

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

**CARRERA:
PSICOLOGÍA**

**Tesis previa a la obtención del título de:
PSICÓLOGA**

**TEMA:
GUÍA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA, DIRIGIDA AL
PERSONAL DOCENTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA “EMAÚS” DE FE Y
ALEGRÍA, EN LA CIUDAD DE QUITO**

**AUTORAS:
MARÍA ALEXANDRA FUENMAYOR AGUAYO
JENNY PATRICIA VILLAVICENCIO YELA**

**DIRECTORA:
MARÍA EUGENIA SÁNCHEZ BERNAL**

Quito, abril del 2015

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Nosotras, autorizamos a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de titulación y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaramos que los conceptos, análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de las autoras.

Quito, abril del 2015

María Alexandra Fuenmayor Aguayo

C.C.: 171177161-6

Jenny Patricia Villavicencio Yela

C.C.:171743270-0

DEDICATORIA

Esta tesis la dedicó a DIOS el creador de mi existencia; así como, a mis padres Raúl Arturo y Clara de Lourdes, quienes me han motivado y apoyado para que pueda alcanzar una de mis metas más anheladas.

A mi esposo Hugo Fabián, por el apoyo brindado en todo momento y estar junto a mí con sus consejos apropiados para alcanzar los sueños de ser una profesional.

A mi hermana Evelyn y mis queridos sobrinos Luis Arturo y Emmanuel quienes fueron un pilar importante en el desarrollo de éste proyecto.

María Alexandra

Dedico el presente trabajo en primer lugar a mis padres, quienes con su ejemplo constante de superación y sobretodo con su amor incondicional, han sabido guiarme y apoyarme durante toda mi vida estudiantil. Al estar en la última etapa de mi carrera, sé que desde el cielo, mi padre estará bendiciendo mi esfuerzo.

Dedico también este proyecto final a mi pequeño gigante, quien con su sola presencia hace que cada día me esfuerce para darle todo lo que merece; mi hijo, ese pedacito de mí, que con solo 3 años, ha sido mi compañero fiel durante todas mis clases de tutoría y sin molestar ni pedir nada, acudió conmigo a la universidad cada semana.

No podía dejar de lado, el dedicar también este trabajo a toda la comunidad de personas con discapacidad intelectual, sobre todo a mis ex alumnos, a quienes llevaré siempre en mi mente y en mi corazón.

Jenny Villavicencio.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios, que nos ha brindado una vida llena de alegrías y aprendizajes, permitiéndonos vivir una muy grata experiencia en nuestra etapa universitaria.

A la Universidad Politécnica Salesiana, a nuestros maestros y maestras; por compartir los conocimientos, para nuestro desarrollo y crecimiento personal.

A la Directora de la Carrera de Psicología: MSc. María José Boada, quien con sus saberes, experiencia, paciencia y motivación constante; ha logrado que culminemos nuestros estudios.

De igual manera, agradecemos a la Rectora de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría, Hermana MSc. Gloria Nelcy Castaño y a los docentes del referido centro educativo; quienes hicieron posible la realización de nuestro proyecto final de tesis en su prestigiosa Institución.

Presentamos nuestra sincera gratitud a la Psicóloga María Eugenia Sánchez, por todo el apoyo brindado en el desarrollo de este proyecto, pues con su experiencia y conocimientos nos ayudó a culminar y hacer una realidad el producto de la investigación que con esfuerzo hemos realizado.

María Alexandra; Jenny Patricia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
MARCO TEÓRICO.....	3
1.1. La Educación especial.....	3
1.2. La educación especial en el Ecuador	6
1.2.1. Políticas del Plan Decenal.....	6
1.3. Necesidades Educativas Especiales	10
1.3.1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	13
1.3.1.1. Las necesidades educativas transitorias	14
1.3.1.2. Las Necesidades Educativas Especiales permanentes	14
1.4. De la integración escolar a la inclusión educativa	15
1.4.1. Definición de integración escolar	16
1.4.2. El reto de la inclusión educativa	19
1.5. La inclusión educativa	23
1.5.1. La inclusión educativa en el Ecuador	24
CAPÍTULO 2	27
BASES TEÓRICAS DE LA INCLUSIÓN.....	27
2.1. Vigotsky, precursor de la educación inclusiva	27
2.1.1. La mediación.....	31
2.1.2. El proceso de internalización	31
2.2. El rol del profesor como mediador del aprendizaje	32
2.3. Teoría ecológica de Bronfenbrenner.....	33
2.4. Modelo ecológico funcional en la inclusión educativa.....	35
2.4.1. Objetivos del modelo ecológico funcional	36
2.4.2. El currículo ecológico funcional.....	37
2.4.3. El inventario ecológico en la intervención pedagógica.	39
2.4.4. Programa educativo individualizado (PEI).....	40
2.4.5. Mapeo	41
2.5. El rol de la familia.....	41

2.5.1.	Familias con niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales	42
2.5.2.	Apoyo del docente a la familia de los niños, niñas y/o adolescente con necesidades educativas especiales.	43
2.5.3.	Actividades encaminadas a la orientación de las familias de los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales.	45
2.5.3.1.	Entrevista inicial	45
2.5.3.2.	Observación	46
2.5.3.3.	Seguimiento	46
2.6.	Hacia una práctica educativa inclusiva exitosa.....	47
2.7.	El currículo como apoyo a la inclusión educativa	48
2.7.1.	Las adaptaciones curriculares como estrategia educativa.....	49
2.7.1.1.	Principios de las adaptaciones curriculares.....	50
2.7.1.2.	Componentes de una adaptación curricular	51
2.7.1.3.	Clasificación de las adaptaciones curriculares.....	51
2.7.1.4.	Tipos de adaptación curricular	54
2.8.	Responsabilidad de la escuela en la inclusión	54
CAPÍTULO 3.....		56
MARCO INSTITUCIONAL		56
3.1.	Fe y Alegría.....	56
3.2.	Descripción del Contexto Institucional.....	56
3.2.1.	Reseña Histórica de la Unidad Educativa “Emaús” de Fe y Alegría.....	56
3.2.2.	Datos informativos de la institución	57
3.2.3.	La Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría y su labor educativa	58
3.2.4.	Visión.....	59
3.2.5.	Misión	60
3.2.6.	Ideario	60
3.2.7.	Pedagogía de la institución	61
3.2.8.	Procesos de enseñanza – aprendizaje en la institución	61
3.2.9.	Fe y Alegría y el proceso de inclusión.....	62

CAPÍTULO 4.....	64
ELABORACIÓN DE LA GUÍA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN	64
4.1. Instrumentos aplicados.....	64
4.1.1. Observación	64
4.1.2. Entrevistas.....	65
4.1.3. Cuestionario – Encuesta.....	65
4.2. Tabulación de la encuesta	66
 CAPÍTULO 5.....	 78
VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA, DIRIGIDA A DOCENTES.....	 78
5.1. Evaluación del primer encuentro	78
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES	93
LISTA DE REFERENCIAS	94
ANEXOS.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. El enfoque inclusivo en la educación.....	47
Tabla 2. Esquema para la elaboración de la adaptación curricular	52
Tabla 3. Resultados de la pregunta 1.	66
Tabla 4. Resultados de la pregunta 2.	67
Tabla 5. Resultados de la pregunta 3	68
Tabla 6. Resultados de la pregunta 4.	69
Tabla 7. Respuestas de la pregunta 5.	70
Tabla 8. Respuesta de la pregunta 6.....	71
Tabla 9. Respuesta de la pregunta 7.....	72
Tabla 10. Respuesta de la pregunta 8.....	73
Tabla 11. Respuesta de la pregunta 9.....	74
Tabla 12. Respuesta de la pregunta 10.....	75
Tabla 13. Cronograma del taller.....	79
Tabla 14. Tamaño del documento.....	80
Tabla 15. Título: La Redacción de la guía.	81
Tabla 16. Tamaño de la letra.....	82
Tabla 17. Título: El contenido de la guía.....	83
Tabla 18. Las sugerencias de los docentes para mejoras de la guía.....	84
Tabla 19. Título: Cronograma del segundo taller	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El niño con discapacidad entra en un proceso donde participa la familia y la sociedad para la integración al medio.	16
Figura 2. El concepto que tienen los docentes sobre la integración.....	66
Figura 3. El concepto que tienen los docentes sobre la inclusión.....	67
Figura 4. Conceptualización sobre las necesidades educativas especiales	68
Figura 5. Conocimiento de los asistentes de los Tipos de discapacidad.....	69
Figura 6. Conceptualización sobre adaptaciones curriculares	70
Figura 7. Porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales	71
Figura 8. Capacitaciones recibidas sobre el tema de inclusión escolar.....	72
Figura 9. Criterios sobre el proceso de inclusión en la escuela	73
Figura 10. Criterios sobre la guía de inclusión educativa propuesta.....	74
Figura 11. Contenidos sugeridos para la guía de inclusión educativa	75
Figura 12. Criterio del tamaño de la guía para docentes.....	80
Figura 13. Criterio de la redacción de la guía según los encuestados.....	81
Figura 14. Criterio del tipo de letra de la guía según los encuestados.	82
Figura 15. Criterio del contenido de la guía según los encuestados.	83
Figura 16. Sugerencias de los asistentes para la guía.....	84
Figura 17. Criterio del contenido de la Guía para los asistentes.....	87
Figura 18. Criterio de la profundidad de los tema para los asistentes.....	88
Figura 19. Criterio sobre el sustento teórico en los contenidos de la guía.....	88
Figura 20. Criterio sobre el manejo de la guía según los asistentes.....	89
Figura 21. Criterio sobre la utilidad de la guía según los asistentes	90

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Encuesta para docentes	98
Anexo 2. Formato evaluación del primer encuentro.....	100
Anexo 3. Formato evaluación del segundo encuentro	101
Anexo 4. La portada de la guía:	102
Anexo 5. Fachada de la Unidad Educativa Emaús Fe y Alegría	102
Anexo 6. Fachada de la institución	103
Anexo 7. Presentación de la guía	103
Anexo 8. Exposición del Modelo Ecológico Funcional.....	104
Anexo 9. Dinámica sobre el tema	104
Anexo 10. Participación de los docentes en la dinámica	105
Anexo 11. Participación de los docentes en la dinámica	105
Anexo 12. Desarrollo de la exposición del tema.....	106
Anexo 13. Intervención de la Vicerrectora sobre el tema.....	107
Anexo 14. Dando respuesta a las inquietudes de los docentes	107
Anexo 15. Material de exposición sobre la diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva.....	108
Anexo 16. Conclusiones y recomendaciones sobre el tema	108
Anexo 17. Aprobación de la guía por parte de los docentes.....	109
Anexo 18. Dinámica de inicio.....	109
Anexo 19. Presentación de la Guía a los docentes para que trabajen en grupos.....	110
Anexo 20. Trabajo grupal en la revisión de la guía.	110

RESUMEN

El presente trabajo está encaminado hacia la comprensión del tema de Inclusión Educativa. Se trata de una “Guía Metodológica de inclusión educativa para los docentes de la Unidad Educativa de Fe y Alegría de la ciudad de Quito”; la misma que tiene como objetivo principal la elaboración de pautas para brindar una atención eficiente a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, adecuadas a sus capacidades individuales, a los requerimientos de nuestro sistema educativo actual y a las exigencias futuras de la sociedad y del mundo laboral. Por tanto, es necesario que el currículo general ordinario se adapte a estas necesidades y que se regulen los procesos de enseñanza aprendizaje en sus contenidos, objetivos, evaluación, promoción y acreditación de estos estudiantes.

En este sentido, la guía pretende orientar a los docentes en su práctica educativa y lo más importante en sus aulas, para de esta manera cumplir con el derecho que tienen todas las personas, que es el de beneficiarse de una adecuada formación, que desarrolle sus aptitudes, habilidades y destrezas, y les permitan aumentar y facilitar su inserción social.

ABSTRACT

This work is aimed at the compression of the theme of Inclusive Education. It is about "Methodological Guide Inclusive Education for teachers in the Fe y Alegría Educational Unit of Quito city". This one has a main objective, the development of guidelines to provide efficient services to students with Special Educational Needs, appropriate to their individual capacities, to the current educational system requirements and future demands of society and the world of work.

It is therefore necessary that the ordinary general curriculum adapts these needs and the teaching and learning processes are regulated in content, objectives, evaluation, promotion and accreditation of these students.

In this way, the guide aims to guide teachers in their teaching practice and most important in their classrooms, for in this way comply with the right of all people, which is the benefit from an adequate formation, develop their aptitudes and skills, and enable them to increase and facilitate their social inclusion.

INTRODUCCIÓN

La educación especial en el Ecuador, en los últimos años ha sido concebida dentro de un modelo psicopedagógico basado en el déficit, por lo que las personas con necesidades educativas especiales no han podido desarrollar sus potencialidades, habilidades y destrezas.

A pesar de que en nuestros días la ciencia, la tecnología, los servicios sociales, la política, los medios de comunicación y la sociedad en general han tenido un gran avance, todavía se toma el tema de inclusión como un gran reto, pues se considera a las personas que tienen alguna necesidad educativa especial como una carga que requiere atención asistencial y caritativa.

Tomando en cuenta esta realidad, se considera necesario que el enfoque o planteamiento psicopedagógico en los establecimientos de educación, sea planificado de forma continua y sobretodo, que sirva para potencializar en cada individuo sus habilidades y destrezas, buscando en todo momento que los resultados beneficien una adecuada inclusión de todos los estudiantes.

En los diferentes centros educativos se ha evidenciado que el proceso de inclusión empieza a ser una realidad, pues los establecimientos fiscales, fisco misionales y particulares tienen la obligación de cumplir con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la cual se manifiesta que el acceso a la educación debe ser para todos: el artículo 47 de la LOEI establece que "los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad, a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específica, para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con inter-aprendizaje, para una atención de calidad y calidez". (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 24).

Según datos del Ministerio de Educación, actualmente están registrados 24.499 estudiantes con necesidades educativas especiales, pero de ellos, apenas el 44% asisten a instituciones de educación regular en el país, el resto se encuentran inscritos en centros de educación especializada o en algunos casos no están escolarizados.

De acuerdo a esto, se puede observar que no todas las personas con necesidades educativas especiales están cumpliendo un adecuado proceso de inclusión.

Los esfuerzos constantes de los establecimientos educativos por incluir a todos los niños y jóvenes dentro de su comunidad educativa, no han podido concretarse de una manera satisfactoria, pues se ha evidenciado que varios niños, niñas y jóvenes no pueden acceder a la educación regular y todo lo que esta implica.

Entre los mayores obstáculos que se pueden encontrar para que este proceso se torne adecuado están: la falta de profesionales capacitados en el tema, el miedo de los padres a que sus hijos con alguna necesidad educativa especial sean discriminados; el factor económico; la accesibilidad al medio físico, la falta de sensibilización sobre el tema a toda la comunidad educativa; entre otros.

En la constante lucha de los establecimientos regulares para poder realizar un adecuado proceso de inclusión, se encuentra la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría, ubicada en la ciudad de Quito, que dedica su atención a la educación de niños, niñas y jóvenes. En dicho establecimiento aún no ha sido posible concretar una realidad en cuanto al tema de inclusión educativa, pues este no ha sido lo suficientemente tratado para poder ser clarificado; sin embargo, se debe recalcar que uno de los objetivos primordiales del centro, es poder trabajar con todos los estudiantes independientemente de sus características.

Es importante mencionar que en esta Institución Educativa, se han realizado pocas capacitaciones sobre este tema al personal, lo cual ha creado en algunos casos confusión, causando a la vez que varios de los miembros de la comunidad educativa se encuentren reacios a aceptar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y por ende a manejar un modelo de educación inclusivo.

Debido a esta realidad, se considera necesario realizar un proyecto de inclusión que empiece con los docentes como gestores y autores del cambio.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1. La Educación Especial

A principios del siglo XX el replanteamiento de nuevos valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos impulsaron la creación de escuelas diferenciadas al margen del sistema escolar ordinario. Dicha situación provocó la necesidad de clasificar a los/as alumnos/as según su nivel de inteligencia de acuerdo con las aportaciones como las de Binet, Terman, Kuhlmann y otros que introdujeron los estudios de Psicometría.

La influencia de la Psicometría durante esa época sirvió, además de etiquetar y clasificar, para organizar un sistema paralelo de educación en donde la base de la intervención fue el déficit de la persona. Es así que la educación especial surge a partir del siglo XX, cuando se empezaron a utilizar rigurosos test de inteligencia para clasificar y evaluar las capacidades de los alumnos y destinarles a centros de educación regular o especial. De esta manera, los/as estudiantes que no aprendían al mismo ritmo de los demás eran segregados de sus instituciones porque “entorpecían el aprovechamiento de los demás” (Porras, 2008, pág. 35). Así se fueron formando centros educativos homogéneos: para ciegos, para sordos, para personas con parálisis cerebral, con trastornos físicos, autistas, etc.

Esta fue una época de institucionalización, en la cual se recibía un estudiante con un diagnóstico y éste era seleccionado como candidato para educación especial.

Desde esta perspectiva, empezaron a segregar a los estudiantes que no entraban en la “norma” a tal punto de que el profesorado no podía percibir las reales potencialidades y destrezas de estos alumnos.

Los centros de educación especial contaban con maestros especializados y las clases especiales utilizaban métodos y estrategias de enseñanza individualizada, además se promovía la utilización de un diagnóstico que fijaba al alumnado dentro de una categoría o una clasificación y lo marcaba para recibir un tratamiento específico.

Esta visión se asocia a un modelo médico de la discapacidad, en el cual se enfoca a la discapacidad como “un problema personal causado directamente por una enfermedad, un traumatismo o cualquier otra alteración de la salud que requiere asistencia médica y rehabilitadora en forma de un tratamiento individualizado, prestado por profesionales” (Mills, 2009, pág. 179)

La discapacidad es desde esta perspectiva, un problema personal, y las causas de la misma están situadas básicamente en el individuo, sin ninguna referencia a la estructura social. Es un incidente casual que afecta al azar a algunos individuos.

Los problemas suceden en el carácter del individuo y en el ámbito de sus relaciones inmediatas con los demás; tienen que ver con su persona y con aquellas áreas de la vida social de las que es directa y personalmente consciente. En consecuencia, la afirmación y resolución de los problemas recae adecuadamente en el individuo en cuanto entidad biográfica y en el ámbito de su entorno inmediato. (Mills, 2009, pág. 172).

Por esta razón, las respuestas a los diferentes planteamientos que surgen sobre la discapacidad, se centran en la persona y sus limitaciones, sin considerar los efectos e interrelaciones entre el entorno social y la realidad biológica, y por lo tanto se ofrece soluciones exclusivamente médicas, como la prevención o la “cura”.

Si se sigue esta lógica, se puede decir que un niño con un grave compromiso intelectual causado por un síndrome genético, no tendría derecho a una educación de calidad, pues debería estar en una clase o escuela especial, alejada de la convivencia con otros niños y niñas de su generación.

De esta manera, podemos ver cómo se refuerza la exclusión de los/as estudiantes, pues a partir de esto surge la educación especial, que acentuó la percepción de que las dificultades que un alumno tenía eran de carácter interno y por ende, causadas por un déficit en él.

Este déficit, a su vez, promovía la utilización de un diagnóstico que fijaba al alumnado dentro de una categoría, de una clasificación, y lo marcaba para recibir un tratamiento específico, es decir, una educación con un tipo de profesorado

especialista y en un centro educativo distinto, paralelo al ordinario. De esta manera se reforzaba la exclusión de los alumnos.

Esta idea, basada en el modelo médico, se manifiesta también en la prevención de la discapacidad, pues generalmente el mensaje enviado por medio de las campañas de prevención pone todo el énfasis en el aspecto devastador de si se adquiere una lesión o limitación permanente y acaban por construir una imagen negativa y estigmatizante de las personas con discapacidad.

A raíz de esto, diferentes grupos de personas que defendían los derechos humanos y muchas veces, familiares de las personas segregadas, empezaron a cuestionarse sobre los métodos de enseñanza, basando sus dudas en los avances científicos, investigaciones y nuevas corrientes de pensamiento.

Es así, que la propia Organización Mundial de la Salud, cuestiona el modelo médico y lo señala como individualista, y: considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o estado de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a una mejor adaptación de la persona y a un cambio de conducta. La atención sanitaria es considerada como una cuestión primordial y en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud. (Warnock, 2004, pág. 53).

Tomando en cuenta esta realidad, se inició un movimiento en el cual se refiere a la discapacidad como “la suma de dos condiciones inseparables: las secuelas existentes en el cuerpo y las barreras físicas, económicas y sociales impuestas al individuo por el ambiente”. (Warnock, 2004, pág. 74).

Desde esta óptica, es posible entender la discapacidad como una construcción colectiva entre individuos con o sin discapacidad y la sociedad.

Este pensamiento empezó en los años 60 y viene siendo mejorado desde entonces. En el Reino Unido por una iniciativa de personas con discapacidad reunidas en el “Social Disability Movement”, el cual centra sus propuestas en que “las dificultades,

o la mayor parte de éstas, enfrentadas por personas con discapacidad son el resultado de la forma cómo la sociedad trata las limitaciones y las secuelas físicas, intelectuales, sensoriales y múltiples de cada individuo.” (Warnock, 2004, pág. 94)

Desde esta perspectiva, el acceso a la salud es apenas un derecho más a ser garantizado entre tantos otros, igualmente primordiales y simultáneos, como la educación, empleo, cultura, vida independiente, recreación y desarrollo socioeconómico. Esos derechos juntos contribuyen a garantizar la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad.

1.2. La educación especial en el Ecuador

El sistema educativo ecuatoriano a lo largo de la historia ha sido objeto de varias transformaciones, no solo en cuanto a la organización del currículo, sino también en lo que se refiere a estrategias metodológicas y a la utilización correcta de las técnicas activas que promueven el desarrollo de valores, destrezas y habilidades de los niño/as y jóvenes.

