



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL

VICERECTORADO GENERAL ACADEMICO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

Trabajo de grado para la obtención del título de Magíster en
Educación y Desarrollo Social

TEMA:

**CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROCESO DE
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS CENTRALES EN EL CANTÓN
IBARRA.**

AUTORA: Maritza Geoconda Benalcázar Ortega

DIRECTORA DE TESIS: Mgstr. Anabel Trujillo

Ibarra, Ecuador

DEDICATORIA

Con amor:

Para todas aquellas personas que creen en mí, que me dan motivación para seguir adelante y la inspiración para vivir.

A los estudiantes motivo de esta investigación para lograr de ellos una educación de calidad basada en la práctica de valores, vaya para ellos este trabajo.

Maritza

AGRADECIMIENTO

Al culminar mis estudios, quiero agradecer a la Universidad Tecnológica Equinoccial y de manera especial a los maestros y maestras que tuve la suerte que me guiaran y orientaran, además por la motivación constante que prestan en bien de la educación.

A la Msc. Anabel Trujillo, quien supo orientar y modelar mi espíritu investigativo.

A las Autoridades, Personal Docente, y Discente de la escuelas investigadas.

Maritza

CERTIFICACIÓN DE LA DIRECTORA DE TESIS

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL

Msc. Anabel Trujillo

CERTIFICA QUE:

Luego de haber cumplido con todas las asesorías previstas para el efecto, el trabajo de investigación titulado: “CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS CENTRALES EN EL CANTÓN IBARRA, realizado por la egresada Maritza Geoconda Benalcázar Ortega.

Y una vez que este trabajo reúne todos los requisitos, autorizo con mi firma para que pueda ser presentado, defendido y sustentado. Observando las normas legales que para el efecto existen.

Msc. Anabel Trujillo

DIRECTORA DE TESIS.

AUTORÍA

Certifico que el presente trabajo de investigación “: “CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS CENTRALES EN EL CANTÓN IBARRA, realizado por la egresada Maritza Geoconda Benalcázar Ortega, es inédito, garantizando su autenticidad y responsabilizándolas por los contenidos en este trabajo de investigación.

Maritza Geoconda Benalcázar Ortega

C.C. 100239209-8

ÍNDICE

CONTENIDO	Pág.
PORTADA	1
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTO	3
CERTIFICACIÓN DE LA DIRECTORA DE TESIS	4
AUTORÍA	5
ÍNDICE	10
RESUMEN	
CAPÍTULO I	12
1.1 Formulación del problema	13
1.2. Sistematización del problema	14
1.3. Objetivos	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2. Objetivos específicos	14
1.4. Justificación del Tema	15
1.5. Alcance de la investigación	17
CAPITULO II	19
2. MARCO DE REFERENCIA	19
2.1. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO	19
2.1.1. CONOCIMIENTO	19
2.1.1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO	22
2.1.2. ACTITUD	23
2.1.2.1. ACTITUDES SOCIALES Y PROFESIONALES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	25
2.1.3. PRÁCTICA	26
2.1.3.1. PRÁCTICA EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR	27
2.1.4. FUNCIONES DEL DOCENTE	33

2.1.5. EL APRENDIZAJE	35
2.1.6. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	36
2.1.7. EL PAPEL DOCENTE Y EL ACTO DIDÁCTICO	41
2.1.8. DEFINICIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	45
2.1.9. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	47
2.1.10. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	48
2.1.11. APLICACIÓN EN LAS ESCUELAS	50
2.1.12. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR	51
2.1.13. INDICADORES EN EL ECUADOR	52
2.1.14. IDEAS ESENCIALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	53
2.1.15. LOS DOCENTES Y EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS	54
2.1.16. ESCUELAS INCLUSIVAS Y COMPETENCIAS DOCENTES	57
2.1.16.1. NUESTRA SOCIEDAD DIFERENTE	59
2.1.17. Discapacidades	59
2.1.17.1 Discapacidad Intelectual	60
2.1.17.2 Discapacidad Emocional	61
2.1.17.3 Discapacidad Sensorial	61
2.1.17.4 Discapacidad Visual	61
2.1.17.5 Discapacidad Auditiva	62
2.1.17.6 Discapacidad Motora	62
2.1.17.7 Discapacidades cognitivas	63
2.1.17.8 Discapacidades neurológicas	63
2.1.17.9 Discapacidades mentales:	63
2.1.18. INVESTIGACIÓN NACIONAL 1996. SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR	64
2.2. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL	73
2.2.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA	73
2.2.2. CAPACIDADES ESPECIALES	75
2.3. MARCO DE REFERENCIA LEGAL	75
2.4. MARCO TEMPORAL Y ESPACIAL	78

2.5	MARCO COMUNITARIO	79
2.6	MARCO INSTITUCIONAL	81
2.7	MARCO PEDAGÓGICO	87
2.7.1.	Sistema Braille	87
2.7.2	Lenguaje de señas	89
2.7.3	Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAACs)	89
CAPITULO III		91
3.	METODOLOGÍA	91
3.1	La unidad de análisis	91
3.1.1.	Definición y selección de los casos de estudio	91
3.2.	Tipo de investigación.	92
3.3	Diseño de la investigación.	92
3.3.1	Lugar de estudio.	92
3.3.2	Población a investigar.	92
3.3.3	Muestra a investigar.	95
3.4.	Instrumentos y técnicas de investigación.	95
3.5.	Validez y confiabilidad	95
3.6.	Procesamiento de datos	95
3.7.	Proceso para verificar la hipótesis	96
3.8.	Hipótesis	96
3.9.	Variables de estudio	96
3.9.1	Independiente	96
3.9.2	Dependiente	96
3.9.3	Operacionalización de variables	97
CAPÍTULO IV		99
4.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	99
4.1.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTAS SUPERVISORES	99
4.2.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA AUTORIDADES	113

4.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE ENCUESTAS A DOCENTES:	125
4.4. ANÁLISIS INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DIRIGIDA A ALUMNOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	139
4.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA	145
4.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE FICHA DE OBSERVACIÓN EN CLASE	151
4.7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE FICHA DE OBSERVACIÓN EN LOS RECREOS	154
4.8. VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS	157
4.9 CONCLUSIONES	158
CAPÍTULO V	160
5. PROPUESTA	160
5.1. TEMA DE LA PROPUESTA	160
GUÍA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA QUE ATIENDAN A LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES.	
5.2. PRESENTACIÓN	160
5.3. OBJETIVOS	164
5.4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	164
BIBLIOGRAFÍA	228
ANEXOS	232
FICHA DE OBTENCIÓN DE DATOS	
ENCUESTAS	

RESUMEN

El presente trabajo investigativo referente a “CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS CENTRALES EN EL CANTÓN IBARRA, me impulso a plantear como objetivo general el determinar acciones que se pueden llevar a cabo para formar a los estudiantes con discapacidad especiales en el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para mejorar su calidad de vida, ya que el problema presente es ¿Los conocimientos sobre el proceso de inclusión educativa en docentes, alumnos y padres de familia de las escuelas centrales del Cantón Ibarra, Provincia de Imbabura fomentan actitudes y prácticas en el desarrollo de estudiantes con capacidades especiales?

En el Capítulo I, consta de la introducción, formulación y sistematización del problema, objetivo general, objetivos específicos y la justificación del tema.

En el Capítulo II, se relaciona al marco de referencia, que me ha permitido enfocar temas muy importantes para sustentar la temática de: Conocimientos, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa

En el Capítulo III hago referencia a la metodología que utilice en la investigación, la misma que me ha permitido ir estructurando de una manera adecuada el trabajo presentado.

En el Capítulo IV consta el análisis e interpretación de la tabulación de los datos obtenidos en las encuestas aplicadas a Supervisores, Autoridades, Docentes, Padres de Familia y los niños con capacidades especiales de las 10 escuelas centrales del cantón Ibarra, que luego me permitió establecer la verificación de la hipótesis y conclusiones.

El capítulo IV complementa la propuesta enfocada en elaborar una guía de inclusión educativa que atiendan a la educación de estudiantes con capacidades especiales. Para concluir con la bibliografía y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La realidad social y cultural se refleja en las instituciones educativas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace evidente y necesario optar por una educación abierta, en y para la diversidad, poniendo de manifiesto un pensamiento con relieve multidimensional, que contemple las diferencias aceptando y valorizando la heterogeneidad de los niños/as y de las docentes.

Institucionalmente la diversidad estará orientada a la valoración y aceptación de todos los alumnos y al reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y la diversidad social. Reconociendo que las prácticas áulicas son complejas, cargadas de obstáculos que se acentúan en las relaciones ínter e intrainstitucionales; esto nos lleva a tener que superar el paradigma de la simplicidad en la Educación Inicial donde hay un problema y se atiende desde el sentido común, apuntando al practicismo mas que a otra cosa, asumiendo el paradigma de la complejidad en el hacer educativo cotidiano.

Con este trabajo de investigación conoceremos como la práctica de la inclusión educativa puede llegar a un feliz término y ser o no una alternativa válida de aprendizaje

Las bases surgen por los años 60 del pasado siglo XX, los nórdicos N. B. Mikkelsen, Nirje y W. Wolfensberger plantearon para las personas con retraso mental el principio de la “normalización” como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y por los medios más normales a su alcance.

La mayoría de los países desarrollados han recorrido un largo camino hacia la equidad en la educación para todo el alumnado.

La extensión al plano educativo del principio de normalización concluyó en la propuesta de “integración educativa”, que consagró de forma definitiva el Informe Warnock en 1978.

Varios países poco a poco a través de los años subsiguientes fueron sumándose a esta propuesta; en el Ecuador en el año 2007 se firma un convenio entre La Fundación General Ecuatoriana y el Ministerio de Educación por medio de la División Nacional de Educación Especial en el cual se estructura el Proyecto de “Inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación ecuatoriana”.

Por lo tanto en el Ecuador, ya existe una ley que ampara a las personas con capacidades diferentes y es la Ley de Educación artículo 47, numeral 7 de inclusión educativa, en el que se establece la nueva responsabilidad que debe asumir el Ministerio de Educación.

