



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TEMA:

**EL CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LA INCLUSIÓN DENTRO
DEL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR DE NIÑOS Y NIÑAS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA ESCUELA
LEONIDAS PROAÑO DE LA CIUDAD DE QUITO**

AUTOR:

TERÁN PAZMIÑO ESTEFANIA PATRICIA

DIRECTOR:

Dr. ROBERTO ROMERO GALLARDO

QUITO

2015

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Grado presentado por la señora Profesora Estefanía Terán Pazmiño, para optar el Grado Académico de Licenciada en Ciencias de la Educación – Mención EDUCACIÓN PRIMARIA cuyo título es: EL CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LA INCLUSIÓN DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR, DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA LEONIDAS PROAÑO DE LA CIUDAD DE QUITO.

Considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometidos a la presentación pública y evaluación por parte del Jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Quito D. M. a los 23 días del mes de noviembre del 2015.

MGS. Roberto Romero Gallardo
**TUTOR DE LA CARRERA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTORÍA

Yo, Estefanía Patricia Terán Pazmiño, autora de la tesis titulada “EL CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LA INCLUSIÓN DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA ESCUELA LEONIDAS PROAÑO DE LA CIUDAD DE QUITO”, mediante el presente documento dejo constancia de que este trabajo es de mi exclusiva autoría y elaboración, con el reconocimiento pertinente de los autores quienes con sus conocimientos han sido base para la realización del presente estudio a fin de cumplir con uno de los requisitos previos a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Primaria, En la Universidad Tecnológica Equinoccial del Ecuador.

Atentamente,

Estefanía Patricia Terán Pazmiño

AUTORA

DEDICATORIA

A todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales quienes vienen con la misión de enseñar a los que los rodean a desarrollar las habilidades y sentimientos que los convertirán en mejores seres humanos.

AGRADECIMIENTO

A mis maestros por compartir generosamente sus conocimientos. Al personal Directivo y Administrativo de la facultad por brindarme todas las facilidades a lo largo de estos años de formación académica. Y a mis compañeros de trabajo y estudio, por brindarme su amistad y apoyo moral.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Certificación del tutor	ii
Autoría	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras	xii
Resumen ejecutivo	xv
Introducción	1

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Tema	3
1.2. Planteamiento del problema	3
1.3. Formulación del problema	4
1.4. Preguntas directrices	4
1.5. Objetivos	
1.5.1. Objetivo general	4
1.5.2. Objetivos específicos	4
1.6. Justificación	5
1.7. Estudios relacionados con el tema de la investigación.	6
1.7.1. A nivel internacional	7
1.7.2. A nivel nacional.	10

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del clima social escolar.	13
2.1.1. Origen del concepto	13
2.1.2. Definición de clima escolar	15
2.1.3. Características del clima escolar	18
2.1.4. Dimensiones del clima escolar	23
2.2. Antecedentes de inclusión educativa	24

2.2.1. Concepto de necesidades educativas especiales	25
2.2.2. Definición de discapacidad	25
2.2.2.1. Uso del término personas con discapacidad	26
2.2.3. Concepto de inclusión educativa	28
2.2.4. Inclusión escolar y las adaptaciones curriculares como un derecho	29
2.2.4.1. Adaptaciones curriculares a nivel de centro educativo (ACC)	30
2.2.1.2. Adaptaciones curriculares a nivel de aula (ACA).	30
2.2.1.3. Adaptaciones curriculares individuales (ACI).	31
2.2.5. Inclusión educativa mediante la sensibilización para la diversidad	31
2.2.6. Dimensiones de la inclusión educativa.	33
2.3. Marco institucional	34
2.3.1. Visión	34
2.3.2. Misión	35
2.3.3. Objetivos institucionales.	35
2.3.4. Principios metodológicos.	36
2.3.5. Ideario.	36
2.3.6. Organigrama institucional.	38
2.4. Fundamentación legal	39
2.4.1. Constitución de la Republica.	39
2.4.2. Ley de educación intercultural.	40
2.4.3. Código de la niñez y adolescencia.	42
2.4.4. Ley orgánica de discapacidades.	43
2.5. Hipótesis.	43
2.6. Variables de la investigación	43
2.7. Operacionalización de variables	44

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación	
3.1.1. Tipo de investigación	45
3.1.2. Métodos de investigación	45
3.2. Población	46
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	46

3.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de los resultados	47
--	----

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados de la encuesta realizada a los padres de familia	48
4.2. Encuesta realizada a los profesores	60
4.3. Encuesta realizada a los alumnos	72
4.4. Comprobación de la hipótesis	84

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones	91
5.2. Recomendaciones	93

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

6.1. Tema	95
6.2. Presentación	95
6.3. Objetivo general	96
6.4. Objetivos específicos	96
6.5. Fundamentación teórica	97
6.5.1. El desarrollo del clima escolar inclusivo en la escuela L. Proaño.	97
6.5.2. El clima escolar inclusivo y la sensibilización para la diversidad	98
6.5.3. Inclusión escolar y adaptaciones curriculares como un derecho	100
6.6. Actividades	103
6.6.1. Listado de contenidos	103
6.6.2. Desarrollo de los contenidos	104
- Taller de la unidad I: Jornada de sensibilización para la diversidad.	104
-Taller de la unidad II: sobre el marco legal conceptual de la inclusión educativa y adaptaciones curriculares	111
6.7. Evaluación	125
Bibliografía	126
Webgrafía	130
Anexos	

ÍNDICE DE TABLAS

ENCUESTA A LOS PADRES DE FAMILIA

Tabla 4. 1. - Conocimiento sobre la metodología de la escuela.	48
Tabla 4. 2. -Percepción sobre la forma de enseñar en la escuela.	49
Tabla 4. 3. - Percepción de la formación en valores.	50
Tabla 4. 4. - Actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones	51
Tabla 4. 5 - Actitud de los directivos hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.	52
Tabla 4. 6. - Percepción del ambiente afectivo escolar.	53
Tabla 4. 7. - Percepción de la relación con el personal de la escuela.	54
Tabla 4. 8. - Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE.	55
Tabla 4. 9. - Percepción del trato de rechazo o de aceptación que reciben alumnos con NEE.	56
Tabla 4.10. - Preparación de profesores para el trabajo con alumnos y alumnas con NEE.	57
Tabla 4.11. - Percepción del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	58
Tabla 4.12. -Percepción del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	59

ENCUESTA A LOS PROFESORES

Tabla 4. 13. - Conocimiento sobre la metodología de la escuela.	60
Tabla 4. 14. -Percepción sobre la forma de enseñar en la escuela.	61
Tabla 4. 15. - Percepción de la formación en valores.	62
Tabla 4. 16. - Actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones	63
Tabla 4. 17. - Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE.	64
Tabla 4. 18. - Percepción del ambiente afectivo escolar.	65
Tabla 4. 19. - Percepción de la relación con el personal de la escuela.	66

Tabla 4. 20. - Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE.	67
Tabla 4. 21. - Percepción del t rato de rechazo o de aceptación que reciben alumnos con NEE.	68
Tabla 4.22. - Preparación de profesores para el trabajo con alumnos y alumnas con NEE.	69
Tabla 4.23. - Percepción del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	70
Tabla 4.24. - Percepción del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	71
ENCUESTA A LOS ALUMNOS	
Tabla 4.25. - Conocimiento sobre la metodología de la escuela.	72
Tabla 4.26. -Percepción sobre la forma de enseñar en la escuela.	73
Tabla 4.27. - Percepción de la formación en valores.	74
Tabla 4.28. - Actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones	75
Tabla 4.29 - Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE.	76
Tabla 4.30. - Percepción del ambiente afectivo escolar.	77
Tabla 4.31. - Percepción de la relación con el personal de la escuela.	78
Tabla 4.32. - Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE.	79
Tabla 4. 33. - Percepción del t rato de rechazo o de aceptación que reciben alumnos con NEE.	80
Tabla 4.34. - Preparación de profesores para el trabajo con alumnos y alumnas con NEE.	81
Tabla 4.35. - Percepción del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	82
Tabla 4.36. – Percepción del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	83

COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

VARIABLE INDEPENDIENTE CLIMA ESCOLAR

Tabla 4.37. – Características de la dimensión modelo educativo. 84

Tabla 4.38. – Características de la dimensión liderazgo. 85

Tabla 4.39. – Características de la dimensión relaciones interpersonales. 76

VARIABLE DEPENDIENTE INCLUSIÓN ESCOLAR

Tabla 4.40. – Características de la dimensión sentido de pertenencia. 87

Tabla 4.41. – Características de la dimensión adaptaciones curriculares 88

ÍNDICE DE FIGURAS

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

Figura 4.1. Representación porcentual sobre el conocimiento de las características de la metodología utilizada en la escuela.	48
Figura 4.2. Representación porcentual sobre la forma de enseñar	49
Figura 4.3. Representación porcentual sobre la percepción de la formación en valores en la escuela.	50
Figura 4.4. Representación porcentual sobre la percepción de la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.	51
Figura 4.5. Representación porcentual del apoyo, reconocimiento, motivación y participación que brinda el equipo directivo.	52
Figura 4.6. Representación porcentual sobre la percepción del ambiente escolar.	53
Figura 4.7. Representación porcentual: la percepción de la relación con el personal de la escuela.	54
Figura 4.8. Representación porcentual del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.	55
Figura 4.9. Representación porcentual del trato de aceptación o rechazo que reciben los alumnos con NEE en la escuela.	56
Figura 4.10 Representación porcentual de la preparación de los profesores para el trabajo con alumnos con NEE.	57
Figura 4.11 Representación porcentual del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	58
Figura 4.12 Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.	59

ENCUESTA A PROFESORES

Figura 4.13. Representación porcentual sobre el conocimiento de las características de la metodología utilizada en la escuela.	60
--	----

Figura 4.14. Representación porcentual sobre la forma de enseñar	61
Figura 4.15. Representación porcentual sobre la percepción de la formación en valores en la escuela.	62
Figura 4.16. Representación porcentual sobre la percepción de la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.	63
Figura 4.17. Representación porcentual del apoyo, reconocimiento, motivación y participación que brinda equipo directivo.	64
Figura 4.18. Representación porcentual sobre la percepción del ambiente escolar.	65
Figura 4.19. Representación porcentual sobre la percepción de la relación con los compañeros de trabajo.	66
Figura 4.20. Representación porcentual del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.	67
Figura 4.21. Representación porcentual del trato de aceptación o rechazo que reciben los alumnos con NEE en la escuela.	68
Figura 4.22. Representación porcentual de la preparación de los profesores para el trabajo con alumnos con NEE.	69
Figura 4.23. Representación porcentual del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	70
Figura 4.24. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.	71
 ENCUESTA A LOS ALUMNOS	
Figura 4.25. Representación porcentual sobre el conocimiento de las características de la metodología utilizada en la escuela.	72
Figura 4.26. Representación porcentual sobre la forma de enseñar	73
Figura 4.27. Representación porcentual sobre la percepción de la formación en valores en la escuela.	74
Figura 4.28. Representación porcentual sobre la percepción de la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.	75

Figura 4.29. Representación porcentual del apoyo, reconocimiento, motivación y participación que brinda equipo directivo.	76
Figura 4.30. Representación porcentual sobre la percepción del ambiente escolar.	77
Figura 4.31. Representación porcentual: la percepción de la relación con el personal de la escuela.	78
Figura 4.32. Representación porcentual del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.	79
Figura 4.33. Representación porcentual del trato de aceptación o rechazo que reciben los alumnos con NEE en la escuela.	80
Figura 4.34. Representación porcentual de la preparación de los profesores para el trabajo con alumnos con NEE.	81
Figura 4.35. Representación porcentual del desarrollo social de los alumnos con discapacidades en la escuela regular.	82
Figura 4.36. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.	83



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
FACULTAD DE COMUNICACIÓN ARTES Y HUMANIDADES
SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TEMA: EL CLIMA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LA INCLUSIÓN DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR, DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA ESCUELA LEONIDAS PROAÑO DE LA CIUDAD DE QUITO

AUTOR: TERÁN PAZMIÑO ESTEFANIA PATRICIA

DIRECTOR: Dr. ROBERTO ROMERO GALLARDO

QUITO, 2015

Resumen Ejecutivo

En el presente estudio se establece la relación entre el Clima Social Escolar y la Inclusión Educativa en base a la percepción del personal docente, los padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, y los alumnos de sexto y séptimo años de educación básica matriculados en la escuela Leonidas Proaño de Quito, Ecuador durante el año lectivo 2012 -2013. La educación inclusiva surge como un derecho humano básico para construir una sociedad más justa, prestando especial atención a quienes han sido excluidos tradicionalmente de las oportunidades educativas. Para que este derecho se vaya haciendo realidad, la presente investigación pone a la luz la importancia de preparar un Clima Social Escolar favorable, fundamentado en modelos pedagógicos que priorizan al ser humano y a la naturaleza, la formación en valores, la participación, el trabajo en equipo y las relaciones basadas en el respeto, la cordialidad, la sinceridad, la empatía y el afecto. En este ambiente, los niños y niñas con NEE se sienten un miembro más del grupo y tienen la posibilidad de auto realizarse. La investigación es de tipo descriptivo – correlacional. La población de estudio estuvo conformada por 47 personas: 27 alumnos, 10 padres de familia y 10 docentes. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple. Para el efecto del tratamiento estadístico se realizó una tabulación de los resultados y la graficación de los mismos para su análisis e interpretación. La comprobación de las hipótesis se llevó a cabo verificando como verdadero o falso, cada una de las preguntas a través de tablas de comprobación de los resultados esperados y los resultados obtenidos. Por el alto porcentaje de resultados verdaderos se puede inferir la hipótesis como verdadera.

Palabras clave: Clima escolar, Inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN

Durante la primera década del Siglo XXI ha ido cobrando fuerza la concepción de la educación inclusiva como un nuevo paradigma que (superando aquellos que se han venido sustentando en los enfoques médicos y psicométricos, que aún se mantienen en las prácticas docentes) surge de la toma de conciencia de que la educación es un derecho humano básico inherente a una sociedad más justa que presta más atención a quienes tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros.

En el caso ecuatoriano, alineándose dentro de esta concepción, y en el marco de la Constitución de la República, la Ley de Educación Intercultural, en su Artículo 2, literal e), establece como uno de sus principios, la atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad. Más aún, plantea como normativa 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 específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso de interaprendizaje para una atención de calidad y calidez” (LOEI Art. 47).

Por otra parte, las diversas investigaciones sobre el clima escolar establecen varias dimensiones que lo configuran como un sistema vivo, que a la vez constituye una condición que influirá positivamente o negativamente en el funcionamiento futuro de todo este sistema, así como por ejemplo, la incidencia del clima escolar en el compromiso de los docentes o en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, se ha considerado apropiado y como apoyo al ámbito de la Gerencia Escolar, plantear como objeto de estudio de la presente investigación de campo, el determinar si el clima escolar influye en los procesos de inclusión educativa y establecer si la calidad del clima escolar puede constituir una de las condiciones requeridas para que las instituciones educativas puedan asumir este nuevo reto.

La presente investigación ha sido estructurada en seis capítulos, de la siguiente manera:

En el primer capítulo se exponen el tema de investigación, el planteamiento y formulación del problema y la importancia y el alcance de la misma.

En el segundo capítulo se desarrolla el Marco teórico, que fundamenta la investigación presentando los antecedentes internacionales y nacionales, las bases teóricas que justifican la importancia tanto del Clima Escolar como de la Inclusión Educativa. También se integran el Marco Institucional y la Fundamentación Legal, así como la formulación de hipótesis y operacionalización de las variables.

En el tercer capítulo se explica el diseño y la metodología de la investigación, la población objeto de estudio, las técnicas e instrumentos tanto para la recolección de la información como para el procesamiento y análisis de los resultados.

En el cuarto capítulo se procede a presentar, mediante las tablas y los gráficos correspondientes, el análisis e interpretación de los resultados.

En el quinto capítulo se concretizan las conclusiones de la investigación y las recomendaciones, que si bien es cierto se dirigen a los miembros de la comunidad educativa, también es factible extrapolarlas hacia otras instituciones educativas.

En el sexto capítulo se desarrolla como propuesta de fortalecimiento del clima escolar inclusivo en la escuela Leonidas Proaño de Quito.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. TEMA:

El clima escolar y su influencia en la inclusión dentro del sistema educativo regular, de niños y niñas con necesidades educativas especiales de la escuela Leonidas Proaño de la ciudad Quito.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los objetivos de la nueva Política Educativa, basada en la Nueva Constitución de la República, es lograr grandes transformaciones en el sistema educativo ecuatoriano, tanto en lo pedagógico como en lo institucional resumidos en los términos calidad y calidez, planteando la inclusión como uno de sus ejes transversales y fundamentales.

La incorporación de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al sistema regular de educación supera la anterior concepción integracionista por un nuevo enfoque que concibe la de inclusión como un derecho humano inseparable del concepto de la equidad y la igualdad de oportunidades. Lo anterior implica reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son, creer en sus capacidades, aceptar que las semejanzas y las diferencias es una característica inherente al ser humano.

Sin embargo, la educación históricamente se ha caracterizado por prácticas discriminatorias y de exclusión que reproducen el orden social. Es evidente la resistencia del profesorado a los cambios que se requieren para cumplir con este nuevo mandato, pero más allá de las ideas y concepciones, parece ser que el mayor obstáculo a superar es la incertidumbre sobre cómo llevar a la práctica este objetivo.

La presente investigación pretende determinar en qué medida el clima escolar influye en el proceso de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, en el

sistema educativo regular, de acuerdo a la percepción de los miembros que integran la comunidad educativa de la escuela Leonidas Proaño de la ciudad de Quito.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿El clima escolar de la escuela regular Leonidas Proaño de la ciudad de Quito influye en el proceso de inclusión educativa según la percepción de los miembros de la comunidad educativa?

1.4. PREGUNTAS DIRECTRICES

1.4.1. ¿Qué significa clima escolar?

1.4.2. ¿Qué significa y cuáles son las características de la inclusión educativa?

1.4.3. ¿De qué manera y en qué nivel influye el clima escolar en la inclusión educativa?

1.4.4. ¿Cuáles son las dimensiones del clima escolar con mayor influencia en el proceso de inclusión educativa.

1.5. OBJETIVOS.

1.5.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar, a través de la investigación de campo, si el clima escolar influye en el proceso de la inclusión educativa en la escuela regular, a fin de proponer alternativas de solución.

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Describir el clima escolar y las dimensiones que permitan identificar aquellos factores que posibiliten su mejoramiento.

- Explicar las características de la inclusión educativa y las dimensiones más sensibles para que ésta se concrete en la vida escolar.

Determinar si el clima escolar influye en la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales, asociadas a la discapacidad, para proponer estrategias que viabilicen los procesos inclusivos en la educación.

- Desarrollar una propuesta de acciones que contribuyan al fortalecimiento del clima escolar inclusivo de la escuela Leonidas Proaño de Quito.

1.6. JUSTIFICACIÓN

Los modelos de desarrollo económico en América latina se han caracterizado por ser concentradores y excluyentes. Consecuentemente, la educación históricamente se ha caracterizado por prácticas discriminatorias y de exclusión que reproducen el orden social. Estas prácticas se han hecho más obvias desde cuando se intentó universalizar la democratización de la educación, pues se evidenció el contraste de grupos de personas que quedaron fuera de los estándares, en base a criterios “científicos” deterministas que justificaron su exclusión y negación de sus derechos, especialmente de las personas con discapacidad.

En la última década, el concepto de inclusión educativa surge como un derecho suscrito a nivel de los tratados internacionales y el marco jurídico nacional, ha tenido un gran impacto en la política educativa, que establece un sistema único de educación para todos, el mismo que desde hace cinco años se viene implementando, en el caso ecuatoriano.

Por otra parte, por las razones expuestas al inicio, casi todas las investigaciones, importando los modelos empresariales, se han centrado estudiar la forma de mejorar la calidad y la productividad de las organizaciones educativas

Existen evaluaciones de la inclusión educativa llevadas a cabo por profesionales a nivel nacional e internacional, sobre el desarrollo histórico de los marcos jurídico y conceptual, así como de los modelos de atención; lamentablemente, se han encontrado muy pocas investigaciones que aborden científicamente el estudio de la Inclusión Educativa en relación a otras variables. Queda así, un vasto campo para investigar.

De manera particular, sin descartar el criterio de los expertos en el tema, el presente proyecto de investigación pretende conocer aspectos de la inclusión educativa desde el punto de vista de los involucrados en el proceso: Padres, maestros y alumnos. Además tiene las siguientes relevancias:

Científico - social, porque nos permite tener nuevo conocimiento acerca de la relación que actualmente existe entre el clima social escolar y el proceso de inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en la escuela Leonidas Proaño, lo que puede ayudar para la toma de decisiones en los futuros planes de mejoramiento Institucional.

Académica, porque puede servir de base para otros investigadores interesados en profundizar y/o complementar el tema.

Práctico-institucional, porque permitirá a sus directivos y miembros integrantes de la comunidad educativa valorar el clima social escolar y el proceso de inclusión educativa, con miras a la toma de decisiones que permitan afianzar las fortalezas para enfrentar las debilidades observadas. Esta experiencia, también puede ser replicada en otras instituciones educativas.

1.7. ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el proceso de revisión bibliográfica, la autora de la presente investigación no ha encontrado estudios específicos sobre la influencia del

clima social escolar sobre los procesos de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales circunscritas a las discapacidades en el sistema regular de educación. Sin embargo, existen investigaciones que estudian el grado de relación entre el clima social escolar y otras variables. Por ejemplo, algunos estudios demuestran como el clima escolar incide en la calidad de los aprendizajes, así como en los ambientes de violencia, entre otros.

Por otra parte, en relación a la inclusión educativa, existen evaluaciones cuantitativas y cualitativas a nivel de las políticas y programas que se están llevando a cabo tanto a nivel nacional como internacional.

La mayoría de estas evaluaciones se refieren al desarrollo histórico y vigencia de los marcos legal y conceptual, o a las metas logradas a nivel de los programas y proyectos.

A continuación se sintetizan los resultados de algunas investigaciones, cuyo contenido aportan elementos de juicio para el desarrollo del tema de la presente investigación.

2.1.1. A NIVEL INTERNACIONAL

Existe un estudio realizado por Simón, C. y colegas (2008) quienes utilizaron una metodología de encuesta sobre las opiniones y valoraciones, así como el análisis de informes y documentos, con el objetivo de conocer y valorar las opiniones de las organizaciones no gubernamentales estatales que laboran con personas con discapacidad, sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado a los que representan. Las conclusiones de esta investigación son las siguientes:

- La política de inclusión educativa, establecida en la legislación educativa vigente como un principio central del ordenamiento educativo y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto del mismo, debe

ampliarse, con los cambios pertinentes que se necesiten, a todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas especiales.

- Se cuenta con el apoyo de un profesorado cuyas actitudes hacia el alumnado, considerado con necesidades educativas especiales, son mayoritariamente positivas, sobre todo, en las primeras etapas educativas.
- Ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros.
- Lo anterior es garantía de que se posibilite un proceso de indagación sobre *las barreras* de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares, especialmente en la etapa de educación secundaria.
- Estas barreras están presentes en todas las etapas y comprometen no sólo al sistema educativo, sino también al conjunto de sistemas de protección social que deberían actuar coordinada, complementaria y convergentemente con el mismo para que la inclusión educativa fuera de mayor calidad.
- Existen pobres niveles de coordinación profesional, que afecta al trabajo interno de los centros y pone en juego la colaboración entre el profesorado de aula (tutores y especialistas) y el profesorado de apoyo, como a las tareas de coordinación entre el profesorado y los servicios de orientación educativa externos. Esto, también alcanza a las tareas de coordinación de la escuela con otras “agencias externas” a la vida escolar, en particular, con los servicios o agentes sociales y de salud, zonales o particulares, a los que algunos alumnos necesariamente deben asistir de manera regular o de los que reciben apoyos imprescindibles (logopedia, fisioterapia, apoyo psicológico, etc.).

- Se requiere que se asegure un buen traspaso de información en los procesos de transición educativa entre etapas, especialmente hacia la secundaria, para garantizar una educación de calidad para este alumnado.
- Las familias no disponen de suficiente información, accesible y rápida, sobre las medidas legislativas que les afectan o sobre los recursos y ayudas disponibles para las atenciones específicas que sus hijos puedan precisar.
- Hay muy pocos estudios con una cierta representatividad y realizados con un mínimo rigor metodológico que informen del proceso de inclusión educativa. (Simón, C. y colegas, 2008, pp. 110 -120)

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010 p. 155) realizaron una investigación exploratoria, mediante la aplicación de un cuestionario de dilemas, de las concepciones de profesores y orientadores de Madrid, sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria. En este estudio “se discuten las reflexiones e interrogantes, así como las limitaciones y proyecciones de esta línea de investigación como aporte al análisis de las resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes”.

Palabras clave de la investigación: concepciones del profesorado, barreras hacia el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, cuestionario de dilemas.

Se llegaron a las siguientes conclusiones:

- El proceso de validación del cuestionario, aparte de recaudar información, es en sí un instrumento con valor formativo para el cambio de concepciones particularmente en relación “distancia existente entre los planteamientos teóricos y programáticos de la educación inclusiva y la

realidad de lo que en las aulas se considera muchas veces como educación inclusiva.”

- Lo anterior refuerza la propuesta de estimular, en los procesos de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación,
- El avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad (López, M., Echeita, G. y Martín, E. 2010 p. 175).

2.1.2. A NIVEL NACIONAL.

Como se señaló anteriormente, no existen en el Ecuador investigaciones que específicamente traten el tema del presente estudio. Sin embargo, es importante mencionar dos experiencias relacionadas que se llevan a cabo en el país, la una en Guayaquil, por FASIRNAM, y la otra en Quito, por la Fundación General Ecuatoriana FGE en convenio con el Ministerio de Educación.

En el informe de Marcela Santos (2006), denominado “Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa. Un estudio en seis provincias del Ecuador en el 2003”, y a la sistematización de experiencias en foros y de grupos e instituciones del país, se pueden resaltar las siguientes conclusiones:

Los diversos tipos de experiencias institucionales se ubicaron en las siguientes categorías:

- **“Centros estructurados para la integración”**: que reportaron experiencias exitosas de integración fueron aquellos que desde su creación o primeros años acogieron dicha práctica, con una filosofía que

los respaldaba. Además, las madres de niños sin discapacidad se habían adherido a esta filosofía y veían que la inclusión en la escuela era beneficiosa para sus hijos.