En la actualidad el aprendizaje significativo y la formación de un individuo reflexivo y crítico son algunos de los aspectos más relevantes que plantea el sistema educativo.

El Ministerio de Educación del Ecuador propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación: CNE (Consulado, 2008, pág. 96), la formulación de un Plan Decenal de Educación, que recoge los compromisos Internacionales de los que el país es signatario.

Este Plan propone las siguientes políticas que se deben cumplir en el período del 2006 al 2015:

1.2.1. Políticas del Plan Decenal

- a) Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- b) Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- c) Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- d) Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.

- e) Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- f) Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- g) Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- h) Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB, hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB. (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 7).

De las Ocho Políticas del Plan Decenal, es importante resaltar la segunda, referida a la Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años, ya que su objetivo es el de “brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos activos, (...) y respetuosos de la pluriculturalidad y multilingüismo” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 9).

Esto resulta importante para el tema de inclusión, tanto por la mención del “enfoque inclusivo”, como por la intención de que los estudiantes sean “activos” y “respetuosos”.

Además, la Constitución de la República del Ecuador (2008), en el Título VII Régimen del Buen Vivir, en el Capítulo primero sobre Inclusión y Equidad, trata sobre el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social compuesto por varias instituciones, políticas, normas, etc., que garantizan el ejercicio de los derechos, entre lo que consta la educación. (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 15)

Con este cuerpo legal, se pretende mejorar la calidad de la educación, pues gracias a ello, se empieza a buscar una educación que cubra las necesidades de todos los individuos; tal es así que la Constitución Política de la República del Ecuador, aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente (2008), “manifiesta en su artículo 3, inciso 1, que el Estado garantizará sin discriminación alguna el efectivo goce de los 39 derechos establecidos en la Constitución y en los Instrumentos

Internacionales, en particular la educación, la salud, (...) para sus habitantes” (Consulado, 2008, pág. 49).

Por tanto, la educación se reafirma como un Derecho Universal que debe ser ejercido por todas las personas.

Al considerar a la educación como un medio que promueve sostener, desarrollar y transformar la realidad de las sociedades, se plantea que la sociedad Ecuatoriana no debe estar exenta de participar en los temas relacionados con el quehacer educativo local, nacional e internacional con el fin de avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa que impulse el desarrollo nacional.

“Este cambio conceptual genera un variado tipo de demandas en el sistema educativo, como el desarrollo de procesos de inclusión educativa para todos aquellos individuos que han sido y son excluidos del sistema (estudiantes con discapacidad, movilidad humana, con enfermedades catastróficas, diferente orientación sexual, adolescentes embarazadas, trabajadores de la calle, otros) y de aquellos que están en las instituciones educativas regulares y son marginados de los aprendizajes debido a barreras sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas” (Booth T y Ainscow M, 2000, pág. 113).

Es importante mencionar que en el marco de la inclusión educativa, la educación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad y superdotación o altas capacidades, tiene una importancia singular, pues debido a sus particulares condiciones de aprendizaje se hace indispensable identificar las potencialidades y las dificultades que tienen para iniciar, continuar y culminar su proceso de aprendizaje escolar.

Este proceso de identificación se ha venido realizando en el Sistema Educativo Ecuatoriano ahora denominado Sistema Nacional de Educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011) a través de los equipos multiprofesionales de los Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica (CEDOPS, ahora denominados UDAI), de las instituciones de educación especial y en la escuela regular a cargo de los maestros y maestras de apoyo psicopedagógico.

El fin de la educación nacional se plasma en el artículo 343 de la ley antes mencionada, referente a desarrollar las “capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, (...). El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 23)

La educación en el Ecuador se divide en pública (con carácter gratuito, donde los recursos se distribuirán de acuerdo a criterios de equidad social, poblacional y territorial), fiscomisional y particular, reguladas por el Ministerio de Educación.

Sin embargo, en el artículo 348 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), menciona que el Estado financiará la educación especial (...), por lo que de acuerdo al planteamiento de una escuela inclusiva, el Ecuador aún no podría considerarse dentro de una cultura inclusiva, ya que menciona a las escuelas especiales dentro de su Constitución actual.

Resulta interesante mirar cierta contradicción que se presenta dentro nuestra sociedad en cuestión de educación. Por un lado se observa cómo dentro de la Constitución se fomenta la “libertad, la participación, el consenso, la igualdad de oportunidades, la tolerancia y la solidaridad; es decir, un sistema flexible y abierto en el que tienen cabida todas las personas, todas las formas de vida y todas las culturas” (Porras, 2008, pág. 6), y a la vez se acepta la existencia de escuelas especiales que limitan a sus asistentes al mundo “de afuera” que les rodea.

Además, se puede apreciar que “una nueva filosofía de la Educación Especial” se conjuga en dos criterios fundamentales: uno que es parte de la Educación general y otra, la introducción del término “niños y niñas con necesidades educativas especiales” como consta en el artículo 227 de La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2008), el capítulo 1 de la Educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad.

Pese a ello, el Ministerio de Educación del Ecuador (2008), se encuentra fomentando la implementación de escuelas inclusivas, con el objetivo de eliminar a futuro las escuelas especiales, ya que dentro de su agenda nacional consta el impulsar la inclusión educativa para las personas con discapacidad, y los grupos vulnerables, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Esta misma institución reconoce que dentro de los obstáculos, está el de no prestar “las facilidades para la inclusión; presupuesto limitado; la actitud de ciertos docentes de educación regular, que no facilita enfrentar este nuevo reto” (Ecuador, 2008, pág. 59); entre otros.

Sin embargo, el Ecuador quiere lograr la conformación de escuelas donde se pueda aplicar una verdadera “escuela para todos”; tal es así que en el art. 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2007), se menciona que:

“El Ministerio de Educación debe promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando que cuenten con los apoyos que requieran según sus necesidades”. (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 76)

Además en los arts. 32, 33 de la misma ley, se indica que las escuelas serán las encargadas de proporcionar los apoyos y herramientas necesarias que requieran los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial; textualmente los artículos mencionan lo siguiente:

“...El Ministerio de Educación debe vigilar para que en todas las instituciones educativas del país se utilicen distintos métodos de enseñanza y formas de comunicación según la necesidad de las personas...además vigilará que en todas las instituciones educativas del país de todos los niveles... cuenten con infraestructura adecuada, ayudas técnicas, adaptaciones curriculares... según las necesidades de las personas...”. (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 85).

Por esta razón y tomando en cuenta esta perspectiva, se empieza a realizar una clasificación de las Necesidades Educativas.

1.3. Necesidades Educativas Especiales

Para poder entender este término, es necesario remontarse hasta el año 1974, cuando en Inglaterra se fundó el “Comité de Investigación para estudiar las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias” (Aguilar, 1991, pág. 99) su presidenta, Mary Warnock, presentó en 1978 un informe cuyas propuestas de mejora dieron un giro en las políticas educativas, reconceptualizando a la educación

especial del Reino Unido y de los países desarrollados. Este es conocido como el Informe Warnock. (Warnock, 2004, pág. 101) (Aguilar, 1991, pág. 96).

- Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben Educación Especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE.
- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Es así que surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales, con el cual se dice: “que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando tiene

dificultades para conseguir los objetivos propuestos en el currículo y necesita para superarlas apoyos o ayudas... Los estudiantes con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos y las barreras de todo tipo que les impiden conseguir el desarrollo de capacidades.” (Aparecida, 2001, pág. 119).

Como se puede observar, el Informe Warnock cuestionó al modelo tradicional de Educación Especial porque eliminó la segregación de los estudiantes y el estereotipo al que estaban expuestos al pertenecer a una escuela especial; desde ahí en adelante, las escuelas debían aceptar e involucrarse con la diversidad de alumnado en cuanto a sus capacidades, intereses o motivaciones. Al introducir el término de “necesidades educativas especiales”, el informe dejó en claro que es el medio escolar el que debe prestar ayudas pedagógicas (recursos personales, materiales, organizativos y curriculares).

Estas tendencias producen un cambio en las prácticas educativas donde se plantea la diversidad como algo valioso y deseable: las diferencias enriquecen. Se cambia del modelo del déficit al de las necesidades educativas especiales, que toma en cuenta las diferencias individuales de los alumnos/as, potenciando la participación de la comunidad.

Desde nuestra realidad, el Ecuador no podía quedarse atrás en el establecimiento de leyes que permitan también el acceso de todas las personas a la educación, por esta razón y de acuerdo al Artículo 227 (2011) de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, se señala que:

“Son estudiantes con necesidades educativas especiales, aquellos que requieren apoyo o adaptación temporal o permanente que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación...” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 78).

Desde esta perspectiva, se concluye que cuando un estudiante presenta mayores dificultades que el resto de sus compañeros para conseguir un determinado objetivo dentro de su proceso de aprendizaje, tiene una necesidad educativa especial (NEE)

1.3.1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Varios autores han tratado de definir lo que son las Necesidades Educativas Especiales, entre estas conceptualizaciones se puede encontrar las siguientes:

- “Las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un niño o niña presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo para su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada. Ante esto, necesita compensar dichas dificultades. Una de la manera de hacerlo es a través de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.” (Marchesi, 1999, pág. 46).
- “Las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un estudiante presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. Por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser: profesionales, materiales, ajustes arquitectónicos y adaptaciones curriculares.” (Marchesi, 1999, pág. 46)
- “Las Necesidades Educativas Especiales apuntan a que todo estudiante que sea impedido en el avance de los aprendizajes escolares, por cualquier motivo, debe recibir ayuda y recursos especiales que suplan dichas imposibilidades, siendo esta ayuda temporal o permanente, considerando el contexto educativo lo más normal posible.” (Marchesi, 1999, pág. 46)

Como se puede observar, en las tres conceptualizaciones citadas podemos notar que las respuestas o soluciones a las dificultades presentadas por algún estudiante están tomadas desde un currículo general que debe tener ciertas modificaciones, lo cual podría considerarse como adaptaciones curriculares.

Es importante el rol que tiene el contexto educativo en la atención de un estudiante con NEE, pues éste debe promover que el alumno desarrolle sus capacidades y habilidades, además de ser el ambiente educativo el que debe adaptarse al estudiante.

Por último, se debe mencionar que en estos conceptos se realiza una definición de carácter temporal o permanente de las Necesidades Educativas Especiales, por lo cual se categoriza a las mismas en función de su duración, esta clasificación es:

1.3.1.1. Las necesidades educativas transitorias

Son dificultades del niño, niña y/o adolescente para acceder al aprendizaje, que se presentan durante un periodo determinado de su escolarización, como consecuencia tenemos:

- Factores externos: método pedagógico, estructura familiar, social, ausencia de un programa de inclusión factores internos, entre otros.
- Factores internos: adaptación, madurez para el aprendizaje. Deficiencia sensorial, física o calamidad doméstica.

Las necesidades educativas especiales demandan o requieren de una serie de estrategias pedagógicas y adaptaciones de la institución en beneficio del estudiante para que se consoliden e interioricen los nuevos aprendizajes.

Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales transitorias:

- Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, entre otros.
- Trastornos de comportamiento: Trastorno por déficit de atención o sin hiperactividad (TDAH), trastorno disocial, trastorno negativista desafiante, otros trastornos de comportamiento de la infancia, la niñez o la adolescencia.
- Situación de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.

1.3.1.2. Las Necesidades Educativas Especiales permanentes

Son necesidades que acompañan a una persona a lo largo de toda su vida, y se encuentran asociadas a un déficit en la inteligencia o en alguna irregularidad en las áreas sensoriales, motrices o de la comunicación.

Las NEE permanentes más comunes son aquellas vinculadas a la discapacidad intelectual, deficiencias visuales, auditivas o motoras:

- Dotación intelectual: altas capacidades intelectuales, talentos y superdotación.
- Auditiva: Sordera e hipoacusia.
- Visual: ceguera total y baja visión.
- Intelectual: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación, interacciones y roles sociales; salud física – motriz, auditiva, visual o mental; contexto (ambiental y cultural).
- Retos múltiples o multidiscapacidades: Es la presencia de dos o más discapacidades.
- Trastornos generalizados del desarrollo: Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, entre otros.

“Dentro de las necesidades educativas permanentes se agrupan también la superdotación: altas capacidades y talentos, evidenciados generalmente en ritmos precoces de aprendizaje, procesos cognitivos y meta cognitivos más allá de su edad cronológica, coeficientes intelectuales altos, buena memoria a corto y largo plazo y, en no pocas ocasiones, problemas de adaptación.” (Burgos, 2013, pág. 69).

Por medio de esta clasificación, la Educación Especial en el Ecuador se convierte en un conjunto de recursos para la Educación General con un doble objetivo: facilitar que los alumnos/as con algún tipo de discapacidad ingresen a las instituciones del subsistema regular y así apoyar a muchos estudiantes que por diferentes causas tienen problemas de aprendizaje y que no responden satisfactoriamente en la escuela.

1.4. De la integración escolar a la inclusión educativa

Al haber realizado un giro en las políticas educativas y después de reconceptualizar a la educación especial. La educación se fue convirtiendo en una puerta abierta hacia todos los educandos; empezando así con diferentes procesos que pretendían lograr que todos los estudiantes se beneficien de la calidad educativa. Por esta razón surge el término Integración Escolar.

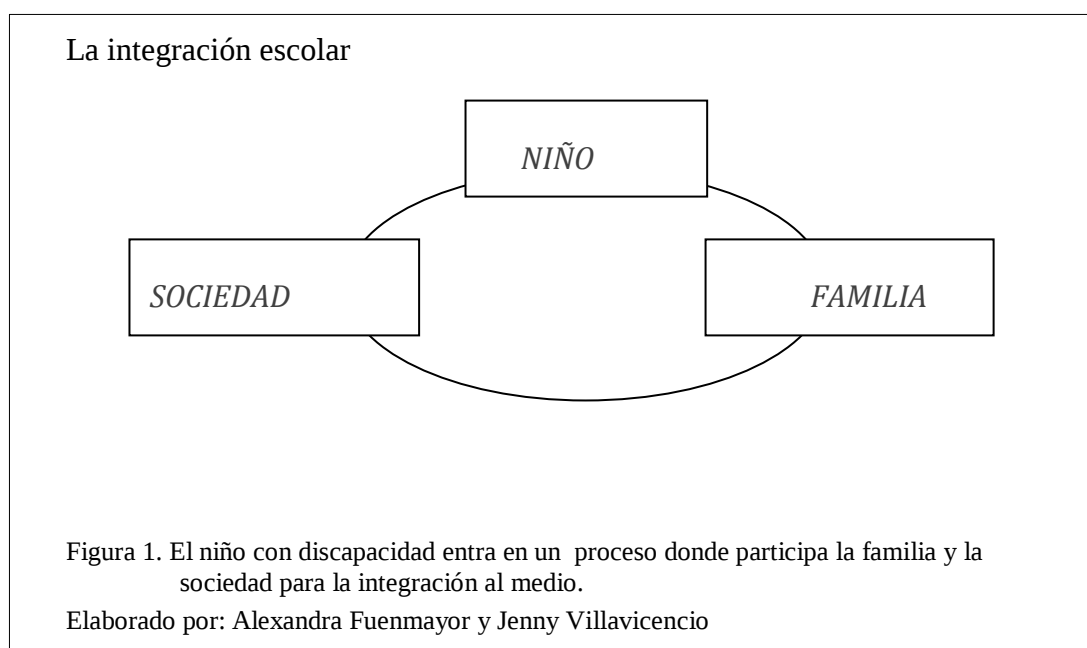
La integración escolar constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el ámbito de la educación.

1.4.1. Definición de integración escolar

El concepto de integración escolar se refiere al proceso de enseñar y educar juntos a niños y/o jóvenes con y sin discapacidad. "Se trata de un proceso gradual y dinámico que puede tomar distintas formas en relación con las habilidades de cada uno". (Steenlandt, 1991, pág. 132).

La integración supone una estrecha colaboración entre la escuela común y la escuela especial, con el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades individuales de cada persona.

Dicho proceso comienza desde el nacimiento del niño y es un proceso continuo en el cual se interrelacionan NIÑO-FAMILIA-SOCIEDAD, tal como el gráfico siguiente lo indica:



Pensar en la integración escolar de un sujeto con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) supone pensar en una escuela con características propias, que lo acepten y que permitan de alguna manera, ciertos cambios que puedan ser necesarios.

Evidentemente la escuela debe prepararse para recibir a personas con necesidades educativas especiales y ser capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada uno de sus alumnos según sus necesidades individuales.

Estos nuevos planteos provocan cambios significativos en la escuela y en el sistema que están regidos por la lógica de la homogeneidad, donde los alumnos deben adaptarse a las exigencias del sistema. Frente a la lógica de la homogeneidad se impone la lógica de la heterogeneidad, que acepta y reconoce las diferencias individuales, y rompe con la idea de la segregación tanto en el campo de lo educativo como el campo social y provoca el surgimiento de una pedagogía diferenciada, atenta a las particularidades personales, culturales de cada uno de los individuos comunes y con necesidades educativas especiales, introduciendo en la escuela el derecho a la diferencia. Lo que importa entonces es:

- 1) Reconocer, admitir y aceptar el hecho de las diferencias individuales entre los estudiantes.
- 2) Desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adecuadas para asumir las diferencias entre los alumnos.

Diferenciar la enseñanza exige ofrecer un abanico de posibilidades de elección en la forma de abordar el saber; priorizar el aprendizaje sobre la inculcación, la participación del propio alumno sobre la imposición del maestro.

De esta manera la acción educativa se traslada al proceso de enseñanza-aprendizaje que pasa del contenido al sujeto, de la enseñanza uniforme a la enseñanza diferenciada proporcionando a todos los alumnos una igualdad de oportunidades de formación.

En este sentido, la integración es innovadora porque introduce una extensa gama de procedimientos metodológicos que permiten realizar una intervención encaminada a lograr la optimización de las potencialidades de los sujetos con necesidades educativas especiales, hasta llegar a convertirse en una labor preventiva contra los mecanismos educativos que provocan el fracaso escolar.

Todo ello nos hace conscientes de que este proyecto innovador implica cambios importantes no sólo en la estructura de la organización del centro educativo sino que también afecta a nuestro comportamiento y nuestra actuación profesional.

La integración representa el medio que permite a la persona con discapacidad normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad.

“Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, compartiendo con los demás y teniendo los mismos derechos y privilegios que poseen todas las personas” (Brusco , 2003, pág. 94).

Es posible decir que la integración como principio ideológico supone, ante todo, una valoración positiva de las diferencias humanas. En este sentido todo proceso de integración debe desarrollarse en una doble dirección:

"No sólo los sujetos deficientes han de aprender a enfrentarse a la relación social, sino que todo ciudadano debe aprender que la integración significa algo más que tolerancia, que incluye que la gente sepa y sienta que son parte de la misma". (Romeu, 2003, pág. 113).

Desde esta perspectiva la filosofía integradora enfoca el hecho de que los alumnos con alguna necesidad educativa especial deben adaptarse al resto de la comunidad educativa y estos mismos estudiantes pueden compartir la jornada escolar con aulas de apoyo donde las recibe.

La integración plantea que una escuela regular tiene cabida para atender a todo tipo de alumnado, es decir, no importan sus características físicas, psicológicas y/o socioculturales.

La escuela integradora, y su principio de normalización tuvo influencias en la educación, pero también considera que este principio trajo problemas porque “lleva implícita la negación de la diferencia”. Es decir, aún se considera a los alumnos como los “normales”, y los de integración o con necesidades educativas especiales; aún persiste un menosprecio por las personas “diferentes”. (Cardóna M., 2006, pág. 37).

Además de esto, no siempre los centros de enseñanza integradora han podido promover el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos, por más diversos que sean al utilizar un currículo paralelo; pues se ha mantenido de cierta manera una exclusión.

Estas razones junto a otras de tipo profesional (falta de capacitación docente), y económico (falta de recursos y materiales que pudieran dar respuestas de calidad), sirvieron para que en 1990 se empiece a criticar a la escuela integradora y se busque un nuevo término, que haga de la educación escolar un medio para la transformación social y junto a éste, se busque también un cambio de paradigma con todo lo que ello implica.

1.4.2. El reto de la inclusión educativa

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales.

La necesidad de apreciar a los seres humanos como personas con valores comunes y como sujetos importantes para el desarrollo y la identidad de los pueblos, ha ayudado a los gobiernos para que estos promuevan el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos.

Al remontarse a la historia, se puede ver que a partir de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó en la Declaración Universal de Derechos Humanos lo siguiente: “tienen carácter de derecho internacional consuetudinario dado que están ampliamente aceptadas y se utilizan como baremo de la conducta de los Estados.” (Unidas, 2005, pág. 104).

Es a partir de aquí que los Estados miembros de la ONU se someten a estos instrumentos jurídicos y deben velar por su cumplimiento y difusión entre la sociedad.

Esta Declaración Universal de los Derechos Humanos (2008), en su artículo 26, incisos 1 y 2, reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación (...). La

educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana (...)” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 93).

Estas palabras, cumplen un rol inclusivo, pues son años, que se promueve la participación de los seres humanos independientemente de sus orígenes, creencias, capacidades, etc., en un contexto educativo.

En 1989, en la Convención sobre los Derechos del Niño, se garantizó la no discriminación y la participación de los niños (Naciones Unidas, 2004). En el artículo 28, se encuentra que:

“Los Estados reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que ese derecho se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, deberán en particular: a) Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que esté disponible y sea accesible para cada niño, adoptando las medidas apropiadas tales como la gratuidad de la educación y ofreciendo asistencia financiera en caso de necesidad; e) Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar...”

Los estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 98).