A pesar de la inclusión educativa legislada, existen fuertes desigualdades hacia las personas con capacidades especiales, por lo que es necesario fortalecer y difundir, para dar a conocer a las autoridades y docentes para lograr romper grandes paradigmas en el campo educativo.

Este trabajo no fue fácil, pero el reto fue en las escuelas centrales del cantón Ibarra, donde concienticé y apliqué mi propuesta, para transformarla desde una escuela regular a una escuela inclusiva, para lo cual se debe seguir prestando prioridad a la diversidad del proceso de integración y cuál es el ámbito de la actuación en la atención de estos estudiantes.

1.1 Formulación del problema

¿Los conocimientos sobre el proceso de inclusión educativa en docentes, alumnos y padres de familia de las escuelas centrales del Cantón Ibarra, Provincia de Imbabura fomentan actitudes y prácticas en el desarrollo de estudiantes con capacidades especiales?

1.2. Sistematización del problema

Para lograr responder a la formulación del problema es necesario apoyarse en las siguientes preguntas que contienen las variables a investigarse.

- ¿Los conocimientos actuales de los docentes sobre la inclusión educativa de los alumnos con capacidades especiales son insuficientes?
- ¿El trato que reciben los alumnos con capacidades especiales en las escuelas centrales del Cantón Ibarra de parte de sus compañeros son discriminatorias?
- ¿La orientación y educación a los estudiantes sobre sus compañeros con capacidades especiales ayudan a mejorar el trato con ellos?
- ¿El desconocimiento que tienen los docentes sobre la educación de los alumnos especiales no permite una mejor integración estudiantil?
- ¿Se encuentra fortalecido la inclusión educativa en la escuela?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Determinar acciones que se pueden llevar a cabo para formar a los estudiantes con discapacidad especiales en el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para mejorar su calidad de vida.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar los casos de capacidades especiales que tienen los estudiantes en las escuelas investigadas
- Identificar la labor docente en el proceso de inclusión educativa.
- Elaborar una guía de inclusión educativa que atiendan a la educación de estudiantes con capacidades especiales.

1.4. Justificación del Tema

Integrar supone la inclusión desde su singularidad, es así que la educación ha de constituirse como medio de socialización y promoción del desarrollo personal y comunitario, y no como simple instrumento que excluye sus beneficios a las personas disminuidas en sus capacidades.

De este modo es importante resaltar la dimensión de la subjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar la integración socio-educativa de las personas con necesidades especiales. Solo recuperando la complejidad cultural y la mediación de la subjetividad es posible comprender y operar desde los sujetos concretos y desde las prácticas particulares.

Es importante realizar un trabajo de investigación de esta índole por cuanto la integración escolar del estudiante con necesidades especiales requiere de la implementación de un punto de conexión específico y de la participación de padres de familia y docentes para favorecer el éxito de la experiencia socio-educativa.

Existe la necesidad de realizar este trabajo por cuanto los docentes de las escuelas centrales del cantón Ibarra, no tienen los conocimientos, actitudes y prácticas respectivas en lo relacionado a la inclusión educativa, por lo que es necesario contar con documentación que ayude a ponerlo en práctica ya que debemos considerar al maestro como ente integrador, agente primordial en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es el encargado de realizar una evaluación diagnóstica del alumno con el fin de determinar las necesidades especiales a integrar y la consiguiente, realizará la implementación de estrategias pertinentes en el desarrollo de habilidades para alcanzar los contenidos propuestos por el docente.

la evaluación formativa del desempeño del alumno en la interacción con sus padres y docentes y la evaluación final teniendo en cuenta los puntos de superación obtenidos.

Un trabajo pertinente de efectuarlo, pues la investigadora cuenta con los insumos económicos suficientes para abordar el presente trabajo de investigación, y se cuenta con la disponibilidad de las autoridades y docentes de las escuelas centrales del cantón Ibarra.

Dicha investigación es original, pues al consultar en las diferentes escuelas centrales del cantón Ibarra, no existe trabajo alguno, sobre el conocimiento, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa.

Tema de mucho interés para la investigadora, autoridades y docentes, ya que se lo considera novedoso para la comunidad educativa la inclusión de estudiantes con necesidades especiales y lo que es más dará oportunidad a la formación de nuevos talentos, con el apoyo de todos, además es un tema que pues se enmarca en el campo de la investigación, y proponiendo elaborar una guía de inclusión educativa que atienda a la educación de estudiantes con necesidades especiales.

A menudo la participación no es un comportamiento fácil para las personas con capacidades especiales ya que heridos en su deficiencia física y/o mental, se integran poco, perdiendo así las posibilidades de desarrollo que la educación ofrece.

Hay que tomar en cuenta que el trabajo educativo se realiza partiendo de las necesidades e intereses de cada uno de los participantes y con unos objetivos claros de normalización e integración, cuando se habla de integración se remite al lector al término que significa dar la oportunidad a las personas con capacidades especiales de participar de un desarrollo total dentro del grupo social al cual pertenece, partiendo de su desarrollo físico, social y emocional.

Esta propuesta de trabajo tiene como base, la necesidad sentida de proyectarnos a nivel de conocimientos, actitudes y prácticas a esta población, teniendo en cuenta las características propias de cada individuo, puesto que cada uno de ellos es un mundo completamente diferente.

4.5. Alcance de la investigación

La inclusión educativa debe ser un proceso continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindando a través de escuelas y apoyos diversificados.

Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que deben estar disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizajes establecidas.

Una investigación de tipo exploratorio, pues se investiga por primera vez lo concerniente a conocimiento, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en las escuelas centrales del cantón Ibarra, pero también lo enfoco dentro un estudio de tipo explicativo, ya que buscó el por qué de los hechos, estableciendo relaciones de causa- efecto.

El alcance de esta investigación, será colaborar en el desarrollo máximo posible, de las diferentes posibilidades y capacidades de cada sujeto, atendiendo a las particularidades y subjetividades que atraviesan los estudiantes con capacidades especiales.

Ya que la normalización implica que en lo posible que los niños y niñas con capacidades especiales tengan los mismo derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad; esto no significa negar la discapacidad,

sino atender al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo atención a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad educativa.

La inclusión que se desprende del principio de normalización, en cuanto a que en la utilización de los dispositivos de la técnica y de la organización de los servicios sociales, procurará que los niños y niñas con capacidades especiales reciban la asistencia necesaria en el seno de los grupos normales y no de forma segregada.

Si bien estos son principios teóricos, queda aún mucho por investigar y trabajar en cuanto a su aplicación y ejecución.

CAPITULO II

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

Es importante partir desde los enunciados de conocimientos, actitudes y práctica en el campo de la inclusión educativa de niños con capacidades especiales en las escuelas centrales del Cantón Ibarra.

2.1.1. CONOCIMIENTO

Según BELOHLAVEK. Peter (2005: Pág. 5): “La administración del conocimiento pretende cubrir tres aspectos:

- 1) Por un lado, lo que busca es ganar conocimiento en base a las experiencias propias y ajenas.
- 2) Por otro lado, busca evitar que el conocimiento que se tiene se pierda.
- 3) Por último, busca estructurar el conocimiento de manera de hacerlo fácilmente operable, accesible y fundamentado”.

Ibíd. Pág. 8 “En la acepción popular existe dos conocimientos distintos:

- 1) El Intelectual, que tiene que ver con el conocimiento de ideas.
- 2) El conocimiento real, que tiene que ver con los elementos de la realidad externa del individuo que busca conocer”

Ibíd. Pág. 10 “El conocimiento es lo que hace que un individuo pueda utilizar herramientas para aprovechar la información que dispone y producir un resultado buscado de valor agregado.

Por ella, a la luz de esta visión, nace una tercera forma de conocimiento, el conceptual, donde la realidad externa es el objeto de conocimiento y el individuo la introyecta para alcanzar a comprender su estructura causal: su concepto”

El diccionario define conocimiento como: “El producto o resultado de ser instruido, el conjunto de cosas sobre las que se sabe o que están contenidas en la ciencia”. El diccionario acepta que la existencia de conocimiento es muy difícil de observar y reduce su presencia a la detección de sus efectos posteriores.

Los conocimientos se almacenan en la persona (o en otro tipo de agentes). Esto hace que sea casi imposible observarlos.

Para MUÑOZ Seca y RIVEROLA (1997: Pág. 30) el “Conocimiento es la capacidad de resolver un determinado conjunto de problemas con una efectividad determinada”.

“El Conocimiento es un conjunto integrado por información, reglas, interpretaciones y conexiones puestas dentro de un contexto y de una experiencia, que ha sucedido dentro de una organización, bien de una forma general o personal.

El conocimiento sólo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interioriza racional o irracionalmente.”

http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_conocimiento.htm.

Conocimiento. Consultado el 8 de enero del 2011.

Compilación varios autores: “El conocimiento es un conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje (a posteriori), o a través de la introspección (a priori). En el sentido más amplio del término, se trata de la posesión de múltiples datos interrelacionados que, al ser tomados por sí solos, poseen un menor valor cualitativo”

Para el filósofo griego Platón, “el conocimiento es aquello necesariamente verdadero (episteme). En cambio, la creencia y la opinión ignoran la realidad de las cosas, por lo que forman parte del ámbito de lo probable y de lo aparente

El conocimiento tiene su origen en la percepción sensorial, después llega al entendimiento y concluye finalmente en la razón. Se dice que el conocimiento es una relación entre un sujeto y un objeto. El proceso del conocimiento involucra cuatro elementos: sujeto, objeto, operación y representación interna (el proceso cognoscitivo)”

La ciencia considera que, para alcanzar el conocimiento, es necesario seguir un método. El conocimiento científico no sólo debe ser válido y consistente desde el punto de vista lógico, sino que también debe ser probado mediante el método científico o experimental.

La forma sistemática de generar conocimiento tiene dos etapas: la investigación básica, donde se avanza en la teoría; y la investigación aplicada, donde se aplica la información.