- **“Experiencias al andar”**: Centros que desarrollaron experiencias de integración a partir de que los padres o madres de familia plantearon la demanda para su hijo o hija. Algunos lo hicieron a partir la solicitud de un centro de educación especial. Algunos fracasaron por falta de orientación. Pero también se refirieron experiencias exitosas, que muchas veces fueron posibles gracias al seguimiento o apoyo de un centro especial.
- **“Proceso contrario a la inclusión”**: Centros categorizados en base a la experiencia, referida por las madres y maestras de educación especial que sentían que el niño o niña había retrocedido o “fracasado” en la escuela regular, y que ello era causa de su retorno al centro especial. Salvo excepciones, la escuela fiscal fue vista en esta categoría, en las cuales, a parte de los problemas de recursos y excesivo número de alumnos, se apreciaba la falta de capacitación y la resistencia de los docentes a los procesos de inclusión (Marcela Santos 2006, p. 6).

Otras conclusiones de Santos, M. (2006) se refieren a aquellos factores que según los miembros de la comunidad educativa, tienen un peso significativo en el proceso de inclusión educativa. Estas son:

- **La calidad humana y profesionalismo** de las personas que integran en centro, especialmente de su líder.
- **El liderazgo positivo**, que sumado a un enfoque a favor de la educación para la diversidad, genera el espacio para que otros elementos favorecedores de la inclusión se puedan dar, como seguimiento o asesoría desde la escuela especial e integración e interrelación entre padres y madres y entre niños y niñas (Santos, M. 2006, p. 10).

Por otro lado, mediante convenio celebrado por el Ministerio de Educación, División nacional de Educación Especial, y la Fundación General Ecuatoriana, Durante el período 2007 – 2010, se ejecutó el proyecto **“Inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano”** financiado por el canje de deuda externa entre los gobiernos de Ecuador y España. Entre los logros según el informe de (Noury, F. 2010, pp. 1-2) se destacan los siguientes:

- La promoción un **sistema nacional único** de educación; una nueva ESCUELA de calidad, abierta para todos, basada en el derecho universal a la educación, que dé respuestas adecuadas a cualquier niño/a con las características, necesidades, potencialidades y limitaciones que tenga.
- Se diseñó un Modelo Nacional de Inclusión para ponerlo en práctica en 30 escuelas tradicionales transformándolas en escuelas inclusivas, las mismas que sirvieron de modelo para que otras 300 escuelas y 3750 maestros pongan en práctica la filosofía de la inclusión. Lográndose la inclusión de 132 niños con NEE, la capacitación de personal (818) y la sensibilización de las comunidades educativas (2932 maestros; 9032 estudiantes; 4748 padres de familia y 293 escuelas).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.2. ANTECEDENTES DE CLIMA ESCOLAR

2.1.1. ORIGEN DEL CONCEPTO

El concepto de clima escolar se desarrolló como resultado de otro denominado clima organizacional cuyos estudios, especialmente en el ámbito laboral, se dieron a fines de la década de los años sesenta; como por ejemplo, los estudios realizados por Tagiuri y Litwin en 1968. En estos estudios, mediante los enfoques de las teorías psicosociales, se trató de comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones. (Cornejo y Redondo, 2001, p. 14)

El interés por el estudio del clima organizacional se ha desarrollado en forma creciente durante las últimas décadas, Según los estudios realizados por Vega y cols. (2006), citados en (Mena, I. y Valdés, A. 2008, p. 2), en este desarrollo se pueden distinguir tres enfoques:

El primero, asocia el concepto de clima organizacional al de un indicador de la calidad de gestión y como uno de los elementos básicos para impulsar procesos de mejoramiento al interior de las organizaciones. Los autores mencionados lograron reconocer veintidós definiciones, lo cual conlleva a serias dificultades y discrepancias para precisar su significado. Sin embargo, de su análisis se puede determinar su énfasis en las estructuras, como elementos existentes, establecidos por la organización y que permanecen en el tiempo, tales como la cultura organizacional, las normas, y los estilos de administración. (Litwin & Stringer, 1968; Robbins, 1990; en Mena, I. y Valdés, A. 2008, loc. cit.)

El segundo, combina el enfoque de las estructuras y lo subjetivo, centrándose en el análisis de cómo las cualidades de la organización influyen en las percepciones de los miembros y como estas se manifiestan en su conducta. (Tagiuri, 1968; Brunet, 1987; Reichers & Schneider, 1990; en Mena, I. y Valdés, A. 2008).

Finalmente, el tercer enfoque, el cual parece ser el más útil para el proceso de fortalecimiento de las organizaciones, presta más atención a los procesos y la subjetividad y conceptualiza el clima organizacional como un proceso en constante construcción que es resultado de la interacción de los sujetos y las características de la institución, a partir de las percepciones que sobre ésta tienen sus miembros (Campbell, 1976; Peiró, 1995; Toro, 2001 en Mena, I. y Valdés, A. 2008, p.3)

En base a este último enfoque, Daniel Rodríguez (1999) propone la siguiente definición de clima organizacional., que constituye: ...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo. Estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo consecuencias en la disposición a participar en forma activa y eficiente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (en García, M. 2009, p. 6).

En relación a las dimensiones del clima organizacional, Mena, I. y Valdés, A. (2008) a pesar de la diversidad de propuestas hechas por una variedad de autores, acotan que las más frecuentemente utilizadas son las que tienen que ver con las relaciones entre los miembros de la organización y el estilo de liderazgo, y luego establecen las siguientes características principales:

- Representa la personalidad de la organización.

- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, en forma activa y eficiente, en el desempeño de sus labores.
- Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.
- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables (Mena, I. y Valdés, A. 2008, p 3)

2.1.2. DEFINICIÓN DE CLIMA ESCOLAR

En la forma de referirse al clima de las instituciones educativas se utilizan varios nombres; unos, se enfocan en los diversos actores, otros en los subsistemas o aspectos de la vida escolar. De allí que se puede observar que tanto en la literatura como en las políticas públicas se utilizan diferentes términos como: clima escolar, clima social escolar, clima de convivencia, clima de aula, generando ambigüedad y dificultando su distinción y comprensión (Mena, I. y Valdés, A. 2008. loc. cit.)

Lo expuesto anteriormente en relación a la diversidad de conceptos de clima organizacional, así como de la variedad de los términos que se utilizan

cuando se refiere al ámbito escolar, incide también en las varias definiciones de clima escolar (Molina, N., y Pérez, I. 2006, p 6).

En el estudio sobre el clima escolar realizado por Hernández., F. y Sancho, J. (2004) afirman que este es un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales del centro educativo basándose para ello en la definición de Tarter y Kottkamp (1991) quienes caracterizan el clima escolar como “la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa.” Esto es, el clima escolar se define como la cualidad más duradera del contexto educativo que afecta el carácter y las actitudes de los todos implicados y se basa en la percepción colectiva de la naturaleza y el sentido de la escuela (Hernández., F. y Sancho, J. 2004, p 23).

Cabe mencionar la apreciación que Debarbieux, E. (2012) tiene del clima escolar en el que incluye: el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos o el sentimiento de justicia en la escuela (Debarbieux, E. 2012, párr. 1).

Siguiendo la misma orientación, en una entrevista, el psicólogo educativo español Núñez J.C. (2009) afirma que posiblemente influenciados por los casos de violencia escolar se ha relacionado el clima escolar con los problemas de disciplina y violencia y que al contrario, el concepto de clima escolar es mucho más amplio y complejo que hace referencia a las condiciones organizativas y culturales de todo un centro educativo, puntualizando, según varias investigaciones, cuatro componentes del clima escolar: a) **académico** (normas, creencias y prácticas de la escuela); b) **social** (comunicación, interacción entre personas); c) **físico** (aspectos físicos y materiales y su mantenimiento); y, d) **afectivo** (sentimientos y actitudes compartidas en la escuela) (Núñez J.C. 2009. Párr. 2).

Entre toda las definiciones , por ser la más general y flexible, la más utilizada en las diferentes investigaciones es la que se encuentra en el

documento de discusión CERE (1993) del Ministerio de Educación del País Vasco, citado por Cornejo y Redondo (2011) como, el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (Cornejo y Redondo, 2011, p. 15).

Una definición más sencilla es la de, Arón y Milicic (1999), citada por Mena, I. y Valdés, A. (2008) entendida como:

“la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales (Mena, I. y Valdés, A. 2008. loc. cit.)”.

Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción. Por su parte, Cornejo & Redondo (2001), señalan que el clima social escolar se refiere a:

“...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo & Redondo. 2001, p 15)”.

Luego introducen dos distinciones básicas: La primera se refiere a que “el clima escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar o centradas en los procesos que ocurren en algún micro espacio, o en ambos”. Y la segunda, es que si este clima “se define a partir de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlos desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, para docentes, o apoderados” (Cornejo & Redondo, 2001, p 16).

Así, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela.

Para el caso de la presente investigación, en base a los enfoques propuestos tanto por Aron y Milicia como por Cornejo y Redondo, utilizaremos la siguiente definición de clima escolar:

“La percepción que los miembros de la comunidad educativa tienen de sus relaciones interpersonales y del ambiente en el que estas relaciones y demás actividades cotidianas se desarrollan”.

2.1.3. CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA ESCOLAR

El clima de una organización nunca es neutro, siempre influye, ya sea favoreciendo u obstaculizando del logro de los propósitos institucionales. En este sentido, a pesar de que la gran diversidad de autores e investigadores incide en las diferentes clasificaciones utilizadas para tipificar el clima social escolar, existe un consenso sobre el hecho de que este clima se desarrolla entre dos extremos:

Por un lado, un clima social escolar desfavorable que estaría caracterizado por ser cerrado, autoritario, no coherente y controlado, en el cual predominan las relaciones de poder y control, dejando de lado la promoción de los procesos interpersonales, así como la participación y el ejercicio democrático, incidiendo negativamente en la convivencia y el aprendizaje, y a que surjan comportamientos hostiles a nivel individual y grupal (Molina, N., y Pérez, I. 2006, p. 4).

En el otro extremo, se encuentra el clima social escolar de tipo abierto, democrático y participativo; donde se estimula el desarrollo de buenas relaciones interpersonales, que de acuerdo a los investigadores, como se verá más adelante, otorga mayores posibilidades para la convivencia armónica y por ende para la formación integral de los alumnos en cuanto a lo académico, lo social y lo emocional (Molina, N., y Pérez, I. 2006, p. 5).

En relación a este tema, en los estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, citados en Mena, I. y Valdés, A. 2008, p. 4) se caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- Conocimiento continuo, académico y social: los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- Respeto: los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
- Confianza: se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- Moral alta: profesores y alumnos se sienten bien con lo que sucede en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- Cohesión: la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- Oportunidad de participación: los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.

- Renovación: la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- Cuidado: existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999 en Mena, I. y Valdés, A. 2008) agregan:

- Reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y el castigo
- Ambiente físico apropiado
- Realización de actividades variadas y entretenidas.
- Comunicación respetuosa: entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- Cohesión en cuerpo docente: espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

Núñez, J.C. (2009) señala, de acuerdo a varias investigaciones, cuatro componentes del clima escolar:

- a) académico (normas, creencias y prácticas de la escuela);
- b) social (comunicación, interacción entre personas);
- c) físico (aspectos físicos y materiales y su mantenimiento); y,

d) afectivo (sentimientos y actitudes compartidas en la escuela) (Núñez, J.C. 2009, loc. cit.).

Complementando lo anterior y para fines de la presente investigación, se estima necesario presentar los aportes y conclusiones señaladas en el estudio realizado por Cornejo y Redondo (2001) sobre la percepción que tienen los jóvenes sobre el clima escolar, enfocado desde las relaciones personales que establecen con sus profesores y de otros aspectos de su vivencia en la institución llegaron a las siguientes conclusiones:

- La imagen con que nos quedamos, tal como nos ocurrió al revisar otros estudios, no es muy alentadora. Vemos a un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, que perciben a la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser.
- Al menos para estos jóvenes, la escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. En definitiva no logra involucrarlos como personas integrales en tareas de aprendizaje (Cornejo y Redondo 2001, p. 37).

Sobre las propuestas de mejora del clima escolar (que posibiliten el aumento de su satisfacción y la mejora de su predisposición hacia la dinámica escolar y las tareas educativas) aportan los siguientes “ejes de mejora de convivencia”:

«Eje 1»: afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad. En el clima escolar, de enseñanza media, el aspecto que peor perciben los jóvenes en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad. Relaciones marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de

mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar, y también a retirar esto que constituye una piedra de tope para la «mejora de la calidad de los aprendizajes»

«Eje 2»: incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar. Incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus «formas de ser» tendrán efectos positivos sobre el clima escolar. El rol institucional se desplazaría desde la transmisión de conocimientos a la generación de espacios planificados para procesar y resignificar los conocimientos y «pre-concepciones» construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares.

«Eje 3»: sentido de pertenencia con la institución. Tiene lógica que «sentirse bien» con las relaciones interpersonales que se establecen en una institución, lleve a sentirse orgulloso o identificado con ella. El sentido de pertenencia va muy ligado al eje anterior, pues es difícil fomentar el sentido de pertenencia sin permitir que los jóvenes ocupen el espacio del liceo y lo hagan (y sientan) suyo.

«Eje 4»: participación y convivencia democrática. Es un objetivo pedagógico ineludible superar el esquema de institución jerárquica y autoritaria hacia la promoción del «...ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida escolar»

«Eje 5»: sensación de pertinencia del currículum escolar. Si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y este será más significativo.

«Eje 6»: mejora del autoconcepto académico de los alumnos. La mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valorados por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus ellos (Cornejo y Redondo. 2001, p. 37).

2.1.4. DIMENSIONES DEL CLIMA ESCOLAR

No existe un acuerdo común sobre cuáles son las dimensiones del clima ya sea este organizacional o escolar. Esto se debe a la dificultad para determinar las variables que impactan más en una organización que en otra (Marín, D. et al. 2009, p. 18). A lo anterior añade la indiscriminada utilización de las variables que hace difícil encontrar consistencia entre las dimensiones propuestas por distintos autores y al mismo tiempo, determinar cuales se relacionan con el clima y cuáles son las que lo afectan (Chiclla, S. y Marín, P. 2011, p, 20). A manera de ejemplo se menciona algunas de las que han sido utilizadas:

Ransden (1979), según registra Chiclla y Marín (2011, p 21) define el clima a través de las siguientes dimensiones:

1. Conflicto y ambigüedad organizativa
2. Liderazgo: consideración y apoyo
3. Cooperación, amistad y sinceridad en el grupo de trabajo
4. Liderazgo en relación con la orientación de las metas.
5. Espíritu profesional y organizativo

Por otra parte, Fernández Díaz y Asensio Muñoz (1993, p.75), refiriéndose a las evoluciones del clima de los centros educativos, entre otros aspectos, concluyen que las características del componente humano constituyen

variables de especial relevancia en la definición del clima de un centro escolar, siendo estilo de liderazgo es una de las más importantes.

Arteaga, Ch. (2006) concluye en su investigación que existe una correlación positiva muy fuerte entre liderazgo y relaciones interpersonales, entre liderazgo y clima organizacional, y una correlación positiva considerables entre relaciones interpersonales y clima organizacional (Arteaga, Ch. 2006, p. 70).

Profundizando lo académico, Téllez, N. (2011) se refiere al ambiente escolar (clima escolar) como un elemento curricular que depende del nivel de congruencia con el modelo educativo o, es decir los supuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el ambiente de aprendizaje (Téllez, N. 2011, p. 1).

Para fines de la presente investigación se optó por determinar el clima escolar de la Escuela Leonidas Proaño mediante el estudio de tres dimensiones que según los autores son las más determinantes en su definición:

- a) **El Modelo Educativo**, que incluye la metodología, consideración de las etapas evolutivas y permanencia de valores;
- b) **Liderazgo**: grado de orientación hacia a la participación y el apoyo; y,
- c) **Relaciones Interpersonales**: grado de confianza, autenticidad, afecto y empatía.

2.2. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto de inclusión educativa nace estrechamente relacionado con el de concepto de necesidades educativas especiales y el de discapacidades, de allí que se hace necesario abordar estos temas para fundamentar la presente investigación.

2.2.1. CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativa especiales surgió en 1978 cuando Mary Warnock presidió la comisión que elaboró el informe en torno a los derechos de los niños con discapacidad, el mismo que fue presentado al Parlamento Inglés, en el cual se establece, entre otros principios, que la educación es un derecho de todos; que ningún niño será considerado ineducable; la educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas especiales las mismas que son comunes a todos los niños (Guajardo, A. 2007, p. 16).

En este informe también concluye que en lugar de perder tiempo y dinero en diagnósticos sobre qué son o que tienen los alumnos, habría que enfocarse más en describir y proveer los apoyos que necesitan en el lugar donde se educan y en el contexto familiar (Samaniego, P. y equipo, 2009, p. 47

2.2.2. DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD

A través del tiempo, la definición de la discapacidad ha ido adquiriendo diferentes concepciones en base a las cuales se fueron desarrollando diferentes modelos de atención, desde aquellos que, hasta hace poco tiempo, plantearon las propuestas más segregadoras , discriminatorias y excluyentes, hasta las más recientes que plantean la inclusión total.

Como ejemplo tenemos la definición de inicios del siglo pasado propuesta en la ciudad de Lima por Villa, M (1931) citada en Dávila, P. et. Al (2010), aplicando el término anormal a aquello que es irregular o se aparta de la regla general; por consiguiente, “llamaremos niños anormales a aquellos que por debilidad mental, perturbaciones psíquicas, anomalías fisiológicas, o por causas extrínsecas a la personalidad individual, quedan rezagados o se apartan de la media o índice de regularidad (Dávila, P.; Naya, L. y Lauzurika, A. 2010, p.98)”

En contraste con lo anterior, las definiciones más recientes de discapacidad se enmarcan en la desarrollada por Pérez (2004, en Dávila, P. et. Al. 2010), esto es: la discapacidad, circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de persona 'normal' con la diferencia que presentan algunas personas:

“es una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor (Dávila, P. et. Al. 2010, p. 99).

2.2.2.1. Uso del término personas con discapacidad.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, que entró en vigor el 3 de mayo de 2008, dispuso que el término adecuado para referirse a este grupo de la población sea: Personas con Discapacidad (PCD) o Personas en Situación de Discapacidad. Por tanto, su utilización se considera el único correcto a nivel mundial.

“Nunca una Convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en el día de su apertura a la firma. Por lo tanto se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. Señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad” (Enable ONU, s/f).

La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos

los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse la protección de los derechos (Naciones Unidas, 2006).

Efectivamente, la discapacidad se refiere a una situación provocada en la interacción entre una persona (sus características), y un medio físico y social no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana. Por lo tanto, la discapacidad no es un atributo del ser persona humana.

En este contexto, no es correcto referirse a una “persona con discapacidad” como “persona discapacitada”. Tampoco, considerar la discapacidad como una enfermedad.

En el caso ecuatoriano, en el informe presentado a la Asamblea Nacional para el primer debate de la recientemente aprobada Ley Orgánica de Discapacidades, la Comisión Especializada Ocasional para personas con Discapacidad afirma lo siguiente:

La Comisión ha puesto énfasis en la definición de discapacidad como la condición compleja del ser humano constituida por factores biopsicosociales que evidencian una disminución o supresión permanente, de alguna de sus capacidades físicas, sensoriales, intelectuales y mentales, de origen genético, congénito o adquirido, que pese a tratamientos clínicos y/o quirúrgicos, manifieste secuelas de carácter permanente, que al interactuar con el entorno, restringen al menos en el 30 por ciento de su capacidad para realizar actividades de la vida diaria. (Kronfle, M. y Comisionados, 2011, p.5)

En las concepciones de estas últimas definiciones se puede constatar que no es la discapacidad lo que obstaculiza la participación plena y efectiva de

las personas en la sociedad, sino más bien las barreras que se originan en las actitudes y en el entorno de la sociedad. De hecho, esta conceptualización, como se verá más adelante tendrá una gran influencia en la formulación de las políticas de estado, referente al marco jurídico y modelos de atención, particularmente en la educación.

2.2.3. CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa fue precedida por el modelo denominado Educación Especial, que desde su inicio se mantuvo estrechamente vinculado con las ciencias médicas y la psicología. Esto determinó que las evaluaciones se concentren en la descripción de los “déficit” y en la etiología, con detalladas categorías clasificatorias con el propósito de corregirlas, adaptando las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado. Esta concepción determinista del desarrollo humano constituyó la base sobre la cual se implementaron las modalidades de atención de carácter segregadora en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (Arias, L. et. al., 2007, págs. 154-155).

El auge de estas escuelas se dio a mediados del siglo pasado, manteniendo su enfoque por un largo período hasta cuando tuvo lugar la declaración de Salamanca en 1994, que “logró imponer una cultura de la integración y la inclusión en los sistemas educativos públicos latinoamericanos a través de múltiples y variados esfuerzos desde la OREALC (Santiago UNESCO) (Guajardo, A. 2007, p. 19)”

A pesar de que el término Inclusión tiene un significado amplio, puede referirse a otros sectores marginados o excluidos) se lo ha utilizado en relación a las discapacidades vinculado a la conquista de derechos. En este contexto se propone la siguiente definición de inclusión desarrollada por Pereira, C. et al., (2008, citado en Samaniego, P. y equipo 2009):

La educación inclusiva constituye un paradigma educativo fundamentado en la concepción de los derechos humanos, que “conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables, y que avanza en relación a la idea de equidad formal al contextualizar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela (Samaniego, P. y equipo 2009 p. 32)”.

Sintetizando, de la segregación se dio un primer paso hacia la integración de niños y niñas con necesidades especiales en la escuela regular, en el sentido de que ellos debían adaptarse a las condiciones escolares, para finalmente dar un salto cualitativo hacia el concepto de inclusión educativa en el que prevalece el derecho a ser diferente, lo que implica que los ambientes, en este caso el escolar, se obliga a realizar las adaptaciones que permitan la convivencia de las diferencias y la satisfacción de las diferentes necesidades.

2.2.4 INCLUSIÓN ESCOLAR Y LAS ADAPATACIONES CURRICULARES COMO UN DERECHO.

Como una postura crítica y superando los paradigmas médicos y psicométricos, que aún se mantienen en las prácticas docentes, la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa, prestando especial atención a quienes tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros (ORELAC /UNESCO, 2004, P.15).

En el caso ecuatoriano, alineándose dentro de esta concepción, y en el marco de la Constitución de la República, la Ley de Educación Intercultural, en su Artículo 2, literal e), establece como uno de sus principios, la atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta

complejidad. Este derecho se ha plasmado en las diferentes leyes tales como la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Discapacidades.

Las adaptaciones curriculares constituyen ajustes o modificaciones con el propósito de ajustarse a las necesidades, fortalezas e intereses de uno o más estudiantes dentro de un grupo. Esto no implica la adaptación curricular está orientada hacia la eliminación o disminución de destrezas que son fundamentales y que se encuentran establecidas en el currículo, sino más bien que esta adaptación es una estrategia o recurso educativo que hace posible el acceso y progreso, de los alumnos con NEE , en sus metas educativas (Zaric, S. 2010, p.2).

Partiendo de la malla curricular oficial establecida, en el caso ecuatoriano, en el documento “Actualización y Fortalecimiento de la Reforma Curricular, 2010”, primer nivel de concreción, se pueden distinguir los siguientes niveles de adaptaciones curriculares:

2.2.4.1. Adaptaciones Curriculares a nivel de Centro Educativo (ACC)

Estas adaptaciones se plasman en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) que constituyen el segundo nivel de concreción, y cuyos objetivos deben responder al entorno socio cultural, a las necesidades e intereses formativos de los padres, alumnos, profesorado y a la disponibilidad de recursos (Zaric, S. 2010, p.4).

2.2.4.2. Adaptaciones Curriculares a nivel de Aula (ACA)

Se refiere a los ajustes que se realizan a las acciones compartidas por un grupo de alumnos, para responder a las necesidades de alumnos con NEE que se encuentran dentro de ese grupo; como por ejemplo, la ubicación de alumnos en el aula o cambios en actividades grupales. Es decir que se

adecuan aspectos concretos que generalmente tienen que ver con la metodología (lo que antes se entendía como refuerzo educativo para los alumnos de lento aprendizaje). Estas adaptaciones se plasman en la programación del maestro o maestra y constituye el tercer nivel de concreción.

La evaluación a este nivel, en base a si los resultados han sido positivos o no, permite al maestro tomar la decisión de iniciar el proceso de elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

Las ACI constituyen el cuarto nivel de concreción y se refieren a los ajustes o modificaciones de los diferentes elementos de acceso al currículo (objetivos, contenidos, destrezas, metodología y evaluación) para plasmar una propuesta educativa para responder a las necesidades específicas de un alumno con NEE y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros (Zaric, S. 2010, p.5).

2.2.5. INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE LA SENSIBILIZACIÓN PARA LA DIVERSIDAD.

Concordando en que el clima escolar es el producto de la interacción de diversos elementos que incluye: a) una dimensión estructural y académica (organización de los roles, normas, creencias y prácticas de la escuela); b) una dimensión social (comunicación e interacción entre personas); y, c) una dimensión afectiva (sentimientos y actitudes compartidas en las escuela). Todas estas dimensiones conforman el clima escolar y lo “configuran como un sistema vivo, que a la vez constituye una condición que influirá positivamente o negativamente en el funcionamiento futuro de todo este sistema” (Núñez, J.C. 2009, p. 11).

Si aplicamos, a esto último, el razonamiento de Núñez, podríamos afirmar que la inclusión de niños con NEE en la escuela regular, se constituye también en una oportunidad para ampliar la perspectiva de las personas y por ende contribuir a forjar un clima escolar inclusivo.

Partiendo de esta premisa, cobra importancia el promover procesos de sensibilización sobre la diversidad en la comunidad educativa, como el Modelo de Sensibilización implementado por el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CREENA (2012) para lograr cambios en las creencias, actitudes y conductas, para aprender a mirar la diferencia como valor y motivar hacia la acción transformadora del ambiente comunitario escolar, comprobando que la realidad se puede cambiar. Este proceso del Modelo CREENA se realiza en cinco fases:

- Fase 1. Percepción: se trata de revisar y cuestionar creencias, prejuicios y esquemas cognitivos haciendo visible la diversidad y promoviendo un cambio de mirada sobre la realidad.
- Fase 2. Emociones: toda percepción va asociada a una emoción; si cambiamos la percepción, cambia también la emoción. En esta fase tomamos conciencia de qué emociones tenemos sobre determinadas personas, situaciones y cómo transformar actitudes excluyentes en inclusivas y positivas.
- Fase 3. Empatía: una nueva mirada sobre las personas, desde el conocimiento y desde la emoción, facilita la activación de la actitud empática: acercarse a su espacio vital interno, ser capaz de sintonizar emocionalmente y comprender sus esquemas mentales.
- Fase 4. Reflexión: todos los elementos anteriores se sistematizan y se interiorizan, lográndose la transformación de percepciones, emociones, actitudes, produciéndose un cambio interno y naciendo el impulso para actuar sobre la realidad externa.