Estos postulados implican que la educación no puede ser considerada como un privilegio de pocos, sino como una manera de promover las oportunidades educativas para todos. Así la propuesta de inclusión educativa también se basa en esta idea de que la educación esté al alcance de cada niño. Al poner énfasis en la gratuidad de la educación se abren oportunidades a aquellos niños que son de origen pobre o con riesgo de deserción.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien (Tailandia, 1990), fue uno de los precedentes para empezar a eliminar la exclusión existente en las escuelas, focalizando la atención en aquellos alumnos que estando en la escuela, no aprendían “adecuadamente”, y en los estudiantes no escolarizados. De esta manera se puso énfasis en la participación de la comunidad; en la calidad, equidad e igualdad de acceso a la educación para todas las personas con o sin discapacidad.

En esta conferencia se recalcó que a pesar de los esfuerzos y logros de los distintos Estados, la educación aún no se había convertido en un derecho para todos, refiriéndose a que ciertos grupos marginales (grupos étnicos, mujeres, niñas, personas con discapacidad, etc.), corrían el riesgo de ser excluidos de la educación.

Además se evidenció que la educación impartida presentaba grandes deficiencias y que era necesario mejorar tanto su calidad, como ponerse al alcance de todos, por tanto, se proclamó la “Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.”

Otros eventos internacionales propuestos también abren paso a la inclusión. En La Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, convocatoria realizada por la UNESCO en 1994, se establece un Marco de Acción que manifiesta:

“Las escuelas deben acomodar a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra. Esto incluye a niños con discapacidad, superdotados, niños de la calle, niños trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales de otros grupos en desventaja o marginados.” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 99).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos intentó modificar las desigualdades en cuanto al acceso a la educación, y no se limitó a tener más escuelas para los niños y niñas, sino que también “implica ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 101), identificando los recursos disponibles y utilizándolos para superar esas barreras.

De esta manera se fomenta una educación inclusiva, capaz de detectar los impedimentos y de actuar a favor de todas las personas, sin discriminarlas ni desvincularlas de los procesos educativos con el fin de fomentar el progreso.

“En 1994 se celebró la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, en España” (Ley de discapacidades LOD, 2012, pág. 19).

A esta conferencia se la considera como la promotora de la educación inclusiva porque aquí se planteó la necesidad de un cambio en la manera en que las escuelas debían responder a los estudiantes, con igualdad y calidad.

Además se plasmó la idea de que no se podían mantener espacios distintos y que era necesaria una escuela donde las diferencias fueran vistas como algo que ayude a tener una sociedad más justa.

Así se evidencia en los siguientes párrafos, extraídos del informe de Salamanca:

(...) “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”, (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 107).

(...) “Acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.” (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 108).

En esta Declaración se instó a una educación inclusiva que atienda a todos los niños, respondiendo a sus diferencias individuales. Los niños que tienen necesidades educativas especiales, los niños pobres, y aquellos que tienen alguna discapacidad también formarían parte de la escolaridad, al darles oportunidades de acceso a una educación, dentro del marco de Educación para Todos, donde las escuelas deben

esforzarse por identificar cuáles son las barreras al aprendizaje que todos sus alumnos puedan experimentar y modificarlas para atender a todo su alumnado.

Es decir, en esta Declaración se defendió el valor de la diversidad, y el respeto a las diferencias como formas de fomentar sociedades equitativas, a través del desarrollo de escuelas ordinarias que satisfagan las necesidades de todos los alumnos.

1.5. La inclusión educativa

La inclusión educativa no se refiere a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a una escuela regular, sino a un enfoque donde se identifica y se intenta resolver las dificultades que las escuelas puedan presentar.

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as...”. (Plan decenal de educación del Ecuador, 2006, pág. 109).

Este postulado se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas y programas educativos los que deben estar diseñados teniendo en cuenta la amplia diversidad de sus características y necesidades.

La propuesta de la escuela inclusiva consiste en desarrollar una escuela de calidad que acoja a todos sus estudiantes y los haga partícipes activos de todas las actividades que se realizan dentro o fuera de ella. Es decir, una escuela inclusiva favorece a la totalidad del alumnado al atender a sus diferentes potencialidades, necesidades, motivaciones, y estilos cognitivos.

En la inclusión se considera las capacidades individuales y, el origen social y cultural de sus estudiantes a la hora de programar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación inclusiva se traduce en un proceso en el que las escuelas, como dice: “...tienen ante sí un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida, nunca termina”. (Echeita, 2006, pág. 59). Esto implica que las instituciones educativas inclusivas estén en permanente desarrollo y transformación, atendiendo respetuosamente a la diversidad del alumnado, partiendo de las fortalezas de los estudiantes, para fomentar el máximo de aprendizaje posible.

Al fomentar la inclusión se mejora la calidad educativa, pues se impulsa el aprendizaje mutuo entre los alumnos/as, se reduce la discriminación y se favorece a la participación de todo/as en la sociedad. Es significativo recalcar que el aprendizaje de los alumnos no solo depende exclusivamente del profesorado, sino también del establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda entre los propios estudiantes; de la participación de las familias en las escuelas; y de usar los recursos de la comunidad, para que puedan trabajar en concordancia y se logre una educación atenta a la diversidad.

La atención a la diversidad no puede por tanto ser tarea de una sola persona, de un solo profesor aislado, sino de la capacidad del cuerpo docente para “tejer una especie de “red” de apoyos” (Echeita, 2006, pág. 70) , donde exista colaboración con los propios profesores de los centros, con sus alumnos, con las familias, con otras instituciones educativas y con la comunidad. Al involucrar a todos estos grupos, la participación se vuelve activa, respetuosa y válida para ofrecer aprendizajes significativos dentro de un mundo lleno de diferencias.

1.5.1. La inclusión educativa en el Ecuador

La inclusión educativa en nuestro país cobra especial importancia en la última década, como consecuencia de los acuerdos y convenios internacionales promovidos por la UNESCO y las Naciones Unidas en defensa del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Este tema tomo un giro significativo en el 2008 con la Nueva Constitución de La República, en la cual se establecen los parámetros de las leyes que impulsan la inclusión de las personas con discapacidad.

Si bien es cierto, el Estado en la última década ha impulsado un marco legal que propicia la inclusión no sólo educativa sino también laboral y social de las personas con discapacidad; es importante también tener en cuenta que los espacios creados por las instancias gubernamentales como la Secretaría Técnica de Discapacidades, patrocinada por la Vicepresidencia de la República, han abierto una puerta muy significativa hacia el campo de la inclusión; pues su objetivo principal es el de “Mejorar y fortalecer la calidad de vida y los derechos de las personas con discapacidad.” (Setedis, 2013, pág. 75).

Este organismo, creó el Programa: Misión Solidaria Manuela Espejo; con el cual “se realizó el Primer Estudio Biopsicosocial clínico y genético de las personas con discapacidad en el Ecuador, en su propio entorno familiar y social, teniendo en cuenta sus reales necesidades, este estudio fue realizado con 294 mil personas.

El estudio tuvo un carácter masivo y profundizó la relación pobreza- discapacidad, que evidenció una realidad tradicionalmente invisibilizada” (Setedis, 2013, pág. 80).

Como respuesta inmediata del estudio nacional, se creó el Programa Manuela Espejo con el proyecto: Integración social y mejoramiento de la movilidad y autonomía de las personas con discapacidad, liderado por la Vicepresidencia de la República, hoy institucionalizado por la Secretaria Técnica de Discapacidades: (Setedis, 2013, pág. 36).

Conjuntamente con este Organismo, el país abre paso a la conformación de la Ley Orgánica de Discapacidades en Noviembre de 2012, mediante la cual se “garantiza el bienestar de todos los ciudadanos del Ecuador y, especialmente de las personas con discapacidad” (Ley de discapacidades LOD, 2012, pág. 32).

En este documento se encuentran explicitados los derechos, garantías y beneficios de las personas con discapacidad, en el ámbito social, cultural, laboral y educativo; tal es así que el Art. 1: Objeto; menciona: “La Ley Orgánica de Discapacidades garantiza el conocimiento, cumplimiento y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Estos derechos constan en la Constitución del Ecuador, en los Tratados Internacionales y las Leyes Ecuatorianas.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 67).

Además, en el Art. 3 de esta misma ley; se garantiza la inclusión, indicando entre otros aspectos que: “Esta Ley busca: Establecer servicios de calidad para la protección, prevención, detección, habilitación, rehabilitación integral y atención permanente de las personas con discapacidad. Garantizar la plena inclusión y participación de las personas con discapacidad en la sociedad.” (Ley de discapacidades LOD, 2012, pág. 69).

De esta manera se puede observar que el Estado Ecuatoriano está buscando alternativas en los diferentes ámbitos sociales, culturales y educativos para incluir de una manera adecuada a las personas con alguna necesidad educativa especial.

En el ámbito educativo Ley Orgánica de Discapacidades, indica en la Sección Tercera: Educación; en los artículos 27 y 28: “Todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación...el Estado debe garantizar que estas personas puedan acceder, permanecer y culminar sus estudios y/o capacitación. El Ministerio de Educación debe promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.” (Ley de discapacidades LOD, 2012, pág. 83).

Es así, como la Instancia Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria.

Actualmente en el país, la inclusión de personas con discapacidad en los ámbitos social, educativo y laboral es una política de Estado. De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, del 100% de estudiantes que asisten a las Instituciones de Educación Especial se estima que el 40% son estudiantes que con el apoyo adecuado pueden incluirse en escuelas regulares. Por tanto se convierte en un aspecto fundamental, el mejorar la calidad de la oferta de los servicios educativos para esta población, fortaleciendo la cobertura y condiciones de acceso.

Tal como se puede observar; nuestro país ha dado un gran paso en el tema de la inclusión. Ecuador es uno de los países pioneros en Sudamérica en impulsar proyectos y programas en beneficio de la comunidad de personas con discapacidad.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS DE LA INCLUSIÓN

2.1. Vigotsky, precursor de la educación inclusiva

Dentro del enfoque psicopedagógico que impulsa la inclusión, se toma en cuenta la teoría histórico-cultural, cuyo principal representante es Lev Semionovich Vigotsky.

“Vigotsky nació en Rusia en 1898 y falleció en 19. Cimentó su teoría en varios de los aportes de Gesell, Werner y Piaget, fue seguidor de Marx, de quien tomó los fundamentos del materialismo dialéctico e histórico para el estudio de la psiquis humana y elaboró una serie de ideas que conforman su teoría” (Vigotsky, 1995, pág. 12).

“Intenta reformular la psicología dentro de los lineamientos marxistas y buscar soluciones a algunos problemas masivos de ese entonces, la Unión Soviética, entre ellos, el analfabetismo y la falta de servicios para personas con necesidades educativas especiales”. (Vigotsky, 1995, pág. 30)

La teoría histórico-cultural toma como punto de partida la comprensión del carácter dialéctico del desarrollo de los procesos psíquicos, haciendo énfasis en el reconocimiento de las relaciones interactivas que se establecen entre los factores naturales o biológicos e históricos sociales, a los que les concede el papel de bases o premisas del desarrollo psíquico. Defiende que el desarrollo del individuo como ser social es el resultado del proceso de apropiación de la experiencia socio-histórico-cultural de cada persona” (Vigotsky, 1995, pág. 30).

El aprendizaje es interpretado como un proceso interactivo y la enseñanza constituye la vía fundamental para que el sujeto se apropie de toda la herencia acumulada por las generaciones que le anteceden a partir de su interacción con el medio externo que le rodea y por medio de la actividad y la comunicación que establece con otros sujetos.

Teniendo en cuenta esta óptica, el aprendizaje es mediado por la relación que se establece con los "otros" (maestros, compañeros, padres, coetáneos, etc.)

manifestando el carácter social que tiene el mismo, en el cual la interacción con los demás sujetos desempeña un papel determinante”. (Vigotsky, 1995, pág. 31)

En la comprensión de la mediación, Vigotsky utiliza dos categorías en cuanto al proceso vinculado a la actuación del profesor y en lo que respecta al aprendizaje y al desarrollo, estos factores están asociados a la enseñanza y son: la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

"La ZDA es "... el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño que se establece como resultado de ciertos ciclos completados" (Vigotsky, 1995, pág. 91), está conformada por las adquisiciones, conocimientos y logros que posee el sujeto, los que le permiten interactuar de forma independiente con el medio que le rodea y resolver los problemas que se le presenten sin ayuda”.

La ZDP Vigotsky la define como "la distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz. (Vigotsky, 1995, pág. 94). Se pudiera decir que son aquellas funciones que aún no están maduras, las que pueden ser impulsadas sobre la base de la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces y que expresan las potencialidades de aprendizaje de los sujetos.

"La ZDP es una zona generada por la diferencia y sustentada por la diversidad que en su contexto se promueve" (Vigotsky, 1995, pág. 100), ya que esta radica en la diferencia entre lo que el sujeto puede hacer de manera independiente y lo que pudiera hacer con la ayuda de los demás, además como bien señala Bell, está determinada por la diferencia de experiencia y posibilidades en la solución de problemas presentes en la diferencia de roles que se asume en cada situación (expertos o novatos).

Sosteniendo la posición Vigotskiana de que el aprendizaje correcto impulsa el desarrollo, se puede afirmar que el mismo debe producirse partiendo de la ZDA (a

partir de lo que el sujeto conoce, domina o puede hacer de forma independiente) para así alcanzar los límites propuestos, los que constituyen la base de la ZDP.

Es válido expresar que la ZDP es una categoría cuya génesis tiene lugar en el proceso de interacción y en la actividad conjunta; por lo que las necesidades educativas especiales pueden considerarse como fuentes promotoras de ZDP, de aquí que estas sean percibidas como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, el aprendizaje constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad del individuo, producto de la interacción dialéctica entre lo social y lo individual, en el que el sujeto, como un ente activo es capaz de transformar la realidad y a sí mismo. En este sentido el trabajo del docente debe ir encaminado a garantizar las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje desarrollador.

Para Vigotsky la enseñanza y el aprendizaje deben impulsar, conducir y guiar el desarrollo psíquico del sujeto. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir encaminado a propiciar una enseñanza que guíe este desarrollo y permita corregir y/o compensar las necesidades educativas individuales.

Vigotsky se opuso a los intentos de biologizar las concepciones sobre el desarrollo de los niños con discapacidad, pues planteaba que la discapacidad más que un defecto biológico es un defecto social, ya que ésta se debe esencialmente a la ausencia de una adecuada educación, basada en métodos y procedimientos adaptados a dichas necesidades, los que deben ir encaminados a propiciar un desarrollo semejante al de los niños "normales". En este sentido destacó: "...decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social". (Vigotsky, 1995, pág. 94).

Señala además: El ciego y el sordo están aptos para toda la plenitud de la conducta humana, es decir, para la vida activa. Toda la particularidad en su educación se limita sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de los enlaces condicionados". (Vigotsky, 1995, pág. 96). Es posible que no esté lejos el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto de "niño con defecto, como una indicación de cierto defecto no eliminable de su

naturaleza (...) El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero ellos dejarán de ser personas con defecto, porque la deficiencia es un concepto social." (Vigotsky, 1995, pág. 98).

Este análisis sobre el carácter biológico y social de la discapacidad, le permite a Vigotsky plantear que existen dos tipos de defectos: el defecto primario, que tiene un carácter biológico ya que es el resultado de la pérdida auditiva, la ceguera, las lesiones que provocan retraso mental, etc. y el defecto secundario, que posee un carácter social producto de las consecuencias que en el desarrollo del niño puede producir el defecto primario. "...todo esto debe su origen a los momentos secundarios sociales y no biológicos." (Vigotsky, 1995, pág. 99) ya que el factor social puede llegar a ser tanto o más limitante que el propio factor biológico.

“Hace un análisis crítico de la escuela especial existente en aquellos tiempos, a la que consideraba "...por su naturaleza, es antisocial y forma el espíritu antisocial. (Vigotsky, 1995, pág. 99)

Su concepción va dirigida fundamentalmente a postular que la educación de los escolares con discapacidad no se diferencia de la educación de sus compañeros, ya que están aptos para asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera similar a la del resto de los escolares, con la utilización de métodos y procedimientos específicos para propiciar dicho desarrollo; Vigotsky por tanto, menciona que ...la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, en lo más esencial, es la misma que en la educación de los niños normales.... El ciego tiene que desarrollarse en la vida general junto con los videntes, es necesario que estudien en la escuela general. Desde luego, ciertos elementos de la enseñanza y la educación especial es necesario reservarlos para la escuela especial o introducirlos en la escuela general. (Vigotsky, 1995, pág. 100).

Es precisamente esta idea la que permite ubicar a Vigotsky como el precursor de la educación inclusiva, pues ve la discapacidad no como una debilidad, sino como una potencialidad que promueve el desarrollo de ambientes de aprendizajes más ricos y el camino hacia la plena inserción social de los escolares discapacitados "El defecto

no es sólo debilidad, sino también fuerza. En esta verdad psicológica se encuentra el alfa y la omega de la educación social de los niños con defecto." (Vigotsky, 1995, pág. 100).

2.1.1. La mediación

La investigación de Vigotsky incluyó el desarrollo del ser humano y su relación con la comunicación interpersonal y la cultura. En éstas, observó que las funciones mentales superiores se elaboraban mediante las interacciones sociales con personas significativas para la vida del ser humano, particularmente esto ocurría con parientes, pero también podía suceder con otros adultos.

Mediante esas interacciones, el ser humano durante su desarrollo e incluso en la edad adulta continúa aprendiendo patrones respecto al discurso, el lenguaje escrito y otros simbolismos que participarán en la construcción de significados y que además afectarán a la construcción de su propio conocimiento. Esta premisa de Vigotsky es denominada a menudo como mediación cultural, y explica como el conocimiento específico al que accede un ser humano mediante esa interacción con otras personas de su contexto y el entorno, también representa el conocimiento compartido de una cultura. Entonces, la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción se llega a la internalización.

2.1.2. El proceso de internalización

La internalización consiste en la reconstrucción interna de una operación externa, a partir de las interrelaciones sociales (mediación cultural). Es decir, las interrelaciones sociales deben ser consideradas como parte del proceso de aprendizaje del ser humano.

La internalización cultural como proceso, consiste en que el ser humano reorganizará constante y continuamente toda la información y conductas que se evidencian en el ámbito sociocultural y que se manifiestan a través de su forma de actuar, proceder, pensar y el dominio propio. Vigostky la define como la Ley de la doble formación o Ley genética general del desarrollo cultural y además establece que este proceso representa la preservación, el desarrollo y la evolución de la sociedad de la cual, el

ser humano, y en nuestro caso, el estudiante de la Educación Superior, formará parte activa.

En este orden de ideas, se resume que el proceso de internalización para la mediación cultural sucede de la siguiente manera:

1. En el desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces, una a nivel social y más tarde la segunda a nivel individual.
2. En el proceso de internalización, los instrumentos de mediación juegan un papel importante.
3. Los instrumentos de mediación son creados y proporcionados por el medio sociocultural.
4. El instrumento de mediación más importante, desde la perspectiva Vigotskiana, es el lenguaje oral, el escrito y el pensamiento.

En síntesis, en el marco de la teoría Vigotskiana los procesos de interiorización son creadores de la personalidad, de la conciencia individual y social.

Son procesos fundamentales para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en el que participan los instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje. Es por tanto, el precursor de nuevas funciones inter psicológicas, es la génesis de la zona de desarrollo próximo.

2.2. El rol del profesor como mediador del aprendizaje

La mediación cultural contribuye a potenciar los recursos, personales y sociales, de que dispone la comunidad educativa, para atender aquellas necesidades que puedan generar conflicto o malestar entre sus miembros, por causa de las diferencias culturales. Para ello, el mediador cultural ha de ayudar a los diferentes sectores de la comunidad educativa a lograr un mayor conocimiento mutuo que facilite su participación para el logro de unos resultados educativos óptimos. Así mismo, ha de colaborar en la búsqueda del consenso en las normas que han de regir la convivencia pacífica en los centros docentes.

La mediación debe partir de la premisa de que el ser humano en cualquier etapa de su desarrollo es protagonista de su vida, como persona que posee dignidad, que merece respeto y consideración, y que es responsable y consciente de lo que hace y para qué lo hace.

El perfil y el papel de este "nuevo docente" han llegado a configurar un largo listado de "competencias deseables", en el que confluyen tanto postulados derivados de enfoques eficientistas de la educación, como otros propuestos por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica o los movimientos de renovación educativa.

Así, el "docente eficaz" es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

Se asume que el nuevo docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría - práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir.

“Asimismo, incorpora a su práctica el manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente. Además, debe ser percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse”. (Gutiérrez J, 2005, pág. 64).

2.3. Teoría ecológica de Bronfenbrenner ¹

Se traslada a la Unión Soviética en 1960 para seguir estudios en psicología, lo que le permite conocer y socializar sus conocimientos con renombrados psicólogos, como Luria, Vigotsky, Leontiev, entre otros. Con ellos intercambia ideas y experiencias creando su propia teoría del desarrollo del aprendizaje, conocida como Teoría Ecológica.

¹ Urie Bronfenbrenner nació en Moscú en el año 1917, él y su familia se mudaron a Estados Unidos cuando él era niño. Murió el 25 de septiembre del 2005.

La teoría de Bronfenbrenner, explica el cambio de conducta del individuo a través de la influencia del entorno. Esta teoría encierra un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles, dentro de las que se desenvuelve el ser humano desde que nace.

Citando a Bronfenbrenner define el entorno ecológico como una serie de estructuras encajadas, una dentro de la otra. En el nivel más interior está el escenario inmediato del que participa el individuo y, a continuación, un nuevo nivel de escenarios en los que la persona no está presente. Finalmente y envolviendo todo ese conjunto, encontramos un nivel más abstracto de proyectos culturales desde los que se organizan los escenarios inmediatos. (Urie, 1987, pág. 32).

Entre estas estructuras se encuentran: micro, meso, exo, y macro-sistemas

- El microsistema: es el escenario donde el individuo interactúa directamente (casa, escuela y comunidad inmediata), el cual impacta en el desarrollo del niño.
- El mesosistema: proporciona las conexiones entre las estructuras del microsistema, es decir las relaciones entre escuela-hogar-comunidad. “Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente”. (Urie, 1987, pág. 56).
- El exosistema: se refiere a los entornos donde no participa directamente el niño, pero que impactan sobre los sistemas más relacionados con él, estos pueden ser: medios laborales de los padres, círculo de amigos de los padres, clases de hermanos, actividades del barrio.
- El macrosistema se refiere a todos los valores culturales, costumbres, idiosincrasia y leyes; las cuales afectan positiva o negativamente a los otros sistemas.

