

4 Principales logros del aprendizaje

4.1 Lecciones Aprendidas

La principal lección aprendida es que al trabajar en temas sensibles como lo es la inclusión educativa donde el principal objeto de estudio son los niños con Necesidades Educativas Especiales se requiere de una preparación minuciosa y sobre todo guiada por profesionales especializados en el área para realizar el correcto manejo del tema y el trato delicado con estos estudiantes en función de que se preserve los principios de confidencialidad y discreción propios de la ética del psicólogo hacia los participantes del estudio.

Aprendí también a comprender los tiempos de los padres de familia, personal del DECE y docentes. Fue un poco frustrante el hecho de no poder realizar las actividades según el cronograma planeado debido a las distintas obligaciones y responsabilidades que tienen cada uno de ellos dentro del área educativa o laboral, sin embargo, se entendió que en su día a día ellos tienen múltiples compromisos que atender, por ende, fue ahí donde se aplicó la habilidad de la empatía y escucha activa para poder organizar en otro momento donde exista mayor disponibilidad tanto para ellos como para nosotras. Nos dimos cuenta de que el estudio fue realizado en participación de todos, por ende, la opinión y postura de ellos era igual de importante que la nuestra.

Por último, con el desarrollo de este trabajo, lo que mejor aprendimos junto con mi compañera fue a sensibilizarnos realmente con esta comunidad de estudiantes con NEE. Muchas veces conocemos lo que es la inclusión educativa pero de manera superficial, una vez que profundizamos más en el tema, nos podemos percatar de muchas fallas a nivel nacional del sistema educativo y que realmente no hay una inclusión real para estos niños que al igual que todos merecen recibir una educación de calidad, de equidad y de inclusión, pero sobre todo merecen un trato digno por el simple hecho de ser seres humanos. Hay que comenzar a observar a estos niños como seres extraordinarios con habilidades y capacidades distintas a la norma donde en

realidad la verdadera “Normalidad” es la diversidad que existe en todo ámbito.

4.2 Aprendizajes sobre el proyecto

Con la ejecución de este proyecto, se pudo desarrollar las competencias de planificación, ejecución y evaluación de actividades junto con su respectivo análisis tanto inferencial como crítico. Se aprendió también a ejecutar entrevistas informativas y todo el proceso que el mismo conlleva, por ejemplo, se practicó la observación clínica del comportamiento durante la entrevista, se fomentó rapport con el participante para poder llevar a cabo la entrevista de una manera adecuada, además de crear un ambiente adecuado a nivel físico y ambiental para que el participante se sienta cómodo durante la entrevista.

Se aprendió a diseñar y adaptar distintos cuestionarios a la realidad contextual del proyecto, lo cual es importante para nosotras como futuras Psicólogas, ya que siempre se podrá tener a la mano distintos test, cuestionarios, tamizajes, etc. Sin embargo, todos esos recursos de nada sirven si no se los adapta a la realidad que se está presenciando y necesita en ese momento. Por ende, el tener que adaptar los cuestionarios a nuestras necesidades para el desarrollo del proyecto, nos ayudó mucho a practicar las habilidades de creación, orientación a resultados e implementación adecuado de los recursos.

Se aprendió a manejar grupos de estudiantes con NEE al momento de la aplicación de los cuestionarios, ya que, muchas de ellas tenían dudas sobre un enunciado o sobre el estudio como tal, por ende, junto con mis compañeras pudimos aprender a ser capaces de manejar esas inquietudes o dudas de manera ética y profesionalmente de acuerdo con lo requerido, además de poder brindarle un apoyo a estas estudiantes en función de aclarar sus dudas y fomentar la cooperación en la actividad.

4.3 Aportes de la formación académica para entender las prácticas psicosociales desde distintos ámbitos de intervención

Con respecto a lo académico, el presente trabajo otorga un aporte mixto con enfoque

cualitativo y cuantitativo para observar y evaluar la problemática de manera mucho más amplia.

Se tiene en consideración que el trabajo se basa en la teoría sistémica específicamente en el enfoque holístico-sistémico de la educación permitiendo así a todos los actores educativos poder intervenir en el programa de inclusión escolar de los estudiantes con NEE desde una perspectiva holística tomando en consideración todos los elementos psicológicos e individuales del estudiante junto con la debida evaluación de los sistemas que lo conforman y que tienen un impacto directo en su aprendizaje, de tal manera que exista un análisis completo del estudiante con NEE en función de garantizar su verdadera inclusión en el entorno educativo.