- Fase 5. Plan de acción: como última fase de todo este proceso se trata de motivar para el cambio, de consolidar y plasmar en la realidad ese cambio de actitudes desarrollando acciones útiles de solidaridad, cooperación, construcción de justicia y divulgación de buenas prácticas CREENA (2012).

Este proceso se debe continuar para identificar los principios comunes, como también para desarrollar metodologías, inclusivas, activas y participativas que posibiliten transformar las actitudes respecto a la diversidad en la escuela y generar procedimientos que garanticen una educación de calidad y calidez para todos.

En este contexto, se plantea el objetivo del presente estudio de investigar si el Clima Escolar es determinante o no, en que se faciliten los procesos de inclusión educativa en los términos señalados anteriormente, con esta finalidad, resumiendo las concepciones arriba señaladas, se opta por la siguiente definición de Inclusión educativa:

“El derecho a ser diferente, lo que implica que el ambiente educativo, se obligue a realizar las adaptaciones que permitan la convivencia de las diferencias y la satisfacción de las diferentes necesidades”.

2.2.6. DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Superando los paradigmas segregacionistas y discriminatorios, la inclusión educativa surge como un derecho humano (ORELAC /UNESCO, 2004, P.15). Entre las dimensiones que concretizan este derecho se encuentran:

- La igualdad y diferencia como términos inseparables que posibiliten el sentido de pertenencia al grupo.

- A estas se suman la a adaptaciones curriculares que permiten materializar la satisfacción de las necesidades individuales y hace posible el acceso y progreso, de los alumnos con NEE, en sus metas educativas (Zaric, S. 2010, p.2).

En base a la revisión bibliográfica se estima conveniente para el presente estudio, precisar la existencia y calidad de la inclusión escolar, mediante la utilización de dos dimensiones:

- a) Sentido de **pertenencia** (sentirse identificado y aceptado); y,
- b) **Adaptaciones Curriculares** de Aula e Individuales (para viabilizar la satisfacción de las necesidades sociales y académicas)

2.3. MARCO INSTITUCIONAL

La escuela particular Leonidas Proaño, fue creada mediante Acuerdo DPEP No 095 de fecha 2 de julio de 1979, con las características de una institución con una propuesta organizativa y pedagógica tradicional. A partir del año 1986 se inició un proceso de transformación hacia un modelo pedagógico alternativo y participativo basándose en los aportes de la pedagogía a través del arte y del movimiento constructivista. Su misión y objetivos son los siguientes:

2.3.1. VISIÓN

La Escuela Particular Leonidas Proaño de Quito se habrá consolidado como un centro de formación humana funcionando con calidad y calidez, y habrá fortalecido su cultura escolar, innovadora, armónica, participativa e inclusiva, que promueve el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, así como su preparación ciudadana, para que sean capaces de asumir y enfrentar constructivamente los retos que nos depara el siglo XXI. (CEALP, 2010, p.12).

2.3.2. MISIÓN

Somos una institución educativa que, en medio de una sociedad pragmática y materialista, propone una educación alternativa dirigida a los niños, niñas, adolescentes y a sus familias, especialmente aquellas de medianos recursos económicos. Nuestro propósito es contribuir al desarrollo armónico del ser humano como unidad de mente, cuerpo y espíritu, basándonos en la práctica del arte como método educativo y elemento armonizador del ser humano.

Creemos que la responsabilidad de construir un presente y un futuro dignos debe partir del fortalecimiento, personal y comunitario, de los sentimientos de respeto, solidaridad, honestidad, tolerancia y, sobre todo, amor profundo a la naturaleza y al ser humano. Para cumplir este reto buscamos el intercambio vivencial, cultural y científico con personas, organizaciones e instituciones afines. (CEALP, 2010, p.12).

2.3.3. OBJETIVOS INSTITUCIONALES

Uno de los principales objetivos de la propuesta educativa es lograr la formación y el desarrollo armónico del ser humano, en los ámbitos físico mental y espiritual, a través de la interacción con el medio, promoviendo su sentido de identidad socio-cultural mediante el ejercicio consciente del lenguaje, las creencias, las costumbres, las tradiciones y las expresiones artísticas; fomentando su compromiso con la Historia, la realidad y los problemas de la sociedad ecuatoriana. Lo anterior implica, considerar como nuestro mayor reto, la formación de personas comprometidas con la vida, la naturaleza, el rescate de su propia historia; solidarias y conscientes de su misión histórica.

Promover el desarrollo integral del niño. Para ello, además de los aportes del Constructivismo, tomamos como base la concepción Antroposófica del hombre así como los últimos aportes de la Ciencia Cuántica que considera al ser humano constituido por cuerpo, mente y espíritu; con leyes que rigen su desarrollo y que requieren ser respetadas. Este respeto, requisito

indispensable, debe plasmarse en la forma de preparar el ambiente y desarrollo educativo, tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Fomentar espacios de autoformación y crecimiento personal, para los adultos responsables del Proyecto (Padres y Maestros) procurando un cambio de actitud que permita establecer un ambiente educativo (familiar y escolar) que, mediante el respeto el afecto y el ejemplo, logre satisfacer las necesidades naturales (físicas, mentales y espirituales) de los niños. (CEALP, 2010, p.13).

2.3.4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- Lo esencial: aprender a aprender.
- Nadie aprende solo, todos aprendemos en comunidad.
- La formación es más importante que la información.
- Lo afectivo es decisivo en el interaprendizaje.
- El arte es el mejor camino de autoformación y desarrollo
- La crítica se fundamenta en la posibilidad de experimentación.
- Lo que no se vivencia no se entiende.
- Aprendo el amor y respeto si soy amado y respetado. (CEALP, 2010, p.13).

2.3.5. IDEARIO

Consideramos la educación como un derecho humano fundamental. En este contexto, ofrecemos un servicio educativo que se orienta en el marco del buen vivir, la interculturalidad, la participación democrática, el cumplimiento de los derechos, obligaciones y garantías constitucionales.

En nuestra práctica educativa hemos evidenciado que una intelectualización precoz en la niñez da como resultado una vejez temprana. Por ello promovemos el desarrollo de las capacidades humanas, en los ámbitos psicomotriz, afectivo y cognitivo, partiendo de lo concreto hacia lo abstracto y

tomando en consideración las etapas evolutivas y capacidades del ser humano y su constitución de cuerpo alma y espíritu.

Promovemos el trabajo rítmico, artístico y manual que, como elementos integradores de la totalidad del ser humano, proporcionan diversas y profundas vivencias interiores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la formación de los educandos procuramos el desarrollo de su autonomía, la imaginación creativa, del pensamiento crítico, de actitudes colaborativas y sociales, así como la capacidad de autoevaluación, para concretizar una educación liberadora y transformadora.

Asumimos el compromiso de promover una educación de calidad, calidez e inclusiva, partiendo del axioma: **“la convivencia en la diversidad nos enriquece a todos”** y nos da la capacidad de desterrar todo tipo de discriminación.

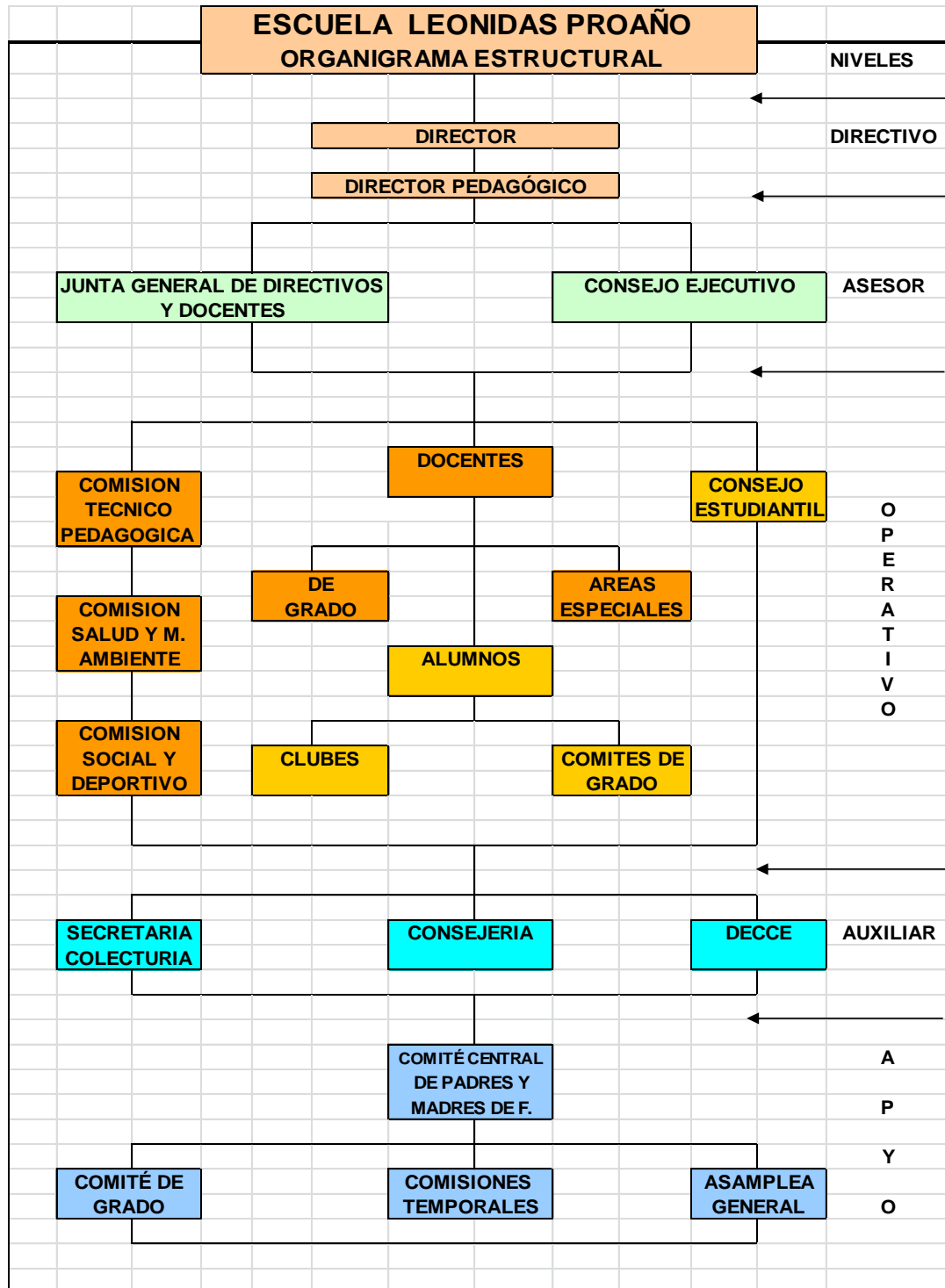
Integramos en el quehacer educativo, para la construcción y desarrollo de una identidad propia, el respeto y la valoración de las diferentes costumbres, tradiciones y saberes ancestrales de las diferentes nacionalidades, cultural y pueblos del Ecuador y del mundo.

Optamos por la formulación pacífica de los conflictos para el fomento de una cultura de paz y no violencia como uno de los requisitos para la convivencia en armonía.

En este contexto institucional se puede apreciar elementos favorables tanto en el clima social escolar y aparentemente que los alumnos con discapacidades y sus padres están satisfechos con la institución, más este proceso no ha sido evaluado o investigadas en forma científica, de allí la motivación del presente estudio. (CEALP, 2010, loc.cit.).

2.3.6. ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL

A continuación se adjunta el Organigrama Estructural de la Escuela con la integración de los diferentes estamentos y niveles de decisión.



2.4. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

2.4.1. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA

El Artículo 27 de la Constitución de la República establece que la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de las competencias y capacidades para crear y trabajar.

En relación a los derechos de las personas con discapacidad establece lo siguiente:

Art. 46, Numeral 3.- Atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad Y numerar 7.- las políticas públicas de comunicación priorizarán su educación y el respeto a sus derechos.

Art. 47. El estado...de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, los derechos a: (Numeral 7) Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones, Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada.

Art. 343... establece un sistema nacional de educación que tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema

tendrá como centro el sujeto que aprende y funcionará en de manera flexible y dinámica, incluyente eficaz y eficiente...

Art. 347, Numeral 5. Será responsabilidad del Estado garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.

2.4.2. LEY DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el marco de la Constitución la Ley de Educación Intercultural establece los siguientes principios:

Art.2.- Principios. La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios....

- a) **Universalidad** .. el Estado garantiza e. acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación...
- b) **Educación para el cambio** como... instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes...
- c) **Libertad**. La educación forma a las personas para la participación, autonomía y pleno ejercicio de sus libertades...
- d) **Interés superior de los niños niñas y adolescentes**...orientado a garantizar el conjunto de sus derechos e impone a todas las instituciones y autoridades públicas y privadas el deber de ajustar sus decisiones y acciones para su atención...
- e) **Atención prioritaria**...e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad.
- f) **Desarrollo de procesos**. Los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y

psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país...

- g) **Aprendizaje permanente**... que se desarrolla toda la vida.
- h) **Educación en valores**. Basada en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación.
- n) **Comunidad de aprendizaje**... entre docentes y educandos, considerada como espacios de dialogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes.
- o) **Participación ciudadana**...como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas...
- q) **Motivación**. Se promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje, así como el reconocimiento y valoración del profesorado, la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de la calidad de la educación.
- t) **Cultura de paz y solución de conflictos**....la educación debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social...
- u) **Investigación, construcción y desarrollo** permanente de conocimientos.....como garantía del fomento de la creatividad y de la producción de conocimientos...

kk) **Convivencia armónica.** La educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa.

En el Artículo 11, relacionado con los fines de la educación, vale destacar los siguientes literales:

Literal j. Es obligación de los docentes elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la carga curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula.

Literal n. Cuidar la privacidad e intimidad propias y respetar la de sus estudiantes y de los demás actores de la comunidad educativa.

El Artículo 47 se refiere específicamente al derecho de inclusión educativa de las personas con discapacidad:

“... 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 específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso de interaprendizaje para una atención de calidad y calidez”.

2.4.3. CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

El Código de la Niñez y la Adolescencia en el Art. 6, establece que todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados, entre otras causas, por discapacidad.

En el Art. 42, concomitante con el Art. 47 de la Ley de Educación, Señala:

“Los niños ,niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo en la medida de su nivel de discapacidad .Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos

y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades.”

2.4.4. LA LEY ORGÁNCA DE DISCAPACIDADES

En el Artículo 28.- señala:

“Educación inclusiva.- La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnicos, tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada”.

2.5. HIPÓTESIS

El clima escolar influye positivamente en la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en de la escuela Leonidas Proaño de la ciudad de Quito.

2.6. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

2.6.1. Variable independiente: Clima escolar:

La percepción que los miembros de la comunidad educativa tienen de sus relaciones interpersonales y del ambiente en el que estas relaciones y demás actividades cotidianas se desarrollan.

2.6.2. Variable dependiente: Inclusión Educativa:

El derecho a ser diferente, lo que implica que el ambiente educativo, se obligue a realizar las adaptaciones que permitan la convivencia de las diferencias y la satisfacción de las diferentes necesidades.

2.7. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	CUESTIONARIO
Variable Independiente: Clima Escolar	Modelo Educativo	- Metodología - Etapas evolutivas - Valores	25%	9
	Liderazgo	- Participación - Motivación/ apoyo	16.67%	6
	Relaciones Interpersonales	- Confianza - Afecto - Empatía	16.67%	6
Variable dependiente Inclusión Educativa	Pertenencia	- Identidad - Aceptación de NEE	16.67%	6
	Adaptaciones Curriculares	- Aplicación - Desarrollo de capacidades	25%	9
TOTAL			100%	36

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de la presente investigación, de acuerdo a su profundidad, es Correlacional: se orienta a evaluar del grado de relación existente entre dos variables. De acuerdo a las fuentes de consulta es Bibliográfica y de Campo.

3.1.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El Método científico se emplea en investigaciones caracterizadas por un proceso riguroso y sistemático con la finalidad de encontrar respuestas orientadas hacia la solución de problemas o a la satisfacción de las interrogantes científicas, llenando vacíos de conocimiento. En los dos casos contribuye con la producción de nuevos conocimientos o alternativas de soluciones viables y útiles al ser humano (Mendoza. 2006, p.1).

En este sentido, para el desarrollo del presente estudio se utilizó el Método Científico para la formulación del problema y el planteamiento de la hipótesis a ser verificada. En el primer caso se refiere a determinar la importancia de trabajar en un clima escolar agradable con un modelo educativo humanista, un liderazgo participativo y motivador y un ambiente de relaciones armónicas. En el segundo, se trata de verificar si el clima escolar influye en la inclusión dentro del sistema educativo regular. Como se expondrá más adelante, se utilizaron instrumentos para la recolección de la información a ser analizada e interpretada.

Complementando lo anterior, para la verificación de la hipótesis se emplea el método cuantitativo, mediante la utilización de técnicas matemáticas y estadísticas que posibiliten realizar inferencias durante el análisis e interpretación de los resultados.

3.2. POBLACIÓN

La población de estudio está conformada por 47 personas: Personal docente (10); padres de alumnos con NEE asociadas a las capacidades especiales (10); y alumnos (27) matriculados en sexto y séptimo años de educación básica de la escuela Leonidas Proaño de Quito.

La composición de la población se distribuye de la siguiente forma:

MATRIZ POBLACIONAL

PERSONAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Alumnos	27	57.45
Padres de familia	10	21.28
Personal CEALP	10	21.28
TOTAL	47	100.00

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando como instrumento un cuestionario de 12 preguntas cerradas en escala de valoración: una para el personal docente, una para los padres de familia y otro para los alumnos, en base a los siguientes contenidos y variables:

VARIABLE INDEPENDIENTE CLIMA ESCOLAR

ITEM	CONTENIDO DE LAS PREGUNTAS
1	Percepción del arte y el ritmo como parte de la metodología
2	Percepción del respeto a las etapas evolutivas

3	Percepción de la formación en valores humanos
4	Percepción de un liderazgo democrático, participativo
5	Percepción de un liderazgo motivador, apoyador
6	Percepción de las relaciones de confianza y afecto
7	Percepción de la de la manifestación de empatía

VARIABLE DEPENDIENTE INCLUSIÓN EDUCATIVA

8	Percepción de de la identificación con la escuela de Alumnos con NEE
9	Percepción de la aceptación de la inclusión de alumnos con NEE
10	Percepción de percepción de la preparación docente y de las adaptaciones curriculares.
11	Percepción de desarrollo de capacidades de socialización de los alumnos con NEE.
12	Percepción de desarrollo de capacidades académica del los alumnos con NEE.

3.4. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el efecto del tratamiento estadístico se realizó una tabulación de los resultados y la graficación de los mismos para su análisis e interpretación.

La comprobación de las hipótesis se llevó a cabo verificando como verdadero o falso, cada una de las preguntas a través de tablas de comprobación de los resultados esperados y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1. ¿Cuál es su opinión respecto a la metodología de la escuela?

Tabla 4.1. Conocimiento de la metodología de la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Desconozco la metodología	0	0,00
2	Se utilizan métodos tradicionales	1	10,00
3	Es igual que en todas las escuelas	1	10,00
4	Se utiliza el ritmo y el arte como parte de es	8	80,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

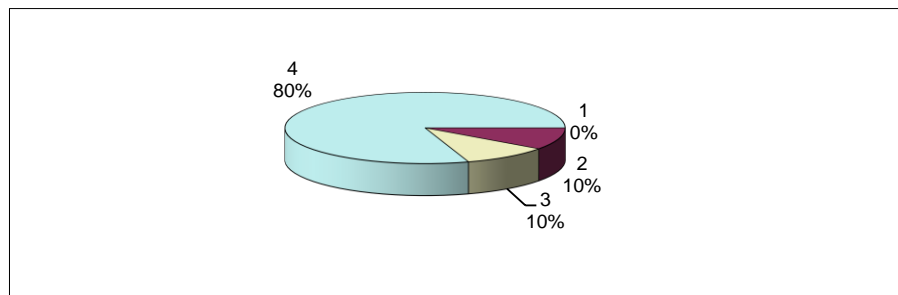


Figura. 4.1. Representación porcentual sobre el conocimiento de las características de la metodología utilizada en la escuela.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, el 80% identifica el ritmo y el arte como incorporado a la metodología, mientras que en iguales porcentajes del 10%, unos responden que el método es tradicional y otros que no se diferencia del de otras escuelas.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un gran porcentaje de padres de familia conocen de la actividad rítmica y artística que se emplea como parte de la metodología de la escuela. Una quinta parte del grupo de padres requiere ser informado sobre los diferentes elementos de la metodología que se emplea en la escuela.

2. ¿Cuál de estas opciones define la forma de enseñar en la escuela?

Tabla 4.2. Percepción de la forma de enseñar en la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Se trabaja en forma tradicional	0	0,00
2	Solo se cumple con el programa del MEC	0	0,00
3	No se toma en cuenta etapas evolutivas	0	0,00
4	Se trabaja de acuerdo a la madurez de c/u	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

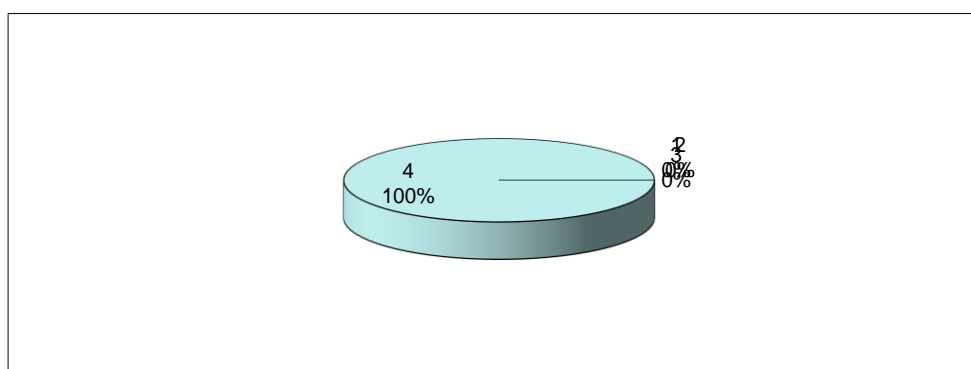


Figura. 4.2. Representación porcentual sobre la percepción de la forma de enseñar en la escuela.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que se trabaja de acuerdo a la madurez de los alumnos.

Interpretación.- De acuerdo a las respuestas de la totalidad de los padres de familia, otras de las características de modelo educativo de la escuela es el trabajo tomando en consideración a la madurez de cada alumno

3. De acuerdo al comportamiento de profesores y alumnos, sobre los valores que se imparten en la escuela considero que:

Tabla 4.3. Percepción de la formación en valores.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No estan claras las nomas de comportamiento	0	0,00
2	No hay formación en valores		0,00
3	Se da poca importancia a la formacion en v.	0	0,00
4	Se da importancia a la formación en valores	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

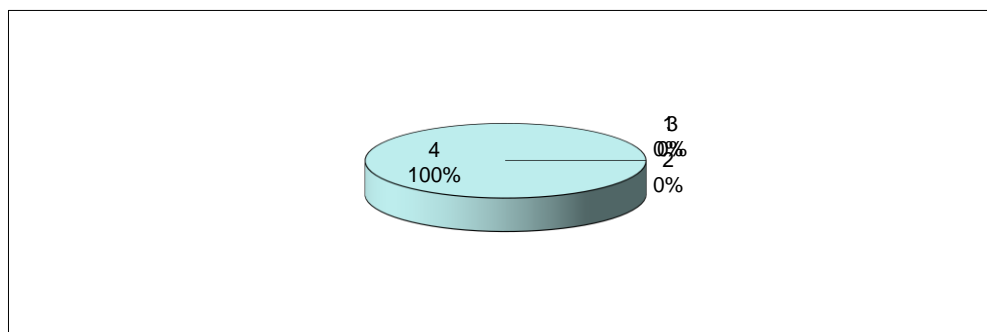


Figura. 4.3. Representación porcentual sobre la percepción de la formación en valores en la escuela

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que en la escuela se da una adecuada importancia a la formación en valores humanos.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que todos los padres de familia de niños con necesidades educativas especiales perciben que existe una formación de valores humanos, según el comportamiento observado en los docentes y en el alumnado; lo que constituye una de las características del clima escolar.

4. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones?

Tabla 4.4 Actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No consultan el criterio de los demás	0	0,00
2	Imponen sus decisiones	0	0,00
3	A veces acepta sugerencias	4	40,00
4	Casi siempre acepta sugerencias	6	60,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

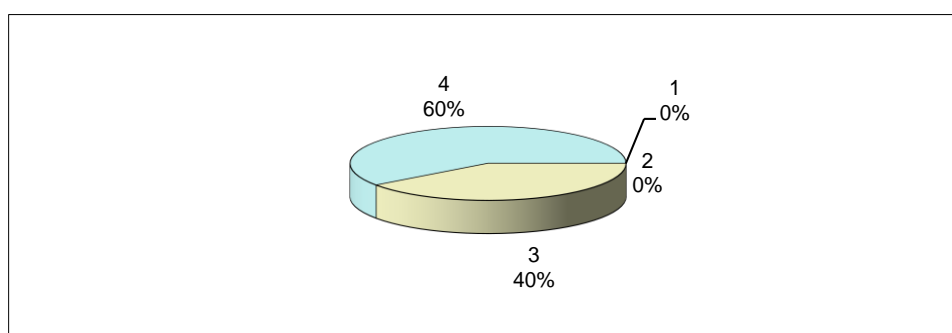


Figura. 4.4. Representación porcentual sobre percepción de la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, el 60% responde que el equipo directivo casi siempre acepta las sugerencias que les hacen los padres los alumnos y los maestros; mientras que el 40% afirma que el equipo directivo a veces acepta estas sugerencias.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un gran porcentaje de padres de familia perciben un estilo de liderazgo participativo. Sin embargo, no se debe desestimar la apreciación del 40% de padres de familia que permiten inferir el deseo de que sus opiniones sean tomadas más en cuenta. Esto conlleva a la búsqueda de alternativas para mejorar los mecanismos de comunicación y participación.

5. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia el apoyo y reconocimiento de la participación de los padres de familia?