Cuando el conocimiento puede ser transmitido de un sujeto a otro mediante una comunicación formal, se habla de conocimiento explícito. En cambio, si el conocimiento es difícil de comunicar y se relaciona a experiencias personales o modelos mentales, se trata de conocimiento implícito”

Cuando se alcanza el verdadero conocimiento, entonces la voluntad se hace sincera; cuando la voluntad es sincera, entonces se corrige el corazón; cuando se corrige el corazón, entonces se cultiva la vida personal; cuando se cultiva la vida personal, entonces se regula la vida familiar; cuando se regula la vida familiar, entonces la vida nacional tiene orden; y cuando la vida nacional tiene orden, entonces hay paz en este mundo.

Desde el emperador hasta los hombres comunes, todos deben considerar el cultivo de la vida personal como la raíz o fundamento.

Como vemos existen múltiples definiciones de conocimiento, desde las clásicas y fundamentales como una creencia cierta y justificada, a otras más recientes y pragmáticas como una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción.

El papel fundamental de la enseñanza y de la educación deben estar en propiciar al ser psicosocial el potencial de todo tipo de conocimiento posible, donde prevalezca el conocimiento científico, mas sin descuidar la importancia de los otros tipos de conocimientos que existen, para poder impulsar el desarrollo socioeconómico.

2.1.1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO

Para ANDREU Y SIEBER (2000: Pág. 30) lo fundamental son básicamente tres características:

- “El conocimiento es personal, en el sentido de que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia (es decir, de su propio “hacer”, ya sea físico o intelectual) y lo incorporan a su acervo personal estando “convencidas” de su significado e implicaciones, articulándolo como un todo organizado que da estructura y significado a sus distintas “piezas”.
- Su utilización, que puede repetirse sin que el conocimiento “se consuma” como ocurre con otros bienes físicos, permite “entender” los fenómenos que las personas perciben (cada una “a su manera”, de acuerdo precisamente con lo que su conocimiento implica en un momento determinado), y también “evaluarlos”, en el sentido de juzgar la bondad o conveniencia de los mismos para cada una en cada momento; y

- Sirve de guía para la acción de las personas, en el sentido de decidir qué hacer en cada momento porque esa acción tiene en general por objetivo mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos (incluso cambiándolos si es posible). “

Estas características convierten al conocimiento, en un cimiento sólido para el desarrollo de sus ventajas competitivas. En efecto, en la medida en que es el resultado de la acumulación de experiencias de personas, su imitación es complicada a menos que existan representaciones precisas que permitan su transmisión a otras personas efectiva y eficientemente.

Por lo que el conocimiento es un medio para dirigir a nuestro interior todos los sentidos, que siempre han estado enfocados en el exterior. Además permite enfocarlos dentro de uno mismo para sentir y experimentar lo que eres en realidad, no se trata de pensamientos, ideas ni conceptos, necesitamos conocer esa realidad.

Debido a que el conocimiento se está expandiendo tan rápidamente, todos nosotros, para seguir siendo eficaces, necesitamos comprometernos con el aprendizaje permanente. Para muchos, esto implica un cambio significativo de actitud. No es fácil lograr un enfoque más abstracto en el cual la autoestima no está basada en lo que tenemos o sabemos sino en nuestra capacidad de aprender.

2.1.2. ACTITUD

VERDUGO Miguel Ángel, (2005: Pág. 83) “Define a la actitud como una idea cargada de emociones que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales

“Las actitudes están compuestas por tres elementos a saber:

1. El componente cognoscitivo.
2. El componente afectivo.
3. El componente relativo a la conducta”

Cambios en el componente cognoscitivo: para que exista una actitud hacia un objeto determinado es necesario que exista también alguna representación cognoscitiva de dicho objeto. Las creencias y demás componentes cognoscitivas (el conocimiento, la manera de encarar al objeto, etc.) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud.

Cambio del componente afectivo: es el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social; supongamos que por una desavenencia cognoscitiva real modificamos nuestra relación afectiva con una persona.

El cambio registrado en este componente nos conducirá a emitir conductas hostiles hacia la persona, así como a atribuirle una serie de defectos capaces de justificar y de hacer congruente el cambio de nuestro afecto.

De igual modo si por un motivo u otro nos empieza a gustar una persona que no nos gustaba anteriormente, todo aquello que era considerado como defectos pasan a ser percibido mucho más benignamente, e incluso como virtudes.

Cambio en el componente relativo: la combinación de la cognición y el afecto como instigadora de conductas determinadas dada determinada situación.

La prescripción de una determinada conducta, como la que los padres exijan a los hijos ingresar a un colegio que a ellos no les gusta, pero que a juicio de los padres es más beneficioso para el futuro, puede traer como consecuencia una reorganización de los componentes cognoscitivos y afectivos, haciéndolos objetos de una actitud positiva por parte de los chicos.

“No es lo mismo mirar el mundo con unas gafas de cristal color de rosa que con unas gafas oscuras. Nuestras actitudes son las gafas que cada uno de nosotros utiliza para mirar a su alrededor y a sí mismo, o, como dice Robert Dilts, las actitudes son los filtros a través de los cuales percibimos la realidad.

Esos filtros son imprescindibles, ya que la realidad es tremendamente compleja y los filtros nos permiten simplificarla y centrar nuestra atención en unos aspectos y no en otros.

Sin filtros no podríamos funcionar, por tanto, decir que una actitud es un filtro no implica valoración negativa, ni positiva alguna” DÍAZ Barriga Arceo. (1995: Pág. 12).

Nuestras actitudes no son los únicos filtros que utilizamos, los sistemas de representación (visual, auditivo y kinestésico) también funcionan como filtros de la enorme cantidad de información que recibimos continuamente. Los sistemas de representación clasifican la información según el canal sensorial y prestan más atención a unos canales que a otros. Las actitudes juzgan y valoran la información y la filtran en función de la etiqueta que les hayamos asignado.

2.1.2.1. ACTITUDES SOCIALES Y PROFESIONALES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

DÍAZ Barriga Arceo (2005: Pág. 81) “Las actitudes nos ayudan a entender el mundo que nos rodea, organizando el complejo número de estímulos del entorno, proporcionándonos así claridad y consistencia. Esto nos ayuda a funcionar tanto en el mundo como en nuestras relaciones

Las actitudes ayudan a las personas a proteger su autoestima u autoimagen ante posibles conflictos internos o externo. Las actitudes maximizan la probabilidad de recibir refuerzos y minimizar la probabilidad de sufrir castigos o penalizaciones.

De este modo, predisponen a la persona hacia aquellos objetos que le resultan recompensantes, al mismo tiempo que la posibilidad de satisfacer sus necesidades o lograr sus objetivos”

Las actitudes ayudan a las personas a expresar sus valores fundamentales, esta explicación implica una gratificación, ya que ayuda a la realización de la identidad personal y sirve como vehículo para la autosatisfacción.

Puedo opinar que las actitudes suelen estar asociadas a emociones negativas y positivas, éstas pueden servir para aumentar o disminuir la probabilidad de conducta, porque pueden servir de estímulo para elevar comportamientos que han sido previamente aprendidos y asociados con ellas.

Es bueno lograr un cambio hacia actitudes sociales positivas en relación a la discapacidad, siempre y cuando no se potencie el lado negativo y lastimero de ésta, sino el lado positivo de ajuste y logros; poniendo en valor, con independencia de la diversidad funcional de las personas, sus capacidades, lo que pueden hacer, su participación activa en la vida, etc., con vistas a favorecer una imagen adecuada y no marginadora.

2.1.3. PRÁCTICA

RESTREPO Jiménez Mariluz y Campo Vásquez Rafael, (2002: Pág. 12) define “La práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos.”

2.1.3.1. PRÁCTICA EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Díaz Alcaraz Francisco, (2007. Pág. 58) argumenta que “La práctica docente es la labor que lleva a acabo el maestro dentro del aula para producir aprendizaje y que incluye los procesos de enseñanza”

DE PABLOS Ramírez (1997) en su texto dice “Para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo en especial los profesores, tengan una visión y un actitud positiva acerca de la inclusión Si no se da el caso, el desarrollar dicho modelo será bastante complicado. Por tanto, una de las premisas fundamentales que se deben cumplir para que el modelo se desarrolle de manera adecuada es que se dé una implicación activa del profesorado y la comunidad educativa en general”

Si como profesores nos planteamos que la atención de determinados alumnos puede entorpecer o ralentizar el avance del resto de los alumnos, estaremos trabajando desde una lógica claramente excluyente. Desde un modelo inclusivo, hemos de preguntarnos cómo atender a todo el alumnado, no cómo atender a unos u otros. En este sentido se apoya la premisa estableciendo que merece la pena luchar para que las escuelas sean lugares cada vez mejores en los que se enseña y aprende.

Cuando no se tienen en cuenta las diferentes necesidades y ofrecemos a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más desigualdad. Esto nos lleva necesariamente a buscar las herramientas que den la oportunidad de participar a todos, de desarrollar capacidades comunes por diferentes vías, porque si no estaremos favoreciendo a unas personas sobre otras.

Ibíd. Pág. 60 “Profesores como intelectuales transformativos”. El intelectual transformativo es el docente que busca crear espacios donde todos tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela como cuando salgan de ella.

Es un profesional comprometido con la lucha por la creación de una escuela para todos. No obstante, este autor apunta que la innovación educativa es al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los docentes de la escuela.

Principalmente porque las medidas de las instituciones educativas denotan poca confianza en las capacidades del profesorado. Muestra de ello es el diseño curricular vigente en nuestras escuelas.

Es un currículum técnico que define qué, cómo, cuándo y por qué hay que enseñar. El docente se convierte así en un técnico ejecutor de las directrices prefijadas.

Aunque el discurso legislativo afirme que el profesor es autónomo, después se le plantean una serie de protocolos educativos que tiene que seguir al pie de la letra. Y el caso es que, pese a este escaso poder de decisión, es justamente el profesorado el que tiene en su mano el cambio”

La calidad de la educación está estrechamente ligada con la calidad de los profesores, y no con la calidad de los proyectos que se generen fuera.

El profesor tiene calidad si tiene autonomía, si es un intelectual, y toma decisiones de las que será responsable, y cuya conveniencia evaluará para así comprender y mejorar la situación educativa.