De esta manera, se puede entender que el ambiente juega un papel primordial en el desarrollo del ser humano, donde los diferentes contextos se interrelacionan; por ello la escuela es muy importante en esa interrelación entre los sistemas primarios destacando la importancia de la familia en el desarrollo del niño.

Este enfoque toma a la familia como una unidad primaria sobre la que se interviene, por lo cual la historia personal del sujeto y las interacciones propias de su cultura cobran gran importancia en su desarrollo.

Se puede entonces decir que el enfoque Ecológico Funcional refiere que la educación ocurre en ambientes naturales y contextuales de la vida diaria; por esta razón es indispensable trabajar con miras en las habilidades y potencialidades de los niños/as y no en las carencias o en las habilidades que no llegarán a alcanzar. Los propósitos se deben encaminar a lograr que estas habilidades sean funcionales y permitan a los estudiantes desenvolverse en el medio que los rodea. (Carvajal E., 2001, pág. 83).

2.4. Modelo ecológico funcional en la inclusión educativa

Del aporte de esta teoría a la propuesta se ha tomado, lo que el modelo ecológico se maneja frente a una teoría curricular que involucra aspectos del macro, meso y micro currículo.

Se llama así, por considerar el ambiente diario del individuo y sus necesidades, donde se integra: escuela, hogar, comunidad, respetando el medio cultural, ambiental, social y económico del estudiante.

De esta manera, el modelo se define como:

“Funcional: porque se aplica a todos los momentos y circunstancias de la vida del estudiante” (Carvajal E., 2001, pág. 89).

“Ecológico: por cuanto, considera al ambiente diario de los estudiantes y de sus necesidades, integrando al servicio educativo-hogar, familia - comunidad. Y respetando el medio en el que se desenvuelven”. (Carvajal E., 2001, pág. 89).

El modelo Ecológico Funcional está centrado en:

- Las necesidades actuales y futuras del estudiante.
- Las destrezas/habilidades no se basan en hitos del desarrollo, sino en las destrezas que mejor lo preparen para desenvolverse a lo largo de la vida.

- El currículo se desarrolla en base a la valoración funcional.
- Las destrezas y habilidades se enseñan a través de todas las áreas de la vida diaria.
- Las destrezas y habilidades de enseñanza y los materiales son apropiados a la edad del estudiante.

2.4.1. Objetivos del modelo ecológico funcional

Los objetivos del modelo ecológico son los siguientes:

- Brindar enseñanzas funcionales significativas
- Respetar la edad cronológica
- Las enseñanzas deben hacerse en contextos naturales
- Respetar sus necesidades individuales y las de su familia
- Tomar en cuenta las demandas de la vida adulta
- Propiciar la interacción y la autodeterminación
- Propiciar la inclusión en el hogar-escuela-comunidad
- Se realizan adaptaciones para incrementar la participación en diversas actividades
- Permitir la aplicación de un currículo individualizado
- Determinar las destrezas que debe tener el estudiante con respecto a su vocación por medio de la valoración que realiza el equipo transdisciplinario. (Carvajal E., 2001, pág. 94).

El Modelo Ecológico Funcional considera fundamental la evaluación del ambiente en el que el estudiante vive, pues es en este espacio donde se identifican sus necesidades actuales y futuras, considerando las expectativas familiares y el contexto social y cultural en el que está inserto; para esto, es indispensable basarse en las

fortalezas y potencialidades de los estudiantes y no en las carencias o en las debilidades que no lograron alcanzar; este es un enfoque de derechos.

Se identifica además las habilidades prioritarias que el alumno necesita para actuar y participar en todos los ambientes de su espacio cotidiano, pretendiendo que exista más independencia y autonomía en el futuro.

2.4.2. El currículo ecológico funcional

El currículo puede ser definido como el “contenido a ser enseñado. En el Modelo Ecológico Funcional se enseña competencias y habilidades. Por ello después de determinar “lo que” y “por qué” enseñar es necesario decidir “como” enseñar, es decir, como poner en práctica lo planeado. Es en este contexto de la práctica, de las decisiones tomadas y que serán implementadas, que se define la instrucción como la elaboración de un plan específico para cada alumno, con estrategias para cada actividad, aplicando métodos de evaluación de los progresos.

Se propone entonces, desarrollar todas las áreas referentes a las necesidades actuales y futuras del estudiante, es decir, el ambiente diario del individuo y sus necesidades, integrando escuela, casa, familia, comunidad, respetando el medio cultural, ambiental, social y económico del estudiante.

Para ello se toma en cuenta los siguientes componentes:

- Actividades funcionales y significativas: Hacen referencia a la capacidad para realizar una actividad, esta debe ser trascendental en la vida del estudiante para determinar si debe ser realizada de manera individual o con apoyo para que adquiera independencia y autonomía.
- Preferencias de los padres: La familia es corresponsable del programa curricular ya que sus aportes son importantes al inicio del proceso y orientan su evolución.
- Expectativas de los padres: En función del trabajo en conjunto que realizan los padres con la comunidad educativa, van conociendo las posibilidades reales de sus hijos/hijas.
- Elecciones y preferencias del estudiante: Es importante rescatar la elección y preferencia de cada uno de los estudiantes sobre todo de aquellos que no

poseen una comunicación amplia o que presentan problemas del comportamiento.

Dentro de las elecciones y preferencias del estudiante se encuentran cinco áreas de dominio, que son:

Doméstico: Este dominio se refiere a todas las actividades que se desarrollan para el cuidado persona en los ambientes del hogar y en todos los ambientes donde se necesite, es decir, lo que tiene que saber y hacer el estudiante para ser independiente. Se tiene que tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes para dar prioridad de enseñanza en este dominio.

Comunidad: En este dominio el estudiante conocerá todos los ambientes cercanos a su casa, barrio, institución educativa, utilizando medios de transporte y recursos que le permitan desplazarse con la mayor independencia posible.

Recreativo: Este dominio consiste en ofrecer en el ambiente oportunidades para que el estudiante haga uso de su tiempo libre, juegue y practique actividades recreacionales y lúdicas acordes a sus posibilidades.

Vocacional: El dominio vocacional debe ser aplicado en todos los ambientes en los cuales se desarrollan los estudiantes, se caracteriza por considerar: las posibilidades de la comunidad para incluir al estudiante en un empleo, actividades laborales de la familia e instituciones que pueden formar al joven para desenvolverse en el campo laboral. Este dominio vocacional requiere de mayor énfasis en los programas de transición a la vida joven adulta, donde el estudiante muestre su vocación, intereses, preferencias y posterior a esto, establecer programas de la preparación para la salida escolar.

Enseñanza académico funcional: Este dominio se refiere a las áreas académicas que serán utilizadas por los estudiantes el resto de sus vidas. Deben ser aplicadas en la vida cotidiana y en la vida práctica como: seguir las instrucciones de una receta de cocina, buscar una lectura de un libro en la biblioteca, conocer su nombre, de su familia,

la enseñanza de la matemática funcional, lectura y escritura funcional, a escribir su propia historia personal y todo aquello que les permita en relación a los otros dominios desenvolverse de manera funcional. (Aparecida, 2001, pág. 34)

- Materiales y actividades apropiadas a la edad cronológica: Los materiales deben estar acordes a la discapacidad, al nivel de funcionalidad y contexto.
- Enseñanza en ambientes naturales: La enseñanza debe ser individualizada y/o en grupos pequeños, ir encaminada hacia el desarrollo de habilidades y destrezas que le sirvan de aplicación en otros contextos a través de una planificación organizada, concreta y sistemática.
- Participación total o parcial con intervención en grupos: A pesar de las características propias de la discapacidad se debe procurar que el estudiante, intervenga o participe en actividades sociales, deportivas, entre otras. La inclusión debe ir encaminada hacia las adaptaciones curriculares, una variedad de recursos y experiencias que le permitan participar en el medio.
- Integración con personas sin discapacidad: Generar a nivel familiar, escolar y social, una gama de experiencias de interrelación continua; con la colaboración de apoyos como: intérpretes, braille, entre otras.
- Abordaje transdisciplinario: En la transdisciplinariedad cada profesional se ve retroalimentado por la información que recibe de otros profesionales coordinando de esta manera toda la información recibida, con el objetivo de tener varias perspectivas disciplinarias o especialidades en pro del niño, niña y/o adolescente.

2.4.3. El inventario ecológico en la intervención pedagógica.

Dentro de la perspectiva ecológica funcional se utiliza el término “inventario ecológico” o “inventario del ambiente”, para identificar los ambientes en que las actividades serán enseñadas. Los ambientes, pueden ser divididos en sub ambientes tales como: doméstico, vocacional, recreativo, comunidad y académico.

Este enfoque del ambiente, está basado en que los niños con necesidades educativas especiales pueden no transferir el aprendizaje de una situación a otra, por eso

necesitan ser enseñados en sus ambientes naturales, es decir, en el contexto real en el que viven y con actividades significativas para ellos.

De tal manera que cada ambiente de aprendizaje es reconocido para cada alumno en particular. Las actividades seleccionadas son significativas para cada uno y se las realiza en los diferentes ambientes: escuela, casa, comunidad, recreación y algunas veces trabajo.

Estas áreas tendrán mayor representatividad en un currículo adaptado según la edad cronológica de los estudiantes, es decir, ya no se toma en cuenta la edad mental de la persona, sino que el contenido a ser enseñado debe proyectarse desde las fortalezas del estudiante.

Los propósitos se deben encaminar a lograr que estas habilidades sean funcionales y permitan a los estudiantes desenvolverse en el medio que los rodea, además, se debe enfatizar en la adquisición de habilidades que apoyen el desarrollo de la conducta adaptativa.

El realizar un inventario ecológico es reconocer la diversidad de ambientes actuales, así como los más próximos o futuros en los cuáles se desempeña el alumno, para identificar sus experiencias previas - descritas con base a las capacidades y necesidades del alumno en cada una de las diez habilidades socio-adaptativas - y a partir de éstas, potencializar el desarrollo de competencias para su autónoma convivencia social y productiva. Esto es, brindarle oportunidades de aprendizaje a partir de situaciones reales, significativas y funcionales. Planteándole situaciones didácticas que optimicen de manera constante y procesual la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. (Carvajal E., 2001, pág. 93).

2.4.4. Programa educativo individualizado (PEI)

El PEI (Programa Educativo Individualizado) es un plan realizado en conjunto por todos los profesionales que trabajan con el estudiante (el pedagogo o terapeuta, el psicólogo, el docente), además de sus familiares y amigos cercanos.

Este programa en un principio se aborda de manera individualizada y personalizada, es decir, el programa es elaborado para cada uno, atendiendo a las necesidades específicas, sin embargo, para que este tenga éxito necesita ser trabajado en grupos de alumnos. La socialización de niños con necesidades educativas especiales es fundamental y el maestro debe facilitar estas situaciones de convivencia.

2.4.5. Mapeo

Dentro del modelo ecológico funcional se desarrolla una técnica denominada “Mapeo”; la cual ayuda a la realización de un adecuado Programa Educativo Individualizado (PEI).

En esta técnica se considera el desarrollo de las personas como un proceso integral y de permanente interrelación con el medio.

El mapeo es una técnica participativa de planificación, que en base a una reconstrucción histórica de los hechos más relevantes de la vida del estudiante y de sus entornos, permite realizar planes de acción que orientan el proceso educativo.

Permite además, tomar la información de primera fuente, es decir, de las personas que se relacionan directamente con el niño/a y sus entornos para conocer los momentos más relevantes de la historia de su vida que inciden en su desarrollo, desde la concepción, el embarazo, el nacimiento hasta la actualidad.

La información debe ser registrada de manera concreta con gráficos y palabras claves que permita la fácil comprensión y debe ser un elemento motivador.

Las personas que participan en el mapeo son todas aquellas con las cuales el estudiante se relaciona y que pueden aportar con información relevante sobre su vida; estos pueden ser: padres, hermanos, tíos, abuelos, parientes, amigos, vecinos, maestros, etc.

2.5. El rol de la familia

El Modelo Ecológico Funcional sostiene que la familia es el pilar fundamental para poder incluir a las personas con necesidades educativas especiales, ya sea en el ámbito educativo, como social y laboral.

“La familia es la base de la sociedad, en ella todo ser humano debe recibir una formación basada en el amor, respeto y valores que favorezcan su desarrollo integral, personal y social.” (Aparecida, 2001, pág. 61).

La familia es quien siembra las bases fundamentales en la educación de todo ser humano, desde que nace hasta la vida adulta.

El entorno familiar:

- Es el primer vínculo del niño, niña con su ambiente.
- Enseña el cómo relacionarse con otras personas de manera positiva.
- Brinda valores, reglas, límites y normas de comportamiento adecuado.
- Influye en la personalidad, seguridad, responsabilidad y autoestima.

2.5.1. Familias con niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales

Cuando en una familia hay un miembro con discapacidad, surge un cambio en la dinámica de ésta. La discapacidad de un hijo, hija, hermano, hermana, nieto, nieta produce, un gran impacto en toda la familia, en unos casos sale fortalecida, se une, pero en otros, la situación es desencadenadora de malestar y ruptura familiar, lo cual genera en sus miembros sentimientos de temor, ansiedad, inseguridad y en algunas ocasiones rechazo, siendo este un proceso normal de adaptación que en algunos casos con apoyos y tiempo han logrado aceptar.

La familia en ese momento atraviesa una crisis que presenta etapas importantes:

- Negación: Es la primera etapa de una crisis y se caracteriza porque en un primer momento permite amortiguar el dolor ante una noticia inesperada.
- Confusión: En esta etapa la familia todavía no logra entender la situación de su hijo o hija, mostrando sentimientos de incertidumbre frente a las causas, el desarrollo, el futuro, entre otras. No asimila la información que recibe.

- Aceptación: La familia acepta que su hijo o hija tiene una discapacidad y empieza a buscar orientaciones y guías para ayudarlo.

La familia entonces debe iniciar un proceso de crecimiento en el cual todos acojan al niño, niña y/o adolescente con discapacidad como un miembro más, brindándole las mismas oportunidades, el mismo afecto y amor.

Por esta razón, la labor que se realice con las familias que tienen hijos/as con necesidades educativas especiales, es de suma importancia esto permitirá ayudarles a que tengan un mejor entendimiento de su problemática y encuentren vías de solución que les ayuden a cumplir con satisfacción y éxito su función educativa.

2.5.2. Apoyo del docente a la familia de los niños, niñas y/o adolescente con necesidades educativas especiales.

Los padres de niños/as con necesidades educativas especiales, son una importante fuerza que promueve cambios sociales a favor de los derechos, la inclusión y la auto determinación.

Los programas actuales se orientan en promover la posibilidad a los padres sobre la base de las nuevas perspectivas, basadas en una visión ecológica contextual, es decir, partir de un estudio cultural hacia las demandas del entorno y las respuestas de los agentes con sus diferentes formas de adaptación, asumiendo que la discapacidad es flexible, dinámica y que fluctúa en función de las oportunidades que los entornos de desarrollo les proveen. (Aparecida, 2001, pág. 79).

Es fundamental que el docente brinde a la familia estrategias para aceptar y afrontar su situación actual:

- El docente para apoyar a estas familias debe conocer a fondo el contexto familiar del cual forma parte, pues esto le permitirá dar una mejor atención educativa al estudiante y respuestas que permitan solucionar estas dificultades.

- El docente debe dar una orientación oportuna y sistemática, debe procurar motivar continuamente a los padres para evitar que se frustren y fomentar su nivel de colaboración.
- Debe brindar orientaciones para que pueda el estudiante realizar las tareas escolares con metodología y motivación permanente.
- Motivar a los padres de familia la participación con grupos de apoyo, ser asertivos, estar informados, elevar su autoestima y sentirse capaces y tener confianza para acceder a los servicios (educativos, laborales, de integración social, de salud, asociaciones de personas con discapacidad y de seguridad)
- El docente y el equipo de apoyo conjuntamente con la familia deben abordar la educación para la vida afectiva y sexual que inicia con el conocimiento de su propio cuerpo, para el respeto de sí mismo, de las demás personas y de su intimidad.
- La comunidad educativa es la responsable de brindar una guía adecuada para construir ambientes positivos que favorezcan su desarrollo integral y promuevan un desarrollo emocional estable.
- El docente debe procurar que los criterios educativos sean los mismos en la casa y en el aula.
- El docente debe dar a la familia espacios de retroalimentación en los cuales se analice las experiencias, vivencias cotidianas y se puedan elaborar en conjunto las propuestas y recomendaciones para solucionarlas.
- El docente será quien pueda encauzar y dirigir actividades óptimas que permitan ser el apoyo en las funciones a ejercerse dentro del entorno familiar ya que su labor educativa es la fuente de experiencias y preparación tanto pedagógica como psicológica.
- La escuela y la familia siempre deben formar un equipo para apoyar el proceso de aprendizaje del niño, niña y/o adolescente con necesidades educativas especiales.

Al hablar de aprendizaje por lo general solo pensamos en la adquisición de conocimientos, muchos padres de niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales enfocan sus esfuerzos únicamente en lograr que su hijo/hija adquiera estos conocimientos. El docente debe entonces ayudar a la familia a comprender que hay muchos otros aspectos que son importantes desarrollar, aspectos como las habilidades adaptativas (autonomía, interacción social, otros) que le permitan desenvolverse en su entorno.

El docente y la familia deben luchar, porque el niño, niña y/o adolescente con necesidades educativas especiales alcance una autodeterminación que le permita sentirse seguro y lograr incluirse social, familiar y personalmente.

Para alcanzar el éxito del aprendizaje pedagógico en estos niños, niñas y/o adolescentes, es necesario mantener una disposición afectiva favorable, tanto de los padres como del docente, creando una atmósfera de armonía tanto en la escuela como en el hogar. Al respecto Vigostky dijo: “Aprender es tener experiencia, adquirir experiencia”.

2.5.3. Actividades encaminadas a la orientación de las familias de los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales.

2.5.3.1. Entrevista inicial

Es importante que el docente mantenga una entrevista inicial con la familia de los niños, niñas y/o adolescentes que presentan necesidades educativas especiales ya que éste será el punto de partida para que tenga un conocimiento claro del estudiante, sus antecedentes y pueda generar estrategias individuales específicas, en las cuales participen de forma activa todas las personas que se encuentran involucradas en el cuidado y aprendizaje del niño, niña y/o adolescente.

La entrevista ayudará a crear un ambiente de confianza y tranquilidad, pues a través de ésta, el docente recibe información y genera otra, ese es el momento adecuado para contestar las inquietudes de los familiares con respecto al desarrollo del estudiante en la institución educativa y a la vez conocer las particularidades del hogar que podrían estar incidiendo en ese momento en el niño, niña y/o adolescente,

también hacer un compromiso mutuo de colaboración y ayuda entre ambas partes generando apoyo de manera eficaz.

En este proceso el objetivo del sistema educativo es brindar a los miembros de las familias, la posibilidad de tener un acercamiento al entorno en donde se desarrolla su hijo/a, para apoyar y facilitar la comprensión de todos aquello que se le convierte en dificultad, hasta poder adaptarse a ese nuevo medio, por esta razón deben estar abiertos a dar todo el apoyo que necesite el niño, niña y/o adolescente.

La relación entre la familia y escuela no debe asumirse como una relación fría y distante, por el contrario, establecer una relación estrecha basada en la comunicación, el respeto y la confianza lo que permitirá crear un puente entre los involucrados con el objetivo de apoyar al niño, niña y/o adolescente con necesidades educativas especiales en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

2.5.3.2. Observación

El objetivo de la observación es vigilar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los progresos y el cumplimiento de las metas establecidas, logrando la inclusión tanto de la familia, como de sus hijos/as al sistema educativo de forma satisfactoria.

La observación permanente del docente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, será indispensable para poder determinar sus logros, conflictos, estados emocionales y a la vez, permite determinar qué dificultades se presentan en el proceso, para después realizar los correctivos correspondientes siempre con el apoyo de la familia.

2.5.3.3. Seguimiento

Es importante que el docente pueda contar con un documento de seguimiento en el cual quede registrado las intervenciones, acciones y acuerdos a los cuales ha llegado ya sea con su estudiante, otro docente y lo más importante con el compromiso del padre / madre de familia o representante legal.

Es fundamental tomar en cuenta lo mencionado anteriormente, para cambiar las actitudes y los compromisos atribuidos a las personas que conforman la comunidad

educativa, pues las teorías anteriormente citadas, relievan en la importancia de los estímulos educativos provengan de personas o del ambiente físico

2.6. Hacia una práctica educativa inclusiva exitosa

Desde un enfoque inclusivo la educación tiene un concepto amplio que busca posibilitar que el estudiante con NEE adquiera conocimiento y desarrolle habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social.

Está basada en la calidad y en la equidad, la funcionalidad de los aprendizajes, que es la base para que todos los alumnos y alumnas alcancen éxito en sus logros escolares, de manera que le permitan transitar por el espacio escolar con altos grados de satisfacción y proyección de futuro.

Es función de la escuela como primordial objetivo garantizar que todo el alumnado tenga realmente acceso a las capacidades básicas, y deberá empeñarse en hallar formas de hacer más atractivo el aprendizaje dentro y fuera de los sistemas formales de educación y formación, fomentando una cultura del aprendizaje para todos y todas.

Los docentes del aula son los responsables directos de todos sus alumnos y por ello cuentan con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades de sus alumnos. En la visión inclusiva el aula regular se asume como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo, tal como lo podemos observar en el siguiente cuadro:

Tabla 1.
El enfoque inclusivo en la educación

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación Centrada en la persona.