Tabla 4.5. Actitud de los directivos hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No motivan ni reconocen la participación	0	0,00
2	Son indiferentes		0,00
3	Motivan muy poco, a veces reconocen parti	3	30,00
4	Motivan , reconocen y nos apoyan	7	70,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia
Elaborado por: Estefanía Terán

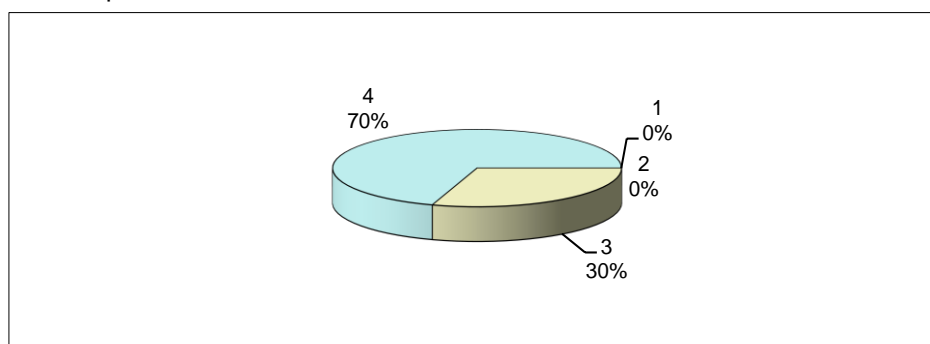


Figura. 4.5. Representación porcentual sobre la percepción del equipo directivo hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE
Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, el 70% afirma que el equipo directivo les motiva, reconoce su participación y les hacen sentir apoyados cuando se presentan dificultades y 30% responde que el equipo directivo motiva muy poco y a veces reconocen la participación de los padres.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un gran porcentaje de padres de familia perciben un liderazgo orientado hacia motivación, el reconocimiento y el apoyo. Un tercio del grupo de padres percibe que el reconocimiento y el apoyo podrían mejorar un poco.

6 ¿Cuál de estas opciones describe el ambiente afectivo que prevalece en la escuela?

Tabla 4.6. Percepción del ambiente afectivo escolar.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Mucha desconfianza y falta de afecto		0,00
2	Poca desconfianza y falta de afecto		0,00
3	Poco afecto y poca confianza entre todos	1	10,00
4	Mucho afecto y confianza entre todos	9	90,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

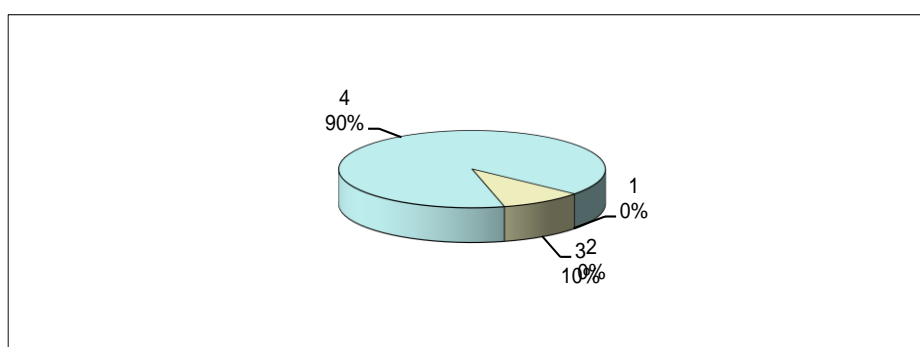


Figura. 4.6. Representación porcentual sobre la percepción del ambiente afectivo escolar

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, el 90% considera que en el ambiente de la escuela existe mucho afecto y mucha confianza entre todos, y el 10%, percibe que en el ambiente de la escuela existe poco a afecto y poca confianza entre sus miembros

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de los padres de familia de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que estudian en la escuela Leonidas Proaño, perciben un ambiente escolar caracterizado por la confianza y el afecto que existe entre los miembros de la comunidad educativa.

7. ¿Cómo es su relación con el personal de la escuela?

Tabla 4.7. Percepción de la relación con el personal de la escuela.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Me siento maltratado(a)	0	0,00
2	Me tratan con indiferencia	0	0,00
3	Me hacen sentir como un extraño(a)	1	10,00
4	Me hacen sentir aceptado(a) y comprendid	9	90,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

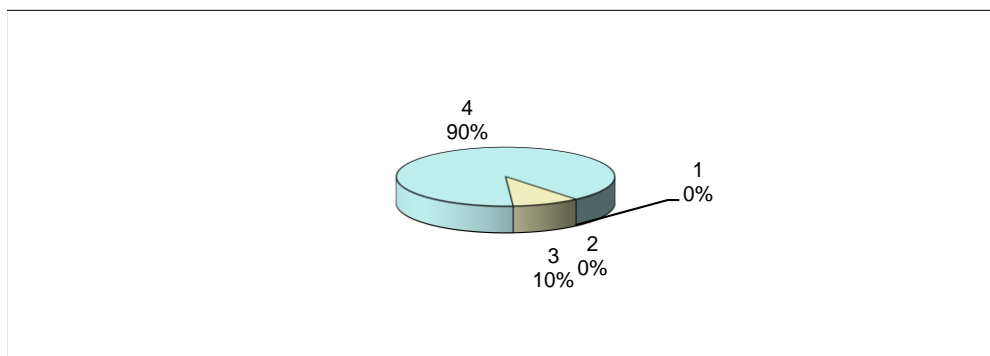


Figura. 4.7. Representación porcentual sobre la percepción de la relación con el personal de la escuela.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, el 90% responde que el personal de la escuela le hace sentir aceptado y comprendido, mientras que el 10% afirma que el personal le hace sentir como un extraño.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de padres de familia de niños y niñas con N.E.E. percibe relaciones de empatía con el personal de la escuela al sentirse aceptados y comprendidos. Sin embargo, deben buscar mecanismos para incorporar en este ambiente a un reducido porcentaje de padres de familia.

8. ¿Qué opina usted respecto a que su hijo(a) asista a esta escuela?

Tabla 4.8. Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Que no es el lugar adecuado	0	0,00
2	Mo estoy seguro si es el lugar adecuado	0	0,00
3	No hay otra institución donde acudir	1	10,00
4	Es el lugar que estaba buscando para mi hijo(a)	9	90,00
TOTAL		10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

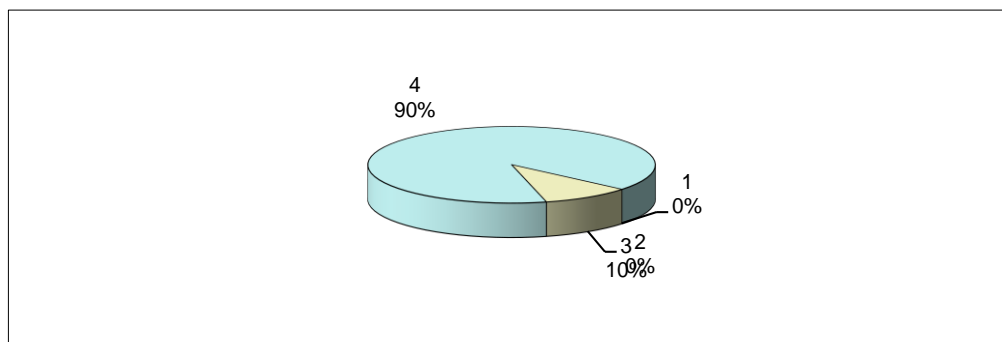


Figura. 4.8. Representación porcentual sobre percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia de alumnos con NEE que constituyen el 100% de los encuestados, el 90% afirma que esta escuela es el lugar que estaban buscando para su hijo(a); y el 10% responde que su hijo(a) asiste a esta escuela porque no hay otra institución a dónde acudir.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de padres de familia de niños y niñas con NEE se identifican con la escuela como un lugar pertinente para sus hijos(as).

9. ¿Su hijo(a) se siente bien tratado en la escuela?

Tabla 4.9. Percepción del trato de rechazo o aceptación que reciben alumnos con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Se siente maltratado	0	0,00
2	Se siente rechazado	0	0,00
3	Se siente solo	0	0,00
4	Se siente aceptado y gustoso de asistir	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

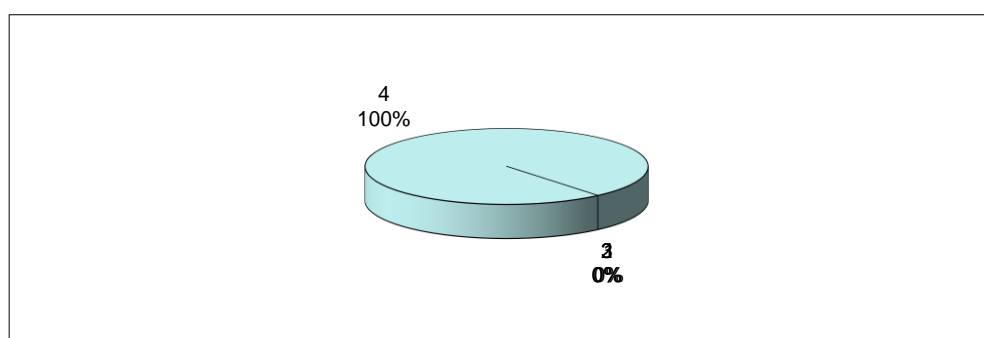


Figura. 4.9. Representación porcentual sobre la percepción del trato de rechazo o aceptación que reciben alumnos con NEE en la escuela.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que su hijo(a) se sienten aceptado(a) y gustoso(a) de asistir a la escuela.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la totalidad de padres de familia de niños y niñas con NEE perciben que sus hijos se sienten aceptados y asisten con gusto a la escuela. De lo cual se puede inferir que esto constituye un indicador del sentido de pertenencia, aspecto importante para el proceso de inclusión escolar.

10. La preparación del profesorado que trabaja con su hijo(a) es:

Tabla 4. 10. Preparación de los profesores para el trabajo con alumnos(as) con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Desconozco como trabajan	1	10,00
2	No están preparados	0	0,00
3	Están poco preparados	2	20,00
4	Si están preparados y capacitados	7	70,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

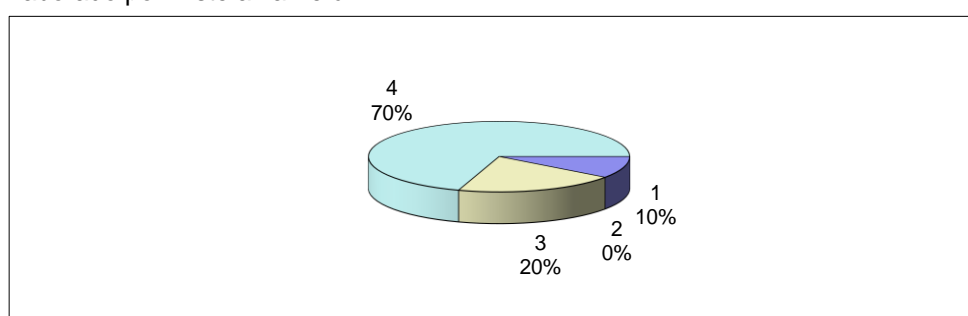


Figura. 4.10. Representación porcentual sobre la percepción de la preparación de los profesores para el trabajo con alumnos(as) con NEE.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, el 70% consideran que los maestros si están preparados para trabajar con alumnos don NEE; el 20% afirman que están poco preparados; y, el 10% desconoce cómo trabajan los profesores(as).

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de padres de familia consideran el profesorado que trabaja con su hijo(a) está preparado y capacitado, elemento indispensable para el desarrollo y las adaptaciones del currículo. El hecho de que un tercio de los padres no lo perciban igual, podría ser un indicador de que algunos de los docentes necesitan mayor preparación y capacitación.

11. ¿El ambiente de la escuela favorece el desarrollo social de los niños y niñas con N.E.E.?

Tabla 4.11. Percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No les ayuda en nada	0	0,00
2	Se mantienen aislados	0	0,00
3	No aprenden a relacionarse con los demás	3	30,00
4	Aprenden a relacionarse con sus compañeros	7	70,00
TOTAL		10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia

Elaborado por: Estefanía Terán

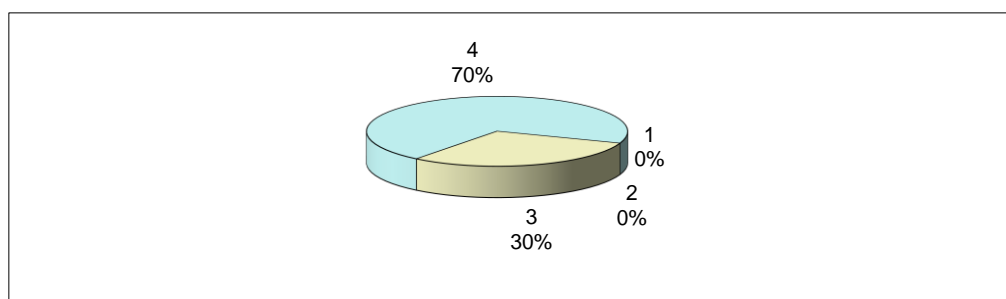


Figura. 4.11. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, 3 que corresponde al 30%, perciben que sus hijos(as) tienen dificultades en aprender a relacionarse con los demás, mientras que 7 (70%) responden que los alumnos(as) con NEE si aprenden a relacionarse con los demás en la escuela.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que significativo porcentaje de padres de familia de los alumnos con NEE perciben que el ambiente de la escuela posibilita que sus hijos(as) desarrollen sus capacidades para relacionarse socialmente. Aunque debe anotarse que un tercio de ellos perciben que sus hijos(as) tienen alguna dificultad en este sentido.

12. El desarrollo académico de los alumnos con N.E.E. en esta escuela es:

Tabla 4.12. Percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No aprenden	0	0,00
2	Aprenden muy poco	1	10,00
3	Aprenden igual que otros alumnos	2	20,00
4	Aprenden de acuerdo a sus capacidades	7	70,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta a padres de familia
Elaborado por: Estefania Terán

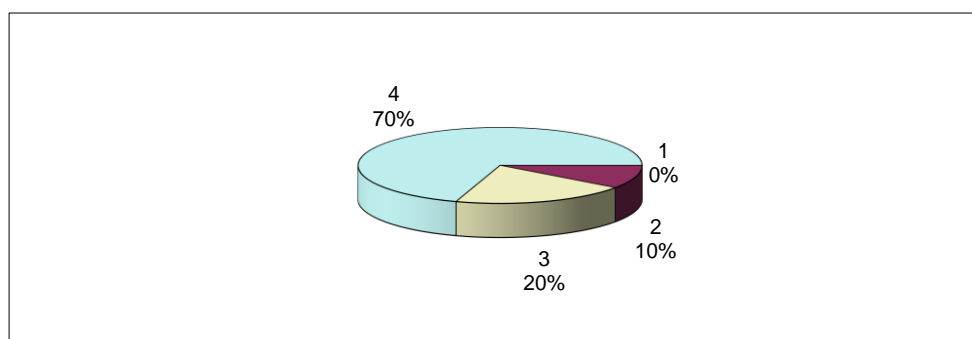


Figura. 4.12. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.

Fuente: Encuesta a los Padres de Familia de niños y niñas con NEE
Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 padres de familia que constituyen el 100% de los encuestados, 1 que corresponde al 10%, afirma que los alumnos(as) con necesidades educativas especiales aprenden muy poco en esta escuela; 2 (20%) que aprenden igual que los demás alumnos; y 7 (70%) responden que aprenden de acuerdo a sus capacidades.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de padres de familia de niños y niñas con N.E.E. perciben que sus hijos están desarrollando las capacidades de aprendizaje académico de acuerdo a sus posibilidades. Un tercio de los padres de familia no concuerdan con esta percepción, lo que cual se puede inferir que algunos docentes requieren alguna orientación sobre adaptaciones curriculares.

4.2. ENCUESTA REALIZADA AL PROFESORADO

1. ¿Cuál es su opinión respecto a la metodología de la escuela?

Tabla 4.13. Conocimiento de la metodología de la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Desconozco la metodología	0	0,00
2	Se utilizan métodos tradicionales	0	0,00
3	Es igual que en todas las escuelas	0	0,00
4	Se utiliza el ritmo y el arte como parte de esta	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

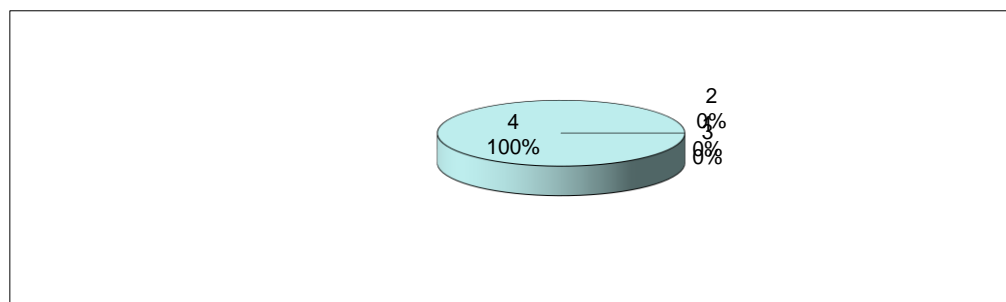


Figura. 4.13. Representación porcentual sobre el conocimiento de las características de la metodología utilizada en la escuela.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad identifica el ritmo y el arte como incorporado a la metodología.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la totalidad de docentes perciben que la actividad rítmica y artística se emplea como parte de la metodología de la escuela.

2. ¿Cuál de estas opciones define la forma de enseñar en la escuela?

Tabla 4.14. Percepción de la forma de enseñar en la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Se trabaja en forma tradicional	0	0,00
2	Solo se cumple con el programa del MEC	0	0,00
3	No se toma en cuenta etapas evolutivas	1	10,00
4	Se trabaja de acuerdo a la madurez de c/u	9	90,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefania Terán

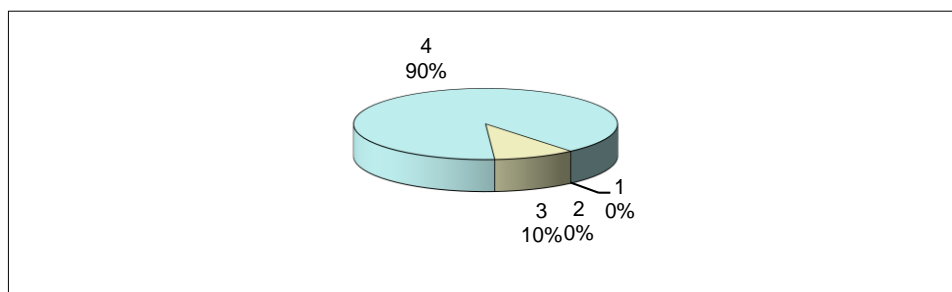


Figura. 4.14. Representación porcentual sobre la percepción de la forma de enseñar en la escuela.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, el 90% responde que se trabaja de acuerdo a la madurez de los alumnos, y el 10% afirma que no se toma en cuenta las etapas evolutivas de los alumnos.

Interpretación.- De acuerdo a las respuestas a la pregunta se llega a determinar que la casi totalidad de docentes perciben que en la escuela se trabaja de acuerdo a la madurez de cada alumno.

3. De acuerdo al comportamiento de profesores y alumnos, sobre los valores que se imparten en la escuela considera que:

Tabla 4.15. Percepción de la formación en valores

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No estan claras las nomas de comportamiento	0	0,00
2	No hay formación en valores		0,00
3	Se da poca importancia a la formacion en v.	0	0,00
4	Se da importancia a la formación en valores	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefania Terán

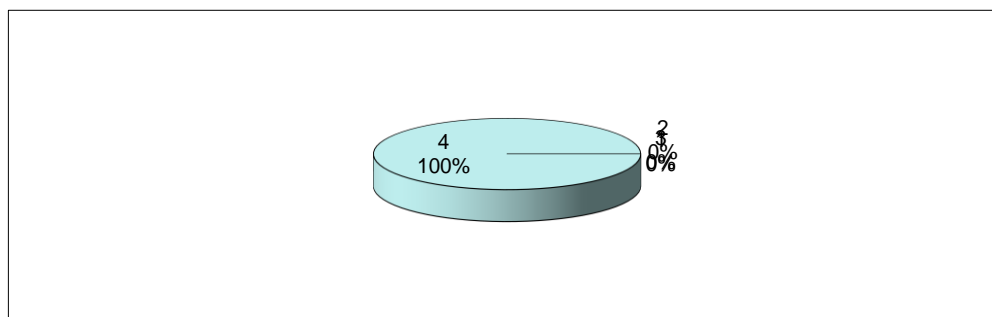


Figura. 4.15. Representación porcentual sobre la percepción de la formación en valores en la escuela

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que en la escuela se da una adecuada importancia a la formación en valores humanos.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que una de las características del clima escolar es la formación en valores humanos, según el comportamiento el comportamiento observado en los docentes y en el alumnado, por la totalidad del profesorado.

4. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones?

Tabla 4.16. Actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No consultan el criterio de los demás	0	0,00
2	Imponen sus decisiones	0	0,00
3	A veces acepta sugerencias	0	0,00
4	Aceptan sugerencias y promueven trabajo en equipo	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

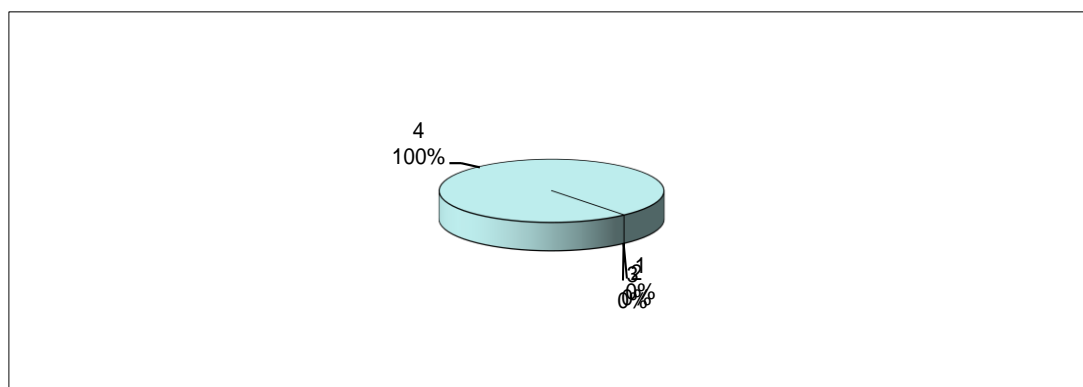


Figura. 4.16. Representación porcentual sobre percepción de la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que el equipo directivo acepta las sugerencias y promueven el trabajo en equipo.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la totalidad de los docentes perciben un estilo de liderazgo democrático y participativo.

5. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia la el apoyo y reconocimiento de la participación de los profesores?

Tabla 4.17. Actitud de los directivos hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No motivan ni reconocen la participación	0	0,00
2	Son indiferentes		0,00
3	Morivan muy poco, aveces reconocen	1	10,00
4	Motivan , reconocen y nos apoyan	9	90,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

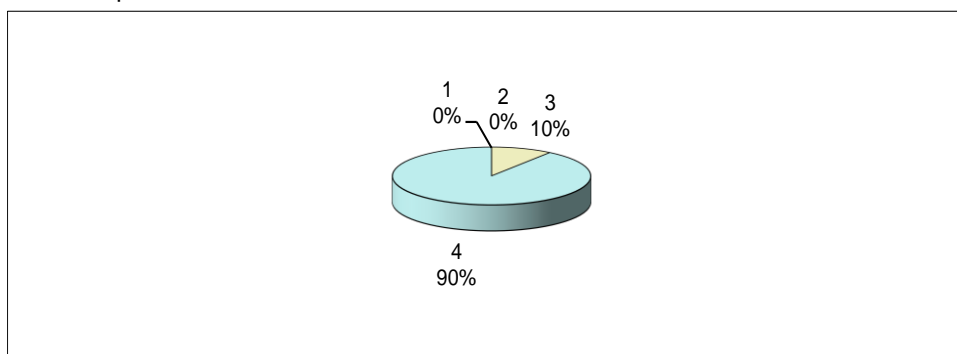


Figura. 4.17. Representación porcentual sobre la percepción del equipo directivo hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, el 90% responde que el equipo directivo motiva, reconoce su participación y le hace sentir apoyado cuando se presentan dificultades, y el 10%, afirma que motiva muy poco y a veces reconoce su participación;.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un significativo porcentaje de docentes perciben un liderazgo orientado hacia motivación, el reconocimiento y el apoyo.

6. ¿Cuál de estas opciones describe el ambiente afectivo que prevalece en la escuela?

Tabla 4.18. Percepción del ambiente afectivo escolar

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Relaciones de mucha desconfianza y falta de afecto		0,00
2	Relaciones con algo de desconfianza y afecto		0,00
3	Relaciones con poca confianza y afecto entre todos	1	10,00
4	Relaciones de mucha confianza y afecto entre todos	9	90,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

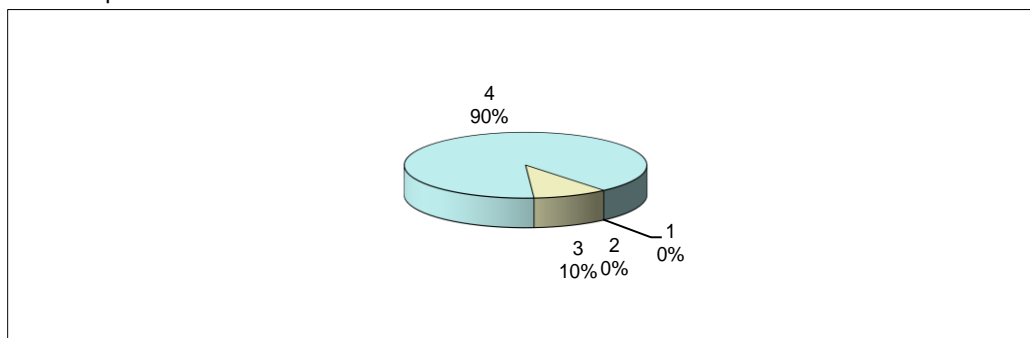


Figura. 4.18. Representación porcentual sobre la percepción del ambiente afectivo escolar

Fuente: Encuesta al Profesorado.

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, el 90% responde que existen relaciones de mucha confianza y afecto, y el 10% afirma que existe un ambiente de poca confianza y afecto entre todos,

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que el profesorado, percibe un ambiente afectivo escolar caracterizado por la confianza y el afecto que existe entre los miembros de la comunidad educativa. No obstante se debe tomar en cuenta la necesidad de involucrar a una minoría en este ambiente identificando y removiendo aquellos obstáculos que interfieren en su relación.

7. ¿Cómo es su relación con sus compañeros de trabajo?