4.4 Experiencias positivas y negativas

Como experiencia positiva, nos llevamos el hecho de haber aprendido exitosamente sobre el proceso de intervención y seguimiento de casos de estudiantes con necesidades educativas especiales dirigidos por los profesionales del DECE. Haber tenido ese acercamiento con las profesionales desde un campo laboral nos permitió poder conocer cómo intervenir, qué medidas tomar y cómo realizar de forma adecuada la elaboración de cada caso en particular preservando siempre el bienestar estudiantil. Esta experiencia nos ayuda a ampliar nuestro conocimiento en el área educativa y nos acerca más a nuestro campo de acción en la vida laboral.

El tener ese contacto directo mediante las distintas actividades llevadas a cabo con los actores educativos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con NEE, nos permitió conocer distintas realidades y de esta forma, tener una perspectiva mucho más amplia del tema y no solamente enfocarnos en una perspectiva, ya que realmente todas son válidas y necesarias para conocer cuáles son las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas dentro del programa de inclusión escolar.

Respecto a la organización y recolección de datos, si nos llevamos una experiencia no tan agradable, ya que a pesar de la colaboración de las profesionales del DECE, hubo muchos contratiempos, dificultades a la hora de recolectar datos y limitaciones en cuanto a la

investigación, ya que al tratarse de un tema tan delicado como lo son las necesidades educativas especiales, el personal del DECE manejaba un proceso muy rígido e inflexible al momento de nosotras querer ejecutar alguna actividad por lo que varias veces se tuvo que cambiar la formulación de preguntas, eliminar, modificar o implementar otras actividades, ya que no podían ser ejecutadas de la forma que nosotras deseábamos.

Nosotras agradecemos totalmente el apoyo del personal del DECE por guiarnos profesionalmente en nuestra ejecución de proyecto y comprendemos determinadamente el hecho de ser muy precavidas y cuidadosas en esos procesos debido a que se trata de estudiantes con NEE, sin embargo, ya se tenía la carta de autorización por parte de la Rectora de la Unidad Educativa, por ende, esperábamos menos restricciones o limitaciones, de igual manera todos esos contratiempos fueron superados y resueltos exitosamente y estamos muy felices de los resultados del trabajo.

4.5 Productos del proyecto de intervención

➤ Como producto del proyecto se tiene la metodología empleada con cada uno de los actores educativos. Entrevistas estructuradas a cada actor educativo con participación directa en la educación del niño con NEE y la elaboración y aplicación de distintos cuestionarios que miden aspectos a nivel comportamental y afectivos relevantes en el estudiante con NEE hacia sus demás agentes activos dentro del entorno educativo.

➤ Se tiene un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados del proyecto que permiten respaldar los hechos o datos informativos mediante bases estadísticas y científicas mucho más viables y verídicas.

4.6 Objetivos logrados

➤ Se logró definir el concepto de estrategias psicoeducativas para la elaboración y propuesta de una guía operativa con nuevas estrategias psicoeducativas en función de favorecer la inclusión escolar en niños con NEE. Esta guía operativa involucra y

promueve la participación activa de todos los actores educativos, profesionales de la salud, padres de familia y grupo estudiantil.

- Se plasmó eficazmente el enfoque holístico-sistémico para el desarrollo adecuado de este trabajo, a su vez, desde este enfoque se pudo crear estas nuevas estrategias psicoeducativas con un aspecto tanto holístico como sistémico que ayuda en la total comprensión, manejo y abordaje del niño con NEE.
- A través de la explicación del marco conceptual sobre las Necesidades Educativas Especiales y su respectiva categorización, se logró explicar la problemática y falencias existente en el programa de inclusión escolar para esto estudiantes con necesidades específicas y así poder desarrollar un manual de operación con estrategias psicoeducativas que de verdad garanticen una inclusión educativa en estos estudiantes y que su experiencia en entorno educativo sea placentera.
- Se logró crear espacios de escucha activa y actividades colaborativas para todos los actores educativos (Docentes, padres de familia, personal del DECE y estudiantes con NEE) donde pudieron expresar sus distintas perspectivas, demandas, preocupaciones e ideas innovadoras ante esta propuesta educativa, además de encontrar un lugar seguro donde se puedan sentir escuchados y sentir la validación de su voz y voto dentro de este campo de acción.