Teniendo en cuenta que el profesor de la escuela inclusiva necesita conocer la naturaleza de la cultura que enseña, ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, ser crítico, reflexivo, trabajar cooperativamente, ser autónomo y responsable, saber analizar, y en base a todo esto tomar decisiones, resulta obvio que necesita una formación reflexiva.

MORIÑA, A. (2004: Pág. 110), “Una vez determinadas las atenciones específicas e individuales que precisa el alumnado, se hará necesario ver cómo se ordena el contexto escuela y comunidad, cómo se articulan los recursos, cómo se potencian los mismos y se optimizan, qué cambios hay que generar en la práctica educativa

de los centros escolares, del profesorado en las aulas, del profesorado como personas individuales, del alumnado con necesidades..., para que sea posible una adecuada inclusión educativa como mediación para una inclusión social de todas las personas.

Díaz Alcaraz Francisco, (2007. Pág. 68) “Algunas de las características a considerar en la inclusión escolar son:

- El alumnado debe tener un mínimo de condiciones académicas de acuerdo al grado que va a ingresar.
- El apoyo pedagógico planeado es un factor facilitador para la continuidad y éxito del proceso de inclusión.
- Afecto, paciencia y respeto del docente hacia el alumnado son términos a tener presentes en todo momento por el docente.
- Formación del docente para atender y manejar las necesidades que se presenten en el alumnado.
- Conocimiento de las características de las necesidades específicas o patologías que presenta el alumnado.
- El estudio y seguimiento permanente del alumno(a), que permite valorar los logros, detectar las dificultades para proponer acciones que contribuyan a superarlos.
- Contar con la ayuda de un equipo de profesionales (educadores especiales, fonoaudiólogos, psicólogos y trabajadores sociales) para que asistan a estos jóvenes con apoyos específicos.
- Implicación total de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos y la aceptación al proceso de inclusión.

- El diseño curricular y la administración de éste es común a toda la comunidad educativa con pequeñas excepciones, de tal manera que responda a la filosofía de una Escuela Inclusiva que atiende la cultura y pedagogía de la diversidad.
- La estructura curricular (metodología evaluación) y organizacional permite ofrecer condiciones necesarias y adecuadas en este proceso.
- Las dificultades educativas o dificultades de aprendizaje como suelen ser muy comunes en cualquier proceso de formación, porque cada individuo posee características diferentes que lo convierten en un ser único y por lo tanto debe recibir un tratamiento individualizado que atienda las particularidades que presenta.
- Las peculiaridades que en general presenta el alumnado de una institución requieren de tratamientos diferenciados, porque considerar a un grupo de alumnos o personas con caracteres homogéneos es incurrir en un error, en una "utopía.
- Proporcionar el entorno y los medios adecuados para el desarrollo, y que se remuevan las barreras que la propia escuela crea para propiciar un aprendizaje exitoso.
- Buscar estrategias en las que se conjugue el respeto de la diferencia con la igualdad de derechos y oportunidades, potenciando la convivencia y el diálogo de unos grupos con otros.
- Acercar la cultura minoritaria a la escuela exige un replanteamiento del funcionamiento del aula que afecte a todos los elementos de la práctica educativa y a elementos esenciales del currículo.
- Establecer un planteamiento global, un planteamiento de centro que afecte a toda la vida del mismo, a partir de un enfoque intercultural desde donde se revisen los propios valores, estrategias y objetivos.

Resumiendo, establecemos las siguientes condiciones que mejorarán la práctica en el aula para poder trabajar con todo el alumnado:

- Trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Estrategias de enseñanza – aprendizaje
- Atención a la diversidad desde el currículo
- Organización interna
- Colaboración escuela – familia
- Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial”

Todo esto requiere una serie de compromisos que impliquen, tanto a la propia Administración educativa, en sus criterios de gestión educativa, como de los propios agentes docentes, tutoriales, de apoyo, así como a otros agentes de la propia comunidad.

PUJOLÁS, Peres (2002: 84) el docente precisa de unas pautas de seguimiento que les aporten orientaciones a la hora de llevar a cabo su trabajo. Hablamos de:

- “Aprender a manejar los tiempos y los espacios. Contemplar el aula como espacio total a disposición del aprendizaje comunitario. Aprender a flexibilizar el tiempo, ya que esto facilita la individualización de la enseñanza.
- Formación en selección de recursos. Resulta útil y el poder disponer de un banco de recursos siempre a la disposición del docente, sin pasar por alto la consideración de la adecuación al contexto.
- Capacitar al profesorado para crear nuevos canales de comunicación que sobrepasen las fronteras del centro. Si la escuela inclusiva es una escuela para todos, abierta al entorno, los profesionales que en ella trabajen deben saber y poder contactar con profesionales de otros centros (en foros, seminarios) para preguntar, comentar, intercambiar... y así mejorar la acción. Hablamos de colaboración frente a competición.

- Aprender a trabajar en cooperación con el orientador. No consiste en que actúe de manera puntual sino mucho más interesante será trabajar en conjunto en la toma de decisiones del quehacer educativo diario.
- Fomentar un modelo de enseñanza que desarrolle en el futuro docente el trabajo autónomo y la responsabilidad reflexiva, conectando los aprendizajes teóricos y prácticos a través de la reflexión, tomando conciencia de las teorías que aplica y confrontando lo que podría hacer con su posición ideológica, para que luego no existan contradicciones entre ambas”

Serán los propios docentes los que, en el transcurrir de su tarea, detectarán sus propias necesidades de formación. De ahí que la formación más importante, quizá sea, la que lo capacite para buscar los recursos necesarios allí cuando los necesite.

En definitiva, en el mundo actual, los cambios se suceden cada vez con mayor rapidez. La transformación de las relaciones sociales dentro del marco de la globalización y la multiculturalidad hace que la única constante en cualquier situación educativa sea la diversidad.

Ante este panorama, es difícil seguir trabajando de acuerdo con la tradición educativa. La escuela inclusiva se presenta como una respuesta que no sólo reconoce, sino que además valora, la heterogeneidad del alumnado, al centrarse en el desarrollo de las potencialidades de cada cual, y no en sus dificultades.

Resulta fundamental cuidar al máximo la formación del profesorado. Son los profesores los que llevarán a cabo los cambios, por lo que no podemos pensar en una propuesta de mejora en la escuela que no vaya acompañada de una mejora en la formación del profesorado.

Pero el caso es que el profesorado nunca se encontrará totalmente preparado para cualquier situación. Ante esta perspectiva, la mejor formación surge a partir de la conciencia de formación diaria y para toda la vida y que capacite al

profesorado para asumir la gran responsabilidad que conlleva la correcta toma de decisiones educativas.

En la escuela del siglo XXI al profesorado le corresponde alentar al alumnado en este proceso, dotarles de puntos de referencia para comprender el mundo que le rodea y reforzar al mismo tiempo su sentido de pertenencia a la comunidad. De la reflexión y revisión de su práctica educativa surgirán tanto los cambios metodológicos como culturales, imprescindibles para construir ese ámbito de inclusión. El centro escolar ha de ser y ocupar ese importante espacio educativo que le corresponde donde las múltiples formas de la participación se articulen a través de la convicción de la pertenencia al género humano.

2.1.4. FUNCIONES DEL DOCENTE

Artículo publicado en *Novedades Educativas* 12, nº 113, 38-40 (Buenos Aires) (Actualizado) “Las Reformas Educativas actuales reconducen la función del profesor, más allá del modelo profesional de la Escuela Clásica (profesor explicador) y más allá de la Escuela Activa (animador socio – cultural). Las nuevas funciones del profesor, que emergen en la actualidad, en el marco de la reflexión educativa, se pueden concretar en estas tres:

- Profesor como mediador del aprendizaje
- Profesor como mediador de la cultura social e institucional
- Profesor como arquitecto del conocimiento”

DÍAZ Alcaraz Francisco, (2005: Pág. 69) dice: ““En la actividad docente que se desarrolla dentro del aula incluye aspectos como:

- Relaciones con los alumnos
- Organización de la enseñanza
- Clima de aula
- Relación con los padres
- Atención a la diversidad en el grupo de alumnos.

La función del docente como acto público está definida y reconocida en el marco de los estados modernos como una profesión con todo lo que esto implica en el contexto del ámbito sociocultural y sociopolítico”

La profesión docente es una práctica que se expresa como correlato de los imaginarios y las comprensiones que las sociedades y comunidades nacionales y regionales tienen de la educación. No se puede entender la profesión docente, por fuera de esas comprensiones, que además caracterizan según la época su naturaleza.

La educación como discurso propone las finalidades éticas como expresiones de valor y aspiraciones de dignificación humana. El maestro es convocado, a través de los tiempos, a gestar en el proceso vital de las personas las condiciones de su sujeción a los fines sociales, mediante un proceso al que se le ha denominado educación o formación, que señala los límites ético-políticos a su propia práctica profesional.

La sociedad valora al maestro desde los mismos parámetros que él suscita y propone como procesos y estructuras de formación de los sujetos y los reconoce como maestro en tanto representa y expresa los valores socialmente reconocidos en el espacio de su propia práctica educativa.

Por su parte el maestro se confronta con una dualidad: la de educar como un acto de conducir a los sujetos a su propio marco de sujeción y la de convocar al mismo sujeto a su afirmación como ser libre y emancipado, esta última convocatoria es pedagógica, trasciende la naturaleza empírica de las conductas y reclama la posición de los espíritus.

La relación entre educación y pedagogía establece la tensión de la práctica profesional del docente.

La primera inducirá los procesos de sujeción que permitan el desarrollo personal y grupal de los individuos como actores sociales y la segunda inducirá la conciencia emancipadora que reclama para la condición humana el profundo sentido de la libertad personal y social.

2.1.5. EL APRENDIZAJE

“El aprendizaje es un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.”¹

El aprendizaje, si bien es un proceso, también resulta un producto por cuanto son, precisamente, los productos los que atestiguan, de manera concreta, los procesos.

Aprender, para algunos, no es más que concretar un proceso activo de construcción que realiza en su interior el sujeto que aprende (teorías constructivistas). La mente del educando, su sustrato material-neuronal, no se comporta como un sistema de fotocopia que reproduce en forma mecánica, más o menos exacta y de forma instantánea, los aspectos de la realidad objetiva que se introducen en el referido soporte.