Tabla 4.19. Percepción de la relación con el personal de la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Me siento maltratado(a)	0	0,00
2	Me tratan con indiferencia	0	0,00
3	Me hacen sentir como un extraño(a)	0	0,00
4	Me hacen sentir aceptado(a) y comprendido	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

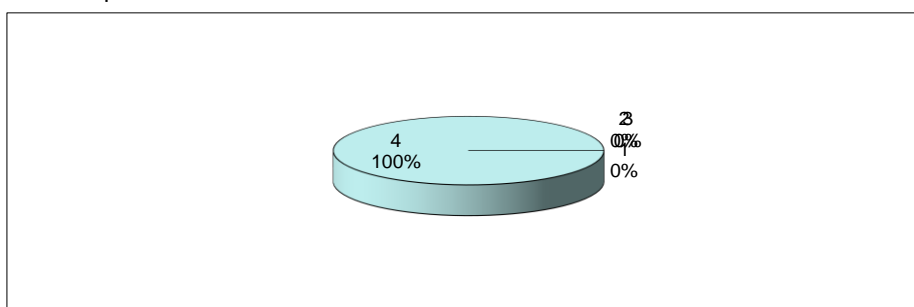


Figura. 4.19. Representación porcentual sobre la percepción de la relación con los compañeros de trabajo.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que sus compañeros de trabajo les hacen sentir aceptados y comprendidos.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar la totalidad de maestros y maestras perciben relaciones de empatía con sus compañeros de trabajo al sentirse aceptados y comprendidos.

8. La inclusión de alumnos con N.E.E en la escuela es:

Tabla 4.20. Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Ellos deberían asistir a escuelas especiales	0	0,00
2	Deberían asistir alumnos sin problemas de aprendizaje	0	0,00
3	No es favorable para los demas alumnos	0	0,00
4	Es un derecho y es positivo para toda la C. Educativa	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

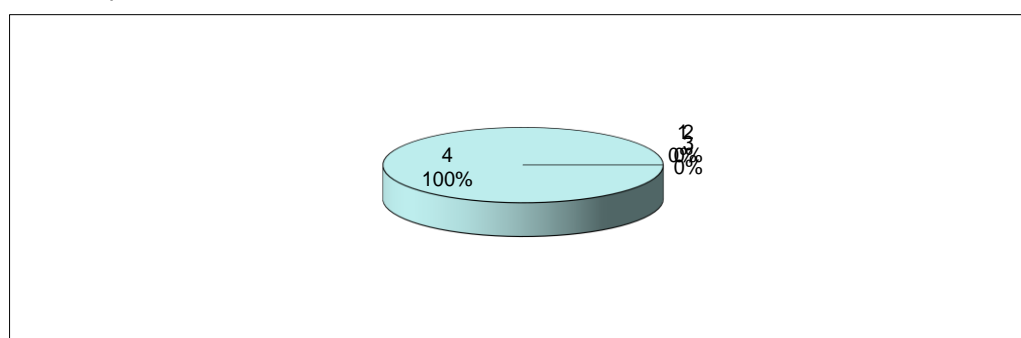


Figura. 4.20. Representación porcentual sobre percepción el sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que la inclusión es un derecho y es positivo para todos los miembros de la comunidad educativa.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la totalidad de docentes se identifican con la escuela como un lugar pertinente para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

9. ¿Los niños con NEE se sienten bien tratados en la escuela?

Tabla 4.21. Percepción del trato de rechazo o aceptación que reciben alumnos con NEE

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Se sienten maltratados	0	0,00
2	Se sienten rechazados	0	0,00
3	Se sienten solos	0	0,00
4	Se sienten aceptado y gustosos de asistir	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

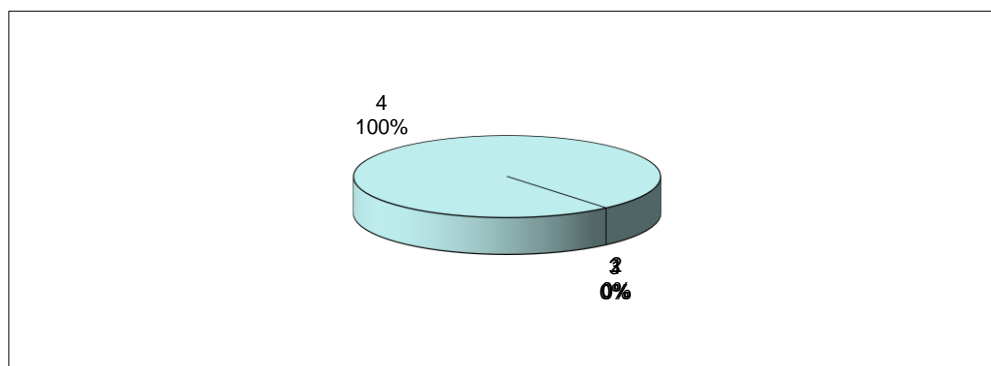


Figura. 4.21. Representación porcentual sobre la percepción del trato de rechazo o aceptación que reciben alumnos con NEE en la escuela.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que los niños y niñas con NEE se sienten aceptados y gustosos de asistir.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la totalidad del profesorado percibe la aceptación de los niños con NEE por parte de los miembros de la comunidad educativa, lo que se corrobora con la percepción de que a estos niños y niñas se sienten gustosos de asistir a la escuela. De lo cual se puede inferir que estos elementos constituyen un indicador del sentido de pertenencia, aspecto importante para el proceso de inclusión escolar.

10. El trabajo del profesorado con los niños y niñas con N.E.E. es:

Tabla 4. 22. Preparación de los profesores para el trabajo con alumnos(as) con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Desconozco como trabajan	0	0,00
2	No están capacitados	0	0,00
3	Están poco capacitados	3	30,00
4	Si están preparados y capacitados	7	70,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

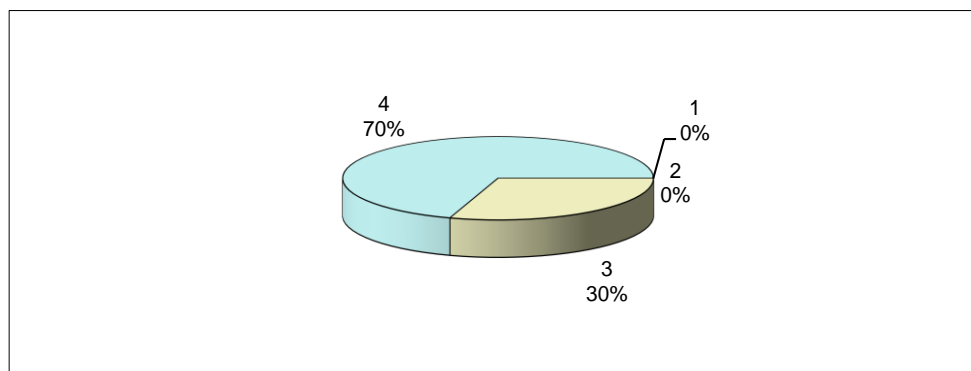


Figura. 4.22. Representación porcentual sobre la percepción de la preparación de los profesores para el trabajo con alumnos(as) con NEE.

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, el 70% responde que el personal si está preparado y capacitado para desarrollar su labor con niños y niñas con N.E.E., y el 30% afirma que el profesorado se encuentra poco capacitado.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un gran porcentaje de docentes perciben que el profesorado se encuentra capacitado para el trabajo con alumnos con NEE. Aspecto importante para el desarrollo y las adaptaciones curriculares que se requieren para la inclusión. Sin embargo, se debe puntualizar que la percepción de la tercera parte de docentes podría ser un indicador que algunos profesores requieren más preparación y capacitación en este campo. Sería importante determinar las necesidades específicas de capacitación.

11. ¿El ambiente de la escuela favorece el desarrollo social de los niños y niñas con N.E.E.?

Tabla 4.23. Percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No les ayuda en nada	0	0,00
2	Se mantienen aislados	0	0,00
3	No aprenden a relacionarse con los demás	0	0,00
4	Aprenden a relacionarse con sus compañeros	10	100,00
TOTAL		10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

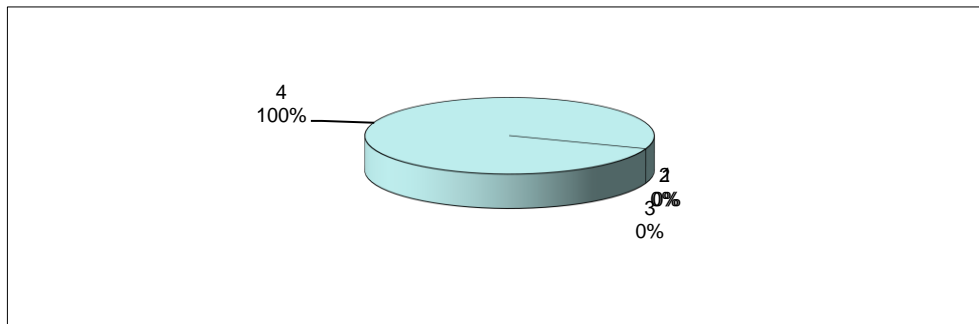


Figura. 4.23. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular,

Fuente: Encuesta al Profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad, afirma que los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a la escuela, aprenden a relacionarse con sus compañeros.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar la totalidad de docentes perciben que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, que asisten a la escuela, desarrollan las capacidades que les permiten relacionarse socialmente.

12. El desarrollo académico de los alumnos con N.E.E. en esta escuela es:

Tabla 4.24. Percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No aprenden	0	0,00
2	Aprenden muy poco	0	0,00
3	Aprenden igual que otros alumnos	0	0,00
4	Aprenden de acuerdo a sus capacidades	10	100,00
	TOTAL	10	100,00

Fuente: Encuesta al profesorado

Elaborado por: Estefanía Terán

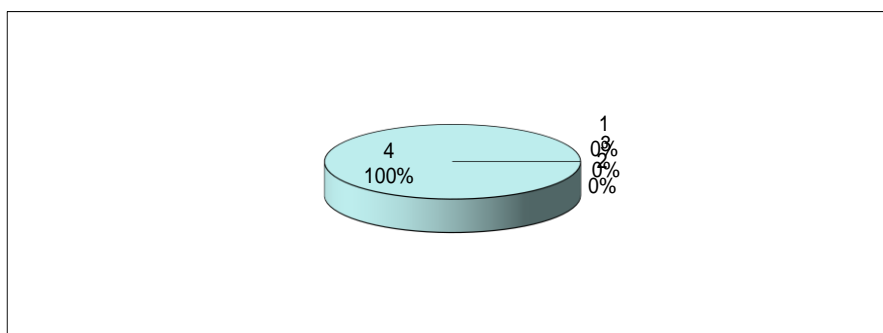


Figura. 4.24. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.

Fuente: Encuesta al Profesorado.

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 10 docentes que constituyen el 100% de los encuestados, la totalidad afirma que los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a la escuela, aprenden de acuerdo a sus capacidades y a las adaptaciones curriculares.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar la totalidad de docentes perciben que los alumnos con NEE aprenden de acuerdo a sus capacidades y a las adaptaciones curriculares, lo cual es un indicador del desarrollo de las capacidades de aprendizaje académico en el proceso de inclusión escolar de niños y niñas con discapacidades.

4.3. ENCUESTA REALIZADA A LOS ALUMNOS

1. ¿Cómo es su aprendizaje en la escuela?

Tabla 4.25. Conocimiento de la metodología de la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No me agradan las clases	0	0,00
2	Las clases son aburridas	0	0,00
3	Es igual que en otras escuelas	2	7,41
4	Me gusta aprender con act. Rítmicas y artísticas	25	92,59
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

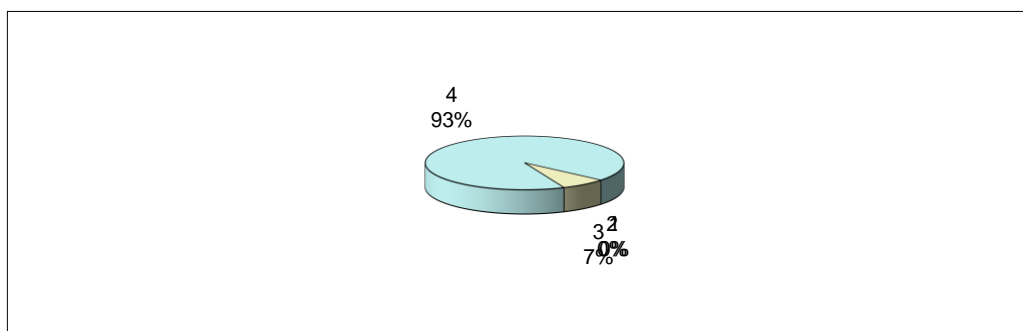


Figura. 4.25. Representación porcentual sobre el conocimiento de las características de la metodología utilizada en la escuela.

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 92,59% responde que les gusta aprender con actividades rítmicas y artísticas, y el 7,41%, afirma que se aprende igual que en otras escuelas.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar un alto porcentaje de alumnos perciben que la actividad rítmica y artística se emplea como parte de la metodología de la escuela. Existe una minoría de alumnos, recién ingresados a grados superiores (donde casi no se realiza este tipo de trabajo) con los cuales se debería establecer espacios donde puedan vivenciar

2. ¿Cuál de estas opciones define la forma de enseñar en la escuela?

Tabla 4.26. Percepción de la forma de enseñar en la escuela

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Se trabaja en forma tradicional	4	14,81
2	Nos hacen aprender todo de memoria	0	0,00
3	Solo se preocupan por cumplir con el programa	1	3,70
4	Me hacen sentir q` puedo aprender según mis capacidades	22	81,48
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

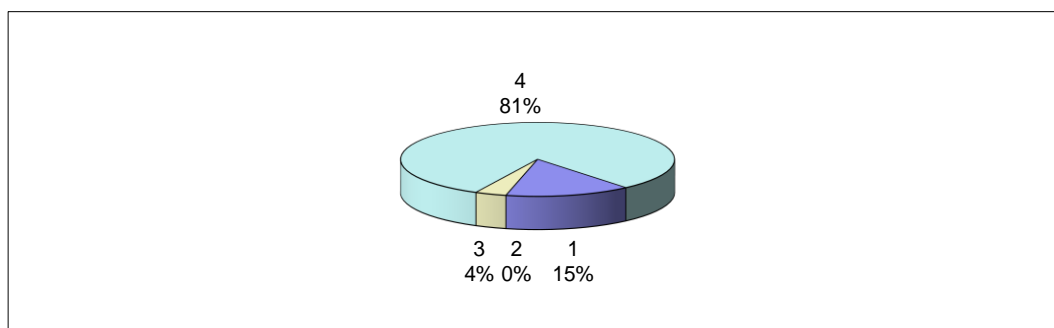


Figura. 4.26. Representación porcentual sobre la percepción de la forma de enseñar en la escuela.

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 81,48% afirma que los maestros le hacen sentir que pueden aprender y que les exigen de acuerdo a sus posibilidades; el 14,81%, responde que se trabaja en forma tradicional; 3,70% dice que solamente hay preocupación por cumplir con el programa.

Interpretación.- De acuerdo a las respuestas a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje del alumnado percibe que en la escuela se trabaja de acuerdo a la madurez de cada alumno, aunque se hace necesario indagar los motivos por los cuales cerca de una cuarta parte del alumnado no siente lo mismo, a fin de implementar los correctivos del caso.

3. De acuerdo al comportamiento de profesores y compañeros, sobre los valores que se imparten en la escuela considero que:

Tabla 4.27. Percepción de la formación en valores

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No estan claras las nomas de comportamiento	1	3,70
2	No hay formación en valores	1	3,70
3	Se da poca importancia a la formacion en v.	2	7,41
4	Se da importancia a la formación en valores	23	85,19
TOTAL		27	100,00

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefania Terán

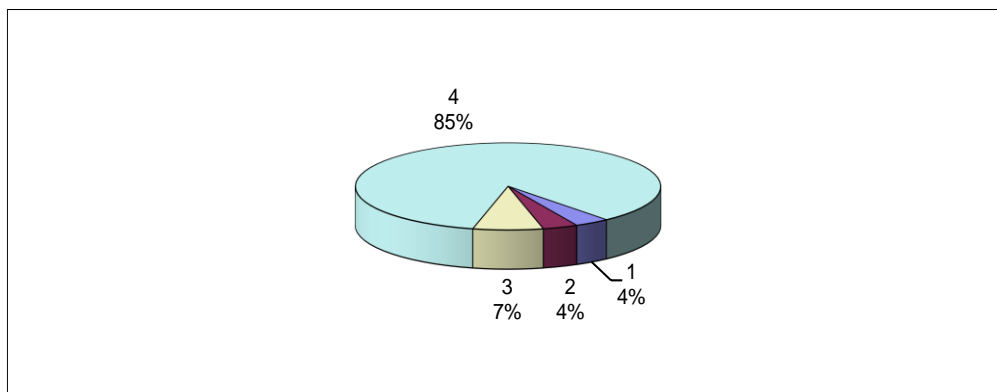


Figura. 4.15. Representación porcentual sobre la percepción de la formación en valores en la escuela

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 85,19% responde que en la escuela se da una adecuada importancia a la formación en valores humanos; el 7,41% afirma que se da poca importancia a la formación en valores; y en iguales porcentajes de 3.70 otros dicen que no están claras las normas de comportamiento o que no hay formación en valores.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que una de las características del clima escolar es la formación en valores humanos, según el comportamiento observado en los docentes y en el alumnado, por un alto porcentaje de los alumnos. Sin embargo, debe tomarse en cuenta el sentir contrario de la minoría averiguando los motivos para buscar soluciones.

4. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo cuando se toma de decisiones?

Tabla 4.28. Actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No consultan el criterio de los demás	0	0,00
2	Imponen sus decisiones	1	3,70
3	A veces acepta sugerencias	7	25,93
4	Aceptan sugerencias y promueven trabajo en equipo	19	70,37
TOTAL		27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefania Terán

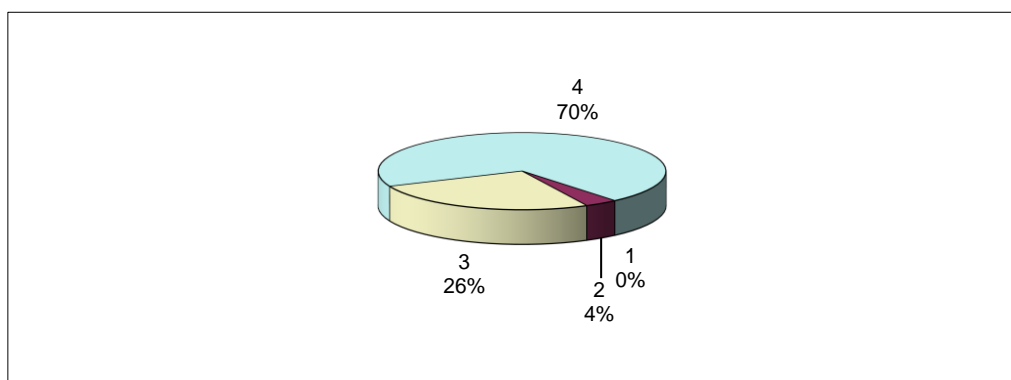


Figura. 4.28. Representación porcentual sobre percepción de la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones.

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, 70,37% afirma que el equipo directivo aceptan sus sugerencias y promueven el trabajo en equipo; el 25,93% responde que a veces acepta las sugerencias de padres, maestros y alumnos; y, el 3,70% dice que el equipo directivo impone sus decisiones,

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de estudiantes perciben un estilo de liderazgo democrático y participativo. Sin embargo, debe indagarse el cuestionamiento que hacen al respecto un poco más de la cuarta parte del alumnado, a fin de mejorar los canales de comunicación y participación del alumnado.

5. ¿Los directivos motivan y reconocen la participación de los alumnos?

Tabla 4.29. Actitud de los directivos hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No motivan ni reconocen la participación	0	0,00
2	Son indiferentes	0	0,00
3	Motivan muy poco, aveces reconocen	4	14,81
4	Motivan , reconocen y nos apoyan	23	85,19
TOTAL		27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

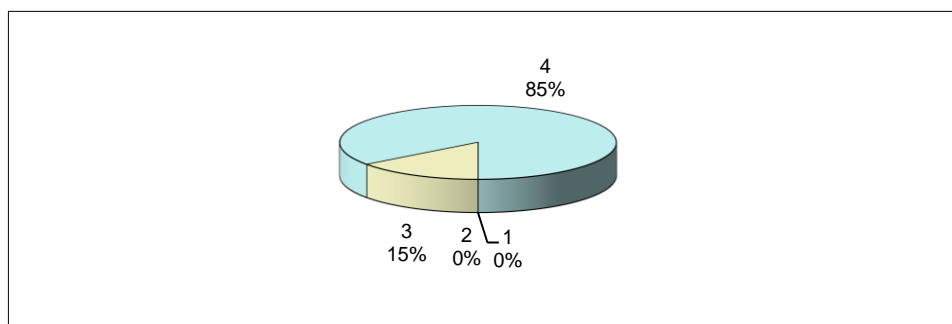


Figura. 4.29. Representación porcentual sobre la percepción de la actitud del equipo directivo hacia la motivación, apoyo y reconocimiento de la participación.

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 85.19% responde que los directivos motivan, los apoyan, reconocen su participación y el 14,81%, afirma que los directivos los motivan muy poco y a veces los reconocen.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la mayoría de los alumnos perciben un liderazgo orientado hacia la motivación, el reconocimiento y el apoyo. Según el criterio de la minoría, este aspecto debería mejorar. Al respecto se sugiere mejorar los canales de comunicación con este grupo.

6. ¿Cuál de estas opciones describe el ambiente afectivo que prevalece en la escuela?

Tabla 4.30. Percepción del ambiente afectivo escolar

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Relaciones de mucha desconfianza y falta de afecto		0,00
2	Relaciones con algo de desconfianza y afecto	2	7,41
3	Reelaciones con poca confianza y afecto entre todos	7	25,93
4	Relaciones de mucha confianza y afecto entre todos	18	66,67
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

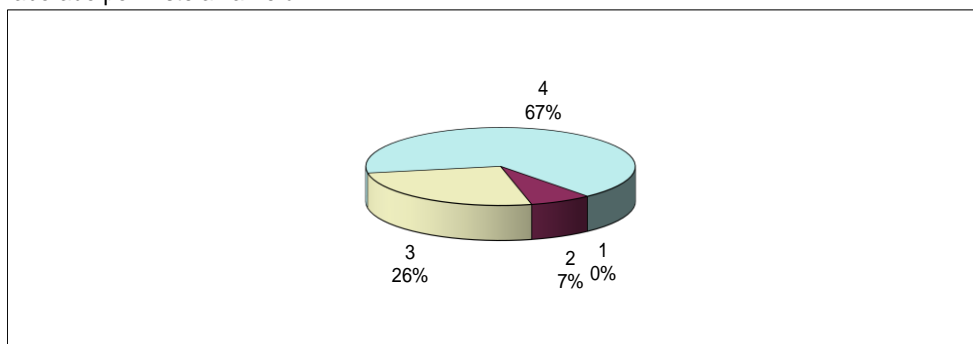


Figura. 4.30. Representación porcentual sobre la percepción del ambiente escolar

Fuente: Encuesta a los Alumnos.

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 66,67% responde que la relación entre todos es de confianza y afecto; el 25,93% afirma que las relaciones son de poca confianza y afecto; y el 7.41% dice que todos se relacionan con algo de desconfianza y afecto.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta, si bien es cierto que se llega a determinar que la mayoría del alumnado percibe un ambiente escolar caracterizado por la confianza y el afecto que existe entre los miembros de la comunidad educativa., no es menos importante el hecho de que para un porcentaje significativo de estudiantes hay poca confianza y afecto. Relacionando esta percepción con las expresadas en las demás preguntas se puede inferir que esta situación se da sobre todo a nivel de compañeros. Se sugiere a la institución la realización de actividades de integración, especialmente con los alumnos de grados superiores.

7. ¿Cómo es su relación con el personal de la escuela?

Tabla 4.31. Percepción de la relación con el personal de la escuela.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Me siento maltratado(a)	0	0,00
2	Me tratan con indiferencia	1	3,70
3	Me hacen sentir como un extraño(a)	1	3,70
4	Me hacen sentir aceptado(a) y comprendido	25	92,59
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

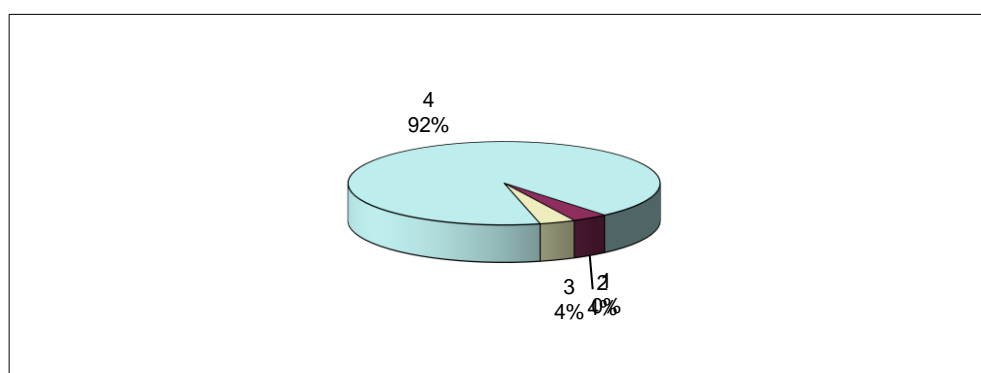


Figura. 4.31. Representación porcentual sobre la percepción de la relación con el personal de la escuela.

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 92,59% responde que se sienten aceptados y comprendidos por el personal de la escuela, y en iguales porcentajes de 3,70, otros dicen que le tratan con indiferencia o que le hacen sentir como un extraño.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de los alumnos perciben relaciones de empatía con el personal de la escuela, al sentirse aceptados y comprendidos por ellos.

9. La inclusión de alumnos con N.E.E. en la escuela es:

Tabla 4.32. Percepción del sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Ellos deberían asistir a escuelas especiales	0	0,00
2	Deberían asistir alumnos sin problemas de aprendizaje	0	0,00
3	No es favorable para los demás alumnos	1	3,70
4	Estoy de acuerdo que se incluyan en la escuela	26	96,30
TOTAL		27	100,00

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

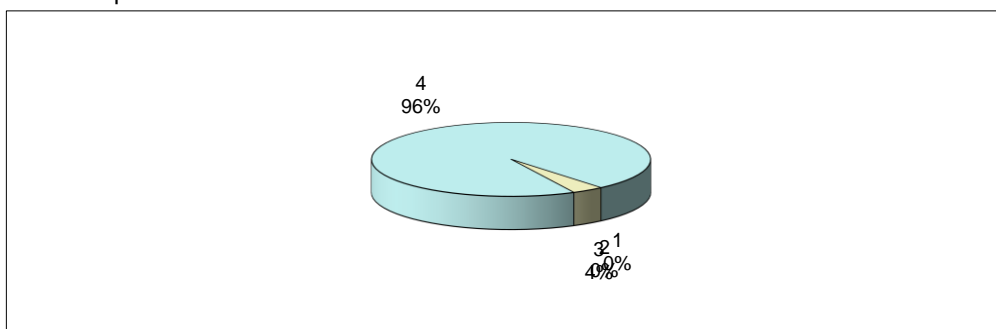


Figura. 4.32. Representación porcentual sobre percepción el sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 96,30% responde que están de acuerdo que en la escuela se incluyan alumnos con necesidades educativas especiales y el 3,70%, afirma que esta inclusión no es favorable para todos.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que un alto porcentaje de los alumnos se identifican con la escuela como un lugar pertinente para los niños y niñas con capacidades especiales. Debido a que existe una minoría disidente, se recomienda la realización de jornadas de sensibilización a nivel de toda la comunidad educativa.