Se enfoca en el estudiante	Se enfoca en la clase
Valoración por expertos	Solución de problemas por equipos colaborativos
Programa especial para el estudiante definido.	Estrategias para el profesor
Ubicación en un programa especial	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes

Nota: analizando la diferencia que existe entre el enfoque tradicional y el enfoque inclusivo.

Fuente: Cuadernos de educación y desarrollo. Revista académica semestral.

De acuerdo con lo anterior, la educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, y es, al logro de los propósitos educativos pertinentes a ellos, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo diversos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos establecidos. Estos recursos pueden ser: Profesionales, Personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares, materiales, mobiliario específico, prótesis, material didáctico, arquitectónicos, rampas, adaptaciones curriculares, adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación.

2.7. El currículo como apoyo a la inclusión educativa

“El Currículo es el conjunto de objetivos, destrezas, contenidos, metodologías, los cuales están directamente relacionados entre sí y están orientados a la práctica pedagógica y criterios de evaluación en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo” (Martínez, 1996, pág. 37).

“Existen otras concepciones, pero se puede presentar como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos” (Martínez, 1996, pág. 37).

El currículo se concreta en diferentes niveles, según su marco de actuación.

Los centros educativos deben elaborar un Proyecto Curricular para cada una de las etapas educativas que se imparten en él, que ha de incluir entre otros aspectos, los objetivos generales, decisiones sobre metodología y criterios generales de evaluación.

“Por su parte, cada profesor elaborará la programación didáctica de las materias que ha de impartir, dirigidas a todos los alumnos de su clase. La Adaptación Curricular Individual (ACI) concretaría el currículum para un solo alumno. Las ACI, aunque forman una unidad en sí mismas, no pueden separarse del resto de la planificación y actuación educativas” (Calvo, 1997, pág. 107).

De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es la orientación que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la profesora plasma su concepción sobre cómo llegar a los alumnos.

De esta manera, el Currículo permite la previsión de las cosas que debemos hacer para posibilitar la formación de los educandos.

2.7.1. Las adaptaciones curriculares como estrategia educativa

Frente a la inclusión escolar un punto muy cuestionado es la implementación del diseño curricular y la evaluación de los contenidos. Es sabido que el diseño curricular organiza y secuencia los contenidos a enseñar; ahora bien: ¿cómo responder a ese diseño curricular cuando la población del aula es diversa y además en ella se encuentran incluidas personas con necesidades educativas especiales?; la respuesta se encuentra en cada uno de los docentes que a diario realizan y seleccionan actividades y estrategias para llegar a sus alumnos.

Por todo ello no es posible pensar en una planificación única para todo el alumnado, sino pensar en brindar una enseñanza acorde a las necesidades de cada alumno.

Es allí cuando se habla de Adaptaciones Curriculares, las cuales fueron definidas por Blanco de la siguiente manera: el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la acción educativa que desarrolla el equipo docente para el centro -

reflejada en el Proyecto Educativo y los Proyecto Curriculares del centro- para responder a alumnos con necesidades educativas especiales en un continuo de respuesta a la diversidad. (Guerra, 1994, pág. 63)

Los ajustes o modificaciones pueden realizarse en los elementos de Acceso al Currículum en los Elementos Básicos Curriculares. Con respecto a los primeros: acceso al currículum son las “modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículum ordinario, en su caso el currículum adaptado (Ibidem, 2005, pág. 49).

Con respecto a los elementos básicos son “las modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenido, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales” (Ibidem, 2005, pág. 49).

Ambos tipos de adaptaciones deben considerarse a nivel institucional, ya que no pueden ser realizadas por un docente, solo necesita del acompañamiento, guía y asesoramiento de un profesional además las adaptaciones antes mencionadas deben ser coherentes, y transformarse en un elemento para crear las condiciones necesarias que favorezcan la inclusión.

2.7.1.1. Principios de las adaptaciones curriculares

Una Adaptación Curricular debe seguir los siguientes principios:

- Principio de Normalización: Tiene como referente máximo el currículo nacional con el que se educan todos los estudiantes de EGB, pues el proceso educativo del estudiante con NEE no es diferente en sí, es solo una variación del proceso educativo normalizado.
- Principio Ecológico: debe vincular las NEE del estudiante a su contexto próximo y directo: compañeros y profesor, aula e institución.
- Principio de Significatividad: Debe organizarse desde lo menos significativo hasta llegar a un grado alto de significatividad en la modificación, es decir, se

adaptan primero los elementos de acceso al currículo y luego, si se considera necesario, se adaptan los elementos básicos (objetivos, destrezas, metodología y evaluación)

- Principio de Realidad: debe partirse de una visión realista sobre a dónde se quiere llegar, a dónde se puede llegar y cuáles son los recursos disponibles.
- Principio de Participación e Implicación: si bien el principal responsable de la adaptación curricular es el docente, ese trabajo debe ser producto de análisis, aporte, seguimiento y retroalimentación de un equipo multidisciplinario que trabaje colaborativamente en la institución. (Grijalva, 2011, pág. 49)

2.7.1.2. Componentes de una adaptación curricular

- Evaluación psicopedagógica inicial: Debe ser manejada por un psicólogo y debe contar con la apreciación y colaboración de todos los docentes de la institución que tienen relación y acción directa con el estudiante.
- Determinación de las necesidades educativas especiales: En base a los resultados obtenidos de la valoración psicopedagógica se asumen, conceptualizan y redactan las necesidades puntuales del estudiante respecto de su proceso educativo.
- Propuesta curricular: Es la adaptación en sí, la planificación estratégica para realizar la adecuación al currículo. Su diseño debe tomar en cuenta lo siguiente:
 - Elementos de acceso al currículo: Aquellos que sin ser parte del currículo, constituyen los puentes teórico-prácticos para llegar a él: sistemas de comunicación, distribución y disposición del espacio y del tiempo, materiales didácticos, recursos tecnológicos, infraestructura y ambiente social adecuado, entre otros.
 - Componentes básicos del currículo: Objetivos, destrezas con criterio de desempeño, estrategias metodológicas y criterios y sistemas de evaluación.

2.7.1.3. Clasificación de las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares pueden ser significativas y no significativas; el siguiente esquema puede colaborar para su elaboración.

Tabla 2.
Esquema para la elaboración de la adaptación curricular

ELEMENTOS CURRICULARES	Adaptaciones No significativas	Adaptaciones Significativas
Objetivos	*Priorización de unos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. *Secuenciación.	*Eliminación de objetivos básicos. *Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
Contenidos	*Priorización de áreas o bloques. *Priorización de un tipo de contenido (Ej.: actitudes) frente a otros. *Modificación de la secuencia. *Eliminación de contenidos secundarios.	*Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos. *Eliminación de contenidos nucleares del currículo general.
Metodología y Organización de la Didáctica.	*Modificación de agrupamientos previstos. *Modificación de la organización espacial y/o temporal. *Modificación de los procedimientos didácticos	*Introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de enseñanza aprendizaje. *Introducción de recursos específicos de acceso al currículum.

	ordinarios. *Introducción de actividades alternativas y/o complementarias. *Modificación del nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. *Modificación de la selección de materiales. *Adaptación de materiales.	
Evaluación	*Modificación de la selección de técnicas e instrumentos de evaluación. *Adaptación de las técnicas e instrumentos de evaluación.	*Introducción de criterios de evaluación específicos. *Eliminación de criterios de evaluación general. *Adaptación de criterios de evaluación comunes. *Modificación de los criterios de promoción.
Tiempos	*Modificación de la temporalización prevista para un determinado aprendizaje o varios.	*Prolongación por un año o más de la permanencia en el mismo ciclo.

Nota: Los pasos a tomar en cuenta en el momento de realizar una adaptación curricular. Fuente: (Daniel González Manjón, Antonio Asegurado Garrido, Julio Ripalda Gil , 1995).

2.7.1.4. Tipos de adaptación curricular

La adaptación curricular es un proceso que no está relacionado exclusivamente al trabajo metodológico, hay diversos tipos, como momentos y situaciones educativas, que se presentan con cada alumno/a.:

- Adaptación curricular no significativa: Afecta a los elementos del currículo pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Implica cambio de metodología. Esta adaptación es para estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad física, psíquica y/o sensorial y trastornos graves de conducta.
- Adaptación curricular significativa: Es un programa que se elabora la adaptación curricular para superar dificultades detectadas en el aula, implica la modificación de los elementos del currículo incluidos los objetivos y los criterios de evaluación. Está dirigido a estudiantes que presentan dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículo, asociadas a discapacidades o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social.

2.8. Responsabilidad de la escuela en la inclusión

Son muchos los factores que intervienen para que la comunidad escolar y la sociedad en general comiencen a abrirse a la posibilidad de incluir a todas las personas a los diferentes ambientes escolares.

Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales

La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta

precisa. Entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

Entre las principales características que debe tener una verdadera escuela inclusiva, se encuentran las siguientes:

- Escuela flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización.
- Atención a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje del alumno.
- Centrada en las características del alumno, no en los contenidos.
- Favorece el máximo desarrollo de las capacidades de cada individuo.
- A todos los alumnos y alumnas se les ofrece un único modelo y contexto.
- Defiende la igualdad de oportunidades para todos, sea cual sea su condición social, económica o cultural.
- Se da gran importancia a la participación de los padres y de la comunidad en las actividades de la escuela.
- Todos los alumnos pertenecen al grupo, por tanto todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.

Lo señalado no excluyen a otras que persigan el mismo fin y no necesariamente deben abordarse en el orden en que se ha presentado

Para concluir, el éxito de la Inclusión Educativa será hablar de un proyecto pedagógico comprometido, se entiende que éste no sea realizado sólo por los directivos y algunos docentes voluntarios, sino por toda la comunidad educativa en un espacio de reflexión y discusión, Santos Guerra dice al respecto: no es un documento de carácter burocrático, una exigencia administrativa que cierra sobre misma el alcance de su finalidad. Si su elaboración y desarrollo no da lugar a una reflexión crítica, a una comprensión profunda y a un cambio en los valores, tendrá escasa relevancia para la mejora de la educación (Guerra, 1994, pág. 106).

CAPÍTULO 3

MARCO INSTITUCIONAL

3.1. Fe y Alegría

“Es un Movimiento de Educación Popular Integral, que fue creado e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana que sembraron en tierra fértil del servicio, frente a situaciones de desigualdad en la sociedad latinoamericana, en la que se compromete con el proceso histórico de sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna” (Fe y alegría, 2013, pág. 3).

“Este Movimiento de Educación fue fundado por el Padre José María Vélaz, Sacerdote Jesuita, en Caracas Venezuela, en 1955” (Fe y alegría, 2013, pág. 1).

“En el Ecuador, en 1964 fue el segundo País en recibir al visionario Padre Vélaz, creando Fe y Alegría e iniciando su labor social, definiéndose como un movimiento de educación popular integral de los más pobres” (Fe y alegría, 2013, pág. 2).

“Fe y Alegría hace una opción por los pobres y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social; desde allí, dirige a la sociedad en general su pedido constante en búsqueda de un mundo más humano” (Fe y alegría, 2013, pág. 3).

3.2. Descripción del Contexto Institucional

3.2.1. Reseña Histórica de la Unidad Educativa “Emaús” de Fe y Alegría

Dentro del quehacer educativo de Fe y Alegría, la Unidad Educativa “Emaús”, es parte integrante de éste movimiento cristiano de solidaridad con los más necesitados; está dirigido por la Comunidad de las Hermanas Pasionistas de San Pablo de la Cruz, fundada por María Magdalena Frescobaldi, en Florencia (Italia) el 17 de marzo de 1815, es una Congregación de vida apostólica de derecho pontificio, aprobada con decreto de alabanza por el Papa Pío XI, el 17 de junio de 1931, y definitivamente por el Papa Pío XII el 21 de marzo de 1939. (Castaño, 2014)

“La fundadora, quién inspirada por el Espíritu Santo e impulsada por un profundo amor a Cristo Crucificado, inicia la memoria pasionista y nos hace partícipes de la obra salvífica de Cristo, comprometiéndose a reparar e interceder por nuestros hermanos, los más necesitados; viviendo la Congregación en acción de gracias y en comunión, al servicio de la misión” (Castaño, 2014).

La Unidad Educativa “Emaús”, es una Institución fiscomisional, mixta, matutina y funciona de acuerdo a las normas vigentes en la educación del país, para los establecimientos al servicio de la comunidad, sin fines de lucro. Por medio de su acción educativa, se compromete a formar académica, humana y cristiana a los estudiantes, para hacer de ellos y ellas ciudadanos/as capaces de asumir responsabilidades en la sociedad de hoy. (Castaño, 2014)

“La Unidad Educativa “Emaús”, imparte su formación de conformidad con las Leyes, Planes y Programas del Estado (Art. 168, de la Ley Orgánica de Educación), procurando que los métodos sean integrales y dinámicos, para que los estudiantes estén en capacidad de enfrentarse a nuevos retos y desafíos que en la vida se presentan” (Castaño, 2014).

“La Unidad Educativa “Emaús”, inicia su labor educativa el 12 de octubre de 1970, según Resolución Ministerial No. 5550, del 21 de diciembre de 1970, con Opciones Prácticas de Comercio y Administración, y Manualidades Femeninas” (Castaño, 2014).

“A partir del año lectivo 1981-1982, mediante Resolución Ministerial No. 001294, de junio 1 de 1981, empieza a funcionar el Primer Curso del Ciclo Diversificado del Bachillerato en Comercio y Administración, Especialización Contabilidad, completándose el Ciclo el año 1984-1985, con la Primera Promoción de Contadores” (Castaño, 2014).

3.2.2. Datos informativos de la institución

Ubicación geográfica: La Unidad Educativa “Emaús” de Fe y Alegría, está ubicada en la Provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia Chimbacalle, barrio Pío XII, entre las calles Juan Visuete S6-515 y Cajiao.

Años de educación

Básica elemental: Primero a cuarto de básica

Básica media: Quinto a séptimo de básica

Básica superior: Octavo a décimo de básica

Bachillerato: especialidades:

- Ciencias Generales
- Bachillerato general unificado figura profesional Contabilidad y Administración

La población que atiende la Institución es de tipo hispana, clase común, ya que la educación está dirigida para la gente de escasos recursos y de cualquier clase social, etnia y religión. La institución es fiscomisional y funciona en la jornada matutina.

Cuenta con la sección primaria con una población de 740 estudiantes y la sección secundaria con 470, en total son 1210 estudiantes, con una proyección para el período escolar 2014-2015 de aumentar un aula de 40 alumnos más, debido al crecimiento poblacional del sector y la situación económica actual del estado.

3.2.3. La Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría y su labor educativa

En los últimos años se han producido importantes cambios en las políticas educativas del país, bajo las orientaciones de la nueva Constitución (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) y el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir.

Con estos antecedentes, la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría establece un puente entre las transformaciones jurídicas, socioeconómicas y culturales de este nuevo momento histórico, mediante la construcción del PEI de acuerdo a las regulaciones legales establecidas.

En este contexto de innovaciones para la institución educativa, el Proyecto Educativo Institucional – PEI- constituye un factor orientador y dinamizador de los procesos de formación integral, como protagonistas del cambio. Es en este marco que se cumple un papel primordial en la construcción de la nueva educación que plantea el Plan Nacional del Buen Vivir; dinámica en la que se torna esencial el nuevo rol de

liderazgo que cumple la directora de la institución, con el acompañamiento de la asesoría educativa (Despacho Ministerial Art. 15 LOEI, 2013).

El artículo mencionado tiene como objetivo fortalecer el nuevo Modelo de Gestión con niveles territoriales desconcentrados (zonales, distritales y circuitales), en los que se gestionan y ejecutan las políticas educativas definidas por el nivel central (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011), el Nuevo Modelo de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa que propone «monitorear, evaluar, acompañar y brindar asistencia a las instituciones para su mejora continua y el cumplimiento de los objetivos educativos de calidad y equidad» (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011), Estándares Educativos, Currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado y el Bachillerato Técnico (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 57).

Bajo este nuevo contexto legal y con un horizonte renovado en la educación se elabora el PEI, mediante un proceso de reflexión y acción estratégica de la comunidad educativa con base en la construcción socialmente compartida y difundida, buscando consensos para lograr un mismo objetivo que promueve la participación decidida, el sentido de pertenencia y de responsabilidad social, constituyéndose en un documento público de planificación estratégica institucional en el que constan acciones a mediano y largo plazo, dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes y una vinculación propositiva con el entorno escolar (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 58)

3.2.4. Visión

La Unidad Educativa “Emaús” de Fe y Alegría, inspirada en la fe cristiana y en la promoción social, aspira constituirse en una institución educativa de referencia en innovación y desarrollo de la cultura, ciencia y tecnología, mediante la investigación y vinculación con la comunidad.

3.2.5. Misión

Emaús, Unidad Educativa forjadora de una Educación Popular Integral y de Promoción Social, que mediante la aplicación de estrategias innovadoras de inter aprendizaje forma niños, niñas y jóvenes, profesionales íntegros, críticos y capaces de contribuir a la transformación de las sociedades, interrelacionando la ciencia con los valores humanos y cristianos para lograr una educación de calidad y calidez.

3.2.6. Ideario

Fe y alegría, por intermedio de la Unidad Educativa “Emaus”, trabaja bajo un Movimiento de Educación Popular que impulsado por la vivencia de la fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.

La institución hace una opción por los pobres y en coherencia con ello, escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social; desde allí, dirige a la sociedad en general su reclamo constante en la búsqueda de un mundo más humano.

El movimiento persigue los siguientes objetivos:

- Promover la formación de hombres y mujeres nuevos conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.
- Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una fe cristiana en obras de amor y de justicia.

Además de ello; la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría, se ha trazado una meta muy importante motivada por su visión humanista; dicha meta busca el desarrollo integral de todos sus educandos e impulsa el desarrollo de un proyecto de Inclusión Educativa.

3.2.7. Pedagogía de la institución

La Pedagogía en la educación popular de acuerdo a Emaús: pedagogía del amor y la alegría.

Dimensión psico–afectiva: trata de respetar y cultivar los procesos psicológicos emocionales y afectivos de cada ser humano.

Pedagogía Popular: Busca la liberación de los pueblos desde su territorio y desde sus particularidades, por ello la defensa de su autonomía, del territorio, tradiciones, la defensa de la educación propia y la vida.

Pedagogía Crítica Social: Incita a los estudiantes a preguntarse y cuestionar cuál es su rol participativo dentro de la sociedad, tomando en cuenta los ejes transversales que fortalecen el buen vivir o sumak kawsai de acuerdo a la constitución de la República del Ecuador.

Cultura: Para el desarrollo de esta dimensión, requerimos de una pedagogía de la inculturación, la interculturalidad, y la multiculturalidad. Los educadores debemos entender que cada niño, niña y joven tiene un saber, formas de expresión, comunicación, valores, costumbres y tradiciones, que deben ser valorados y reconocidos.

3.2.8. Procesos de enseñanza – aprendizaje en la institución

Los criterios que definen los procesos de enseñanza aprendizaje que determinan en gran medida la educación de calidad que promueve la institución son:

- El educando y el docente son los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Por eso la planificación y evaluación deben partir de un diagnóstico riguroso y sistemático de sus intereses y necesidades, de su realidad social y cultural, buscando despertar su motivación y deseos de superación. Los saberes previos y las experiencias de cada persona se consideran como puntos de partida.
- Promueve el aprendizaje significativo y social en función de los objetivos que se pretenden alcanzar y garantiza que todos los educandos alcancen las destrezas y competencias esenciales para seguir aprendiendo de un modo personal autónomo.

- Las estrategias y metodologías apropiadas para lograr el aprendizaje e cada estudiante atendiendo la diversidad de caracteres, ritmos, modos de atender y favorecer a los que tienen menos posibilidades y oportunidades de salir adelante.
- Dispone de recursos didácticas apropiadas y pertinentes a cada situación y estrategias de aprendizaje aprovechando al máximo los recursos que tiene el centro educativo: talleres, bibliotecas, laboratorios, sala de informática, canchas, etc. Apelando a la creatividad ante las ausencias.
- Promueve la investigación y la reflexión como medios para la búsqueda del conocimiento y la verdad.
- Los educandos son parte fundamental, en consecuencia es necesario que sean formados con la características y cualidades personales que les permitan enriquecer los procesos de enseñanza – aprendizaje.

3.2.9. Fe y Alegría y el proceso de inclusión

En marzo de 2010, el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador, suscribió un Convenio de Cooperación Técnica No Reembolsable con el Banco Interamericano de Desarrollo-BID, en su calidad de Administrador del Fondo Fiduciario Italiano de Tecnología de Información y Comunicación para el Desarrollo ("IID"). Es así que durante los últimos dos años se viene desarrollando el Programa "TIC para la Inclusión: La tecnología al Servicio de la Inclusión de Niños, Niñas y Adolescentes con discapacidad en Ecuador".

Este proyecto persigue la implementación de respuestas educativas inclusivas para los estudiantes con discapacidad, a través de la investigación, la formación docente sostenida y el uso de nuevas tecnologías. De esta manera se busca contribuir desde la sociedad civil, con las instituciones del Estado, de forma que de mejore el acceso y la calidad de la educación especial e inclusiva de las personas con discapacidad.

Fe y Alegría Ecuador con el apoyo de Inditex da inicio a las actividades del Proyecto de Inclusión Educativa. Una de ellas fue la visita que realizaron la Directora de la Regional Pichincha, Gehiomara Cedeño junto con las directoras y docentes de los centros educativos de Quito y Guayaquil (Unidad Educativa EMAUS y Escuela Tepeyac), así también con la presencia de Carlos Vargas, Director Nacional de Fe y Alegría y Elvira Angulo, Directora Zonal de Sto. Domingo de Tsáchilas, quienes compartieron la experiencia del Instituto de Educación Especial (IEEFYA), así como

el proceso de educación inclusiva que viene desarrollando la Unidad Educativa de Fe y Alegría para ser implementado en Quito y fortalecido en Guayaquil.