4.7 Factores de riesgo

Durante el desarrollo del proyecto se puso en manifiesto los siguientes factores de riesgo:

- Limitaciones y restricciones en la elaboración de las actividades para la recolección de datos por parte del personal del DECE debido a la delicadeza y precaución que ellas adoptaban al tratarse de estudiantes con NEE.
- Horarios complicados por parte de los padres de familia, personal del DECE y docentes, ya que al tener un horario tan ajustado y muchas veces muy poco flexible, no se podían

llevar a cabo las actividades adecuadamente. Muchas veces las actividades se veían interrumpidas durante la ejecución, no eran realizadas en las fechas planeadas por los cambios abruptos de actividades dentro del cronograma de los actores educativos, o no se las podían realizar de forma tranquila y pausada sino que muchas veces se las tenían que realizar en tiempo récord para que ellos puedan seguir con sus actividades normalmente.

- Actitudes de rechazo, negación o inhibición por parte de las estudiantes con NEE al momento de ser entrevistadas o de realizar el cuestionario debido a sentimientos de vergüenza, invasión del espacio personal y ansiedad al sentir que tiene la obligación de responder ante preguntas que pueden ser incómodas o desagradables para ellas.

4.8 Elementos innovadores

- Lo innovador en este trabajo fue la aplicación de tres cuestionarios relativamente nuevos para nuestro contexto. Estos cuestionarios son y han sido muy exitosos en varios trabajos de titulación, artículos científicos, revisión bibliográfica, entre otros. Sin embargo, dentro de nuestra comunidad universitaria no son muy escuchados ni utilizados, por ende, fue innovador usar estos tres cuestionarios, los cuales fueron de mucha utilidad para entregarnos una perspectiva diferente y con datos cuantitativos sobre varios aspectos que no han sido tomados en cuenta al momento de hablar de inclusión escolar en niños con NEE, además de que fueron muy útiles al momento de desarrollar la guía operativa de estrategias psicoeducativas, ya que proporcionó resultados exactos y fiables para la detección de varias falencias en el programa de inclusión escolar.
- Otro elemento innovador fue poder desarrollar este trabajo desde una mirada holística-sistémica del estudiante, tomando en consideración diversos factores que muchas veces no los asociamos al estudiante pero que en realidad demuestra un alto nivel de correlación de dichos factores en la inclusión educativa del estudiante a nivel personal,

familiar y social.

4.9 Impacto de los elementos Innovadores

- El poder presentar este trabajo con los cuestionarios aplicados es una forma de contribuir a la adquisición, construcción y ampliación de nuevos conocimientos en la comunidad de estudiantes universitarios de la Universidad Politécnica Salesiana, sobre todo para los estudiantes de la carrera de Psicología de semestres inferiores. El trabajo puede ser una guía o modelo en caso de necesitar aplicar alguno de los cuestionarios descritos, con este trabajo tienen una idea clara de cómo aplicarlos y cómo adaptarlos a la necesidad personal y realidad contextual.
- El poder presentar a la institución educativa el proyecto desde este enfoque relativamente innovador en la educación (Holístico-sistémico) permite que todos los agentes educativos directos en el proceso de aprendizaje del niño con NEE puedan hacer uso del manual creado justamente para la aplicación y participación de todos ellos, además de poder usar esa guía como incentivo para la creación de otras estrategias psicoeducativas mejoradas o atendiendo otras necesidades que vayan surgiendo cada vez más en el estudio de este campo de acción, como lo es la inclusión escolar.

4.10 Impacto a nivel de la salud mental como consecuencia del proyecto

Este proyecto impactó positivamente a nivel de la salud mental y estabilidad psicológica de los estudiantes con NEE, ellos son los principales beneficiarios con respecto a la salud mental generada por la ejecución de este proyecto, ya que se pudo abordar la parte afectiva y comportamental del niño con NEE, se pudo tener un acercamiento directo con ellos, dialogar sobre su sentir dentro del entorno educativo y recordarles la valiosa participación que tienen dentro del área educativa aunque muchas veces no puedan creerlo debido a los conflictos entre pares o con sus redes de apoyo.

Se pudo sensibilizar con ellos, y a través de las entrevistas y cuestionarios se pudo

conocer este lado profundo y muchas veces oculto de estos estudiantes debido al miedo al rechazo del grupo, miedo a la afrontación del problema o simplemente miedo a las emociones que experimentan por no saber cómo manejarlas o porque son emociones nunca antes experimentadas.