9. ¿Los niños con NEE se sienten bien tratados en la escuela?

Tabla 4.33. Percepción del trato de rechazo o aceptación que reciben alumnos con NEE

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Se sienten maltratados	0	0,00
2	Se sienten rechazados	0	0,00
3	Se sienten solos	1	3,70
4	Se sienten aceptado y gustosos de asistir	26	96,30
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

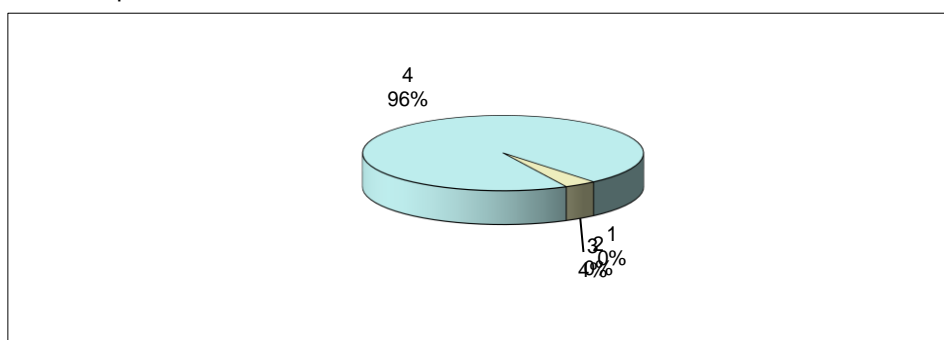


Figura. 4.33. Representación porcentual sobre la percepción del trato de rechazo o aceptación que reciben alumnos con NEE en la escuela.

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 96,30% responde que los alumnos con necesidades educativas especiales se sienten aceptados y gustosos de asistir a la escuela y el 3,70%, afirma que se sienten solos.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar que la mayoría de los alumnos percibe la aceptación de los niños con NEE por parte de los miembros de la comunidad educativa, lo que se corrobora con la percepción de que a estos niños y niñas se sienten gustosos de asistir a la escuela. De lo cual se puede inferir que estos elementos constituyen un indicador del sentido de pertenencia, aspecto importante para el proceso de inclusión escolar.

10. El trabajo del profesorado con los niños y niñas con necesidades educativas especiales es:

Tabla 4. 34. Preparación de los profesores para el trabajo con alumnos(as) con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Desconozco como trabajan	0	0,00
2	No están capacitados	1	3,70
3	Están poco capacitados	2	7,41
4	Si están capacitados, preparan actividades	24	88,89
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefania Terán

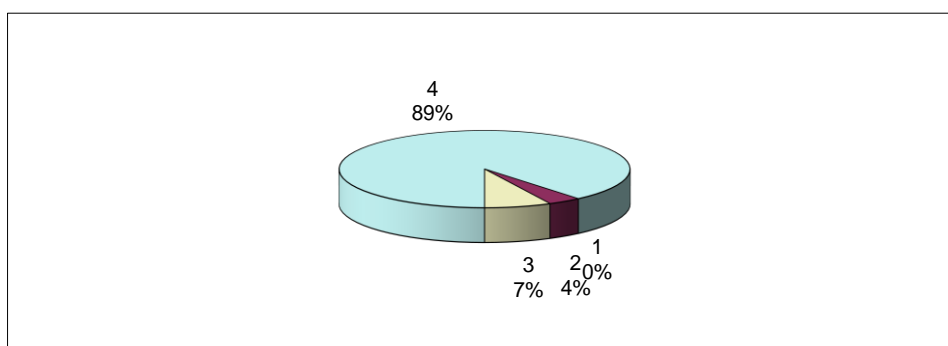


Figura. 4.34. Representación porcentual sobre la percepción de la preparación de los profesores para el trabajo con alumnos(as) con NEE.

Fuente: Encuesta a los alumnos.

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 88,89% responde que el profesorado se encuentra capacitado por que preparan actividades de acuerdo a las necesidades de sus compañeros con necesidades educativas especiales; el 7,41% afirma que están poco preparados; y, el 3,70% dice que no se encuentra capacitado.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar la gran porcentaje de alumnos perciben que el profesorado se encuentra capacitado para el trabajo con alumnos con NEE. Aspecto importante para el desarrollo y las adaptaciones curriculares que se requieren para la inclusión.

11. ¿El ambiente de la escuela favorece el desarrollo social de los niños y niñas con N.E.E.?

Tabla 4.35. Percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No les ayuda en nada	0	0,00
2	Se mantienen aislados	0	0,00
3	No aprenden a relacionarse con los demás	1	3,70
4	Aprenden a relacionarse con sus compañeros	26	96,30
	TOTAL	27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

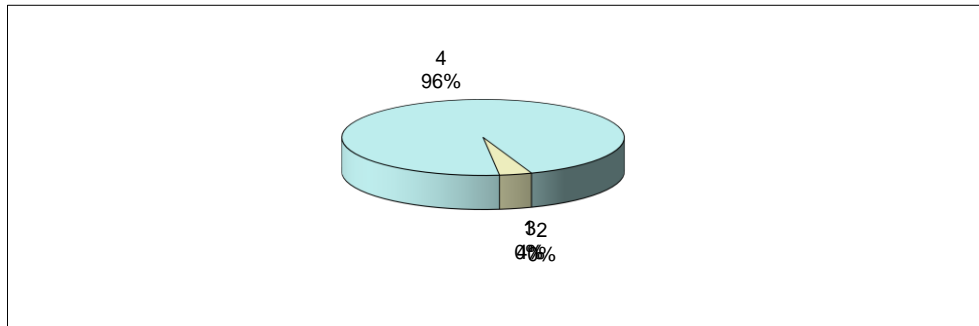


Figura. 4.35. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular,

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, el 96,30% responde que los niños con necesidades educativas especiales si aprenden a relacionarse con sus compañeros y compañeras, mientras que el 3,70% afirma que no aprenden.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar la totalidad de alumnos perciben que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, que asisten a la escuela, desarrollan las capacidades que les permiten relacionarse socialmente.

12. El desarrollo académico de los alumnos con necesidades educativas especiales en esta escuela es:

Tabla 4.36. Percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.

No.	O P C I O N E S	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	No aprenden	0	0,00
2	Aprenden muy poco	1	3,70
3	Aprenden igual que otros alumnos	1	3,70
4	Aprenden de acuerdo a sus capacidades	25	92,59
TOTAL		27	100,00

Fuente: Encuesta a los alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán

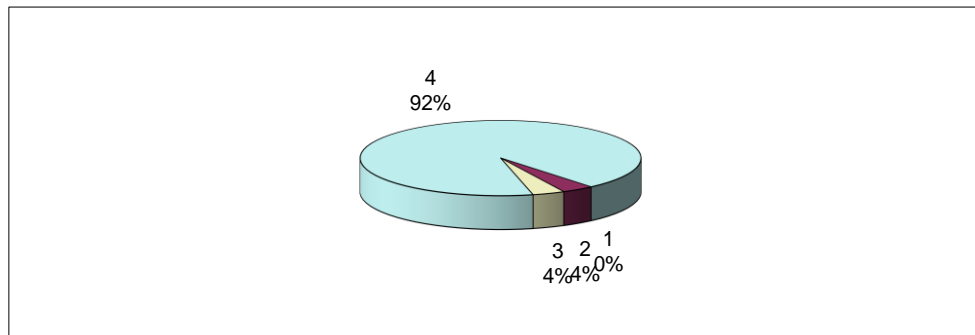


Figura. 4.36. Representación porcentual sobre la percepción del desarrollo académico de los alumnos con NEE.

Fuente: Encuesta a los Alumnos

Elaborado por: Estefanía Terán.

Análisis.- De los 27 alumnos que constituyen el 100% de los encuestados, 1, que corresponde al %, afirma; 1 (3,70%) que; el 92,59% responde que los alumnos con necesidades educativas especiales aprenden de acuerdo a sus capacidades, y en iguales porcentajes de 3.70, otros dicen que aprenden igual que otros alumnos o que aprenden muy poco.

Interpretación.- De acuerdo a la pregunta se llega a determinar la mayoría de los alumnos perciben que los alumnos con NEE aprenden de acuerdo a sus capacidades y a las adaptaciones curriculares, lo cual es un indicador de que se percibe la existencia de desarrollo de las capacidades de aprendizaje académico en el proceso de inclusión escolar.

4.4. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La comprobación de la hipótesis se llevó a cabo mediante tablas de verificación de resultados esperados y obtenidos de las preguntas realizadas a los padres de familia de alumnos con NEE, los profesores y alumnos de sexto y séptimo años de educación general básica matriculados en el año lectivo 2012 - 2013.

Hipótesis a verificar:

Existe una influencia positiva del clima escolar en la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales, anexo a discapacidad.

VARIABLE INDEPENDIENTE CLIMA ESCOLAR:

Las tres primeras tablas determinan las características de la variable Clima Escolar, según la percepción de los miembros de la comunidad educativa, reflejada en los indicadores de las tres dimensiones seleccionadas para tal efecto: Modelo Educativo, Liderazgo y Relaciones Interpersonales.

TABLA 4. 37. CARACTERÍSTICAS DE LA DIMENSIÓN
MODELO EDUCATIVO

Encuesta a Padres de Familia					
No	PREGUNTA O ITEM	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	V	F
1	Uso del ritmo y el arte como parte de la metodología .	OPCION 4 >50%	80%	X	
2	Accionar de acuerdo al nivel de madurez del alumno.	OPCION 4 >50%	100%	X	
3	Formación en valores humanos.	OPCION 4 >50%	100%	X	
Encuesta a Profesores					
1	Uso del ritmo y el arte como parte de la metodología .	OPCION 4 >50%	100%	X	
2	Accionar de acuerdo al nivel de madurez del alumno.	OPCION 4 >50%	100%	X	

3	Formación en valores humanos.	OPCION 4 >50%	100%	X	
Encuesta al alumnado					
1	Uso del ritmo y el arte como parte de la metodología.	OPCION 4 >50%	92.59%	X	
2	Accionar de acuerdo al nivel de madurez del alumno.	OPCION 4 >50%	85,48%	X	
3	Formación en valores humanos.	OPCION 4 >50%	85,19%	X	

Según la percepción de los padres de familia, profesores y alumnos de la escuela Leonidas Proaño, el Modelo Educativo no es tradicional y es diferente a otras escuelas debido a que tiene las siguientes características: utiliza el ritmo y el arte como parte de su metodología; la enseñanza se desarrolla tomando en consideración el nivel de madurez de cada alumno(a); y, se da mucha importancia a la formación en valores humanos. Todos los ítems han sido verificados como verdaderos (ver tabla 4.37).

TABLA 4. 38. CARACTERÍSTICAS DE LA DIMENSIÓN
LIDERAZGO

Encuesta a Padres de Familia					
No	PREGUNTA O ÍTEM	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	V	F
4	Directivos toman en cuenta opiniones, se trabaja en equipo	OPCION 4 >50%	60%	X	
5	Motivación, reconocimiento y apoyo en las dificultades.	OPCION 4 >50%	70%	X	
Encuesta a Profesores					
4	Directivos toman en cuenta opiniones, se trabaja en equipo	OPCION 4 >50%	100%	X	
5	Motivación, reconocimiento y apoyo en las dificultades.	OPCION 4 >50%	90%	X	
Encuesta al alumnado					
4	Directivos toman en cuenta opiniones, se trabaja en equipo	OPCION 4 >50%	70.37%	X	
5	Motivación, reconocimiento y apoyo en las dificultades.	OPCION 4 >50%	85,19%	X	

Según la percepción de los padres de familia, profesores y alumnos de la escuela Leonidas Proaño, los indicadores de la dimensión Liderazgo tienen las siguientes características: un estilo democrático y participativo; y, se orienta hacia la motivación el reconocimiento y el apoyo en momentos difíciles.

Los ítems relacionados con esta dimensión han sido verificados como verdaderos (ver tabla 4.38).

TABLA 4. 39. CARACTERÍSTICAS DE LA DIMENSIÓN
RELACIONES INTERPERSONALES

Encuesta a Padres de Familia					
No	PREGUNTA O ÍTEM	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	V	F
6	Relaciones de confianza y afecto entre todos.	OPCION 4 >50%	90%	X	
7	Relaciones de comprensión y aceptación (empatía) con el personal.	OPCION 4 >50%	90%	X	
Encuesta a Profesores					
6	Relaciones de confianza y afecto entre todos.	OPCION 4 >50%	90%	X	
7	Relaciones de comprensión y aceptación (empatía) con el personal.	OPCION 4 >50%	100%	X	
Encuesta al alumnado					
6	Relaciones de confianza y afecto entre todos.	OPCION 4 >50%	66.67%	X	
7	Relaciones de comprensión y aceptación (empatía) con el personal.	OPCION 4 >50%	92.59%	X	

En lo que se refiere a la dimensión Relaciones Interpersonales, los padres de familia, los docentes y alumnos perciben las siguientes características de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa: relaciones de confianza y afecto entre todos; y relaciones de comprensión, y aceptación (empatía) de parte del personal de la institución. Aunque debe puntualizarse,

que, de acuerdo a las repuestas de un tercio de los alumnos, las relaciones entre compañeros de aula podrían mejorar.

Sin embargo, todos los ítems de esta dimensión han sido verificados como verdaderos (ver tabla 4.39).

Resumiendo, los indicadores de las dimensiones: Modelo Educativo (tabla 4.37), Liderazgo (tabla 4. 38) y Relaciones Interpersonales (tabla 4.39) describen como favorable el Clima escolar de la escuela Leonidas Proaño.

VARIABLE DEPENDIENTE INCLUSIÓN ESCOLAR:

En las siguientes tablas se proceda a determinar las características de la Variable Inclusión Educativa, que prevalecen en un Clima Escolar favorable. Esto se realiza mediante los indicadores de dos dimensiones: El Sentido de Pertenencia y Adaptaciones Curriculares.

TABLA 4. 40. CARACTERÍSTICAS DE LA DIMENSIÓN
SENTIDO DE PERTENENCIA

Encuesta a Padres de Familia					
No	PREGUNTA O ITEM	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	V	F
8	Identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.	OPCION 4 >50%	90%	X	
9	Percepción de la aceptación que sienten los alumnos con NEE	OPCION 4 >50%	100%	X	
Encuesta a Profesores					
8	Identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.	OPCION 4 >50%	100%	X	
9	Percepción del rechazo o aceptación que sienten los alumnos con NEE	OPCION 4 >50%	100%	X	
Encuesta al alumnado					
8	Identidad y pertenencia de los alumnos con NEE en la escuela.	OPCION 4 >50%	96.30%	X	
9	Percepción del rechazo o aceptación que sienten los alumnos con NEE	OPCION 4 >50%	96.30%	X	

Los padres de familia de alumnos(as) con NEE identifican la escuela como el lugar que estaban buscando para sus hijos; los alumnos manifiestan estar de acuerdo con la inclusión de estudiantes con NEE; y los docentes lo consideran un derecho y como experiencia positiva para toda la comunidad educativa. Además, la gran mayoría de los padres de familia y el alumnado y la totalidad de docentes perciben que los niños y niñas con NEE se sienten aceptados y asisten con gusto a la escuela lo que permite inferir el resultado como un indicador del sentido de pertenencia de los alumnos con NEE.

En esta dimensión, todos los ítems han sido verificados como verdaderos (ver tabla 4.40).

TABLA 4. 41. CARACTERÍSTICAS DE LA DIMENSIÓN
ADAPTACIONES CURRICULARES

Encuesta a Padres de Familia					
No	PREGUNTA O ÍTEM	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	V	F
10	Preparación y capacidad del profesorado para trabajar con NEE	OPCION 4 >50%	70%	X	
11	Desarrollo de las capacidades de los alumnos con NEE para relacionarse socialmente.	OPCION 4 >50%	70%	X	
12	Desarrollo académico según capacidades de los alumnos con NEE	OPCION 4 >50%	70%	X	
Encuesta a Profesores					
10	Preparación y capacidad del profesorado para trabajar con NEE	OPCION 4 >50%	70%	X	
11	Desarrollo de las capacidades de los alumnos con NEE para relacionarse socialmente.	OPCION 4 >50%	100%	X	
12	Desarrollo académico según capacidades de los alumnos con NEE.	OPCION 4 >50%	100%	X	
Encuesta al alumnado					
10	Preparación y capacidad del profesorado para trabajar con NEE	OPCION 4 >50%	88.89%	X	
	Desarrollo de las capacidades de los	OPCION 4			

11	alumnos con NEE para relacionarse socialmente.	>50%	96.30%	X	
12	Desarrollo académico según capacidades de los alumnos con NEE.	OPCION 4 >50%	92.59%	X	

La gran mayoría de padres de familia, docentes, y alumnos, perciben que el personal docente tiene la preparación y capacidad para trabajar con alumnos(as) con necesidades educativas especiales, y que estos alumnos(as) desarrollan las capacidades para relacionarse socialmente y aprenden las diferentes asignaturas de acuerdo a las capacidades de cada uno. Sin embargo, se debe tomar en cuenta el criterio de la minoría respecto a la poca preparación de los docentes (ver tabla 4.41).

Resumiendo, los indicadores de las dimensiones: Sentido de Pertenencia (tabla 4.40) y Adaptaciones Curriculares (tabla 4.39) permiten inferir que existe un proceso de inclusión educativa en la escuela Leonidas Proaño. En cada una de estas dimensiones, todos los ítems han sido verificados como verdaderos.

Concretando, los miembros de la comunidad educativa de la Escuela Leonidas Proaño perciben un buen Clima Escolar que se caracteriza por contar con un Modelo Educativo, no tradicional, con un enfoque holístico, en el que se toma en consideración el nivel de madurez de cada estudiante y se promueve la formación en valores humanos; con un liderazgo orientado hacia la participación y al apoyo en caso de dificultad; y, con relaciones interpersonales de confianza y afecto entre sus miembros.

Es pertinente inferir que lo anterior describe un clima favorable para que: a) los niños y niñas con NEE se sientan aceptados y asistan con gusto a la escuela; b) que los niños y niñas con NEE puedan relacionarse socialmente; y, c) que las niñas y niños con NEE aprendan de acuerdo su capacidad. En concreto que los niños y niñas con NEE se sientan incluidos en la convivencia escolar.

En cuanto a la comprobación de la hipótesis, sobre la base de los resultados obtenidos, se puede inferir que de acuerdo a la percepción de los padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales, los profesores y los alumnos de sexto y séptimo años de la escuela Leonidas Proaño, “existe una influencia positiva del clima escolar en la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales, anexo a la discapacidad”.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

1. La Escuela Leonidas Proaño es identificada, por la mayoría de los padres de familia, los docentes y el alumnado, como un lugar pertinente para los niños y niñas con NEE adscrita a la discapacidad, quienes son aceptados por los miembros de la comunidad educativa y asisten con gusto a la escuela, a la que caracterizan por su Modelo Educativo en el que utiliza el ritmo y el arte como uno de las formas de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en consideración el nivel de madurez y las capacidades del alumnado y dando importancia a la formación de valores humanos.
2. La actitud de los directivos es caracterizada, según la mayoría, por un estilo permanente de liderazgo participativo, orientado hacia el reconocimiento y el apoyo de los miembros de la comunidad educativa; aunque para un reducido grupo de padres y alumnos este estilo participativo, de apoyo y reconocimiento, no es permanente y no se sienten suficientemente escuchados.
3. Las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa se caracteriza por la confianza y el afecto, y la empatía. Sin embargo, para un tercio del grupo de alumnos, en estas relaciones existe poca confianza y afecto. En el contexto de las demás preguntas se infiere que esta percepción se refiere a las relaciones entre compañeros.

4. De acuerdo a la mayoría de los encuestados, los docentes se encuentran debidamente preparados y capacitados para atender a los alumnos con NEE; aunque un tercio de padres de familia y del profesorado consideran que los docentes están poco preparados. En el contexto de las demás preguntas se puede inferir que algunos maestros (los más nuevos) requieren preparación sobre la labor educativa con alumnos con NEE.

5. Los docentes, los alumnos y la mayoría de los padres de familia, perciben que los niños y niñas con discapacidades desarrollan sus capacidades para integrarse y relacionarse socialmente, así como las capacidades para el aprendizaje académico según sus posibilidades. Sin embargo, un tercio de padres de familias perciben que sus hijos con NEE tienen alguna dificultad para desarrollarse socialmente y académicamente. Esto acentúa, como urgente, la necesidad de orientación a una parte del profesorado sobre el tema de las adaptaciones curriculares.

6. Sobre la base de los resultados obtenidos, se puede inferir que de acuerdo a la percepción de los padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales, los profesores y los alumnos de sexto y séptimo años de la escuela Leonidas Proaño, existe una influencia positiva del **clima escolar** en la **inclusión educativa** de niños y niñas con necesidades educativas especiales, anexo a la discapacidad.

5.2. RECOMENDACIONES.

1. Se hace necesario que el equipo directivo sistematice la experiencia de 35 años que le ha permitido a la escuela Leonidas Proaño desarrollar un Modelo Pedagógico y un Clima Social Escolar favorable para la inclusión de niñas y niños con necesidades educativas especiales en general y específicamente de los alumnos con discapacidades. De esta manera se facilitaría la socialización de esta experiencia.
2. El equipo directivo, a pesar de la percepción positiva de su estilo de liderazgo, debe ser evaluado y autoevaluado periódicamente, para mejorar los canales de comunicación y participación, especialmente con los alumnos y los padres de familia que no se sienten escuchados.
3. Los directivos y docentes deben tomar en cuenta el sentir de una minoría del grupo de alumnos, especialmente de los alumnos nuevos en la institución, para desarrollar actividades y convivencias que contribuyan a acrecentar tanto la sensibilidad para la diversidad como las relaciones de confianza y afecto que caracteriza a la escuela.
4. La Comisión Pedagógica debería realizar un diagnóstico de las necesidades de capacitación del personal docente, referente a la labor con niños y niñas con necesidades educativas especiales anexas a la discapacidad, sobre cuya base elaborar un plan de capacitación, actualización y orientación.
5. Se recomienda a los directivos dar prioridad a la orientación y actualización, de los docentes, sobre adaptaciones curriculares para

mejorar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje académico de los alumnos con NEE; fortaleciendo de esta manera el proceso de inclusión escolar en razón la experiencia acumulada por la escuela en el área de socialización.

6. Los directivos deberían procurar que los resultados de esta investigación así como la sistematización de la experiencia institucional sea compartida con los miembros de la comunidad educativa, con otras instituciones educativas interesadas, así como también, a través de la autoridad correspondiente del Ministerio de Educación.

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

6.1 TEMA

Jornadas de sensibilización para el fortalecimiento del clima escolar inclusivo en la escuela Leonidas Proaño de Quito.

PRESENTACIÓN

Durante el proceso de la presente investigación fue posible constatar que la escuela Leonidas Proaño ha desarrollado, desde hace 35 años y por iniciativa propia, un cúmulo de experiencias sobre la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, sobresaliendo el proceso de socialización, compromiso asumido con los padres o las instituciones especializadas que los han referido.

Igualmente debe destacarse que el clima escolar positivo que prevalece en la escuela ha posibilitado en gran medida el tránsito desde la fase de experimentación a la de integración, para en la actualidad ingresar en la fase de la inclusión de la diversidad.

Sin embargo, en base a la percepción de una parte de los padres de familia y alumnos, algunas dimensiones del clima escolar, relacionadas con la participación, las relaciones interpersonales, podrían mejorar evaluando y replanteando los canales y mecanismos de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Por otra parte, según la nueva legislación ecuatoriana, “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 específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso de interaprendizaje para una atención de calidad y calidez” (LOEI Art. 47).

Si bien es cierto que los docentes, basados en la experiencia y en el conocimiento de sus alumnos y recomendaciones de los especialistas, vienen realizando adaptaciones del currículo de acuerdo de las capacidades de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, estas adaptaciones no se encuentran ni registradas ni documentadas.

De allí que la autora de la presente investigación, ha estimado conveniente aportar, para fortalecer el desarrollo de un clima escolar inclusivo, mediante la implementación de actividades orientadas a mejorar la comunicación para la participación y la sensibilización para la diversidad orientadas al logro de mejores relaciones interpersonales.

Igualmente, conforme se indica en las recomendaciones, se ha estimado conveniente aportar con una guía de adaptaciones curriculares con sus respectivos instrumentos.

6.3. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el desarrollo de clima escolar inclusivo de la escuela Leonidas Proaño mediante jornadas de sensibilización y aceptación de las diferencias y la profundización en el análisis de la inclusión educativa y las Adaptaciones Curriculares como un derecho.

6.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar, especialmente, al grupo nuevo de alumnos y profesores sobre la diversidad como experiencia enriquecedora, para afianzar las relaciones de confianza y la cultura escolar inclusiva.

- Profundizar, con el profesorado, el análisis de la concepción de la Inclusión Educativa y las Adaptaciones Curriculares como un derecho, a fin de contar con elementos referenciales para sistematizar la experiencia institucional.

6.5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.5.1. El proceso de desarrollo del clima escolar inclusivo en la escuela Leonidas Proaño.

En el año de 1986 (según el conversatorio con el director y maestros más antiguos, en diciembre 2012)), mediante acuerdos con fundaciones e instituciones de educación especial, la escuela Leonidas Proaño inició un proceso de integración de alumnos con discapacidades, asumiendo el compromiso de brindar un espacio de socialización, mientras que las instituciones se obligaban a continuar con el apoyo terapéutico y aprendizaje académico.

Desde entonces, los niños y niñas con discapacidades fueron integrados como un alumno más en las aulas correspondientes. Con la orientación de los especialistas los docentes se fueron involucrando en el aprendizaje de los alumnos.