El individuo ante el influjo del entorno, de la realidad objetiva, no copia simplemente, sino que también transforma la realidad de lo que refleja, o lo que es lo mismo, construye algo propio y personal con los datos que la realidad le aporta.

¹ ZABALZA, M.A. Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. Madrid, Editorial UNED, 1990

Si la transmisión de la esencia de la realidad, se interfiere de manera adversa o el educando no pone el interés y la voluntad necesaria, que equivale a decir la atención y concentración requerida, sólo se lograrán aprendizajes frágiles y de corta duración.

Asimismo, el significado de lo que se aprende para el individuo influye de manera importante en el aprendizaje.

Puede distinguirse entre el significado lógico y psicológico; por muy relevante que sea un contenido, es necesario que el alumno lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación subjetiva para que se plasme o concrete en un aprendizaje significativo que equivale a decir, que se produzca una real asimilación, adquisición y retención de dicho contenido.

El aprendizaje puede considerarse igualmente como el producto o fruto de una interacción social y, desde este punto de vista, es intrínsecamente un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera. Un sujeto aprende de otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva, construye e interioriza nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida. De esta forma, los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente.

De aquí, que el aprendizaje pueda considerarse como un producto y un resultado de la educación y no un simple prerrequisito para que ella pueda generar aprendizajes: la educación devendrá, entonces, en el hilo conductor, el comando del desarrollo.

2.1.6. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante. La referencia etimológica del término enseñar puede servir de apoyo inicial: enseñar es señalar algo a alguien. No es enseñar cualquier cosa; es mostrar lo que se desconoce.

Esto implica que hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). El que puede enseñar, quiere enseñar y sabe enseñar (el profesor); El que puede aprender quiere y sabe aprender (el alumno). Ha de existir pues una disposición por parte de alumno y profesor.”²

Aparte de estos agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios). Cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (objetivos).

Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto). De acuerdo con lo expuesto, podemos considerar que el proceso de enseñar es el acto mediante el cual el profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos, habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto.

Es común la interpretación de un proceso como una serie de etapas secuenciales entre dos puntos extremos: el punto de partida y el punto de llegada de algo.

² ESCUDERO MUÑOZ, J.M. La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor. Madrid, 19984

Pero esta visión es muy reducida y estática, frente a esta tenemos la concepción cibernética de los procesos, que se adecua mejor a la pedagogía, en la cual la definición de proceso depende del desarrollo y evolución que uno siga.

El desarrollo es un sistema dinámico cuyos elementos ejercen relación de interacción y estos elementos guardan íntima relación y mutua dependencia.

Desde el ángulo educativo el proceso es entonces el recorrido creativo que realiza el estudiante sin importar tanto el resultado final, lo que más interesa para la formación del estudiante es la dinamicidad y riqueza de su movimiento, la complejidad provisional que se va ganando en el camino, progresivamente, y a la luz de ciertos problemas previsibles para cada transición desde el currículo, pero no limitantes.

“El constructivismo es una perspectiva epistemológica de la educación concebida para ayudarle al estudiante a acceder progresiva y secuencialmente a un estudio superior de desarrollo intelectual, creándole un ambiente propicio para la construcción de redes conceptuales válidas.

Existe una gran variedad de tipos de procesos fundamentales en el desarrollo integral del estudiante que son: el cognitivo, el procedimental, el actitudinal, la competencia comunicativa, los procesos biológicos y físicos, los procesos valorativos y los procesos de expresión, experiencia estética, y valoración de la diversidad cultural.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiende a ser la tarea de impartir la información como proceso de organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, que implica la apropiación de la experiencia constructivista, un proceso de enseñanza aprendizaje activo no pasivo, en donde se da la asimilación de los conocimientos nuevos en base a conocimientos previos con el afán de desarrollar en el proceso aspectos procedimentales y actitudinales”³

³ Kemmis, S. El currículo, más allá de la teoría de la reproducción. Madrid- Morata.1988.

El proceso de enseñanza aprendizaje es el proceso que relaciona por un lado el trabajo del docente en el aula, de cómo enseña, de cómo facilita los conocimientos al estudiante, de la metodología, las estrategias, los instrumentos, los recursos que usa para llegar generar un nuevo conocimiento en el estudiante y por otro lado la adquisición del conocimiento por parte del estudiante, la inferencia, la transferencia que haga de ese conocimiento , la utilidad que le dé, y a través del proceso desarrolle su capacidad intelectual, psicomotora y afectiva, que transforma su conducta y su personalidad.

“El proceso de enseñanza debe tener una dualidad concreta esto es la relación que debe existir entre la teoría y la práctica, para ello debemos conocer algunos tipos de enseñanza:

- Enseñanza Activa: Aprender haciendo, descubrir las cosas por sí mismo, promover la discusión.
- Enseñanza cooperativa: Promover el espíritu de ayuda mutua y de solidaridad, favorecer el trabajo en grupo.
- Enseñanza Dirigida: Corregir inmediatamente los errores, no dejar pasar costumbres defectuosas, evitar falsas maniobras.
- Enseñanza Autodirigida: Fomentar la auto emulación, acostumar al estudiante al autocontrol, lo importante es ser adulto, su experiencia conlleva a un estado de evolución.
- Enseñanza Concreta: Empezar por datos concretos, apelar a la observación antes de pasar al razonamiento y a la búsqueda de explicaciones, utilizar la experimentación cuando sea posible.
- Enseñanza repetitiva: Repetir el ejercicio varias veces, volver a hacerlo al siguiente día antes de avanzar.

- Enseñanza Individualizada: Conocer a los estudiantes en forma individual, esfuerzo por realizar una enseñanza a la medida, tomar muy en cuenta la personalidad individual.
- Enseñanza Progresista: Descomponer cada tema en sus elementos, no enseñar más de una cosa a la vez, temas muy bien asimilados para continuar, va de lo simple a lo abstracto.
- Enseñanza Variada: Varían los ejercicios elementales, evitar el aburrimiento, dejar que el tiempo haga su obra de clasificación, no exigir mucho esfuerzo sobre una misma situación.
- Enseñanza Estimulante: Estimular los esfuerzos, apelar al interés y a los motivos personales, crear ocasiones de éxito”⁴

Al aprendizaje se le puede considerar como un proceso de naturaleza extremadamente compleja caracterizado por la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad, debiéndose aclarar que para que tal proceso pueda ser considerado realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera de la misma, debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de situaciones concretas, incluso diferentes en su esencia a las que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.

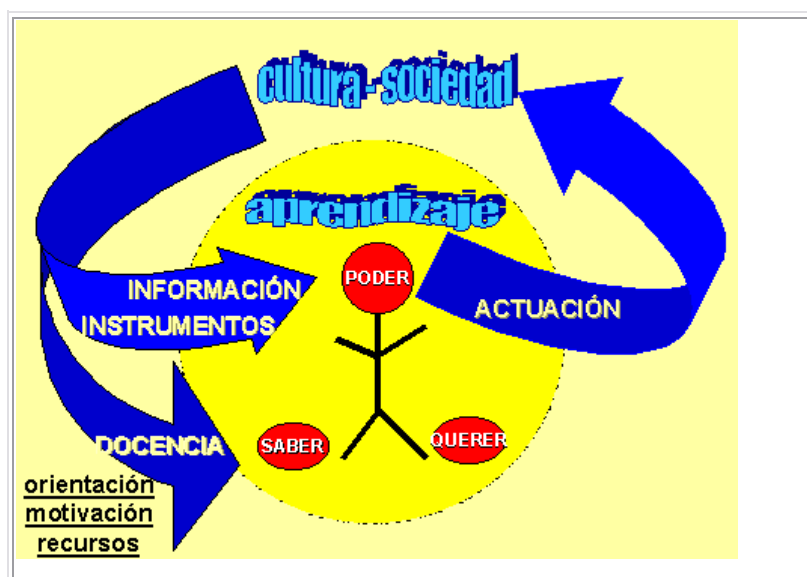
Gagne lo define “como un cambio de capacidad o disposición humana que persiste durante cierto tiempo y no puede ser explicado a través de los procesos de maduración” Pág. 57.

Neinstein y Mayor (1986) “El aprender como un proceso activo que ocurre dentro del alumno y que es influido por el docente .Los resultados del aprendizaje se ven como algo que depende tanto de la información que el docente presenta como por el proceso seguido por el estudiante para procesar tal información.

⁴ Medina, A y Sevillano, M.L. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Tomo I, Madrid-España. 1990.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje; enseñanza(cómo se presenta el material en un tiempo y en una forma determinada)aprendizaje (cómo el docente a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce dicho material)”
Pág. 83.

2.1.7. EL PAPEL DOCENTE Y EL ACTO DIDÁCTICO



http://guisse.bligoo.com/content/view/287870/LA_LABOR_DEL_DOCENTE.html

El papel docente en los procesos de enseñanza - aprendizaje en un contexto social que provee a los ciudadanos de todo tipo de información e instrumentos para procesarla, el papel del docente se centrará en ayudar a los estudiantes para que puedan, sepan y quieran aprender. Y en este sentido les proporcionará especialmente: orientación, motivación y recursos didácticos.

No existe ninguna práctica docente que sea la mejor. Es tan necesario enseñar conceptos básicos como destrezas para pensar y solucionar problemas. Además, las habilidades de los estudiantes para adquirir conjuntos organizados de datos y destrezas aumentan cuando realizan actividades de resolución de problemas y se les ayuda a comprender cuándo y cómo estas destrezas son pertinentes.

“Considerando el interaprendizaje desde planteamientos socio-constructivistas, y admitiendo que los estudiantes aprenden básicamente actuando, interaccionando con las personas que les rodean (compañeros, profesores) y con el entorno en el que se desenvuelven, proponemos un abanico de actividades que, contemplando su diversidad cognitiva y de intereses, en la medida de lo posible procurarán la máxima autonomía de los estudiantes en la organización de sus propias experiencias de aprendizaje.