Este proyecto tiene un repercusión en la salud mental a gran escala, ya que a pesar de que los beneficiarios directos son los estudiantes con NEE, los docentes, padres de familia, personal del DECE y estudiantes generales también tienen sus beneficios, puesto que les permite desarrollar sus funciones, responsabilidades y obligaciones dentro del área educativa de manera profesional, ética y oportunamente, donde tanto su bienestar como la de los demás estudiantes no se ve alterada y sobre todo, la creación de un espacio de trabajo tranquilo, ameno y colaborativo con la participación de todos.

Conclusiones

El trabajo abordado en la Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán sede Guayaquil, se pudo observar el funcionamiento e influencia de todos los sistemas, ya sea, familiar, social y educativo, que conforman a las alumnas con Necesidades Educativas Especiales de Octavo, Noveno y Décimo año de Básica superior. De acuerdo con los sistemas observados, por medio de la implementación de encuestas, entrevistas y cuestionarios, se llegó a la conclusión de que el programa de inclusión escolar de la Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán sede Guayaquil, se encuentra con una mejor estructuración a comparación de otras instituciones educativas, sin embargo, presenta la misma falencia junto con los demás programas de inclusión escolar.

Las falencias o problemáticas que se pudieron evidenciar, dentro de la investigación llevada a cabo, por parte de los docentes es la falta de capacitación de manera frecuente y apropiada, falta de implementación de talleres teóricos-prácticos, poco interés de los docentes en involucrarse dentro del programa de inclusión escolar. Referente a los padres de familia, hay

poca importancia en conocer a profundidad el diagnóstico de su representado dictado por un profesional de la salud, poco interés en asistir a terapia psicológica, poca importancia en compartir la responsabilidad que conlleva el proceso de inclusión educativa de la estudiante y poca aceptación del diagnóstico o sobreprotección hacia la estudiante con Necesidades Educativas Especiales. Respecto al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) deben brindar más apoyo a los niveles de 9no y 10mo año de básica superior y cambiar el estigma que tienen las estudiantes con NEE al momento de dirigirse al DECE.

Respecto a las autoridades del plantel, se pudo observar la falta de interés en velar por el bienestar integral de las alumnas con NEE, falta de apoyo hacia las estudiantes al momento de presenciar inconvenientes con docentes o compañeras, falta de involucramiento y participación dentro del programa de inclusión escolar y falta de control operativo dentro del nivel básico superior. Por último, la gran mayoría de las estudiantes con NEE desconocen o no entienden su diagnóstico, presentan miedo al sentirse rechazadas por sus demás compañeras de clase, ya que, tienen la percepción de ser diferentes al resto, hay una falta de aceptación propia sobre su condición o discapacidad, además de percibirse con un autoconcepto negativo y baja autoestima.

De acuerdo con las problemáticas detectadas dentro de este proyecto de investigación, se logró implementar exitosamente estrategias psicoeducativas, donde involucre a todos los actores educativos del plantel, específicamente a los docentes, psicólogas del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), autoridades del plantel, padres de familia (teniendo representados con o sin Necesidades Educativas Específicas) y estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE), en función de favorecer la inclusión escolar en niños con NEE del nivel básico superior en la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán.

En conclusión, para poder identificar que una institución educativa está implementando correctamente un programa de inclusión escolar, debe de constar con tres parámetros, los cuales

son: Aceptación, por parte de los actores educativos hacia el alumnado que presente Necesidades Educativas Especiales; autonomía, por parte del alumnado y cómo se potencializa sus habilidades; y participación, que el alumnado tenga una alta participación ante la sociedad.

En parte, más allá de establecer un programa de inclusión escolar, es implementar progresivamente un programa que construya una cultura inclusiva dentro de la institución educativa, donde los docentes sientan la seguridad y predisposición de ejecutar su trabajo dentro del aula de clases, donde los padres de familia se sientan acompañados al momento de afrontar las específicas necesidades que demanda su representado y, sobre todo, que las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no se sientan juzgadas por las distintas capacidades que poseen cada una de ellas dentro del entorno donde se encuentran, sobre todo, que sientan un acompañamiento de calidad y calidez durante toda su trayectoria educativa.

Recomendaciones

- Es importante que en un próximo estudio similar a futuro, los autores persistan en promover un real compromiso por parte de los actores educativos de la institución escolar hacia el bienestar y desarrollo integral de todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- Se recomienda que los docentes de la institución estén en constante formación, específicamente, que sean autodidactas, a pesar de que la Unidad Educativa no implemente talleres o capacitaciones, es parte de la vocación y obligación del docente el poder transmitir y construir conocimiento en conjunto con sus estudiantes indistintamente de las características propias del estudiante, sus condiciones, discapacidades, etc. Por ende, es importante que el docente tenga iniciativa propia por instruirse en el correcto trabajo con niños/as con NEE donde todas sus necesidades específicas sean atendidas para poder potencializar sus habilidades y no sean vistas como una limitación u obstáculo para acceder a una educación de calidad.