El objetivo general de este proyecto es ejercer el derecho a la educación de los/as niños niñas y adolescentes con discapacidad en el Ecuador; además de favorecer la inclusión temprana y la permanencia educativa de 242 niños y niñas con discapacidades en tres centros de educación básica de Fe y Alegría Ecuador (Unidad Educativa EMAUS, Escuela Tepeyac y Unidad Educativa Fe y Alegría Santo Domingo de los Tsáchilas).

CAPÍTULO 4

ELABORACIÓN DE LA GUÍA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN

Para realizar la Guía Metodológica de Inclusión, se hizo el levantamiento de información con los Directivos, personal técnico del DECE y maestros de la Unidad Educativa “Emaús”, de Fe y Alegría, para obtener información que pueda dar las pautas para identificar los problemas que dificultan que los niños/as y jóvenes con necesidades educativas desarrollen un adecuado proceso de escolarización sin ningún tipo de exclusión o segregación.

Se realiza entonces, un proceso con todos los docentes del centro educativo, para que sean ellos quienes se comprometan con la inclusión educativa y comuniquen de manera oportuna lo aprendido a toda la comunidad, pues como se ha dicho con anterioridad, ellos son el eje central de la educación y solo así podrán mejorar los estándares de calidad que la Institución pretende brindar a sus estudiantes.

4.1. Instrumentos aplicados

4.1.1. Observación

Se hizo un proceso de observación de todo el centro educativo; durante el cual se constató que existe un número alto de estudiantes con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles que tiene la institución.

También se pudo verificar que muy pocos de estos niños se encontraban adecuadamente incluidos, pues al parecer, los docentes al no saber cómo manejar sus comportamientos y/o su aprendizaje, los mantenían alejados del grupo de trabajo o simplemente no prestaban atención a sus necesidades.

Por medio de la observación, también se pudo verificar que los maestros y maestras tienen una gran influencia en el alumnado, pues cuando ellos acogen de manera cariñosa a un estudiante, el grupo también lo hace, sin embargo, cuando lo alejan por determinadas circunstancias, sus compañeros lo relegan y lo dejan fuera de sus juegos cotidianos.

La observación también permitió verificar que los docentes no tienen la adecuada capacitación sobre el tema de inclusión; muchos ponen una resistencia a ello y en ocasiones su molestia repercute en el trato que tienen hacia el estudiantado con necesidades educativas especiales.

4.1.2. Entrevistas

Se realizaron entrevistas personales con las autoridades de la institución: Rectora, vicerrectora, y la coordinadora de la sección primaria.

De este conversatorio y en base a un análisis de las entrevistas realizadas, se obtuvo la siguiente información relevante:

- Se pudo constatar que la institución quiere convertirse en una escuela inclusiva pero que le faltan aún herramientas para poder hacerlo.
- Se observó que el personal docente no está capacitado en el tema de inclusión.
- Se pudo ver que los maestros tienen una gran influencia en los estudiantes, puesto que los niños y jóvenes los ven como modelo a seguir y en ocasiones copian conductas de ellos, sean positivas o negativas.

4.1.3. Cuestionario – Encuesta

Se elaboró el diseño de la encuesta con preguntas abiertas que ayudarían en la información para la realización de la Guía de Inclusión Educativa y también con preguntas cerradas que pretendían conocer del manejo de términos pertinentes para la Guía.

Se aplica la encuesta a todo el personal docente, directivos y Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la Unidad Educativa “EMAUS”; de la cual se pueden observar los siguientes resultados:

4.2. Tabulación de la encuesta

Pregunta 1.

Tabla 3.
Resultados de la pregunta 1.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Acoger	12	26,1
Incorporar	5	10,9
Aceptar	8	17,4
Formar parte	3	6,5
Relacionarse	9	19,6
Incluir	6	13,0
Introducir	3	6,5
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 1.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Conceptualización de la integración escolar

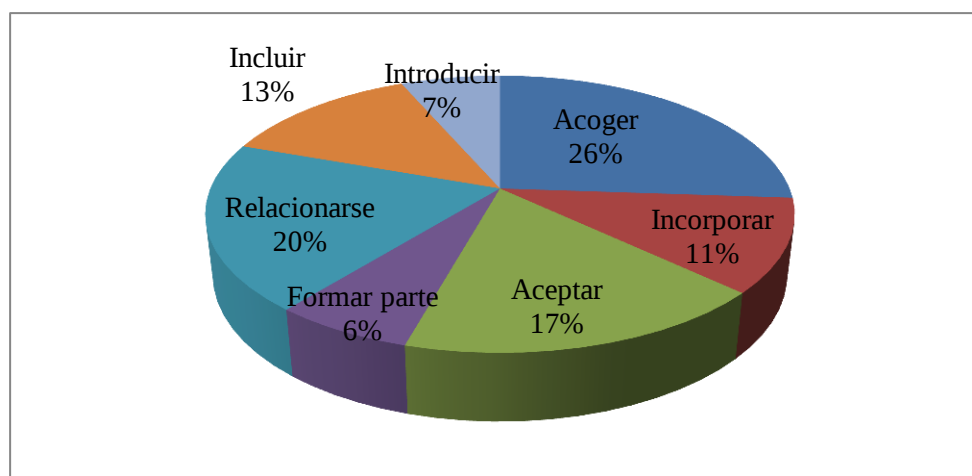


Figura 2. El concepto que tienen los docentes sobre la integración.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 1 existen algunos criterios sobre lo que es integración, entre las respuestas mayoritarias se encuentran: doce personas consideran que integrar es acoger, lo que corresponde al 26%; nueve personas consideran que es relacionarse, lo que corresponde al 19% y ocho personas consideran que es aceptar,

lo cual corresponde al 17%. Del diagnóstico de la investigación realizada se puede observar que aún existe confusión sobre este tema y hace falta una clarificación de conceptos.

Pregunta 2.

Tabla 4.
Resultados de la pregunta 2.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Introducir	8	17,4
Incorporar	5	10,9
Integrar	10	21,7
Acoger	10	21,7
Aceptar	7	15,2
Incluir	6	13,0
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 2.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.
Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Significado de inclusión

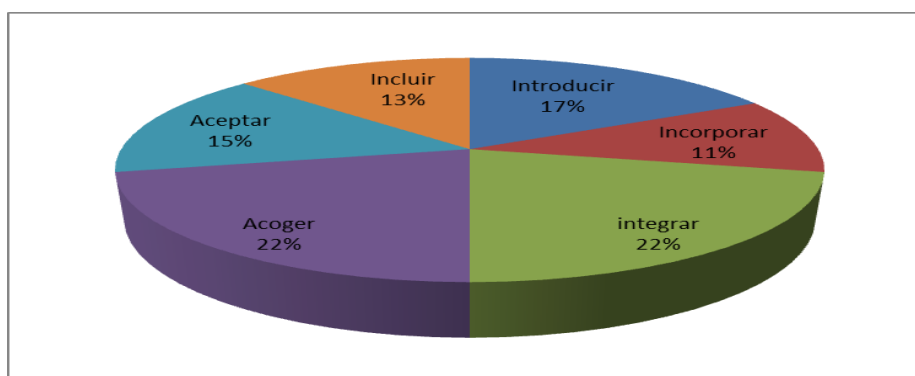


Figura 3. El concepto que tienen los docentes sobre la inclusión
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 2 existen también criterios diversos, siendo los mayoritarios los siguientes: Diez personas consideran que incluir es integrar, lo cual corresponde al 22%; diez personas consideran que es acoger, lo cual corresponde al 22%. En el análisis de las respuestas se puede observar que la mayoría del personal de la Institución tiene diferentes concepciones sobre lo que es la inclusión, algunos

confunden la integración con la inclusión. No hay una claridad en la comprensión de estos dos términos.

Pregunta 3.

Tabla 5.
Resultados de la pregunta 3

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conjunto	5	10,9
Adaptar	6	13,0
Acompañar	6	13,0
Dificultades cognitivas	10	21,7
Necesidad	10	21,7
Ayuda	9	19,6
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 3.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Conceptualización sobre las necesidades educativas especiales

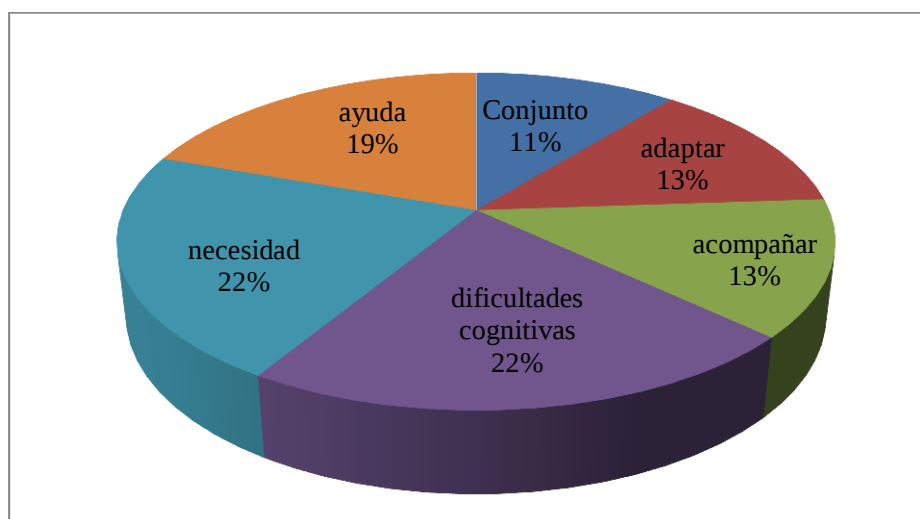


Figura 4. Conceptualización sobre las necesidades educativas especiales

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 3, diez personas consideran que las necesidades educativas especiales son dificultades cognitivas, lo que equivale a un 22%; y diez personas consideran que es una necesidad, lo que equivale a un 22%. De acuerdo a este cuadro se puede observar que hay diferentes criterios con respecto al tema de

necesidades educativas especiales y pocos tienen realmente claro lo que esto significa; muchos asociaron la necesidad educativa especial con discapacidad.

Pregunta 4.

Tabla 6.
Resultados de la pregunta 4.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Física, auditiva, visual	13	28,3
Psicológica	6	13,0
Intelectual	9	19,6
Problemas de aprendizaje	8	17,4
Emocional	10	21,7
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 4.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Tipos de discapacidades que conocen los asistentes

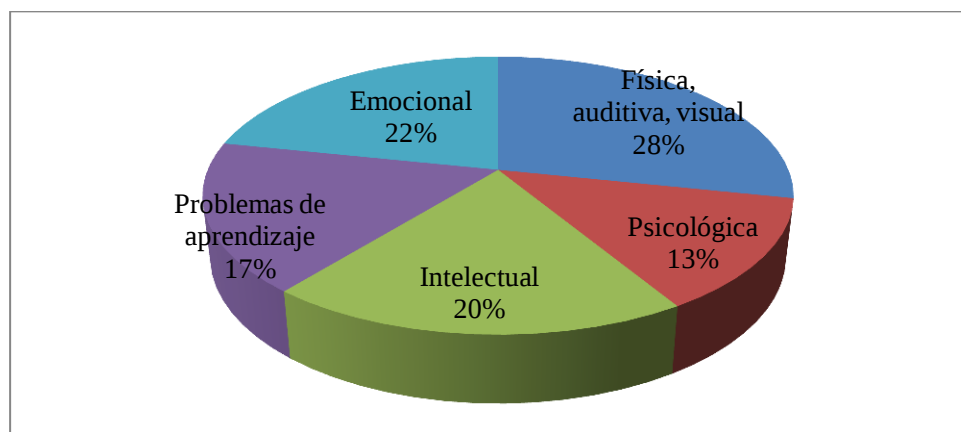


Figura 5. Conocimiento de los asistentes de los Tipos de discapacidad

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 4, trece personas conocen sobre la discapacidad física, auditiva y visual, lo cual equivale a un 28%; diez personas conocen sobre la discapacidad emocional, lo cual equivale a un 22%; nueve personas conocen sobre la discapacidad intelectual, lo cual equivale a un 20%; ocho personas conocen sobre los problemas de aprendizaje, lo cual equivale a un 17% y seis personas conocen sobre la discapacidad psicológica, lo cual equivale a un 13%. De acuerdo al análisis de esta

pregunta se puede observar que muchos docentes confunden los problemas de aprendizaje con discapacidad, además, se observa confusión de estos términos.

Pregunta 5.

Tabla 7.

Respuestas de la pregunta 5.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Determinar el avance y desarrollo	5	10,9
Adaptar contenidos	7	15,2
Involucrar al estudiante	9	19,6
Modificaciones	12	26,1
Adaptar el currículo	10	21,7
Planificar	3	6,5
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 5.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Conceptualización de las adaptaciones curriculares

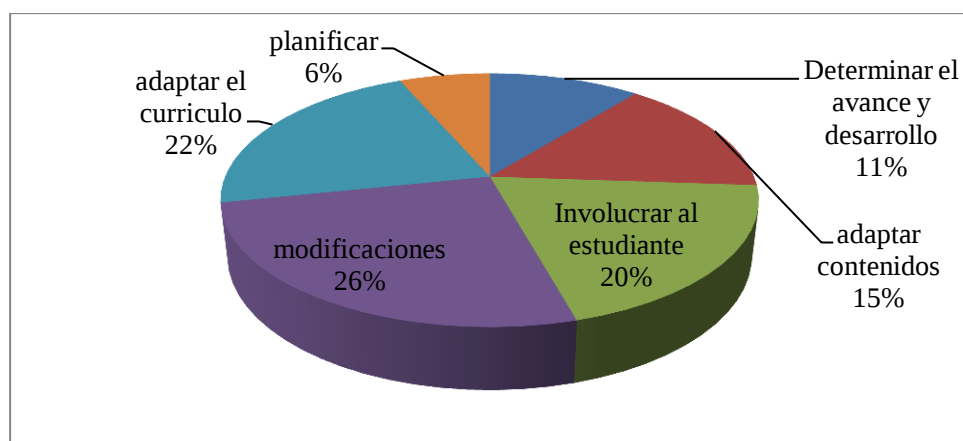


Figura 6. Conceptualización sobre adaptaciones curriculares

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 5, existen algunos criterios sobre lo que son las adaptaciones curriculares, entre las respuestas mayoritarias se encuentran: doce personas consideran que son modificaciones, lo cual equivale al 26%; diez personas consideran que es adaptar el currículo, lo cual equivale al 22%. Después del análisis

de esta pregunta se puede observar que no existe un criterio claro y definido sobre el tema de adaptaciones curriculares; la mayoría de encuestados tienen ideas que hacen falta ser clarificadas.

Pregunta 6.

Tabla 8.
Respuesta de la pregunta 6.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	19	41,3
NO	27	58,7
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 6.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.
Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Estudiantes con necesidades educativas especiales

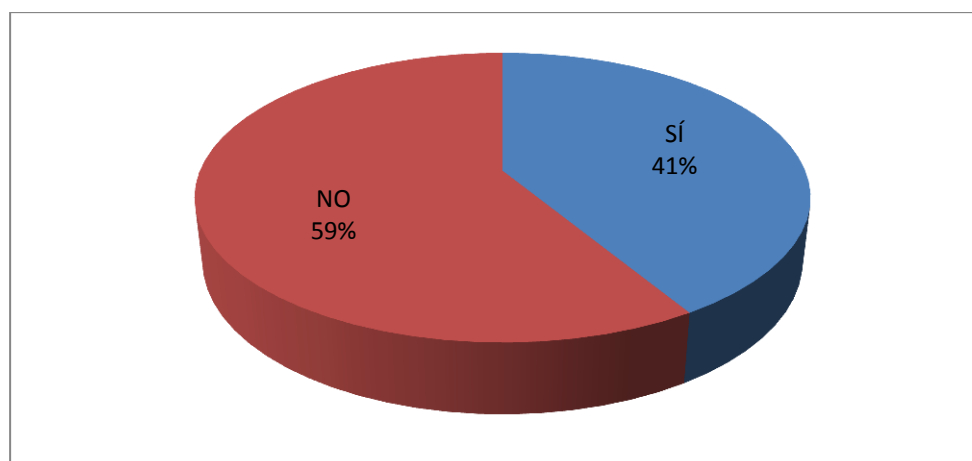


Figura 7. Porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 6; veinte y siete personas contestan de manera afirmativa, lo que equivale a un 59%; y diez y nueve contestan de forma negativa, lo que equivale a un 41%. Con esto se puede observar que hay un gran porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución.

Pregunta 7.

Tabla 9.
Respuesta de la pregunta 7.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	19	41,3
NO	27	58,7
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 7.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.
Fuentes: Autoridades, Docentes y DECE.

Capacitaciones recibidas sobre el tema de inclusión escolar

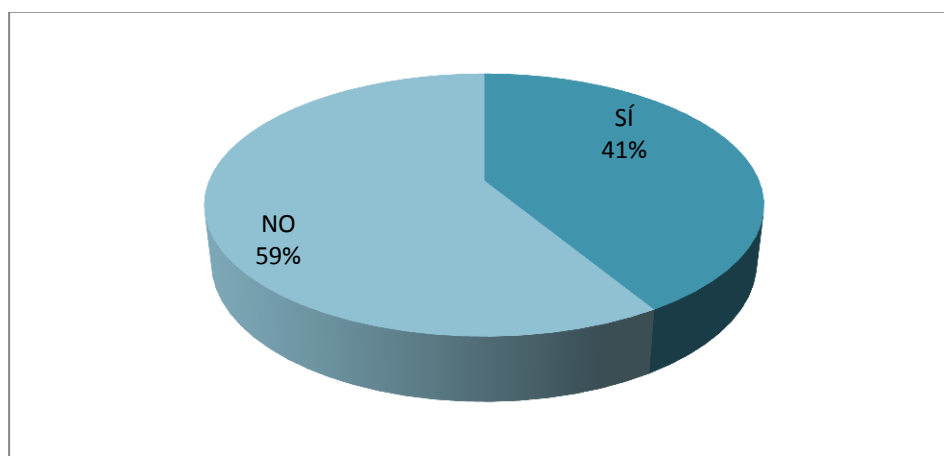


Figura 8. Capacitaciones recibidas sobre el tema de inclusión escolar
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 7; veinte y siete personas contestan de manera negativa, lo que equivale a un 59%; y diez y nueve contestan de forma afirmativa, lo que equivale a un 41%. Con esto se puede observar que la mayoría del personal no ha recibido una capacitación sobre el tema de inclusión.

Pregunta 8.

Tabla 10.
Respuesta de la pregunta 8

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	25	54,3
NO	21	45,7
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 8.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.
Fuentes: Autoridades, Docentes y DECE.

Proceso de inclusión

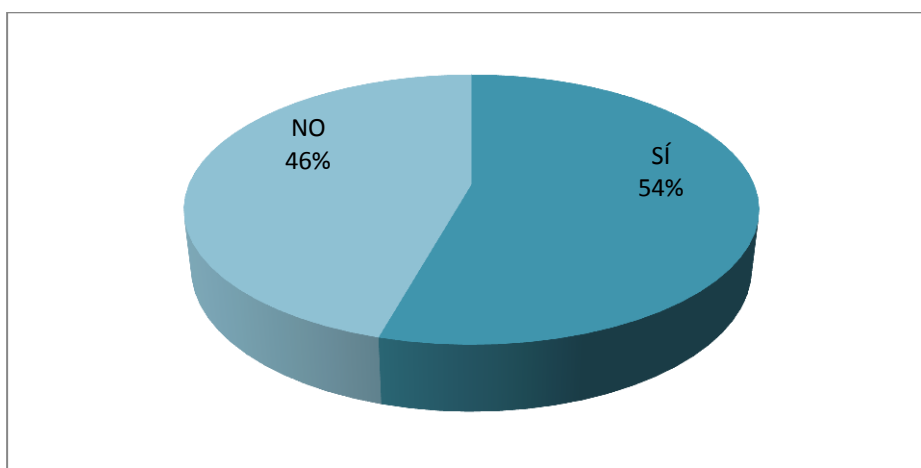


Figura 9. Criterios sobre el proceso de inclusión en la escuela
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor.

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 8, veinte y cinco personas consideran que si se da un proceso de inclusión en la Institución, lo que equivale a un 54%; mientras que veinte y un personas consideran que no se da este proceso, lo que equivale a un 46%. Con este cuadro se puede observar que la mayoría de docentes consideran que la institución si realiza un adecuado proceso de inclusión.

Pregunta 9.

Tabla 11.

Respuesta de la pregunta 9.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	46	100,0
NO	0	0,0
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 9.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Fuentes: Autoridades, Docentes y DECE.

Guía de inclusión educativa

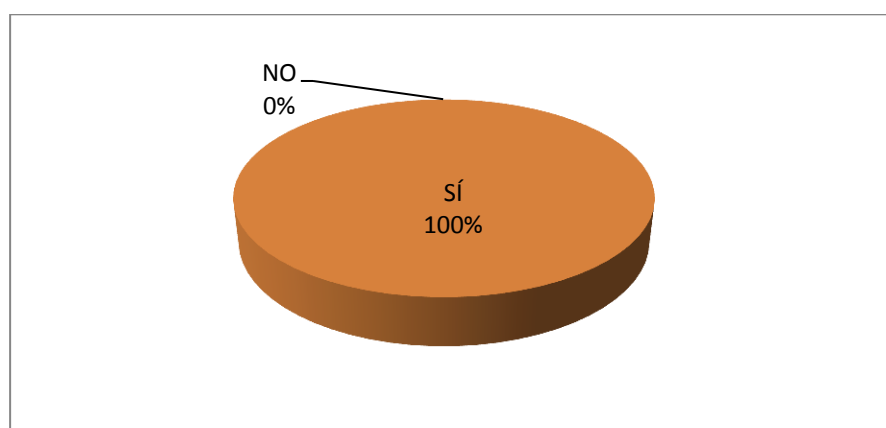


Figura 10. Criterios sobre la guía de inclusión educativa propuesta

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 9, cuarenta y seis personas contestan de manera afirmativa, lo que equivale a un 100% y la totalidad de encuestados. Con esto se puede observar que todo el personal quiere recibir una guía sobre inclusión educativa.