PORCENTAJE APROXIMATIVO DE LOS DATOS RETENIDOS POR LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA ACTIVIDAD REALIZADA. (SÁENZ y MAS, 1979)	
10%	de lo que se lee
20%	de lo que se escucha
30%	de lo que se ve
50%	de lo que se ve y se escucha
70%	de lo que se dice y se discute
90%	De lo que se dice y luego se realiza.

Conviene explicar, mostrar, hacer.

Estas actividades tendrán en cuenta la utilización de diversos códigos y formas de estructuración de la información, se realizarán con diversos medios en los espacios más adecuados (aula de clase, aula de recursos, biblioteca, etc.) y contemplarán diversos agrupamientos (grupo clase, grupos de trabajo, trabajo individual...) y metodologías de trabajo (directiva, semi-directiva, libre).

Algunas de ellas se desarrollarán en clase a lo largo de toda una sesión (o en parte de ella), en tanto que otras se realizarán fuera de las horas de clase.”⁵

Por otra parte, y en la medida de lo posible, tenderán a relacionar la teoría con la práctica y la docencia con la investigación, tratando de que la adquisición de nuevos conocimientos se haga a partir de situaciones que puedan resultar ejemplarizantes de posibles actuaciones futuras en ámbitos profesionales.

⁵ PÉREZ PÉREZ, R. El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Barcelona, 1994

En ellas se tratará de promover el análisis y la reflexión sobre aspectos concretos y conocidos (evitando la aplicación de simples recetas), lo que les resultará mucho más significativo que hacerlo sobre situaciones hipotéticas y abstractas.

El docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos.

Por ello debe superarse el rol de técnicos y asumirse como profesionales expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva profesional, supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores y no sólo como ejecutores eficaces que conocen su materia y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema. Esto implica definir el campo de trabajo docente como una práctica investigativa. Y ello requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas.

“Es indispensable precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Su misión es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Para realizar esta misión los docentes necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien.”⁶

Todo ello hace pensar en que su rol es un profesional y definirlo como tal, es no sólo indispensable sino un paso trascendental en la profesionalización de la docencia y en la construcción de una educación de calidad.

Reflexionando sobre el carácter profesional de la tarea docente, no sólo plantea que es una tarea urgente lograr que se considere que el docente es un profesional y en consecuencia justificar las injustas condiciones de trabajo y salario, como para justificar que la “creatividad” le pertenece sólo a unos pocos, al nivel central del Ministerio de Educación, que toman decisiones y hacen guías de aprendizaje, que definen currículo, dándole muy poco espacio a los docentes.

“Para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos es indispensable promover la profesionalización de los docentes. El proceso de conversión del rol docente en profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo, sino que es una consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje”⁷

Establecer una estructura profesional más progresiva y estrechamente asociada al crecimiento profesional y al buen desempeño, es una alternativa para superar la situación actual que otorga mérito al que permanece en el sistema (antigüedad), sin importar demasiado la calidad de su actuación profesional y los resultados que obtiene. Esta caracterización, además de describirnos el particular quehacer profesional del docente, nos interna en esa otra más compleja cuestión: ¿qué es lo que caracteriza el buen desempeño profesional del docente y cuáles son las condiciones en las que éste es posible?

⁶ MEC. Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, Pág. 11. 2001

⁷ *Ibíd.* Pág. 15

El buen desempeño profesional de los docentes, así como de cualquier otro profesional, puede determinarse tanto desde lo que sabe y puede hacer, como desde la manera cómo actúa o se desempeña, y desde los resultados de su actuación, obviamente no es posible calificar al buen profesional, y menos al docente, sólo desde alguno de estos aspectos.

2.1.8. DEFINICIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

“La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación.” (UNESCO 2000: Pág. 03).

Además, “en la educación inclusiva... las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados (quienes también pueden tener una discapacidad), niñas, niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el virus de inmunodeficiencia humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados” (Ibíd. Pág. 8).

La educación inclusiva “... comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos.

De tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa” (Blanco, 2000, Pág. 40 y 41).

“La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo”.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)). Inclusión, consultado el 7 de enero del 2011.

Como podrá verse, las definiciones anteriores, en su conjunto, señalan que la educación inclusiva consiste en atender las necesidades educativas especiales no solamente de las niñas y los niños con discapacidad, sino de todos los niños que han sido excluidos por los sistemas educativos, de todos aquéllos a quienes se ha limitado su acceso a la educación o que se les ofrece una educación segregada o una educación de menor calidad.

En mi opinión, en la inclusión educativa debe existir la eliminación de todas las barreras que enfrentan los niños para acceder a una escuela de calidad, de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa. Implica una transformación del sistema educativo, de tal forma que las escuelas busquen permanentemente alcanzar un mayor nivel de inclusividad que se refleje en las relaciones que se establecen al interior de la escuela y con la comunidad.

2.1.9. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

Algunas diferencias esenciales entre integración e inclusión son las siguientes:

- “La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales. La inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano, esto hace que sus objetivos sean prioritarios siempre. Desde la perspectiva de la inclusión la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que la postura inclusiva se dirige a todo el alumnado y a todas las personas en general.
- La integración se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, mientras que la inclusión se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, lo que conduce a la mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado. Se trata de una organización inclusiva en sí misma, en la que se considera que todos los miembros están capacitados para atender la diversidad.
- La integración propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales; la inclusión propone un currículo inclusivo, común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.
- La integración supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.

La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende” TILLEY, Paulina. El arte de la Educación Especial. Editorial CEAC, Colección Educación y Enseñanza, serie Educación Especial. 1998. Pág. 16.

2.1.10. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Se inició hace algunas décadas en Europa, y se está expandiendo por todo el mundo. Este nuevo enfoque se centra en el valor de la diversidad. La experiencia a nivel mundial en relación con la incorporación de nuevas perspectivas acerca de la educación de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad, fundamentan la necesidad de hacer cambios sustanciales en las prácticas educativas, en los contextos de aprendizaje de la educación común con el fin de hacerlos más eficientes e inclusivos.

En el año de 1994 se realiza la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”, en la que se afirma la necesidad de impartir enseñanza a todos los estudiantes dentro del sistema común de educación. En concreto, en su párrafo 2 se afirma: "Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos".

Ecuador está comprometido a nivel nacional e internacional en la generación de políticas y marcos legales para hacer efectivo el derecho a la educación que tienen todos los niños y niñas especiales.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación general N° 9 relativa a los derechos de los niños con discapacidad. En esta observación general en concreto considera que la educación inclusiva es el objetivo de educar a los niños con discapacidad e indica que los Estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas.

En el año 2006 a través de consulta popular el pueblo ecuatoriano se pronunció por la definición de una agenda educativa a mediano y largo plazo convirtiendo las ocho políticas del Plan Decenal (2006–2015), las que tienen un enfoque inclusivo, en políticas de Estado. El mandato ciudadano nos obliga a institucionalizar el Plan Decenal de Educación; es decir, que los programas, sus objetivos y metas sean construidas con un enfoque inclusivo y en el marco de políticas de Estado ya definidas.

En ese mismo año, se desarrolla la investigación “La Integración Educativa en el Ecuador” mediante un trabajo coordinado entre la Fundación General Ecuatoriana y la División Ministerio de Educación–Dirección de Educación Especial, paralelamente la División Nacional de Educación Especial elabora el Plan Nacional de Inclusión Educativa como una necesidad de responder a las demandas del sector que aún se encuentra fuera del sistema educativo.

En el año 2007 se firma un convenio entre La Fundación General Ecuatoriana y el Ministerio de Educación por medio de la División Nacional de Educación Especial se estructura el Proyecto de “Inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación ecuatoriana

Un hecho trascendental fue la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad el 3 de mayo del 2008, que constituyó un reto importante para nuestro país; este instrumento impulsado por las Naciones Unidas, se orienta a la defensa y pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad, a eliminar la profunda desventaja social y promover su participación.

Con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social, educativo y cultural. Con este motivo se declara el Año de “ECUADOR SIN BARRERAS”.

2.1.11. APLICACIÓN EN LAS ESCUELAS

AINSCOW Mel, (2001: Pág. 112) Sostuvo que “En el proceso de Inclusión Educativa será trabajar en la transformación de lo tradicional adoptando los principios de una educación para todos sin discriminación de ningún tipo. Es decir, que se adopte la integración de todos los centros educativos en los proyectos educativos institucionales (PEI) bajo los índices de Inclusión de la UNESCO que nos permitan establecer el camino educativo, de querer, saber hacia dónde ir, con qué herramientas trabajar, para que las diferencias de los estudiantes entren en los espacios educativos regulares y tener los suficientes elementos que posibiliten brindar un proceso educativo pleno.”

Así el trabajo será para que se garantice su educación dentro de la educación regular los planteles regulares incorporarán tratos diferenciados y de atención especial, para la educación especializada.

La Inclusión de las personas con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad a la educación regular, requiere contar con personal preparado, capacitado, que asuman su responsabilidad en las decisiones educativas, asumiendo el riesgo correspondiente, aceptar el qué hacer. Aquí el Ministerio de Educación – Dirección de Educación Especial es donde las instituciones educativas se ven obligadas a desarrollar su creatividad, procurando nuevos recursos y aliados estratégicos.

Para realizar esta investigación es necesario involucrar un conjunto de agentes educativos, las autoridades, maestros, padres de familia, estudiantes y comunidad.

Se incluirá a todos los miembros de la comunidad educativa a compartir, a coeducarse con aquellos que son objeto de una atención más especializada. La escuela se siente instada y presionada para incrementar cambios que den respuesta y brinden una atención adecuada, oportuna y de excelente calidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad. De manera que organizar la atención educativa no resulte problemático para los maestros. La escuela debe establecer una cultura organizativa y docente.