- El personal del DECE esté en constante comunicación y realizando continuos seguimientos hacia las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del nivel básico superior.
- Implementar actividades recreativas fomentando la inclusión escolar entre todas las estudiantes, de esta manera, volviéndolo un hábito o como parte de una cultura inclusiva de la Unidad Educativa.

Referencias Bibliográficas

- Aguiar, G. A., Sterling, Y. D., & Valdés, I. C. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Scielo* , 35-40.
- Aguilar, C. V., Morocho, M. R., & Armijos, M. C. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo* , 92.
- Álvarez, J. C., Hernández, L. M., & Chávez, I. C. (2014). Propuesta de guía psicoeducativa para mejorar la comunicación educativa-docente estomatológica. *Scielo* , 18.
- Azrak, A. M. (1 de septiembre de 2017). Sobre educación inclusiva: Enfoques de derechos humanos y contribuciones de la psicología. *Redalyc*, 61-68. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966007/html/>
- Bustamante, M. (2020). La educación holística y los valores en la Educación Superior. *Scielo* , 4.
- caligrafix. (4 de septiembre de 2017). Obtenido de <https://www.caligrafix.cl/entry/necesidades-educativas-especiales#:~:text=Se%20habla%20de%20Necesidades%20Educativas,desarrollo%20educativo%20en%20forma%20%C3%B3ptima.>
- Conlago, K. (Abril de 2019). *ANÁLISIS ADMINISTRATIVO OPERATIVO DEL DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL*. Obtenido de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/9178/1/05%20FECYT%203477%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- Dr. Washington Rosell Puig , & Lic. Martha Más Garcí. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Scielo* , 1-4.
- Educación Diferencial. (12 de Marzo de 2017). Obtenido de

<https://edudiferencial.cl/necesidades-educativas-especiales-transitorias/>

- Educación inclusiva unesco. (2022). *Educación Inclusiva Unesco* . Obtenido de NeuroInnova: <https://www.euroinnova.ec/blog/educacion-inclusiva-unesco#:~:text=Hoy%20en%20d%C3%ADa%2C%20el%20concepto,apoyo%20en%20este%20tipo%20de>
- Emperatriz Macías, I. V. (Marzo de 2022). *INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTIVIDAD DEL DECE CON ESTUDIANTES CON NEE* . Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/60394/1/Sistematizaci%c3%b3n%20Linda%20Macias%20-%20Isaac%20Hallal.pdf>
- Federación Nacional Aspaym . (14 de Junio de 2022). *Federación Nacional Aspaym* . Obtenido de <https://comunica.aspaym.org/comer-reto-social-discapacidad/#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20sienten,carga%20y%20experimentan%20gran%20soledad.&text=Por%20ello%2C%20la%20tendencia%20es,más%20marcadamente%20colectivo%20y%20relacional>.
- Gallegos, M. (3 de Diciembre de 2017). *Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751868002/html/>
- Gallegos, M. M. (2016). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Alteridad* , 20.
- Google. (s.f.).
- Hernandez, J. (12 de Septiembre de 2020). *Red social educativa*. Obtenido de <https://redsocia.rededuca.net/capacitacion-docentes-alumnos-nee>
- Holz, M. (Noviembre de 2019). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27969/2/BCN_alumnosconNEE_final.pdf

- Jorge Enrique Torralbas Oslé, & Patricia Batista Sardain. (2017). ¿Por qué los adolescentes se aceptan y se rechazan? . *Asociación mexicana de alternativas en Psicología* , 38.
- Liseth, C. F., & Villabona Vega, B. (2020). ¿Están preparadas las instituciones educativas para el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales? *Revista Espacios*, 250.
- Martínez, M. (2019). Hacia la educación inclusiva: Una visión sistémica. *UNIFÉ*, 9.
- Montoya, S. F., Almeida, R. R., & Fonseca, A. V. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Scielo* , 49.
- OAS. (2010). PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS AMERICAS. *OEA*, 3-5.
- Olmedo, G. D. (2019). RECHAZO SOCIAL A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Universidad de Valladolid* , 17-27.
- Ordóñez, M. B., & Grasst, Y. S. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales . *Polo del Conocimiento* , 1383-1386.
- Oviedo, I. B., Méndez, M. G., & Sofía, R. A. (2021). Diseño y Validación de la Escala de Sensibilidad al Rechazo Amoroso (SRA). *RIDEP* , 173.
- Paredes, N. (2019). *CONVIVENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR*. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/30898/1/1804554648-Paredes%20Hern%c3%a1ndez%20Nelly%20Elizabeth.pdf>
- Rojas, Y. G., & Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Universidad de la Sabana* , 48-64.
- Scielo.(2015).Obtenido de