Constituyó un arduo proceso para todos los miembros de la comunidad educativa, el ir superando los prejuicios, la discriminación, los sentimientos de inseguridad y temor, los cuales podrían considerarse como los factores más negativos del clima escolar de entonces.

A partir de 1999, a la luz del pensamiento de Monseñor Proaño, y los aportes de la pedagogía a través del arte, se llegó a la toma de conciencia sobre la importancia de valorar a todas las personas, trascendiendo la compasión y la solidaridad hacia una concepción más altruista que se resume en la siguiente frase: “ los niños con discapacidades son regalos enviados para que los adultos tengamos la oportunidad de aprender a

desarrollar en nosotros los talentos que nos faltan; en definitiva ellos son nuestros maestros”.

Esto se refleja en el ambiente de la escuela, donde los alumnos con NEE se encuentran integrados de tal forma que cuando las personas visitan la institución para alguna festividad, difícilmente los pueden distinguir del resto de alumnos ya que todos participan por igual.

Actualmente asisten un promedio de dos alumnos con NEE por grado; dos de ellos con trastorno autista, uno con trastorno de Asperger, dos con Síndrome de Down, uno con deficiencia auditiva, dos con trastorno generalizado de desarrollo no especificado y cinco con Síndrome de Atención Dispersa (aunque estos últimos, algunos especialistas los consideran trastornos no asociados a una discapacidad).

Durante la investigación se pudo observar que este proceso, al igual que las adaptaciones curriculares, no se encuentran sistematizado ni documentado.

Uno de los aspectos a mejorar son los actuales canales de participación y comunicación, así como las relaciones especialmente entre los alumnos de los últimos grados.

En relación a los alumnos con NEE, ellos trabajan en aula con el grupo de compañeros, los maestros conocen las necesidades y capacidades de estos alumnos y realizan aclaraciones o apoyos individuales según el caso.

Las evaluaciones se registran en los mismos documentos que los demás alumnos; también se realizan conversatorios con los padres y solo en el nivel inicial existe registro de estas reuniones de evaluación.

6.5.2. El clima escolar inclusivo y la sensibilización para la diversidad.

Considerando que el clima escolar es el producto de la interacción de diversos elementos que incluye una dimensión estructural y académica (organización de los roles, normas, creencias y prácticas de la escuela), una

dimensión social (comunicación e interacción entre personas) y una dimensión afectiva (sentimientos y actitudes compartidas en las escuela).

Todas estas dimensiones conforman el clima escolar y lo “configuran como un sistema vivo, que a la vez constituye una condición que influirá positivamente o negativamente en el funcionamiento futuro de todo este sistema” (Núñez, J.C. 2009, p. 11).

Corroborando lo antedicho, existen investigaciones sobre la incidencia del clima escolar en el compromiso de los docentes (Simbrón, M. 2010, p. 61), o con el aprendizaje de los alumnos (Cornejo y Redondo, 2001, p. 14).

También hemos podido observar en la presente investigación, que un clima escolar positivo favorece el proceso de inclusión de alumnos y alumnas con necesidades educativas anexo a las discapacidades.

Si aplicamos a esto último el razonamiento de Núñez, podríamos afirmar que la inclusión de niños con NEE en la escuela regular, se constituye también en una oportunidad para ampliar la perspectiva de las personas y por ende contribuir al mejoramiento del clima escolar.

Partiendo de esta premisa, cobra importancia el promover procesos de sensibilización sobre la diversidad en la comunidad educativa, especialmente con los nuevos miembros, como el Modelo de Sensibilización implementado por el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CREENA (2012) para lograr cambios en las creencias, actitudes y conductas, para aprender a mirar la diferencia como valor y motivar hacia la acción transformadora del ambiente comunitario escolar, comprobando que la realidad se puede cambiar. Este proceso del Modelo CREENA se realiza en cinco fases:

- Fase 1. Percepción: se trata de revisar y cuestionar creencias, prejuicios y esquemas cognitivos haciendo visible la diversidad y promoviendo un cambio de mirada sobre la realidad.

- Fase 2. Emociones: toda percepción va asociada a una emoción; si cambiamos la percepción, cambia también la emoción. En esta fase tomamos conciencia de qué emociones tenemos sobre determinadas personas, situaciones y cómo transformar actitudes excluyentes en inclusivas y positivas.
- Fase 3. Empatía: una nueva mirada sobre las personas, desde el conocimiento y desde la emoción, facilita la activación de la actitud empática: acercarse a su espacio vital interno, ser capaz de sintonizar emocionalmente y comprender sus esquemas mentales.
- Fase 4. Reflexión: todos los elementos anteriores se sistematizan y se interiorizan, lográndose la transformación de percepciones, emociones, actitudes, produciéndose un cambio interno y naciendo el impulso para actuar sobre la realidad externa.
- Fase 5. Plan de acción: como última fase de todo este proceso se trata de motivar para el cambio, de consolidar y plasmar en la realidad ese cambio de actitudes desarrollando acciones útiles de solidaridad, cooperación, construcción de justicia y divulgación de buenas prácticas CREENA (2012).

Este proceso se debe continuar para identificar los principios comunes, como también para desarrollar metodologías, inclusivas, activas y participativas que posibiliten transformar las actitudes respecto a la diversidad en la escuela y generar procedimientos que garanticen una educación de calidad y calidez para todos.

6.5.3. La inclusión escolar y las adaptaciones curriculares como un derecho.

Como una postura crítica y superando los paradigmas médicos y psicométricos, que aún se mantienen en las prácticas docentes, la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la

educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa, prestando especial atención a quienes tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros (ORELA /UNESCO, 2009, P.15).

En el caso ecuatoriano, alineándose dentro de esta concepción, y en el marco de la Constitución de la República, la Ley de Educación Intercultural, en su Artículo 2, literal e), establece como uno de sus principios, la atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad.

Luego en el Artículo 11, literal j), establece como uno de los fines de la educación, que es obligación de los docentes elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la mala curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula.

El Artículo 47 se refiere específicamente al derecho de inclusión educativa de las personas con discapacidad: "... 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 específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso de interaprendizaje para una atención de calidad y calidez".

Las Adaptaciones Curriculares.

Las adaptaciones curriculares constituyen ajustes o modificaciones con el propósito de ajustarse a las necesidades, fortalezas e intereses de uno o más estudiantes dentro de un grupo.

Esto no implica la adaptación curricular está orientada hacia la eliminación o disminución de destrezas que son fundamentales y que se encuentran establecidas en el currículo, sino más bien que esta adaptación es una estrategia o recurso educativo que hace posible el acceso y progreso, de los alumnos con NEE , en sus metas educativas (Zaric, S. 2010, p.2).

Niveles de concreción de las Adaptaciones Curriculares.

Partiendo de la malla curricular oficial establecida, en el caso ecuatoriano, en el documento “Actualización y Fortalecimiento de la Reforma Curricular, 2010”, primer nivel de concreción, se pueden distinguir los siguientes niveles de adaptaciones curriculares.

Adaptaciones Curriculares a nivel de Centro Educativo (ACC)

Estas adaptaciones se plasman en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) que constituyen el segundo nivel de concreción, y cuyos objetivos deben responder al entorno socio cultural, a las necesidades e intereses formativos de los padres, alumnos, profesorado y a la disponibilidad de recursos (Zaric, S. 2010, p.4).

Adaptaciones Curriculares a nivel de Aula (ACA)

Se refiere a los ajustes que se realizan a las acciones compartidas por un grupo de alumnos, para responder a las necesidades de alumnos con NEE que se encuentran dentro de ese grupo; como por ejemplo, la ubicación de alumnos en el aula o cambios en actividades grupales.

Es decir que se adecuan aspectos concretos que generalmente tienen que ver con la metodología (lo que antes se entendía como refuerzo educativo para los alumnos de lento aprendizaje). Estas adaptaciones se plasman en la programación del maestro o maestra y constituye el tercer nivel de concreción.

La evaluación a este nivel, en base a si los resultados han sido positivos o no, permite al maestro tomar la decisión de iniciar el proceso de elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

Las ACI constituyen el cuarto nivel de concreción y se refieren a los ajustes o modificaciones de los diferentes elementos de acceso al currículo (objetivos, contenidos, destrezas, metodología y evaluación) para plasmar una propuesta educativa para responder a las necesidades específicas de un alumno con NEE y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros (Zaric, S. 2010, p.5).

6.6. ACTIVIDADES

Para el desarrollo de las actividades se prevé la implementación de dos Unidades de formación y capacitación mediante la realización de un Taller en cada uno de ellos.

6.6.1. LISTADO DE CONTENIDOS.

UNIDAD I. Jornada de sensibilización para diversidad

- Vivenciando las limitaciones y las oportunidades de la diversidad.
- Fases de sensibilización
- Reflexiones sobre la experiencia.
- Apreciando la diversidad

UNIDAD II. Marco Jurídico Conceptual de la Inclusión Educativa y

Orientaciones para la elaboración de adaptaciones curriculares

- La Inclusión educativa y las Adaptaciones curriculares como un derecho.
- Clasificación de las NEE.
- Elaboración de Adaptaciones Curriculares y sus fases.

6.6.2. DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS.

TALLER DE LA UNIDAD I

TEMA: Jornada de sensibilización para la diversidad

Objetivos:

- a. Experimentar y conocer las limitaciones de las personas con discapacidad u otras NEE, a la hora de realizar acciones habituales de la vida cotidiana, y provocar la reflexión sobre qué soluciones existen y adoptan para conseguir realizarlas a pesar de sus limitaciones.
- b. Reflexionar sobre los conceptos de diversidad, inclusión social, igualdad de oportunidades.
- c. Generar un clima de confianza y afecto especialmente con el alumnado nuevo.

Duración: 1 día

Carga horaria 5 ½ horas

Dirigido a: Estudiantes de los niveles elemental y medio de EGB, con el apoyo del maestro de grado.

Facilitadora: Estefanía Terán

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Vivenciando las limitaciones y las oportunidades de la discapacidad mediante juegos:<ul style="list-style-type: none">-¿Qué me dices?- Beber sin ver- Juego a ciegas- Mira como pinto.	<p>Dinámica: Buscando a mi pareja.</p> <p>Fase de percepción: Se llevaran a cabo los juegos de la diversidad.</p> <p>Receso</p>

<p>Video del cuento “El Patito Feo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones sobre la experiencia: <ul style="list-style-type: none"> - Cómo se sintieron con las limitaciones. - Soluciones encontradas. • Apreciando la diversidad: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionando sobre la diversidad como una riqueza. <p style="text-align: center;">TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> b. Juego / trabajo / c. Trabajo en grupos d. Preguntas 	<p>Fases de emociones y empatía: Video de cuento.</p> <p>Fase de reflexión: Se reflexionará en grupos sobre la diversidad como experiencia enriquecedora.</p> <p>Fase de plan de acción: Plenaria, conclusiones y compromisos</p> <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jarra, agua y vasos. • Antifaces. • Pinceles y témperas • Rompecabezas • Papelógrafo • Video proyector.
--	--

DESARROLLO DEL TALLER DE LA UNIDAD I

TEMA: Jornada de sensibilización para diversidad

a) Dinámica de grupo: Buscando a mi pareja

Se elaboran tarjetas con los nombres de animales en pares. Estas se distribuyen al inicio entre los participantes.

Todos se pondrán vendas en los ojos. Se dará la instrucción de que traten de encontrar a su pareja imitando el sonido del animal que les tocó a cada uno.

Objetivo de la dinámica: Romper el hielo, introducir el tema y realizar una preparación previa para el trabajo en parejas o en grupos.

b) Exposición de contenidos.

Fase 1. Percepción: Siguiendo el Modelo CREENA de Sensibilización en esta fase se trata de revisar y cuestionar creencias, prejuicios y esquemas cognitivos haciendo visible la diversidad y promoviendo un cambio de la manera de ver una realidad. CREENA (2012).

Esta fase de sensibilización se llevará a cabo aplicando la técnica del juego/trabajo con niños y niñas de 6 a 11 años de edad (estadio de operaciones concretas), mediante juegos que constituyen pruebas en las cuales se pone, a un jugador individual o a un equipo con varios componentes, en situaciones que son similares a las que se encuentran las personas con discapacidad en su vida cotidiana, como por ejemplo: tener que comunicarse sin voz, tener que orientarse sin ver, realizar una actividad sin utilizar las piernas o las manos... De esta manera, a la vez que juegan, los/as participantes toman conciencia de las dificultades con qué se encuentran las personas con discapacidad y de las soluciones que se pueden aplicar para realizar determinadas acciones con éxito. Para este fin se han seleccionado los siguientes juegos:

¿Qué me dices?: un/a de los/as participantes debe probar de transmitir un mensaje, escrito en una tarjeta, a un/a otro/a compañero/a de su equipo y hacerse entender sin utilizar la voz.

Beber sin ver: los/as participantes han de llenar y beber un vaso de agua sin ver.

¿Mira cómo pinto? los/as jugadores/as han de intentar hacer un dibujo utilizando la boca.

Juego a ciegas. Juego de ensambladuras dónde los/as participantes han de intentar colocar, con los ojos vendados, las piezas en el lugar que les corresponde según su forma.

Fase 2. Emociones: Al estar la percepción fuertemente asociada con la emoción, podemos deducir que si cambiamos la percepción, como consecuencia cambiará la emoción. El tomar conciencia de las emociones que tenemos sobre determinadas personas o situaciones, se posibilitará el surgimiento de la conciencia de cómo transformar actitudes excluyentes en inclusivas. CREENA (óp. cit.).

Fase 3. Empatía: Una nueva percepción desde el conocimiento y desde la emoción facilita el que uno se ponga en el lugar del otro, sintonizando con su espacio vital y sus esquemas mentales. CREENA (óp. cit.).

Estas dos fases se desarrollarán mediante el video del cuento “El Patito Feo”.

El cuento del Patito Feo.

Como en cada verano, a la Señora Pata le dio por empollar y todas sus amigas del corral estaban deseosas de ver a sus patitos, que siempre eran los más guapos de todos. Llego el día en que los patitos comenzaron a abrir los huevos poco a poco y todos se juntaron ante el nido para verles por primera vez.

Uno a uno, fueron saliendo hasta seis preciosos patitos, cada uno acompañado por los gritos de alegría de la Señora Pata y de sus amigas. Tan contentas estaban que tardaron un poco en darse cuenta de que un huevo, el más grande de los siete, aun no se había abierto. Todos concentraron su atención en el huevo que permanecía intacto, también los patitos recién nacidos, esperando ver algún signo de movimiento.

Al poco, el huevo comenzó a romperse y salió un sonriente patito, más grande que sus hermanos, pero ¡oh, sorpresa! , muchísimo más feo y desgarbado que los otros seis... La Señora Pata se moría de vergüenza por haber tenido un patito tan feo y le apartó de ella con el ala mientras prestaba atención a los otros seis.

El patito se quedó muy triste porque se empezó a dar cuenta de que allí no le querían... Pasaron los días y su aspecto no mejoraba, al contrario, empeoraba, pues crecía muy rápido y era flaco y desgarbado, además de bastante torpe el pobre... Sus hermanos le jugaban pesadas bromas y se reían constantemente de él llamándole feo y torpe.

El patito decidió que debía buscar un lugar donde pudiese encontrar amigos que de verdad le quisieran a pesar de su desastroso aspecto y una mañana muy temprano, antes de que se levantase el granjero, huyo por un agujero del cercado.

Así llegó a otra granja, donde una anciana le recogió y el patito feo creyó que había encontrado un sitio donde por fin le querrían y cuidarían, pero se equivocó también, porque la vieja era mala y solo quería que el pobre patito le sirviera de primer plato. Entonces, se fue de allí corriendo.

Llego el invierno y el patito feo casi se muere de hambre, pues tuvo que buscar comida entre el hielo y la nieve y huir de cazadores que querían dispararle. Al fin llegó la primavera y el patito pasó por un estanque donde encontró las aves más bellas que jamás había visto hasta entonces. Eran elegantes, y se movían con tanta gracia y distinción que se sintió totalmente acomplejado porque él era muy torpe. De todas formas, como no tenía nada que perder se acercó a ellas y les preguntó si podía bañarse también.

Los cisnes, pues eran cisnes las aves que el patito vio en el estanque, le respondieron:- ¡Claro que sí, eres uno de los nuestros! A lo que el patito respondió: -¡No os burléis de mí. Ya sé que soy feo y flaco, pero no deberíais reír por eso...

- Mira tú reflejo en el estanque -le dijeron ellos- y verás como no te mentimos.

El patito se introdujo incrédulo en el agua transparente y lo que vio le dejó maravillado. ¡Durante el largo invierno se había transformado en un

precioso cisne! Aquel patito feo y desgarbado era ahora el cisne más blanco y elegante de todos cuantos había en el estanque.

Así fue como el patito feo se unió a los suyos y vivió feliz para siempre.

Fase 4. Reflexión: En base a preguntas y respuestas, con el apoyo del Facilitador, los participantes sistematizan lo vivenciado en las fases anteriores con miras a transformar sus percepciones, emociones y actitudes, provocando un cambio interno y un impulso para actuar sobre la realidad. CREENA (óp. cit.).

Fase 5. Plan de acción: En esta última fase del proceso se motivará para el cambio de actitudes plasmándolo en acciones de solidaridad, cooperación, respeto, de justicia y divulgación de buenas prácticas. CREENA (óp. cit.).

Estafase se cumplirá mediante el trabajo en grupos y una plenaria para concretar un plan de acción y de compromisos.

c) Trabajo en grupos

Según el número de participantes se integrarán cuatro o cinco grupos de trabajo.

Luego de compartir como se sintieron y que aprendieron durante los juegos y lectura del cuento, se les invita a reflexionar sobre estos puntos:

Identificar actitudes discriminatorias.

¿Cómo se siente una persona discriminada?

¿Qué cambios te propones realizar?

¡Por qué la diversidad nos enriquece a todos?

Finalmente, en cada grupo, en pliego de cartulina dibujarán y pintarán entre todos, lo más importante de esta experiencia que desean transmitir a los asistentes.

Se nombrará un relator, con la posibilidad que otras personas del grupo también aporten.

d) Plenaria y conclusiones:

El principio que guía este proceso de sensibilización es garantizar el respeto a las decisiones, emociones y necesidades de apoyo de los compañeros y compañeros que presentan alguna discapacidad y de esta manera prevenir situaciones discriminatorias o de acoso escolar.

Luego de la reflexión y trabajo en grupos, los relatores de cada uno de ellos expondrán y explicarán los motivos y mensajes de lo que pintaron y dibujaron. Mientras los relatores exponen, el facilitador escribirá en un paleógrafo las conclusiones y recomendaciones que hayan surgido de esta experiencia, sobre las cuales se propondrá un plan de acción y de compromisos.

Luego se realizará una ronda de preguntas sobre las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, mediante preguntas y respuestas, se evaluará con los participantes sobre si se ha cumplido los objetivos del taller.

e) Compromisos

Los estudiantes se comprometen a tratar como iguales a todos, especialmente a los compañeros y compañeras con discapacidad y a aceptar que las diferencias no son motivo para rechazar al otro y que podemos aprender de ellas.

TALLER DE LA UNIDAD II

TEMA: Marco Jurídico Conceptual de la Inclusión Educativa y orientaciones para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI).

Objetivos:

- Reflexionar sobre los conceptos de Inclusión Educativa y las Adaptaciones Curriculares como un derecho.
- Conocer las NEE asociadas a la discapacidad y la aplicación de Adaptaciones Curriculares Individuales.

Duración: 1 día

Carga horaria 3 horas

Dirigido a: Directivos y docentes

Expositora/ facilitadora: Estefanía Terán

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. La Inclusión educativa y las Adaptaciones curriculares como un derecho. 2. Clasificación de las NEE. 3. Elaboración de Adaptaciones Curriculares. 4. Fases de la elaboración. 5. Validación de la Guía para la elaboración de ACI. <p style="text-align: center;">TÉCNICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Exposición b. Trabajo en grupos c. Preguntas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinámica: Caminando en tres pies. 2. Se realizará una breve exposición sobre los conceptos y marco jurídico de la Inclusión educativa, las NEE y la elaboración de la ACI y sus fases. 3. Se analizará en dos grupos la Guía de ACI, realizando los correctivos del caso para su validación. 4. Plenaria <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ol style="list-style-type: none"> d. Infocus e. Esferos, marcadores f. Hojas de papel bond. g. Papelógrafo

DESARROLLO DEL TALLER DE LA UNIDAD II

TEMA: Marco Jurídico Conceptual de la Inclusión Educativa y Orientaciones para la elaboración de adaptaciones curriculares

a) Dinámica de grupo: Caminando en tres pies.

Se forman parejas y se procede a atar el pie izquierdo de una persona con el derecho de la otra persona. Luego se les piden que caminen fuera del salón por el camino señalado y regresen.

Se comenta brevemente sobre la experiencia.

Objetivo de la dinámica: Introducir el tema vivenciando la importancia de saber adaptarse a la realidad de la otra persona para alcanzar objetivos comunes.

b) Exposición de contenidos.

MARCO JURÍDICO CONCEPTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
“La Inclusión Educativa y Las Adaptaciones Curriculares como un Derecho”.

Marco Conceptual

La inclusión educativa fue precedida por el modelo denominado Educación Especial, que desde su inicio se mantuvo estrechamente vinculado con las ciencias médicas y la psicología. Esto determinó que las evaluaciones se concentren en la descripción de los “déficit” y en la etiología, con detalladas categorías clasificatorias con el propósito de corregirlas, adaptando las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado.

Esta concepción determinista del desarrollo humano constituyó la base sobre la cual se implementaron las modalidades de atención de carácter

segregadora en centro y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (Arias, L. et al. 2007, p.155).

El auge de estas escuelas se dio a mediados del siglo pasado, manteniendo su enfoque por un largo periodo hasta cuando tuvo lugar la declaración de Salamanca en 1994, que “logró imponer una cultura de la integración y la inclusión en los sistemas educativos públicos latinoamericanos a través de múltiples y variados esfuerzos desde la OREALC (Santiago UNESCO)” (Guajardo, A. 2007, p 19)

A pesar de que el término Inclusión tiene un significado amplio, puede referirse a otros sectores marginados o excluidos) se lo ha utilizado en relación a las discapacidades vinculado a la conquista de derechos. En ese contexto, “La educación inclusiva constituye un paradigma educativo fundamentado en la concepción de los derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables, y que avanza en relación a la idea de equidad formal al contextualizar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela” (Pereira, C. et al., 2008, citado en Samaniego, P. y equipo 2009 p. 32).

Sintetizando, de la segregación se dio un primer paso hacia la integración de niños y niñas con necesidades especiales en la escuela regular, en el sentido de que ellos debían adaptarse a las condiciones escolares, para finalmente dar un salto cualitativo hacia el concepto de Inclusión educativa en el que prevalece el derecho a ser diferente, lo que implica que los ambientes, en este caso el escolar, se obliga a realizar las adaptaciones que permitan la convivencia de las diferencias y la satisfacción de las diferentes necesidades.

En el siguiente acápite se analiza en marco jurídico en torno a la inclusión educativa, enfatizando la legislación ecuatoriana, para luego abordar el tema de las adaptaciones curriculares.

Marco Jurídico

Como una postura crítica y superando los paradigmas médicos y psicométricos, que aún se mantienen en las prácticas docentes, la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa, prestando especial atención a quienes tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros (ORELA /UNESCO, 2009, P.15).

En el caso ecuatoriano, alineándose dentro de esta concepción, y en el marco de la Constitución de la República, la Ley de Educación Intercultural, en su Artículo 2, literal e), establece como uno de sus principios, la atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad.

Luego en el Artículo 11, literal j), establece como uno de los fines de la educación, que es obligación de los docentes elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la mala curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula.

El Artículo 47 se refiere específicamente al derecho de inclusión educativa de las personas con discapacidad: "... 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 específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso de interaprendizaje para una atención de calidad y calidez".

Igualmente, la Ley Orgánica de Discapacidades, promulgada en septiembre de 2012, en su Artículo 28 dice: “Educación inclusiva.- La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnicos, tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.”

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES.

Clasificación de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

El Ministerio de Educación del Ecuador, en su Portal Educativo “educarecuador” define la Inclusión Escolar como “el derecho de todos y todas para acceder a la educación en igualdad de oportunidades, en ambientes lo más normalizados posibles, con participación activa en los procesos de enseñanza aprendizaje, en todos los niveles y modalidades del sistema nacional de educación...La inclusión significa establecer una educación capaz de responder a todas las necesidades educativas especiales, sean estas transitorias o permanentes, asociadas o no a la discapacidad. Por lo tanto, la inclusión responde a la diversidad”

El Ministerio de educación clasifica las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en: intelectual, sensorial, física, mental, discapacidad por trastornos generalizados del desarrollo, síndrome de Down y multidiscapacidad.

La clasificación detallada se puede visualizar el siguiente cuadro:

CLASIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD	
TIPO	CLASIFICACIÓN
SENSORIAL	
AUDITIVA	Sordera
	Hipoacusia
VISUAL	Ceguera total
	Baja visión
SORDO-CEGUERA	
INTELLECTUAL	Esta clasificación está dada de acuerdo a los apoyos en función de las siguientes dimensiones:
	a) Dimensión I: Habilidades intelectuales
	b) Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
	c) Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales
	d) Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)
e) Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)	
MENTAL	Enfermedades mentales y psicóticas
	Trastornos de personalidad
FÍSICA	
MOTORA	Lesiones del sistema nervioso central
	Lesiones del sistema nervioso periférico
	Músculo esquelético
Por las características específicas, se consideran además las siguientes discapacidades:	
TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO	Trastorno Autista
	Trastorno de Asperger
	Trastorno de Rett
	Trastorno Desintegrativo Infantil

	Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado
SÍNDROME DE DOWN	
RETOS MÚLTIPLES O MULTIDISCAPACIDAD	Presencia de dos o más discapacidades

Elaboración de las Adaptaciones Curriculares.

Existen Adaptaciones Curriculares clasificadas como no significativas que constituyen estrategias para conseguir la individualización de la enseñanza mediante la modificación de elementos básicos del currículo, en cuanto al tiempo, actividades, técnicas o instrumentos de evaluación, que cualquier estudiante, tenga o no alguna NEE, en algún momento puede precisarlas (Zaric, S. 2010, p 7).

Por otra parte, las Adaptaciones Curriculares clasificadas como Significativas o muy significativas, constituyen modificaciones que afectan los elementos establecidos en el currículo y que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica.

Estas implican: Adecuar, priorizar o cambiar la temporalización de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. A veces se requiere eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del grado o nivel que cursa el alumno e introducir los que corresponden a grados anteriores.