2.1.12. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR

El Estado Ecuatoriano mediante el Ministerio de Educación y La Dirección de Educación Especial reconocen como un derecho inalienable de las personas con capacidades especiales a la educación, en todos los niveles reconocidos y en aquellos que se considere necesario modificarlos, adaptarlos o crearlos para garantizar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Para lo cual prevé:

- “Reformulación de la política educativa del país en beneficio de la Inclusión Educativa de las Personas con discapacidad en todos los niveles de Educación, tanto en la modalidad formal y no formal.
- Diseño e implementación de un sistema Educativo Inclusivo que permita el acceso de las personas con discapacidad a todos los niveles de educación formal y no formal.
- Los escenarios descritos enfatizan el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, que implica la posibilidad de que todos los niños, niñas y adolescente, independientemente de sus

condiciones o diferencias, aprendan juntos en entornos favorables con calidad y calidez. “⁸

2.1.13. INDICADORES EN EL ECUADOR

“El Ministerio de Educación inició este año la primera fase de contratación de 429 profesores destinados al sistema educativo especial, quienes deberán someterse a un concurso de merecimientos.

Se estima llenar 1.500 plazas en 2010 para este tipo de educación entre docentes y personal de atención a jóvenes con capacidades especiales.”⁹

Según el Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis), un estudio realizado en 2005 reveló que 13,2%, es decir 1,6 millones personas, tiene algún tipo de discapacidad en el Ecuador. De ellos, el 76,2% no recibe ningún tipo de educación.

En tanto, el Ministerio determinó que se necesitarían unos 7.000 profesores para educar a niños especiales en el país. Actualmente, en escuelas fiscales, municipales y fisco misionales trabajan 1.600 docentes en 185 unidades.

Esta nueva convocatoria cubrirá una pequeña parte de la demanda que requiere la educación especial, pero la intención del proyecto es que niñas y niños con ciertas discapacidades puedan integrarse a escuelas regulares.

En Ibarra según el Ministerio de Educación dentro de la zona urbana y zona rural si existen instituciones educativas que tienen alumnos con discapacidad.

⁸ Ministerio de Educación. Modelo Inclusión educativa. Quito. 2008

⁹ <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/inclusion-buena-alternativa-educativa-390492.html>

2.1.14. IDEAS ESENCIALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

“La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños, y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.” CARRIÓN J.J. (2002: Pág. 225)

Desde esta postura resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados alumnos con capacidades especiales. A cambio de ello se favorecen las prácticas educativas y didácticas que no sólo acojan la diversidad sino que saquen provecho de ella.

Si la heterogeneidad constituye un valor, la homogenización en la escuela, que a su vez ocurre como resultado de las prácticas selectivas en los sistemas educacionales, es vista desde esta perspectiva como un empobrecimiento del mundo de experiencias posibles que se ofrece a los niños, perjudicando tanto a los escolares mejor "dotados" como a los "menos dotados"

Los principios de la escuela inclusiva están ideológicamente vinculados con las metas de la educación intercultural.

“La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Se pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En este modelo, los profesores ordinarios y los profesores especialistas o de apoyo trabajan de manera conjunta y coordinada dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de los alumnos.” CARRIÓN J.J. (2002: Pág. 227)

La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias; exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa, social y académica de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo.

2.1.15. LOS DOCENTES Y EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS

Todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales

Revista PRELAC, Unesco 2005, (pág. 174) “La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común o de otros alumnos etiquetados “con necesidades educativas especiales”; sin embargo, es un concepto más amplio, ya que su foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad,

eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar”

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, supone un impulso importante a la agenda de Educación para Todos. Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como el de igualdad de oportunidades, el de la participación y la no discriminación y el derecho a la propia identidad.

El derecho a la participación y a la no discriminación significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de restricción para participar en las diferentes actividades de la vida humana. La concreción de este derecho en el ámbito educativo es que todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales. La escolarización en escuelas o grupos especiales, o programas diferenciados, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común tanto como sea posible.

Revista PRELAC, Unesco 2005, (pág. 175) “Para hacer efectiva la plena participación es necesario, a su vez, asegurar la igualdad de oportunidades, es decir ofrecer a cada persona las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y lograr su máximo desarrollo y aprendizaje. La participación plena implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno”

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se considera que cada alumno tiene unas necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia social y cultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la diversidad está dentro de lo “normal”.

Desde esta concepción, el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar.

La respuesta a la diversidad requiere una mayor flexibilidad de la oferta educativa y una diversificación del currículo, de forma que todos los alumnos logren las competencias básicas, a través de distintas propuestas en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, que sean equivalentes en calidad.

Las escuelas inclusivas deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, beneficien a todos los niños y niñas y contribuyan al desarrollo profesional de los docentes. También favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, que son la base para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras.

2.1.16. ESCUELAS INCLUSIVAS Y COMPETENCIAS DOCENTES

La educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas.

Cabe preguntarse cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva y cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias. No son preguntas fáciles de responder en tan breve espacio, pero merece la pena señalar algunos aspectos.

Revista PRELAC, Unesco 2005, (pág. 176) “Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros”.

Si queremos que los docentes sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su propia formación.

En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo.

La evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales.

No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con profesionales con una formación especializada que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades.

Revista PRELAC, Unesco 2005, (pág. 177) “Hay que pensar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los docentes que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad”

Estos profesionales de apoyo deberían colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará el conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

Para lograr el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes sería sumamente deseable que la formación de carácter especializado se realice “a posteriori” de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo.

Hay, además, suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas.

2.1.16.1. NUESTRA SOCIEDAD DIFERENTE

GALOFRE Rosa, LIZÁN Nieves. (2005. Pág. 14) dice “Un buen comienzo, porque se trata de que entre todos consigamos una sociedad en la que quepamos todos. Por ello es fundamental que nuestros alumnos contribuyan a eliminar la intolerancia que sigue perviviendo en nuestra avanzada sociedad. “El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso, la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad.

Desde dentro de este nuevo paradigma nace (se reconceptualiza) o cobra un valor excepcional la palabra respeto a la diferencia como valor. Ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) se experimenta este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor”

Quisiéramos pensar que la sociedad emergente, además de ser moderna o precisamente por serlo, camina hacia un entorno social más justo y solidario, pero habrá otros que pretendan justamente lo contrario, otros muchos que parten del pesimismo determinan

2.1.17. Discapacidades

MELÉNDEZ, L. (2002: Pág. 32) Sostuvo que “La Clasificación Internacional de la Funcionalidad de la OMS de 1980 define la discapacidad como el resultado de la interacción entre una persona con una disminución y las barreras medioambientales y de actitud que esa persona puede enfrentar. En la CIF de la OMS de 2001, la discapacidad engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación; es decir las perspectivas corporales (deficiencia), individual (discapacidad) y social (minusvalía)”

2.1.17.1 Discapacidad Intelectual

Ibíd. Pág. 33, 34, 35. “Funcionamiento intelectual inferior a la media de la población asociado a dificultades adaptativas y a alteración sensorio motoras y neurológicas. Tiene su inicio en el periodo de desarrollo entre el nacimiento y los 18 años de edad.

La discapacidad intelectual de un individuo no es una entidad fija e incambiable, va siendo modificada por el crecimiento y desarrollo biológicos del individuo y por la disponibilidad y calidad de los apoyos que recibe en una interacción constante y permanente entre el individuo y su ambiente

La discapacidad mental se divide en cuatro grados:

- 1) Leve: La persona se puede autoabastecer.
- 2) Moderada : Se autoabastece pero bajo la supervisión de profesionales.
- 3) Severa : El autoabastecimiento depende de la asistencia.
- 4) Profunda : Esta persona requiera cuidados controlados por sus impedimentos físicos.

Las causas de esta discapacidad son tres:

- Factores prenatales
- Factores peri natales
- Factores post natales.

Para la comunicación con una persona con discapacidad mental es necesario usar un lenguaje sencillo, y si no se entiende el mensaje, repetirlo con otras palabras. También es fundamental dirigirse directamente a la persona y no a un acompañante”.

2.1.17.2 Discapacidad Emocional

MELÉNDEZ, L. (2002) manifiesta que el “Conjunto de trastornos de desarrollo dentro de los primeros tres años de vida y se caracterizan por alteraciones en las habilidades físicas, sociales y de lenguaje, respuestas anormales a sensaciones, ausencia o grave retraso en el lenguaje y dificultad en los referentes a personas, objetos y acontecimientos.

Se pueden presentar movimientos corporales repetitivos de las manos, balanceos, etc., respuestas extrañas a situaciones cotidianas, apego a objetos y resistencia a cambios en su rutina. En ocasiones también se presentan conductas agresivas y/o auto agresivas.

2.1.17.3 Discapacidad Sensorial

Cuando falta un sentido, el niño no podrá recolectar toda la información que normalmente se percibe por ese sentido

2.1.17.4 Discapacidad Visual

Es la de carencia, disminución o defectos de la visión. Se distinguen dos grupos: las personas con ceguera y las personas con disminución visual. Las personas con ceguera han perdido absolutamente su capacidad de ver, mientras que las personas con disminución visual presentan una cierta pérdida que se refleja de diferentes modos: imposibilidad de distinguir colores, molestia ante la iluminación o percibir sólo una parte del ambiente.

Las causas que llevan a la ceguera o la disminución visual pueden ser afecciones de la retina, del cristalino, de la cornea, ambliopía, glaucoma o por accidentes.

2.1.17.5 Discapacidad Auditiva

En este tipo de discapacidad están incluidas las personas sordas y el hipoacusia. En las primeras el resto auditivo no es susceptible de ser recuperado. En los segundos, se puede trabajar en la rehabilitación del resto auditivo.

Los daños en el oído son causados por enfermedades como: la hipoacusia profunda, la presbiacusia, la sordera o deficiencia auditiva total, la neurofibromatosis, el síndrome de Alport, el síndrome de Goldenhar, el síndrome de Kearns Savre, el síndrome de Pendred, el síndrome de Usher y el síndrome de Waardenburg entre otros”

2.1.17.6 Discapacidad Motora

Sostuvo que una persona con discapacidad motora es aquella que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración de su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y /u óseo, o en varios de ellos relacionados, que en grados variables limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.

Esta discapacidad implica la limitación del normal desplazamiento físico. Las personas que tienen este tipo de discapacidades pueden ser semiambulatorias o no ambulatorias.