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300010

- SEPHOR . (2 de junio de 2020). *SEPHOR: Sociedad Española de Formación* . Obtenido de <https://sefhor.com/psicologiasistemica/#:~:text=Esta%20teor%C3%ADa%20estudia%20la%20comunicaci%C3%B3n,din%C3%A1micas%20en%20las%20relaciones%20interpersonales>.
- Susan Joy Agurto-Agurto, M. N. (30 de diciembre de 2021). *Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa*. Obtenido de <file:///C:/Users/nicol/Downloads/art.+139+SFJD.pdf>
- Ugarte, M. d. (2018). Metodología de Educación Holística y el Desarrollo de competencias comunicativas. *Universidad Tecnológica del Perú* , 2-4.
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos* . Obtenido de <https://es.unesco.org/gem-report/2020teachers>
- Yineida Gonzalez, D. T. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 200-218.
- Zamora, L. M. (2018). La concienciación de los alumnos hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales . *Universidad de Sevilla* , 20-30.

Anexos

Anexo 1. Formato del cuestionario de Sensibilidad al Rechazo de Downey y Feldman

Adaptado

**ESCALA DE SENSIBILIDAD AL RECHAZO DE DOWNEY Y FELDMAN
ADAPTADO (ESR)**

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones que describen **aspectos conductuales-emocionales de los estudiantes hacia sus compañeros dentro de un entorno educativo**. Después de leer cada frase, encierre en un círculo la opción que mejor describa su situación actual:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1	Evito decir o hacer cosas por miedo a qué puedan decir mis compañeros	1	2	3	4	5
2	Cuando percibo que una compañera me evita siento culpa y miedo	1	2	3	4	5
3	Siento que tengo que fingir ser otra persona para poder encajar en un grupo de compañeras	1	2	3	4	5
4	Pienso que mis compañeros se niegan a estar conmigo porque hago o digo cosas que les avergüenza	1	2	3	4	5
5	Pienso que mis compañeros se niegan a estar conmigo porque hago o digo cosas que les molesta	1	2	3	4	5
6	Evito decirle "NO" a mis compañeras por temor a no ser aceptada	1	2	3	4	5
7	Evito pedir ayuda a mis compañeras porque siento que van a negarse	1	2	3	4	5
8	Pienso que mis compañeras se apartan de mi porque las incomodo, molesto o desespero	1	2	3	4	5
9	Evito pedir ayuda a alguna compañera por miedo a que me vea como "tonta" o "Incapaz"	1	2	3	4	5

Anexo 2. Formato del cuestionario de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP)

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO ADAPTADO

(Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS; Zimet, Dahlem y Farley, 1988)

Por favor, lea cuidadosamente cada una de las frases que aparecen a continuación y responda en qué medida le describen. Para contestar utilice la siguiente escala:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo 					
1. Existe una persona especial que está cerca de mí cuando lo necesito.					
2. Existe una persona especial con la cual puedo compartir alegrías y tristezas.					
3. Mi familia trata de realmente ayudarme.					
4. Tengo la ayuda y apoyo emocional que necesito de mi familia.					
5. Tengo una persona especial que es una fuente real de consuelo para mí.					
6. Mis amigos tratan realmente de ayudarme.					
7. Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.					
8. Puedo hablar de mis problemas con mi familia.					
9. Tengo amigos con los cuales puedo compartir mis alegrías y mis penas.					

CORRECCIÓN: FAMILIA: ÍTEMS: 3, 4, 8, AMIGOS: ÍTEMS: 6, 7, 9, OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS: ÍTEMS: 1, 2, 5

Anexo 3. Formato del cuestionario de la Escala de Aceptación Percibida (EAP) o Perceived Acceptance Scale (PAS)

ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ACEPTACIÓN PERCIBIDA (EAP) EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR (8VO,9NO,10MO)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de enunciados que describen **aspectos conductuales-emocionales que los estudiantes perciben de los docentes, del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) y autoridades del plantel sobre la metodología y/o estrategias de enseñanza e interacción asertiva que estos actores educativos emplean.** Después de leer cada frase, encierre en un círculo la opción que mejor describa su situación actual:

Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

PAS Docentes						
1	Los/as docentes resuelven mis dudas con una buena actitud.	1	2	3	4	5
2	Los/as docentes usan otros métodos de enseñanza para que pueda tener un mejor entendimiento.	1	2	3	4	5
3	Los/as docentes se dirigen a mí con una buena actitud y percibo comprensión y colaboración por parte de ellos.	1	2	3	4	5
PAS Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)						
4	Las Psicólogas del DECE están pendientes y muestran interés en ayudarme cuando le comunico alguna dificultad en el aprendizaje con algún docente.	1	2	3	4	5
5	Percibo que a las Psicólogas del DECE les importa realmente cómo me encuentro dentro del salón de clases y se me hace fácil conversar con ellas.	1	2	3	4	5
6	Las psicólogas del DECE respetan y aceptan mi forma de ser en todo aspecto, no necesito cambiar nada de mí para poder comunicarme con ellas.	1	2	3	4	5
PAS Autoridades del plantel						
7	Si presento alguna emergencia, las autoridades de la institución velarían por mi bienestar.	1	2	3	4	5
8	Percibo el respaldo y el apoyo de las autoridades del plantel en caso de tener un problema con algún docente o compañero y no sienta que los profesionales del DECE me puedan ayudar.	1	2	3	4	5
9	Observo que realmente hay un monitoreo de las autoridades por las aulas de clase durante el día donde hay control sobre cualquier situación que se pueda presentar con los docentes o compañeros.	1	2	3	4	5

Anexo 4. Formato de la entrevista estructurada al personal del DECE (Coordinadora del DECE y Psicopedagoga)

COORDINADORA DEL DECE Y PSICOPEDAGOGA:

- 1. ¿Cuál es su principal función dentro del programa de inclusión escolar?**
- 2. Dentro de su función, ¿Qué estrategias psicoeducativas y/o psicopedagógicas emplea para asegurar una verdadera inclusión de los niños con NEE dentro del aula de clase?**
- 3. ¿De qué manera trabaja con los demás actores educativos (Docentes, autoridades, padres de familia y compañeros de clase) para que puedan contribuir favorablemente en el programa de inclusión escolar dentro de la institución?**
- 4. ¿Qué limitaciones o problemáticas percibe en la elaboración y aplicación del programa de inclusión escolar dentro de la institución educativa?**
- 5. ¿Se percibe compromiso y responsabilidad de los demás actores educativos en el programa de inclusión escolar para garantizar una inclusión educativa de calidad y calidez a los niños con NEE?**
- 6. ¿Qué otra estrategia, idea o plan propondría para mejorar la inclusión escolar en niños con NEE dentro de la institución?**

Anexo 5. Formato de la entrevista estructurada a los Docentes-Tutores de cada nivel:

Octavo, Noveno y Décimo

ENTREVISTA A LOS DOCENTES

TUTORES DE CADA NIVEL: OCTAVO, NOVENO, DÉCIMO

- 1. Como representante del nivel, ¿Cómo fomenta la inclusión escolar entre los niños/as con NEE y sin NEE en cada uno de los paralelos?**
- 2. ¿Conoce usted cuáles son las estrategias, actividades y/o recursos que emplean los docentes dentro del aula de clase para garantizar la inclusión escolar de manera favorable y eficiente?**
- 3. Desde su experiencia, ¿Cuáles suelen ser las razones más frecuentes por las que se genere una situación excluyente hacia los estudiantes con NEE?**
- 4. De ser así, ¿De qué forma cree usted que un docente debería intervenir para generar resultados positivos entre todos sus estudiantes dentro del aula de clase?**
- 5. ¿Considera usted que los docentes están realmente capacitados para garantizar una verdadera inclusión escolar de los niños/as con NEE dentro del entorno educativo?**
- 6. ¿Qué estrategias considera usted que se deberían implementar dentro de las capacitaciones a los docentes de forma que contribuyan significativamente a una inclusión escolar real de los estudiantes con NEE en su proceso de enseñanza-aprendizaje?**

Anexo 6. Formato de la entrevista estructurada a padres de familia representantes de la Comisión de Padres de Familia de cada nivel: Octavo, Noveno y Décimo

PADRES DE FAMILIA (REPRESENTANTE DE LA COMISIÓN DE PADRES DE FAMILIA DE CADA NIVEL)