Fases en la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Según Zaric, S. (2010, p.8) estas son las fases de elaboración de adaptaciones curriculares significativas:

Fase	Contenido	Responsables
-Detección de las NEE que requieren adaptación.	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de la información existente sobre situaciones ya conocidas. - Delimitación de nuevos casos que hayan surgido o ingresado. 	Docentes, especialistas, padres o representantes.
-Evaluación Inicial o Diagnóstica. Recogida de datos útiles para la AC.	<ul style="list-style-type: none"> - Situación general del educando. - Situación del educando con respecto al proyecto curricular 	Docentes. Especialistas.
- Análisis de datos. Toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre los datos recogidos. - Decidir si procede AC o no. - Decidir qué elementos deben modificarse. - Especificación del nivel a que afectan: escuela, ciclo, aula. 	Profesores, especialistas, personal de apoyo. Departamento de orientación, coordinadores.
-Diseño Curricular de AC.	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de objetivos de área. - Secuencia de contenidos. - Tipos de actividades. - Metodología a emplear. - Horarios y distribución de tiempos. - Criterios de evaluación. 	-Especialistas, Personal de apoyo, Orientador. docentes
Desarrollo Curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos, horarios y profesores responsables de su desarrollo. - Evaluación continua y formativa. 	Especialistas de apoyo, orientador y docentes
Valoración de la AC y de los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación del conjunto de fases y desarrollo del plan. - Situación final del educando. - Dificultades detectadas. - Estrategias eficaces. 	Departamento de orientación, profesores, especialistas.

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO DE REGISTRO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (A.C.I.)

Después de consignar los datos de identificación y el año de estudio del alumno o alumna, se procede a registrar la siguiente información en el Documento de Adaptación Curricular Individual.

1. Personas implicadas en el desarrollo y realización de la A.C.I.

Se registrarán todas las persona implicadas tanto en el desarrollo de la A.C.I. como en su evaluación haciendo constar si el tutor/a, especialista, monitor/a, etc.; haciendo una breve reseña de la labor que realizarán

NOMBRE	FUNCIÓN	LÍNEA DE ACTUACIÓN

2. Información sobre la historia personal del alumno/a

2.1 Centros educativos anteriores

Relación de los centros en los que el alumno/a ha estado matriculado especificando el tipo de escolarización (aula especial, integración, aula normal, etc.) y el tiempo que permaneció en ellos y detallando el nivel al que estuvo adscrito y el curso escolar correspondiente

2.2. Aspectos relevantes en la historia del alumno/a

2.2.1. Estudios de equipos externos

Aquellos datos resultantes de los estudios psicológicos, de desarrollo motor, etc. que los Equipos de Apoyo Externo, o cualesquiera otros, le hayan efectuado.
--

2.2.2. Datos médicos

Toda la información de carácter clínico que sea pertinente tenerla en cuenta a la hora de diseñar la adaptación

2.2.3. Informe del tutor/a y otro profesorado

El profesorado que haya sido responsable del alumno/a durante los últimos cursos escolares detallará en este espacio su nombre y aquella información relevante en cuanto al comportamiento del alumno/a en clase, su relación con los demás, que
--

cosas le motivan y cuales hay que evitar, que áreas le gustan más y cuales menos, en qué áreas trabaja mejor sólo y en cuales puede o debe trabajar en grupo.

2.2.4. Situación familiar

Reseñar las circunstancias familiares, detectadas en las entrevistas, que puedan facilitar el desarrollo de la Adaptación y las que puedan constituirse en obstáculos o inconvenientes (económicas, de tipo afectivo).

2.2.5. Actuaciones fuera del ámbito escolar

--

3. Evaluación de la competencia curricular

Criterios de evaluación inicial

En este acápite se van a evaluar las capacidades que el alumno/a ha alcanzado y aquellos medios que necesita para lograrlos, explicando la forma en que lo consigue, el tipo de ayuda necesaria, la forma de motivación los medios físicos que necesita (instrumentos, adaptaciones del material. Esto se realiza con cada una de las asignaturas impartidas en el grado o nivel correspondiente

Ejemplo:

3.1. Área de lengua

¿QUÉ SABE HACER?	¿CÓMO LO HACE?

3.2. Área de matemática

¿QUÉ SABE HACER?	¿CÓMO LO HACE?

4. Estilo de aprendizaje

4.1. Factores que sirven de motivación al alumno/a

Se explicarán qué comportamientos, actitudes que se deban tomar en cuenta para que el aprendizaje sea más llevadero y eficaz.

5. Modalidad de apoyo (Área, profesionales, lugar y tiempo)

Se explicará el apoyo que recibe y el que necesitaría recibir.

6. El rol de la familia

Una vez realizada la A.C.I. se lo revisa en reunión con los padres y se concuerda sobre su rol. Aquí se consigna cómo están respondiendo.

Por ejemplo:

Que muestran un gran interés por el desarrollo escolar de su hijo(a)

Que acuden siempre cuando se los cita, o que ellos toman la iniciativa.

7. Diseño curricular de la A.C.I.

De cada una de las áreas o asignaturas. Por ejemplo:

Área de lengua

No	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	Los objetivos que pretendemos alcanzar, teniendo en cuenta que deben estar expresados de una forma clara y precisa y deben ser realista en cuanto a su posibilidad de consecución. Deberán ir	Los contenidos que corresponden a cada objetivo.	La metodología podría ser globalizada, activa, motivadora, realista y sobre todo tener una continuidad para comprobar si es	En los criterios de evaluación detallaremos cuales son los comportamientos que nos van a permitir saber si el alumno/a ha conseguido el

	numerados para facilitar su localización, su relación con los correspondientes contenidos, metodología y criterios de evaluación y además para poder hacer referencia a ellos en las hojas de seguimiento de una manera abreviada.		efectiva o no pero sin perder la flexibilidad y la diversidad	objetivo propuesto
--	--	--	---	--------------------

8. Horario y profesorado responsable

Se especificará cada día, las clases en grupo, el área, las horas de apoyo individual, las sesiones con algún especialista.

9. Recursos humanos y materiales necesarios

Especificando los disponibles y los no disponibles

Por ejemplo: indicar que el alumno está perfectamente integrado en su curso.

Que necesita que se le dirija el trabajo en forma más individualizada.

Que asiste al aula de apoyo de 9h00 a 10h00, etc.

3.10. Necesidades educativas especiales

Especificar en qué destrezas se debe trabajar. Por ejemplo;

Favorecer el desarrollo de la atención y memoria.

Corregir las dislalias.

Mejorar el nivel de lectura tanto mecánica como comprensiva.

Intentar corregir las alteraciones que presenta en la escritura para que ésta sea más legible.

Enriquecer la expresión tanto a nivel oral como escrita.

Trabajar sobre la lógico- matemática- razonamiento aplicado a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

11. Criterios de promoción

Se debe tener en cuenta que estos criterios son totalmente revisables, sobre todo, en las etapas finales del desarrollo de la A.C.I.

12. Plan de seguimiento de la ACI.

PERIODICIDAD DE LAS REUNIONES DE SEGUIMIENTO: (i.e.: Trimestral)

HOJA DE SEGUIMIENTO DE LA A.C.I. Hoja nº: ____

Alumno/a: _____

FECHA	INCIDENCIA
	<p>Se confeccionarán tantas hojas de seguimiento como personas involucradas en la A.C.I., en ellas se reflejarán los detalles más significativos en el comportamiento, actitud y resultados en el desarrollo de las estrategias diseñadas.</p> <p>Estas hojas serán las que serán las que se pongan en común en las sesiones de evaluación cuya periodicidad se ha marcado en el apartado correspondiente y servirán para seguir avanzando en los objetivos y/o ir modificando los factores responsables de la no consecución de los mismos.</p>

c) Trabajo en grupos

Los participantes se dividirán en dos grupos de trabajo. El primer grupo estará integrado por los docentes de inicial a quinto año de básica y el segundo grupo por los docentes de quinto año al décimo año de básica. Cada grupo nombrará un secretario relator.

En base a la exposición sobre el marco conceptual y jurídico de la inclusión y de las adaptaciones curriculares, cada grupo determinará las fortalezas y debilidades de la escuela en relación al tema tratado, incluyendo las líneas de acción para fortalecer el clima escolar inclusivo.

Luego revisarán la Guía para la elaboración de la Adaptación Curricular Individual, aplicándola a un caso de NEE con el que estén familiarizados, para determinar su funcionalidad.

d) Plenaria y conclusiones.

Los relatores expondrán el diagnóstico y el plan de acción propuesto por cada grupo, así como las sugerencias para mejorar la Guía para elaborar ACI.

Al final, la facilitadora realizara un resumen puntualizando los aportes más significativos de los trabajos de grupo, y entregará estos aportes a los directivos para que los incorporen en las futuras planificaciones.

c) Compromisos

Los Directivos se comprometen a difundir entre los miembros de la comunidad educativa el concepto de “inclusión como un derecho” y a elaborar la ficha de registro de la A.C.I. para que los docentes la pongan aprueba y a generar los espacios de seguimiento y retroalimentación para mejorarla.

Los docentes se comprometen a difundir entre los estudiantes el concepto de “inclusión como un derecho” y a difundir entre los miembros de la comunidad educativa el concepto de “inclusión como un derecho” a aplicar la guía de A.C.I. y a evaluar periódicamente su funcionalidad para mejorarla.

6.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En una primera etapa se evaluará la propuesta aplicando instrumentos de evaluación (conversatorio, fichas individuales) en las plenarios de cada uno de los tres eventos programados: sus aportes y significancia para los participantes.

La segunda etapa de la evaluación se realizará, al finalizar el año lectivo, mediante una reunión con directivos, docentes, comité de padres y consejo estudiantil para identificar los cambios específicos que pueden ser considerados como resultados de la aplicación de la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida M. (2010) Planificación – Ejecución de la Investigación. Ed. 1 Universidad Tecnológica Equinoccial, Modalidad a Distancia. Quito, Ecuador.

Arias, L. (2007) Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 47, Enero – Abril, pp. 154 -162. Universidad de Antioquia, Colombia.
http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3012/1/VillaLuz_formaciondocentepropuestaparapromoverpracticaspedagogicasinclusivas.pdf

Arteaga, Ch. (2006) Grado de relación entre liderazgo, relaciones interpersonales y el clima organizacional percibido por los trabajadores de la Institución Educativa A del Perú. Tesis publicada en web (PDF)
<http://www.rivieramaya.org.mx/capacitacion/recomendaciones/Grado-de-relacion-liderazgo-relaciones-interpersonales-y-los-trabajadores.pdf>

Chiclla, S. y Marín, P. (2011) Relación del clima institucional con el desempeño docente en la institución educativa “Angélica Palma Román. Lima, en: <https://es.scribd.com/doc/55416611/1/I-GENERALIDADES>

CONSEJO NACIONAL DE DISCAPACIDADES CONADIS (2008) boletín No. 17 Recuperado en junio 2012, de: <http://www.conadis.gob.ec/docs/boletin17.pdf>

CEALP (2010) Proyecto Educativo Institucional 2010 – 2015, Escuela Leonidas Proaño

Constitución de la República del Ecuador. R.O. No. 449 de 20 de octubre de 2008.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Revista Última Década No. 15, CIDPA Viña del Mar, octubre 2001, pp. 11-52.

CREENA (2012) Sensibilizando para la inclusión ed.
<http://centros.educacion.navarra.es/creena/recursos/sensibilizacion/>

Dávila, P., Naya, L.M. y Lauzurika, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 97-117. Recuperado en junio 2012, de:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art5.html>

Fernández Díaz, M. J. y Asensio Muñoz, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83
<http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585003.pdf>.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2835713>

García, M. (2009) Diagnóstico del Clima Organizacional del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. México.
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/1158.pdf>

Guajardo, R. (2007) La integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América latina y el Caribe, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 13 pp. 15 -23. Recuperado en junio 2012, de:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>

Hernández.,F. y Sancho, J. (2004) El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Cantabria. Recuperado en junio 2012 de:
http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/CIDE_EI%20clima_escolar.pdf

Kronfle, M.C. y Comisionados,(2011) Informe para primer debate del proyecto de Ley Orgánica de Igualdad y Defensa de las Personas con Discapacidad, presentado para la Asamblea Nacional mediante Oficio No. CEOPD-00099-11, de 11 de octubre de 2011.

Ley Orgánica de Educación e Interculturalidad. R. O. No. 417 de 31 de marzo de 2011.

Ley Orgánica de Discapacidades, R. O. No. 796 de 25 de septiembre 2012

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 155-176. Recuperado en junio 2012, de:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.html>

Marín, D.; Cano, C.; Cevallos, M. y Mora, R. (2009) Determinantes del Análisis y Diseño Organizacional. Grupo de investigación AdGeO. Facultad de Ciencias Económico Administrativas. Programa Administración de Empresas. Bogotá, Colombia.

Mendoza, Rudy. (2006) Investigación cualitativa y cuantitativa - Diferencias y limitaciones. Piura Perú. Ensayo recuperado el 10 de febrero de 2015 en: www.prospera.gob.mx/Portal/work/sites/Web/resources/ArchivoContent/1351/Investigacion%20cualitativa%20y%20cuantitativa.pdf

Mena I., Valdés, A (2008) Clima Escolar. Documentos Valoras UC. Recuperado en junio 2012, de: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Molina, N., y Pérez, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. Revista Paradigma, 27(2). Recuperado en junio 2012 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext

Noury, F. (2010) Proyecto: "Inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales al sistema educativo ecuatoriano" Convenio MEC-FGE- Gobierno de España. (2007-2010) Informe, Fundación General Ecuatoriana, Quito.

ORELAC/UNESCO (2009) Educación Especial e Inclusión Educativa: estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. UNES DOC: ORELAC C/2011/ME.VI/H/1. Santiago, Chile.

Samaniego, P. y equipo (2009) Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación. Colección CERMI.es. No.39. (1ª ed.). Madrid. Grupo Editorial CINCA. Recuperado en junio 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/personas-con-discap.-compl.pdf?documentId=0901e72b80051f07>

Santos, M. (2006) integración e inclusión educativa en el Ecuador y la práctica de la investigación. FASINARM. Recuperado en junio 2012, de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Integracion-e-Inclusion-Educativa/2465834.html>

Simbrón, M. (2010) Clima organizacional y su incidencia en el grado de compromiso laboral de los docentes. UNCH, Ayacucho, Perú. Tesis publicada en WEB Esch Simbrón (Extensol). Recuperado el 17 de junio 2012 de: <http://es.scribd.com/doc/59400991/Unsch-Sinbron-Extensol>

Simón, C.; González, F.; Sandoval, M.; Calvo, I. López, M. (2008) La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a la discapacidad, en España. Informe final del Proyecto. UAM, INICO y CIDE

Téllez, N. (2011) Ensayo sobre el Diseño de Ambientes de Aprendizaje. Universidad Autónoma de Hidalgo, México. <HTTP://WWW.UAEH.EDU.MX/SCIGE/BOLETIN/PREPA4/N3/E3.HTML>

WEBGRAFÍA

Bustos, P.; Miranda, M. y Peralta, R. (2001) Clima organizacional. Administración y Gerencia. , recuperado el 22 de junio de 2012, de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/clio.htm>

Debarbieux, E. (2012) Mejorar el Clima Escolar ¿Por qué y cómo? profesor de la Universidad de Bordeaux II. Artículo publicado en: <http://www.debats.cat/es/debates/mejorar-el-clima-escolar-por-que-y-como>

Enable, ONU(s/f) Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, recuperado el 10 de febrero 2015 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Núñez, J.C. (2009) “El Clima Escolar Clave Para el Aprendizaje. Consejo General de Psicología en España. Entrevista publicada en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540

Zaric, Sofía,(2010) Adaptaciones curriculares, guía de estudio. Recuperado en diciembre 2012 de:<http://www.slideshare.net/sofiazaric/adaptaciones-curriculares-guia-de-estudio>

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y COMUNICACIÓN
SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ENCUESTA PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE ALUMNOS(AS) CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Estimado(a) Padre o Madre de familia:

Su opinión es importante para la elaboración de este diagnóstico. El presente cuestionario es confidencial y anónimo. Conteste a cada uno de los enunciados marcando con una X el cuadro que corresponda a su respuesta. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cuál de estas opciones caracteriza la metodología de la escuela?

- Desconozco su metodología
- Se utilizan métodos tradicionales
- Es igual que en todas las escuelas
- Se utiliza el ritmo y el arte como parte de la metodología

2. ¿Cuál de estas opciones define la forma de enseñar en la escuela?

- Se trabaja en forma tradicional
- Solamente hay preocupación de cumplir con el programa del MEC
- No se toma en cuenta las etapas evolutivas de los alumnos
- Se trabaja de acuerdo al nivel de madurez de cada alumno

3. De acuerdo al comportamiento de profesores y alumnos, sobre los valores que se imparten en la escuela, considero que:

- Que no están claras las normas de comportamiento.
- Que no hay formación en valores
- Que se da poca importancia a la formación en valores
- Que se da adecuada importancia a la formación en valores humanos.

4. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo en la toma de decisiones?

- El equipo directivo no consulta el criterio de los demás
- El equipo directivo impone sus decisiones.
- El equipo directivo a veces acepta las sugerencias que le hacen los padres, los alumnos y los maestros.
- El equipo directivo casi siempre acepta las sugerencias que le hacen los padres, los alumnos y los maestros.

5. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia la motivación y participación de los padres de familia?

- No nos motivan ni reconocen vuestra participación
- Son indiferentes respecto a nuestra participación
- Nos motivan muy poco y a veces reconocen nuestra participación o nos apoyan en nuestras dificultades.
- Nos motivan y reconocen nuestra participación y nos hacen sentir apoyados cuando se presentan dificultades.

6. ¿Cuál de estas opciones describe el ambiente que prevalece en la escuela?

- Existe mucha desconfianza y falta de afecto
- Existe poca desconfianza y falta de afecto
- Existen poco afecto y confianza entre todos.
- Existen relaciones de afecto y confianza entre todos.

7. ¿Cómo es su relación con el personal de la escuela?

- Me siento maltratado(a)
- Me tratan con indiferencia.
- Me hacen sentir como un extraño(a).
- Me hacen sentir aceptado(a) y comprendido(a)

8. ¿Qué opina usted respecto a que su hijo(a) asista a esta escuela?

- Que no es el lugar adecuado para mi hijo(a).
- No estoy seguro(a) si es el lugar adecuado para mi hijo(a).
- No hay otra institución educativa donde lo pueda poner.
- Que es lugar que estaba buscando para mi hijo(a)

9. ¿Su hijo(a) se siente bien tratado en la escuela?

- Se siente maltratado(a)
- Se siente rechazado(a)
- Se siente solo(a)
- Se siente aceptado(a) y gustoso(a) de asistir

10. El trabajo de los(as) profesores(as) con su hijo(a) es:

- Desconozco como trabajan
- No están capacitados
- Están poco capacitados
- Si están capacitados

11. ¿El ambiente de la escuela favorece el desarrollo social de los niños y niñas con discapacidades?

- No les ayuda en nada
- Se mantienen aislados
- No pueden relacionarse con los demás
- Aprenden a relacionarse con sus compañeros y compañeras.

12. El desarrollo académico de los alumnos con discapacidades en esta escuela es:

- No aprenden
- Aprenden muy poco
- Aprenden igual que otros alumnos
- Adquieren aprendizajes de acuerdo a sus capacidades.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y COMUNICACIÓN
SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DIAGNÓSTICO DEL CLIMA ESCOLAR Y EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE
NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA
ESCUELA LEONIDAS PROAÑO**

ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

Estimado(a) Profesor(a):

Su opinión es importante para la elaboración de este diagnóstico. El presente cuestionario es confidencial y anónimo. Conteste a cada uno de los enunciados marcando con una X el cuadro que corresponda a su respuesta. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cuál de estas opciones caracteriza la metodología de la escuela?

- Desconozco su metodología
- Se utilizan métodos tradicionales
- Es igual que en todas las escuelas
- Se utiliza el ritmo y el arte como parte de la metodología

2. ¿Cuál de estas opciones define la forma de enseñar en la escuela?

- Se trabaja en forma tradicional
- Solamente hay preocupación de cumplir con el programa
- No se toma en cuenta las etapas evolutivas de los alumnos
- Se trabaja de acuerdo al nivel de madurez de cada alumno.

3. De acuerdo al comportamiento de sus compañeros y alumnos, sobre los valores que se imparten en la escuela, considero que:

- Que no están claras las normas de comportamiento.
- Que no hay formación en valores
- Que se da poca importancia a la formación en valores
- Que se da adecuada importancia a la formación en valores humanos

4. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia la toma de decisiones?

- El equipo directivo no consulta el criterio de los demás
- El equipo directivo impone sus decisiones.
- El equipo directivo a veces acepta las sugerencias que le hacen los padres, los alumnos y los maestros.
- Los directivos aceptan nuestras sugerencias y promueven el trabajo en equipo.

5. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo hacia el apoyo, la motivación y reconocimiento de la participación de los(as) profesores(as)?

- No nos motivan ni reconocen vuestra participación
- Son indiferentes respecto a nuestra participación
- Nos motivan muy poco y a veces reconocen nuestra participación o nos apoyan en nuestras dificultades.
- Nos motivan y reconocen nuestra participación y nos hacen sentir apoyados cuando se presentan dificultades.

6. ¿Cuál de estas opciones describe el ambiente que prevalece en la escuela?

- Nos relacionamos con mucha desconfianza y falta de afecto
- Nos relacionamos con algo desconfianza y falta de afecto
- Nos relacionamos con poca confianza y afecto entre todos.
- Nos relacionamos con mucha confianza y afecto entre todos

7. ¿Cómo es su relación con sus compañeros(as) de trabajo?

- Me siento maltratado(a)
- Me tratan con indiferencia.
- Me hacen sentir como un extraño(a).
- Me hacen sentir aceptado(a) y comprendido(a))

8. En relación a la inclusión de alumnos con discapacidades en esta escuela, considero que:

- Los alumnos con discapacidades deberían asistir a escuelas especiales.
- A nuestra escuela deberían asistir solamente los niños que no tengan problemas de aprendizaje.
- No es favorable para los demás alumnos,
- La inclusión es un derecho y es positivo para toda la comunidad educativa.

9. ¿Se sienten bien tratados los alumnos con NEE en esta escuela?

- Se sienten maltratados(as)
- Se sienten rechazados(as)
- Se sienten solos(as)
- Se sienten aceptados(as) y gustosos(as) de asistir

10. El trabajo del profesorado con los niños y niñas con discapacidad es:

- Desconozco como trabajan
- No están capacitados
- Están poco capacitados
- Si están capacitados

11. ¿El ambiente de la escuela favorece el desarrollo social de los niños y niñas con discapacidades?

- No les ayuda en nada
- Se mantienen aislados
- No aprenden relacionarse con los demás
- Aprenden a relacionarse con sus compañeros y compañeras.

12. El desarrollo académico de los alumnos con discapacidades es:

- No aprenden
- Aprenden muy poco
- Aprenden igual que otros alumnos
- Adquieren aprendizajes de acuerdo a sus capacidades.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y COMUNICACIÓN
SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DIAGNÓSTICO DEL CLIMA ESCOLAR Y EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE
NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA
ESCUELA LEONIDAS PROAÑO**

ENCUESTA PARA ALUMNOS

Estimado(a) Alumno(a):

Su opinión es importante para la elaboración de este diagnóstico. El presente cuestionario es confidencial y anónimo. Conteste a cada uno de los enunciados marcando con una X el cuadro que corresponda a su respuesta. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cómo es su aprendizaje en la escuela?

- No me agradan las clases
- Las actividades son aburridas
- Es igual que en todas las escuelas
- Me gusta aprender con actividades rítmicas y artísticas

2. ¿Cuál de estas opciones define la forma de enseñar en la escuela?

- Se trabaja en forma tradicional
- Nos hacen aprender todo de memoria
- Solamente hay preocupación de cumplir con el programa
- Los maestros me hacen sentir que puedo aprender y me exigen de acuerdo a mis posibilidades.

3. Según el comportamiento de profesores y compañeros, sobre los valores que se imparten en la escuela, considero que:

- Que no están claras las normas de comportamiento.
- Que no hay formación en valores
- Que se da poca importancia a la formación en valores
- Que se da adecuada importancia a la formación en valores humanos.

4. ¿Cuál es la actitud del equipo directivo cuando se toma decisiones?

- El equipo directivo no consulta el criterio de los demás
- El equipo directivo impone sus decisiones.
- El equipo directivo a veces acepta las sugerencias que le hacen los padres, los alumnos y los maestros.
- Los directivos aceptan nuestras sugerencias y promueven el trabajo en equipo.

5. ¿Los directivos motivan y reconocen la participación los alumnos?

- No nos motivan ni reconocen vuestra participación
- Son indiferentes respecto a nuestra participación
- Nos motivan muy poco y a veces reconocen nuestra participación o nos apoyan en nuestras dificultades.
- Nos motivan y reconocen nuestra participación y nos hacen sentir apoyados cuando se presentan dificultades.

6. ¿Cuál de estas opciones describe el ambiente que prevalece en la escuela?

- Nos relacionamos con mucha desconfianza y falta de afecto
- Nos relacionamos con algo desconfianza y falta de afecto
- Nos relacionamos con poca confianza y afecto entre todos.
- Nos relacionamos con mucha confianza y afecto entre todo.

7. ¿Cómo es su relación con el personal de la escuela?

- Me maltratan
- Me tratan con indiferencia.
- Me hacen sentir como un extraño(a).
- Me hacen sentir aceptado(a) y comprendido(a)

8. Sobre la inclusión de alumnos con discapacidades en esta escuela, considero que:

- Los alumnos con discapacidades deberían asistir a escuelas especiales.
- A nuestra escuela deberían asistir solamente los niños que no tengan problemas de aprendizaje.
- No es favorable para los demás alumnos,
- Estoy de acuerdo que en se incluyan a niños y niñas con discapacidades.

9. ¿Se sienten bien tratados los alumnos con NEE) en esta escuela?

- Se sienten maltratados(as)
- Se sienten rechazados(as)
- Se sienten solos(as)
- Se sienten aceptados y gustosos de asistir

10. El trabajo de los profesores con los niños y niñas con discapacidad es:

- No están capacitados
- Están poco capacitados
- Improvisan su trabajo
- Si están capacitados por que preparan actividades de acuerdo a las necesidades de mis compañeros con discapacidades.

11. ¿El ambiente de la escuela favorece el desarrollo social de los niños y niñas con discapacidades?

- No les ayuda en nada
- Se mantienen aislados
- No pueden relacionarse con los demás
- Aprenden a relacionarse con sus compañeros y compañeras.

12. El desarrollo académico de los alumnos con discapacidades es:

- No aprenden
- Aprenden muy poco
- Aprenden igual que otros alumnos
- Adquieren aprendizajes de acuerdo a sus capacidades.