Pregunta 10.

Tabla 12.

Respuesta de la pregunta 10.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Informe detallado del caso	4	8,7
Como detectarlas	7	15,2
Adaptaciones curriculares	5	10,9
Estrategias y metodología	11	23,9
Habilidades y destrezas	11	23,9
Actividades	8	17,4
TOTAL	46	100,00

Nota: Se visualiza el número de respuestas como los porcentajes sobre la pregunta 10.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor A.

Fuentes: Autoridades, docentes y DECE.

Contenidos de la guía

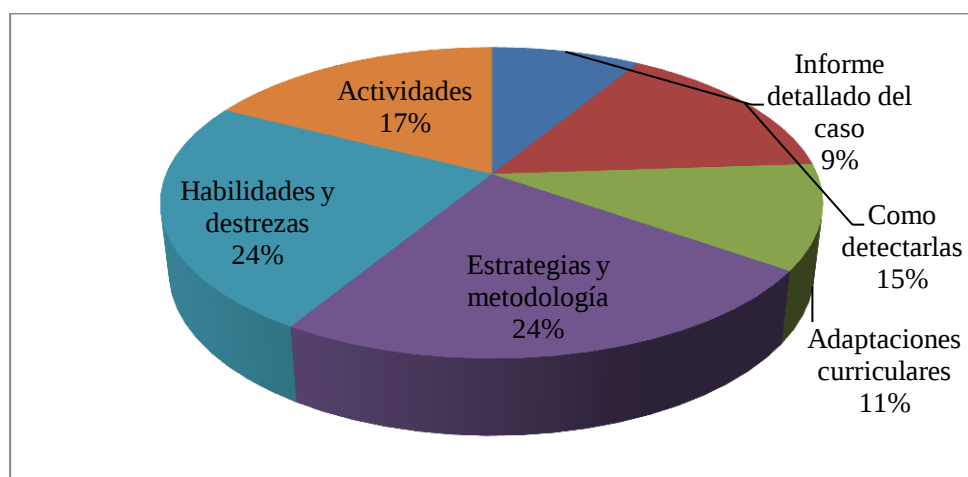


Figura 11. Contenidos sugeridos para la guía de inclusión educativa

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 10, se puede ver que once personas, que equivale al 24%, quieren que en la guía conste los temas de: estrategias y metodología para trabajar la inclusión; once personas, que corresponde al 24% quieren que se trate sobre habilidades y destrezas de las personas con NEE; ocho personas, que corresponde al 17%, quieren actividades para trabajar las NEE; siete personas correspondiente al 15% quieren saber cómo detectar una NEE; cinco personas, que corresponde al

11%, quieren que en la guía conste temas de adaptaciones curriculares; y cuatro personas, que equivale al 9% quieren un informe detallado de casos. Con esto se puede observar que el personal de la Institución necesita diferentes temas a tratar en la guía de inclusión.

PROPUESTA

Después de contrastar el marco teórico y legal, con la realidad educativa de la Unidad Educativa “Emaús Fe y Alegría, se diseñó la propuesta de Elaboración de una Guía Metodológica de Inclusión Educativa, dirigida a los docentes de la Unidad Educativa “Emaús” de Fe y Alegría, en la ciudad de Quito; la cual se describe a continuación:

En la Unidad Educativa “Emaús”, se ha podido evidenciar que tienen la fuerte convicción de que es la escuela la que debe adecuar su funcionamiento, ritmo, métodos, lenguaje, etc. a las necesidades de cada niño o niña, y no a la inversa.

Por esta razón esta Guía se encuentra dirigida a los docentes, pues sabemos que los maestros y maestras son el pilar fundamental para que el verdadero proceso de inclusión pueda darse. Los maestros son mediadores, guías, tutores, ayudantes y son realmente quienes están más cerca de los estudiantes para poder infundirles el espíritu de una verdadera escuela inclusiva y de esta manera poder contagiar de ello a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por tanto, la meta final de este trabajo es garantizar el derecho a la educación que toda persona tiene según nuestra Constitución, por ello reúne información conceptual que facilita una rápida comprensión de la educación inclusiva y, así mismo, contiene sencillas y prácticas herramientas y procedimientos para identificar de qué manera los maestros pueden aplicar los principios y normatividad vigente sobre inclusión educativa, cómo pueden trabajar atendiendo la diversidad en el aula y, en suma, de qué manera pueden lograr que la escuela se convierta en un lugar donde las niñas y niños aprenden a la vez que crecen felices.

Los contenidos a tratarse en esta guía son los siguientes:

- La inclusión
- Enfoque teórico de la Inclusión Educativa
- Hacia una práctica educativa inclusiva exitosa
- El rol del docente en la inclusión educativa
- Cómo atender a las necesidades educativas especiales
- El uso del lenguaje inclusivo

CAPÍTULO 5

VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA, DIRIGIDA A DOCENTES

Después de haber realizado el trabajo investigativo y teórico se procede a la validación de la Guía Metodológica de Inclusión Educativa, dirigida a docentes de la Unidad Educativa “Emaús de Fe y Alegría” de la ciudad de Quito, la cual se realizó en dos partes.

5.1. Evaluación del primer encuentro

Capacitación a los asistentes sobre el tema y presentación de la Guía Metodológica de Inclusión Educativa

Personal invitado:

- Rectora de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.
- Vicerrectora de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.
- Coordinadora Pedagógica de la Sección elemental y media de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.
- Inspectora General.
- Docentes de la Institución de las secciones inicial, elemental, media, básica superior y bachillerato.

Responsables:

- Jenny Patricia Villavicencio Yela
- Ma. Alexandra Fuenmayor Aguayo

Lugar: Sala de uso múltiple del Centro Educativo “Emaús” de Fe y Alegría.

Fecha: 29 de Agosto del 2014.

Hora: 8h00 a 1h00

Recursos Materiales:

- Guía metodológica de inclusión educativa para docentes.
- Material didáctico.

- Material de escritorio.
- Infocus.

Tabla 13.
Cronograma del taller

HORA	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
8H00 A 8H10	Llegada de los participantes	Jenny Villavicencio Alexandra Fuenmayor
8H10 a 8h15	Bienvenida y presentación del tema	Alexandra Fuenmayor
8h15 a 8h30	Dinámica	Jenny Villavicencio
8h30 a 9h00	Tema: Inclusión educativa	Alexandra Fuenmayor
9h00 a 9h50	Presentación de la guía metodológica de inclusión educativa.	Jenny Villavicencio
10h00 a 10h20	Receso	
10h20 a 11h20	Validación grupal de la guía Conversatorio general sobre apreciaciones de la guía	Alexandra Fuenmayor Jenny Villavicencio
11h20 a 12h45	Sugerencias de la guía	Alexandra Fuenmayor Jenny Villavicencio
12h45 a 13h00	Evaluación del encuentro	Alexandra Fuenmayor Jenny Villavicencio

Nota: Actividades planificadas para trabajar en el taller.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor.

EVALUACIÓN DEL PRIMER ENCUENTRO

ENCUESTA REALIZADA

Tabulación de datos

La encuesta fue aplicada a las autoridades, docentes, padres y madres de familia de la institución, quienes van a dar uso de este documento como herramienta de apoyo para la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Pregunta 1.

Tabla 14.
Tamaño del documento

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Extenso	0	0,0
Corto	7	15,2
Adecuado	39	84,8
TOTAL	46	100,0

Nota: Las alternativas que se les presentan a los docentes para la elaboración de la guía.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Tamaño de la guía

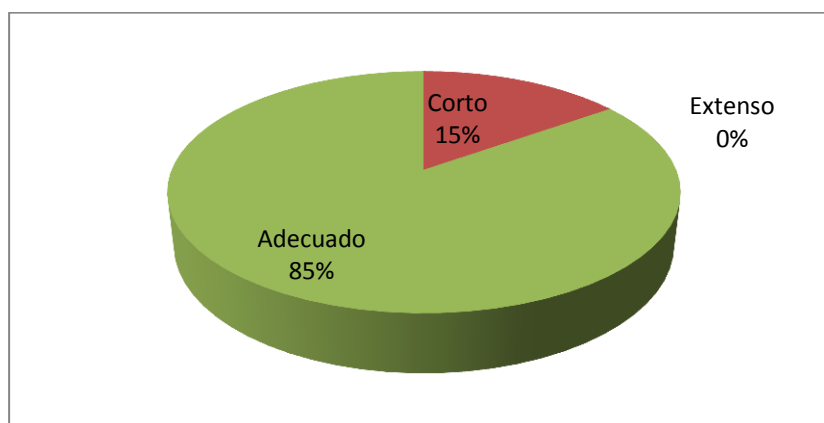


Figura 12. Criterio del tamaño de la guía para docentes.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor.

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 1, se observa que ninguna persona considera que el documento es extenso; siete personas consideran que es corto, lo que equivale a un 15% y treinta y nueve personas consideran que la extensión del documento es adecuada. Con esto se puede indicar que la mayoría de personas que asistieron al encuentro consideran que la proporción del documento es la correcta.

Pregunta 2. ¿Usted cree que la redacción es entendible o confusa?

Tabla 15.

Título: La Redacción de la guía.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Entendible	40	87,0
Confusa	6	13,0
TOTAL	46	100,0

Nota: Los encuestados piensan que la redacción de la guía es entendible y clara.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor.

La redacción de la guía

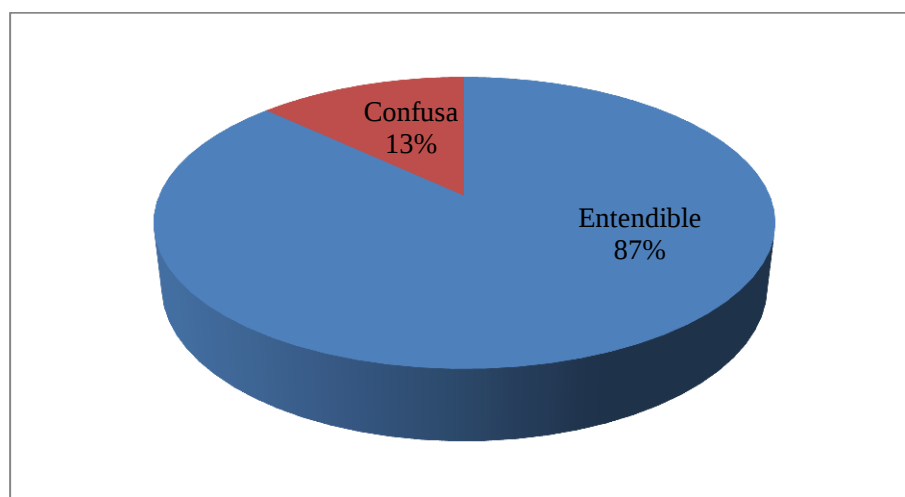


Figura 13. Criterio de la redacción de la guía según los encuestados.

Elaboración: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 2, se observa que seis personas, que equivalen al 13% consideran que la redacción del documento es complicada y cuarenta personas

consideran que es entendible, lo que equivale a un 87% Con esto se puede indicar que la mayoría de personas que asistieron al encuentro consideran que redacción del documento es clara y se entiende.

Pregunta 3.

Tabla 16.
Tamaño de la letra

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Adecuada	41	89,1
Grande	2	4,3
Pequeña	3	6,5
TOTAL	46	100,0

Nota: Los encuestados piensan que el tamaño de la letra es el adecuado en la guía.
Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor.

Tipo de letra de la guía

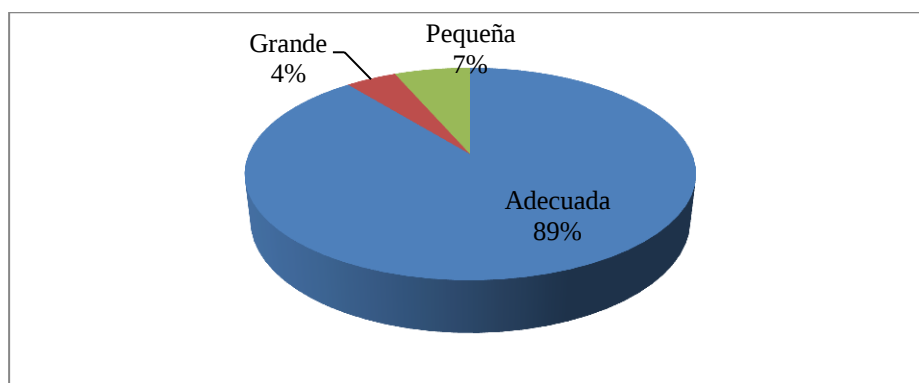


Figura 14. Criterio del tipo de letra de la guía según los encuestados.
Elaboración: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 3, se observa que dos personas, que equivale al 4% consideran que el tamaño de letra es grande; tres personas, que equivale al 7%, consideran que es pequeña y cuarenta y un personas consideran que es adecuada, lo que equivale a un 89% Con esto se puede indicar que la mayoría de personas que asistieron al encuentro consideran que el tamaño de la letra del documento es clara y con una buena proporción.

Pregunta 4.

Tabla 17.

Título: El contenido de la guía

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Claro	45	97,8
Confuso	1	2,2
TOTAL	46	100,0

Nota: Los encuestados piensan que el contenido de la guía es claro.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor.

Contenido de la guía

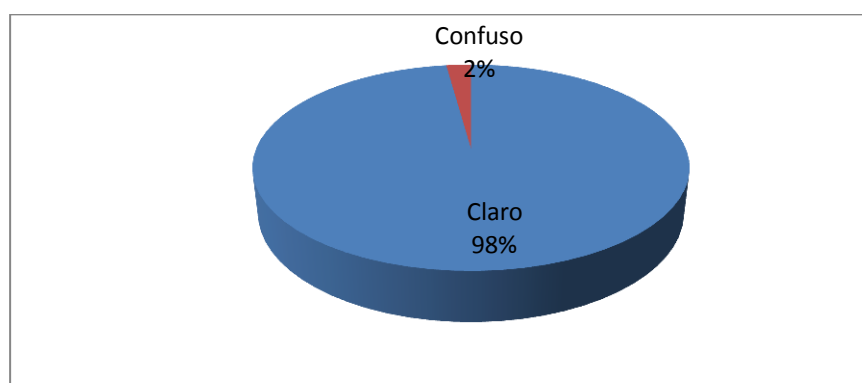


Figura 15. Criterio del contenido de la guía según los encuestados.

Elaboración: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 4, se observa que una persona, que equivale al 2% considera que el contenido de la guía es confuso; y cuarenta y cinco personas, que equivale al 98%, consideran que claro. Con esto se puede indicar que la mayoría de personas que asistieron al encuentro consideran que el contenido de la Guía es claro y adecuado.

Pregunta 5.

Tabla 18.

Las sugerencias de los docentes para mejoras de la guía.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incrementar adaptaciones curriculares	16	34,8
Apoyar con más gráficos	3	6,5
Aumentar citas bibliográficas	1	2,2
Dar ejemplos de ACI	26	56,5
TOTAL	46	100,0

Nota: Sugerencias de los encuestados.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor.

Las sugerencias de los asistentes para la guía

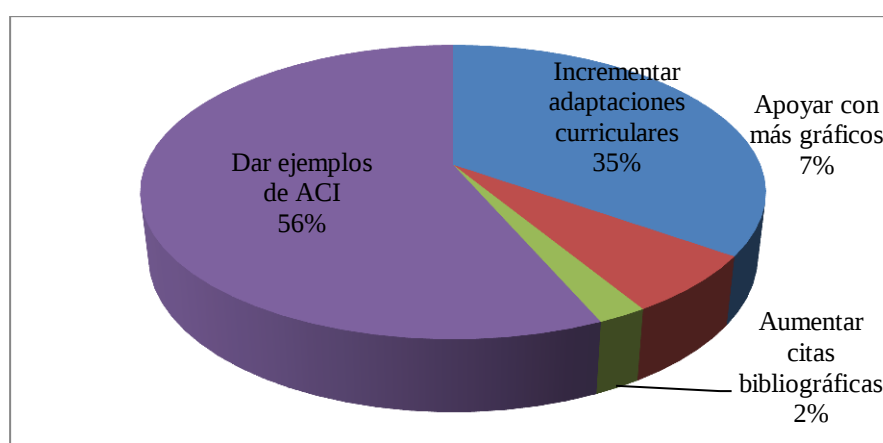


Figura 16. Sugerencias de los asistentes para la guía.

Elaboración: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 5, se observa que una persona, que equivale al 2% sugieren aumentar citas bibliográficas; tres personas, que equivale a un 7%, sugieren apoyar la teoría con más gráficos; diez y seis personas, que equivale a un 35%, sugieren incrementar más información sobre adaptaciones curriculares y veinte y seis personas que equivale a un 56% sugieren dar ejemplos concretos de Adaptaciones Curriculares. Con esto podemos observar que la mayoría de personas quieren que se ahonde más en el tema de Adaptaciones Curriculares, tanto en teoría como con ejemplos concretos.

Segundo Encuentro

Presentación de la Guía Metodológica de Inclusión Educativa con todas las sugerencias recogidas en el Primer Encuentro.

Personal invitado: (46 personas)

- Rectora de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.
- Vicerrectora de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.
- Coordinadora Pedagógica de la Sección Primaria de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.
- Inspectora General
- Psicólogas de la Institución, Departamento de Consejería Estudiantil. (DECE)
- Docentes de la Institución de las secciones inicial, elemental, media, básica superior y bachillerato.

Responsables:

- Jenny Patricia Villavicencio Yela
- Ma. Alexandra Fuenmayor Aguayo

Lugar: Biblioteca del Centro Comunitario Aldeas SOS de Cuenca.

Fecha: 9 de Enero del 2014.

Hora: 11h00 a 14h45

Recursos Materiales:

- Guía metodológica de Inclusión Educativa en digital.
- Copias de la Guía Metodológica de Inclusión Educativa.
- Material didáctico.
- Material de escritorio.
- Infocus.

Tabla 19.
Título: Cronograma del segundo taller

HORA	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
11h00 a 11h10	Llegada de los participantes	Jenny Villavicencio Alexandra Fuenmayor
11h10 a 11h15	Bienvenida y presentación general de la guía	Alexandra Fuenmayor
11h15a 11h30	Dinámica de integración: “La lámpara de Aladino”	Jenny Villavicencio
11h30 a 12h00	Presentación general de la guía de inclusión educativa	Jenny Villavicencio Alexandra Fuenmayor
12h00 a 12:15	Dinámica de grupos: “atrapa a tu grupo”	Jenny Villavicencio
12h15 a 13h15	Análisis de la guía en grupos	Jenny Villavicencio Alexandra Fuenmayor
13h15 a 13h30	Receso	Alexandra Fuenmayor Jenny Villavicencio
13h30 a 14h15	Discusión y conversatorio general sobre apreciaciones de la guía	Alexandra Fuenmayor Jenny Villavicencio
14h15 a 14:30	Sugerencias de la guía	Alexandra Fuenmayor
14h30 a 14h45	Evaluación del encuentro	Alexandra Fuenmayor Jenny Villavicencio

Nota: Plan de trabajo que se va a realizar con los docentes en el segundo taller.

Elaborado por: Jenny Villavicencio y Alexandra Fuenmayor.

EVALUACIÓN DEL SEGUNDO ENCUENTRO

ENCUESTA REALIZADA

Sírvase emitir el criterio de acuerdo a su percepción sobre el encuentro realizado para la validación de la guía de inclusión educativa, dirigida al personal docente de la Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría.

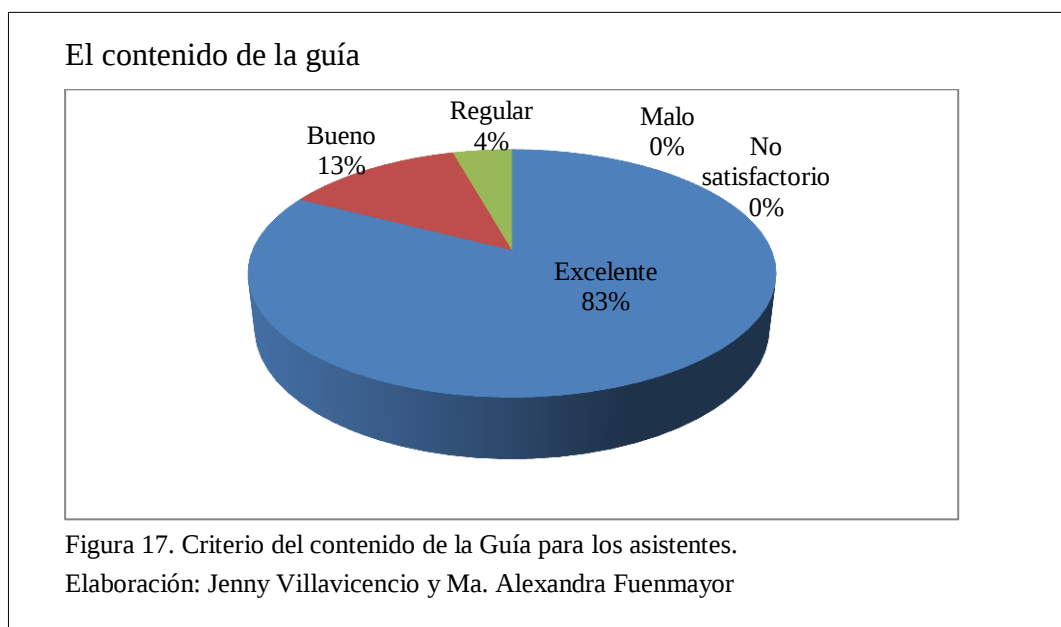
Su aporte es muy importante para mejorar el contenido del trabajo propuesto.

INDICACIONES: Califique marcando con una X cada uno de los aspectos que encontrará a continuación, de acuerdo a la siguiente escala:

A. Excelente B. Bueno C. Regular D. No satisfactorio E. Malo

Tabulación de datos

Pregunta 1.



Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 1, se observa que ninguna persona considera que el contenido de la Guía es no satisfactorio o malo; dos personas, que equivale al 4%, consideran que es regular; seis personas que equivale al 13%, consideran que es bueno; y treinta y ocho personas, que equivale al 83%, consideran que es excelente.

De acuerdo a esto, se puede observar que la mayoría de personas encontraron que los contenidos de la Guía son adecuados.

Pregunta 2.

Profundidad de los temas en la guía

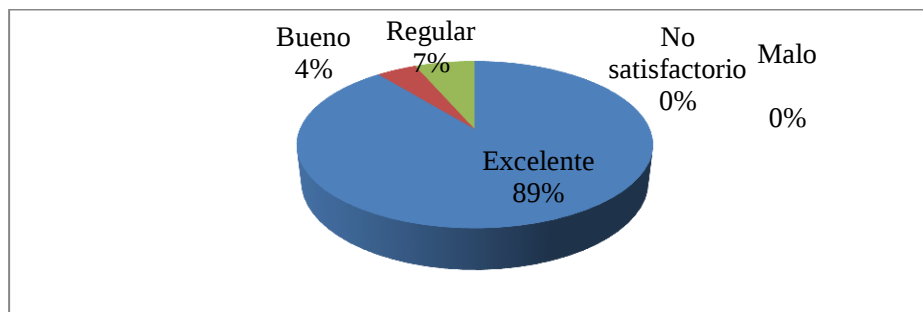


Figura 18. Criterio de la profundidad de los tema para los asistentes.

Elaboración: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 2, se observa que ninguna persona considera que los temas propuestos han sido no satisfactorios o malos; tres personas, que equivale al 7%, consideran que es regular; dos personas que equivale al 4%, consideran que es bueno; y cuarenta y un personas, que equivale al 89%, consideran que es excelente. De acuerdo a esto, se puede observar que la mayoría de personas encontraron que los temas propuestos si han tenido la adecuada profundidad en la Guía.

Pregunta 3.

El sustento teórico en los contenidos

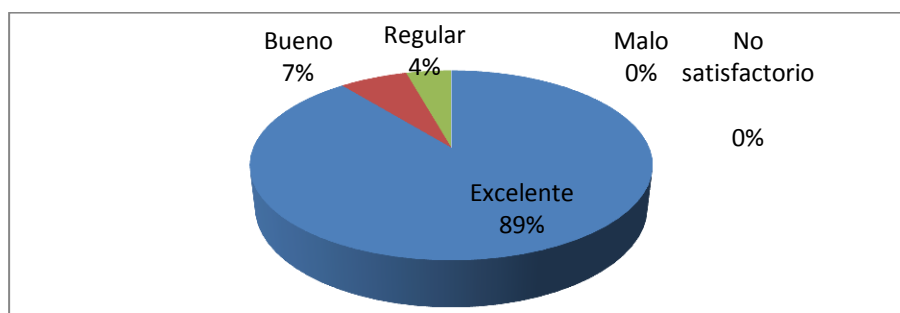


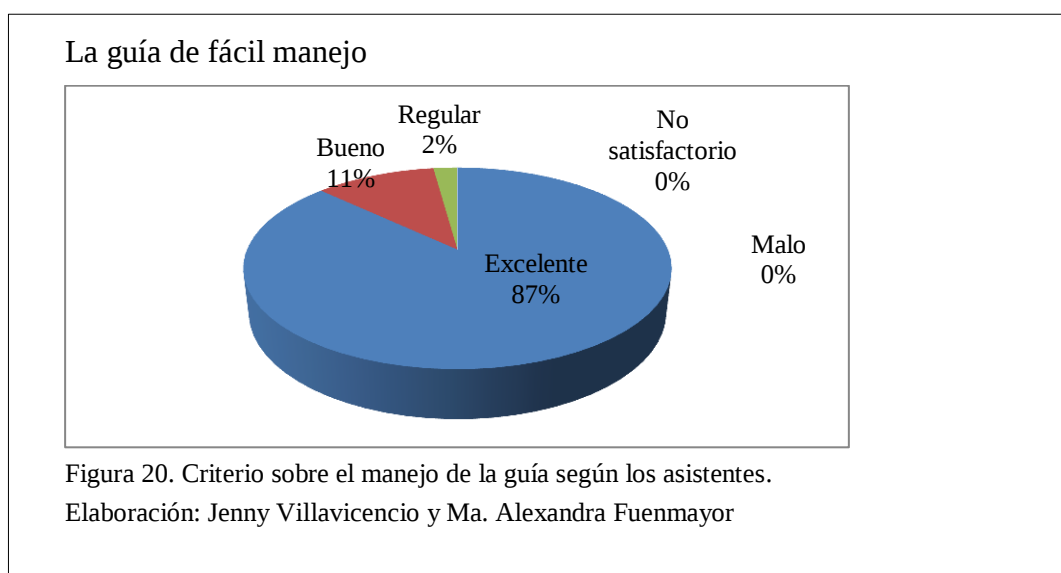
Figura 19. Criterio sobre el sustento teórico en los contenidos de la guía.

Elaboración: Jenny Villavicencio y Ma. Alexandra Fuenmayor

Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 3, se observa que ninguna persona considera que el sustento teórico de los contenidos han sido no satisfactorios o malos; dos personas, que equivale al 4%, consideran que es regular; tres personas que equivale al 7%, consideran que es bueno; y cuarenta y un personas, que equivale al 89%, consideran que es excelente. De acuerdo a esto, se puede observar que la mayoría de personas encontraron que el sustento teórico de los contenidos que tiene la Guía es el adecuado.

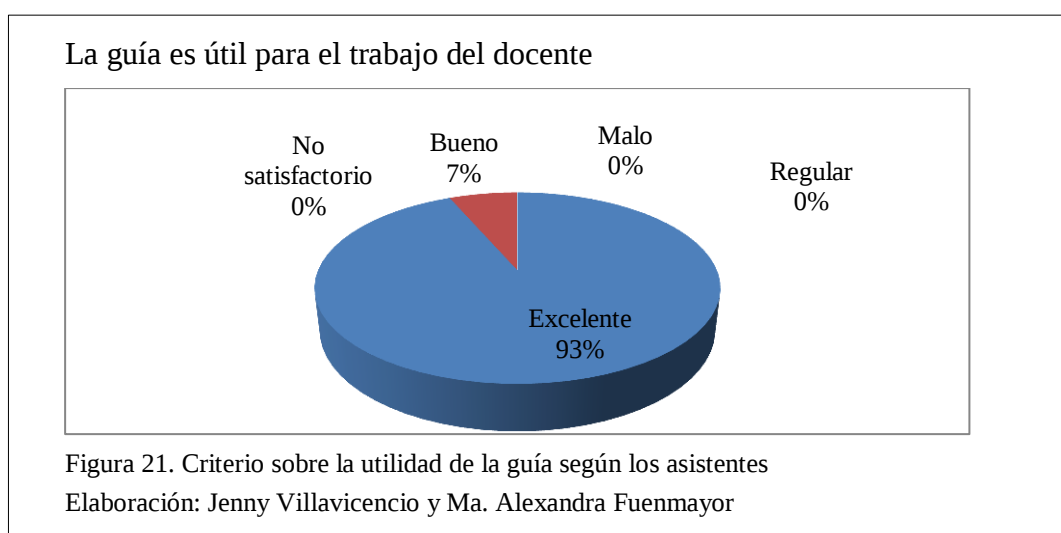
Pregunta 4.



Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 4, se observa que ninguna persona considera que Guía no es fácil de manejar ni clara; una persona, que equivale al 2%, considera que es regular; cinco personas que equivale al 11%, consideran que es bueno; y cuarenta personas, que equivale al 89%, consideran que es excelente. De acuerdo a esto, se puede observar que la mayoría de personas encontraron que el sustento teórico de los contenidos que tiene la guía es el adecuado.

Pregunta 5.



Interpretación y análisis

Con respecto a la pregunta 3, se observa que ninguna persona considera que el sustento teórico de los contenidos han sido no satisfactorios o malos; dos personas, que equivale al 4%, consideran que es regular; tres personas que equivale al 7%, consideran que es bueno; y cuarenta y un personas, que equivale al 89%, consideran que es excelente. De acuerdo a esto, se puede observar que la mayoría de personas encontraron que el sustento teórico de los contenidos que tiene la Guía es el adecuado

CONCLUSIONES

- En la actualidad los niños/as con Necesidades educativas especiales, asociados y no asociados a una discapacidad, siguen siendo marginados, segregados y en ocasiones maltratados. No existe en nuestro país una cultura de inclusión educativa, en ocasiones los niños/as y adolescentes son discriminados dentro del mismo sistema, familiar, educativo y social.
- Las políticas en el Ecuador para la inclusión educativa, está empezando a ser aplicadas con el fin de defender los derechos de las personas con necesidades educativas especiales.
- Actualmente en nuestro país, se tienen en cuenta los enfoques teóricos, que existen acerca de las necesidades educativas de los estudiantes, pero el cómo ponerlo en práctica resulta complejo. Es decir que la aceptación de las ideas y los principios teóricos de la *integración escolar* está mucho más consolidada que la inclusión educativa.
- El problema más común encontrado en la mayoría de establecimientos educativos, es que los profesores se resisten al cambio y aunque aceptan a los estudiantes con necesidades educativas especiales, no trabajan en desarrollar sus capacidades adaptativas.
- La Unidad Educativa “Emaús”, de Fe y Alegría, no cuenta con una adecuada estrategia psicopedagógica para la educación inclusiva, por lo cual, los estudiantes con necesidades educativas especiales están siendo integrados, mas no incluidos.
- Existe apertura por parte de las autoridades del centro educativo, quienes se muestran motivados e interesados en el tema de inclusión y quieren que todos sus estudiantes tengan una buena calidad educativa.
- Es importante resaltar que hay maestros/as dedicados y comprometidos con el tema de inclusión, que aunque no conocen bien sobre esto, tratan de auto

instruirse y preguntan al Departamento de consejería sobre las mejores estrategias de trabajo para poder sacar adelante a sus alumnos.

- La Unidad Educativa Emaús de Fe y Alegría anhela convertirse en una escuela inclusiva, es por esto que se ha realizado la propuesta de elaborar una Guía Metodológica de Inclusión Educativa; la cual busca mejorar los estándares de calidad de la educación; realizando un proceso psicopedagógico que empiece con los maestros, que son quienes trabajan directamente con los estudiantes y los ejes del proyecto
- La guía realizada es un instrumento que puede servir como punto de partida para empezar el camino hacia la inclusión educativa, ya que responde de manera rápida a las necesidades educativas especiales que se pueden presentar dentro de la institución.
- En la guía se ofrecen pautas y herramientas para que los equipos educativos puedan evaluar la realidad de la Institución y de esa manera facilitar la inclusión de estudiantes con NEE al Centro.
- La guía será un apoyo principalmente para los docentes de estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes podrán apoyar su trabajo en los parámetros y contenidos de la guía.
- La Unidad Educativa podrá disponer de la guía y todo el material de la misma, con el fin de aplicarlo en su centro, de manera que puedan realizar las respectivas y necesarias adaptaciones, para un mejor desarrollo de las habilidades y destrezas de todos los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- En el proceso de la inclusión educativa debe existir una implicación adecuada de toda la comunidad educativa para lo cual, la Institución debe contar con la colaboración de las familias para concienciarlas de la importancia de una educación donde se valoren las capacidades y potencialidades de todos los estudiantes y así evitar cualquier tipo de discriminación.
- Es importante conocer las necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a una discapacidad para diferenciar las limitaciones y fortalezas que los niños/as y adolescentes presentan y de esta manera partir de actividades que les va ayudar para mejorar su proceso de aprendizaje.
- Se debe cambiar el paradigma de educación especial y la inclusión, pues si bien es cierto, hay niños y jóvenes con discapacidad severa que necesitan de atención especial, también hay quienes pueden estar incluidos en la educación regular y depende de todos hacer que el proceso de inclusión se cumpla.
- Los docentes deben ser partícipes y actores principales del proceso de inclusión en las instituciones, para de ellos partir hacia todos los demás miembros de la comunidad educativa.
- Si bien es cierto, el proceso de inclusión se da principalmente en las aulas, es importante que para empezar con una inclusión plena, el punto de vista emocional y psicológico de todos quienes integran el centro educativo, sea tomado en cuenta antes de que los estudiantes con alguna dificultad ingresen a formar parte de cualquier institución.
- Si consideramos que los maestros son quienes trabajan en el día a día con cada alumno, tenemos entonces que entender que su preparación en el campo de educación inclusiva debe ser la adecuada; pues son ellos los que ayudarán a que los alumnos regulares acepten y aprendan a convivir con las diferencias y encaminarán de una manera correcta el proceso de inclusión educativa.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, L. (1991). *El estado de derechos latinoamericano*. buenos aires: CIS.
- Aparecida, N. C. (2001). *Programa de niños y jóvenes sordociegos en brasil*. Sao Paulo - Brasil.
- Booth T y Ainscow M. (9 de enero de 2000). "*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*", traducida y adaptada al español de la versión original en inglés publicada por, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), . Madrid, España . Obtenido de https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=https%3A%2F%2Fwww.uam.es%2Fpersonal_pdi%2Fstmaria%2Fsarrio%2FDOCUMENTOS%2C%2520ARTICULOS%2C%2520PONENECIAS%2C%2FEducacion%2520inclusiva%2520como%2520derecho.%2520Ainscow%2Fhttps://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20in
- Brusco . (2003). *Educación en la diversidad* . Buenos Aires .
- Burgos, B. (2013). *Guía del instructor introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Quito - Ecuador.
- Calvo. (1997). *Retardo Mental y necesidades educativas especiales*. Salamanca.
- Cardóna M. (2006). *Antecedentes y retos de la educación desde una perspectiva inclusiva, como respuesta a los desafíos de la diversidad*. Madrid.
- Carvajal E., S. M. (2001). "*Manual para facilitar el paso desde un nivel presimbólico hacia uno simbólico en estudiantes sordociegos y múltiples impedimentos*" sección *La importancia del entorno dentro del desarrollo de la comunicación*. Quito - Ecuador.
- Consulado. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito - Ecuador.

- Daniel González Manjón, Antonio Asegurado Garrido, Julio Ripalda Gil . (1995). *Adaptaciones curriculares. guía para su elaboración* . Archidona- Málaga: Aljibe.
- Despacho Ministerial Art. 15 LOEI. (2013). *acuerdo N° 0450-13*. Quito - Ecuador: Ministerio de Educación.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* . Madrid - España: Narcea .
- Ecuador, M. d. (2008). *planipolis.iiep.unesco.org*. Quito. Obtenido de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Plan_decenal_2006-2015_infraestructura.pdf#page=1&zoom
- Educación, M. d. (2006). *PLAN DECENAL*. QUITO - ECUADOR.
- Fe y alegría. (28 de marzo de 2013). *www.feyalegria.org.ec*. Obtenido de <http://www.feyalegria.org.ec/?view=featured>
- García J. (2001). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. valparaíso.
- Grijalva, G. (2011). *Introducción de las necesides educativas especiales*. Argentina.
- Guerra, S. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: aljibe.
- Gutiérrez J, B. S. (2005). *Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades*. Madrid - España.
- Ibidem, N. (2005). *Educación Inclusiva, garantía del derecho a la educación inclusiva en bogotá D.C*. Bogotá.
- Ley de discapacidades LOD, IV-796 (Tribunal constitucional de la República del Ecuador 25 de septiembre de 2012).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural , II- N° 417 (Tribunal Constitucional de la República del Ecuador 11 de Marzo de 2011).

- Ley Orgánica de Educación Intercultural , 417 (Tribunal Constitucionanl de la República del Ecuador 31 de marzo de 2011).
- LOEI, R. (2011). *Proyecto educativo institucional, artículo 88*. Quito - Ecuador: Ministerio de Educación.
- Marchesi, Á. C. (1999). *Las necesidades educativas especiales*. Buenos aires.
- Martínez, A. e. (1996). *Inclusión educativa - Ministerio de Educación*. Quito-Ecuador: Ministerio de Educación.
- Mills. (2009). *La discapacidad*. USA: BORSAY.
- Ministerio de Educación . (2011). Quito - Ecuador: Ministerio de Educación.
- Narvaez, J. M. (2008). La teoría del aprendizaje y desarrollo de aprendizaje . *innavador en educación* , 34.
- Plan decenal de educación del Ecuador, 2 (UNICEF 26 de noviembre de 2006).
- Porras, V. R. (2008). *Inclusión, discapacidad y empleo. Algunas clave de a través de siete historias de vida*. España: colección accesible telefónica.
- Puigdellivol I. (1977). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona: El lápiz.
- Romeu, N. I. (2003). *La evolución histórica de la educación especial*. Murcia.
- SETEDIS. (2013). *Datos de la setedis*. Quito - Ecuador.
- Setedis. (2013). *Ley Orgánica de Discapacidades LOD*. Quito -Ecuador.
- Steenlandt, D. V. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de chile: UNESCO.
- Unidas, N. (2005). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Washington - Estados unidos.
- Urie, B. (1987). *La teoría ecológica*. Moscú.

Vigotsky, L. (1995). *Zona de desarrollo próximo*. Madrid.

Warnock, c. (2004). *La ética de la diversidad, ¿es usted gente?* Madrid: WVA.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta para docentes

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA QUITO
FACULTAD CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

ENCUESTA PARA DOCENTES

EDAD:..... SEXO: M () F ()
CARGO:..... TIEMPO DE TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN:.....

La presente encuesta tiene como objetivo conocer los conceptos generales que usted tiene sobre lo que es la inclusión educativa.

Favor contestar en forma clara y precisa los siguientes ítems:

1. ¿Qué es para usted integración escolar?

2. ¿Qué es para usted inclusión escolar?

3. ¿Qué entiende por necesidades educativas especiales?

4. ¿Qué tipos de discapacidad usted conoce?

5. ¿Qué son las adaptaciones curriculares para usted?

6. ¿Tiene usted en su aula algún estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o discapacidad? SÍ () NO ().

7. De ser afirmativa su respuesta anterior, ¿cuál es el tipo de NEE o discapacidad que tiene el estudiante?

8. Ha recibido alguna capacitación sobre el tema de inclusión escolar durante los dos últimos años? SÍ () NO ().

9. Cree usted ¿qué en la Institución se da un proceso de Inclusión Educativa?

SÍ () NO (). ¿Por qué?.

10. Cree usted ¿qué una Guía de inclusión educativa es necesaria para los docentes de la institución? SÍ () NO (). ¿Por qué?.

11. De ser afirmativa su respuesta anterior, que contenidos cree que debería tener la Guía de Inclusión?

Anexo 2. Formato evaluación del primer encuentro

GUÍA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA AL PERSONAL DOCENTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA “EMAÚS” DE FE Y ALEGRÍA

EVALUACIÓN

Fecha:.....

Estimado asistente al encuentro.

Agradecemos su participación y solicitamos se sirva emitir su criterio sobre el trabajo realizado, para poder mejorarlo y adaptarlo a las Necesidades de su Institución.

Por favor marque con una X su respuesta:

1. El documento le parece:

Extenso

Corto

Adecuado

2. Usted cree que la redacción es

Entendible

Confusa

3. El tamaño y tipo de letra es

Adecuada

Grande

Pequeña

4. El contenido de la guía es:

Claro

Confuso

5. ¿Qué sugerencias daría para mejorar esta guía?

.....
.....
.....
.....
.....

AGRADECEMOS SU GENTIL COLABORACIÓN
Alexandra F. Jenny V

Anexo 3. Formato evaluación del segundo encuentro

GUÍA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA AL PERSONAL DOCENTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA “EMAÚS” DE FE Y ALEGRÍA

EVALUACIÓN

Sírvase emitir su criterio de acuerdo a su percepción sobre el encuentro realizado para la validación de la Guía. Su aporte es muy importante para mejorar el contenido del trabajo propuesto.

INDICACIONES: Califique marcando con una X cada uno de los aspectos que encontrará a continuación, de acuerdo a la siguiente escala:

A. Excelente B. Bueno C. Regular D. No satisfactorio E. Malo

	A	B	C	D	E
1. Los contenidos tratados en la Guía han sido significativos para usted?					
2. ¿Los temas propuestos han tenido profundidad?					
3. ¿Consideras que los contenidos fueron sustentados teóricamente?					
4. ¿La Guía es clara y de fácil manejo?					
5. ¿Consideras que la Guía es útil para el trabajo del docente?					

Tiene alguna sugerencia con respecto a la Guía.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AGRADECEMOS SU GENTIL COLABORACIÓN
Alexandra F. Jenny V

Anexo 4. La portada de la guía:

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

"Si enseñamos a los estudiantes a aceptar la diversidad como algo cotidiano, no será necesario hablar de inclusión sino de CONVIVENCIA."



Elaborado por:
Alexandra Fuenmayor
Jenny Villavicencio

Anexo 5. Fachada de la Unidad Educativa Emaús Fe y Alegría



Anexo 6. Fachada de la institución



Anexo 7. Presentación de la guía



Anexo 8. Exposición del Modelo Ecológico Funcional



Anexo 9. Dinámica sobre el tema



Anexo 10. Participación de los docentes en la dinámica



Anexo 11. Participación de los docentes en la dinámica



Anexo 12. Participación de los docentes en la dinámica



Anexo 13. Desarrollo de la exposición del tema



Anexo 14. Intervención de la Vicerrectora sobre el tema



Anexo 15. Dando respuesta a las inquietudes de los docentes



Anexo 16. Material de exposición sobre la diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva



Anexo 17. Conclusiones y recomendaciones sobre el tema



Anexo 18. Aprobación de la guía por parte de los docentes,

18.1 Dinámica de inicio



Anexo 19. Dinámica de inicio



Anexo 20. Presentación de la guía a los docentes para que trabajen en grupos



Anexo 21. Trabajo grupal en la revisión de la guía.