- 1. ¿Usted tiene conocimiento acerca del programa de inclusión escolar que se imparte dentro de la institución educativa?**
- 2. ¿Usted cree que es importante transmitir valores hacia los niños, para que de esta manera respeten la diversidad que se pueda encontrar dentro del aula de clases?**
- 3. ¿Qué valores usted le transmite a su hijo/a para que puedan aplicar una debida inclusión dentro de su entorno escolar?**
- 4. ¿Cómo pueden lo padres y los actores educativos trabajar en conjunto para fomentar la inclusión escolar dentro de la institución?**
- 5. ¿Qué estrategias usted podría implementar para poder ayudar tanto a la institución como a las demás familias a fomentar un adecuado entorno educativo inclusivo?**
- 6. ¿Está consciente usted que una inclusión escolar favorable impacta positivamente y en gran medida en la autoestima y confianza de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?**

Anexo 7. Formato de la entrevista estructurada a padres de familia con hijos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de Octavo, Noveno y Décimo

PADRES DE FAMILIA CON HIJOS/AS CON NEE

- 1. ¿Usted que entiende por inclusión escolar?**
- 2. ¿Usted siente que la institución educativa ha estado comprometida en ayudar las Necesidades Educativas Especiales de su representado?**
- 3. ¿Comprende usted la importancia de potencializar las habilidades, capacidades y competencias de su hijo/a más que limitarlo debido a su Necesidad Educativa Especial?**
- 4. ¿Usted considera importante que su representado reciba un apoyo adicional fuera del entorno educativo por parte de otros profesionales, ya sean, doctores, psicólogos clínicos, psicopedagogos, psiquiatras, entre otros, con el fin de garantizar el bienestar en el desarrollo de su hijo/a?**
- 5. ¿Considera fundamental el hecho de recibir apoyo psicoterapéutico entre su familia para gestionar, asimilar y aceptar de forma adaptativa y funcional la situación en particular de su representado?**
- 6. ¿Está usted consciente de que una inclusión escolar favorable impacta positivamente y en gran medida en la autoestima y confianza de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?**

Anexo 8. Formato de la entrevista estructurada a estudiantes con NEE de los distintos niveles: Octavo, Noveno y Décimo

ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES CON NEE: OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO

- 1. ¿Cómo es su estado de ánimo frecuentemente dentro del área educativa? ¿Por qué?**
- 2. ¿Cómo es la relación con sus demás compañeros/as de clase?**
- 3. ¿De qué manera los docentes le proporcionan apoyo con respecto a alguna actividad en clase, tarea, duda, problemática, entre otros?**
- 4. Cuando tiene una duda o problema dentro del aula del entorno educativo, ¿Quiénes le han ofrecido su apoyo para ayudarla en la solución de su problema?**
- 5. ¿Tiene una buena relación con las psicólogas que forman parte del DECE? Cuando va al DECE, ¿Qué actividades realiza con su psicóloga y cómo se siente al momento de realizarlas?**
- 6. Si una compañera suya necesita ayuda, ¿De qué forma usted le proporciona su apoyo en función de que se sienta acompañada y comprendida?**
- 7. Si usted necesita apoyo, ¿Cómo le gustaría que su compañera actúe en función de que usted se sienta apoyada?**

**Anexo 9. Formato de la encuesta en Google Form a los actores educativos de la
Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán**

Estrategias Psicoeducativas que favorezcan la inclusión escolar en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El propósito de esta encuesta es conocer su postura y percepción ante la aplicación del programa de inclusión escolar en la institución educativa Santo Domingo de Guzmán. Responda cada uno de los ítems con total honestidad.

¿Qué conoce usted sobre el programa de inclusión escolar para niños con NEE que aplica la institución educativa? *

Long answer text

¿Considera usted que la institución educativa aplica un programa de inclusión escolar basado en estrategias psicoeducativas favorables y eficientes para los niños/as con NEE? *

Si

Anexo 10. Tabla de criterios para la medición del nivel correspondiente de los cuestionarios

RESPUESTAS DE CADA PREGUNTA CONTESTADA POR DOS ESTUDIANTES	
4.- De acuerdo	
5.- Totalmente de acuerdo	
PROMEDIO DEL NIVEL	
0-1 preguntas contestadas con las anteriores respuestas	Nivel inexistente
2-3 preguntas contestadas con las anteriores respuestas	Nivel Bajo
4-5 preguntas contestadas con las anteriores respuestas	Nivel Medio Bajo
6-7 preguntas contestadas con las anteriores respuestas	Nivel Medio Alto
8-9 preguntas contestadas con las anteriores respuestas	Alto