En el caso del primer tipo, se movilizan ayudadas por elementos complementarios, como ser muletas, bastones, andadores, etc. Las no ambulatorias sólo pueden desplazarse con silla de ruedas. Esto implica la fundamental importancia de estos elementos para las personas con discapacidad.

Las causas de esta discapacidad pueden ser por secuelas neurológicas, miopáticas, ortopédicas o reumatológicas. Las secuelas neurológicas se dividen en cerebrales (parálisis o hemiplejia) o medulares.

2.1.17.7 Discapacidades cognitivas

Afectan la capacidad para manifestar o expresar los conocimientos adquiridos y entre las principales están el autismo, el Alzheimer, el síndrome de Asperger y el síndrome de Down.

2.1.17.8 Discapacidades neurológicas

Son aquellas que afectan zonas cerebrales que coordinan actividades mentales muy importantes como la memoria, el aprendizaje, el habla

2.1.17.9 Discapacidades mentales:

Afectan tanto las actividades motoras como las mentales de una persona y entre ellas están: el Síndrome de Down, la Felilcetonuria, el Síndrome de West o el Síndrome de frágil.

Otro tipo de discapacidad es la que tiene que ver con trastornos del aprendizaje, es el autismo, el Síndrome de Asperger y otras que no causan discapacidad, pero sí muchos problemas y limitaciones en el aprendizaje son la dislexia y los trastornos de conducta.

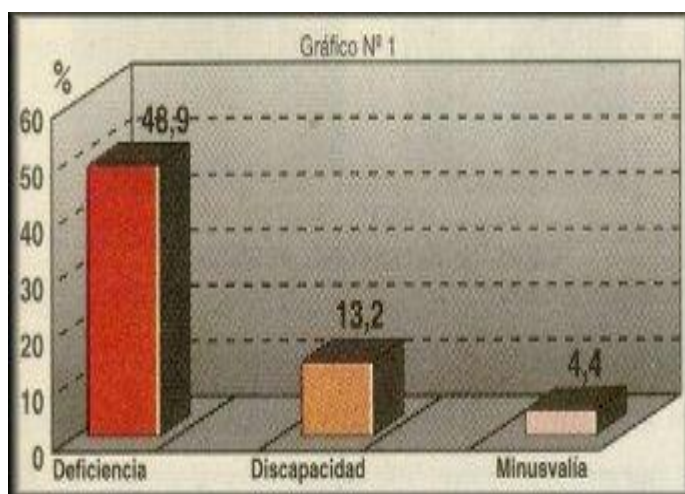
Existen niños con necesidades especiales que con una estimulación temprana adecuada, les permitirá acceder a programas de integración en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, otros niños requieren de una mayor atención en la etapa preescolar y que esta continúe en la etapa escolar en escuelas especiales, para posteriormente puedan integrarse”

Considero que las personas con capacidades especiales son aquellas que requieren de un proceso de aprendizaje diferente para desarrollar sus habilidades y capacidades.

Dichas personas resultan vulnerables, pues necesitan de apoyo constante, y confianza en su posibilidad de encontrar caminos para crecer y realizarse plenamente.

2.1.18. INVESTIGACIÓN NACIONAL 1996. SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR

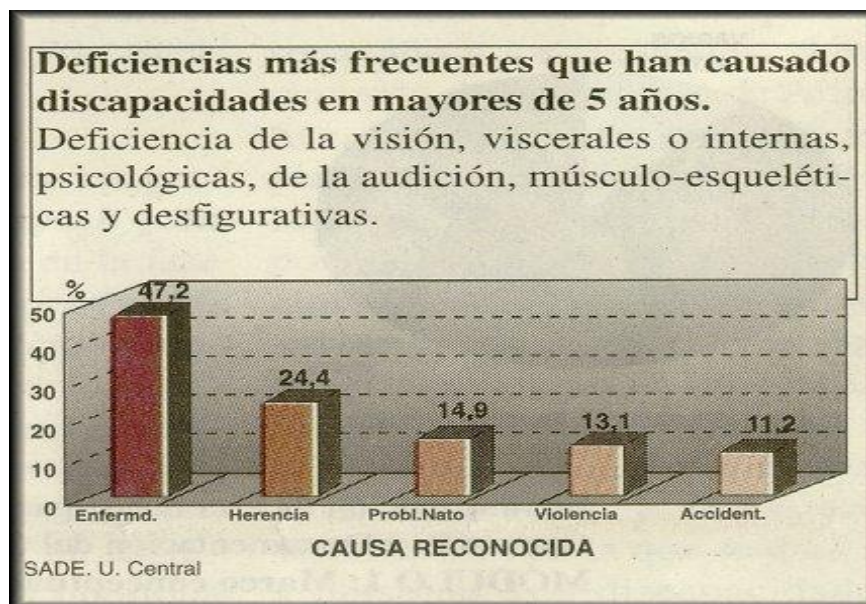
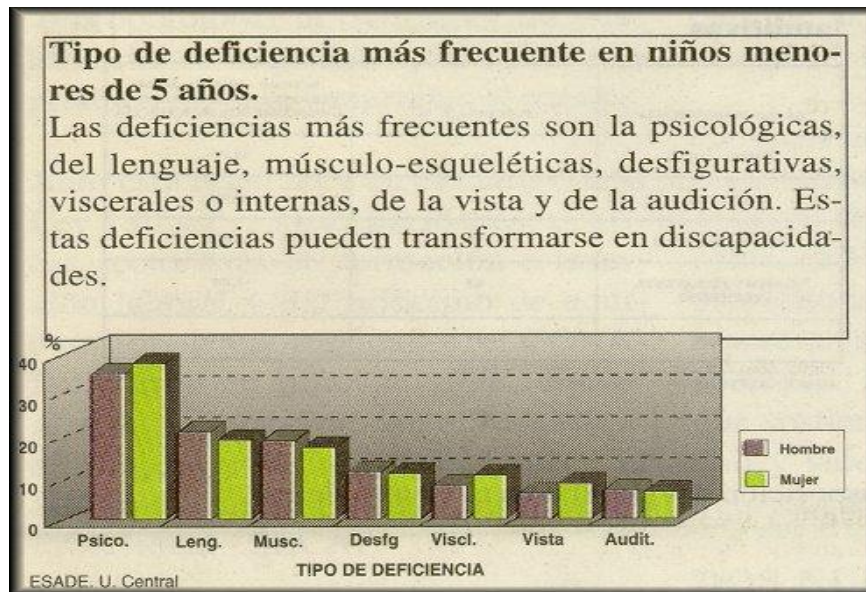
Los resultados de una investigación que culminó en 1996, auspiciada por el CONADIS, el Instituto Nacional del Niño y la Familia, - INNFA del Ecuador y el Instituto de Migración y Servicios Sociales, - IMSERSO de España, muestra la situación de las discapacidades en nuestro país, en sus aspectos más importantes: El aspecto legal, el de atención a las personas con discapacidad y el epidemiológico en su dimensión y distribución geográfica.



En el país el 48.9% de la población tiene alguna deficiencia es decir, un trastorno o alteración orgánica, funcional o psicológica que puede provocar una discapacidad.

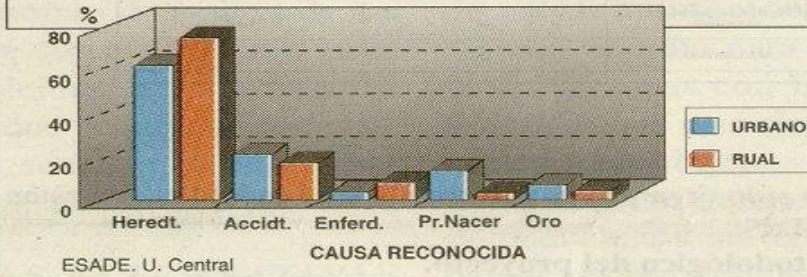
El 13.2% de la población tiene algún tipo de discapacidad, es decir una limitación de carácter permanente para realizar una actividad como la realizan las otras personas; y,

El 4.4% tiene alguna minusvalía, es decir, una seria desventaja a consecuencia de una discapacidad para cumplir un rol social.



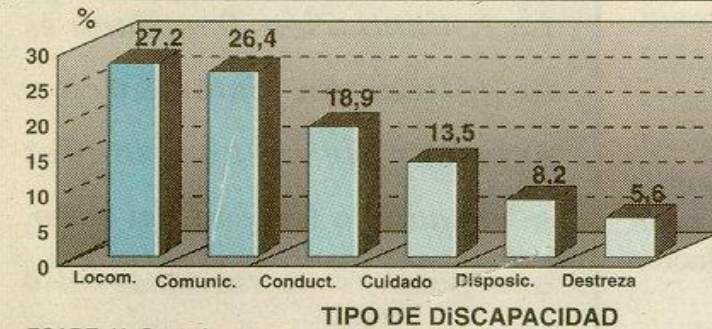
Causas de las Deficiencias que originan discapacidades en menores de 5 años.

Las personas investigadas señalaron a la herencia "mi hijo nació así", a los accidentes, enfermedades, problemas del nacimiento como las causas más frecuentes de las deficiencias.



Causas de las deficiencias que han originado discapacidades en mayores de 5 años.

Las causas más frecuentes señaladas por los investigados: enfermedades, herencia, problemas del nacimiento, violencia y accidentes.



Discapacidad más frecuentes en mayores de 5 años.



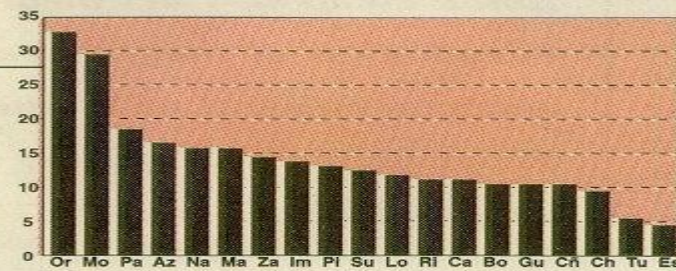
Porcentaje de personas con discapacidad por sexo región y sector

Del 13.2% de personas con algún tipo de discapacidad, la distribución por sexo y sector no tiene diferencia significativa, pero sí se observa un porcentaje alto en la región Oriental



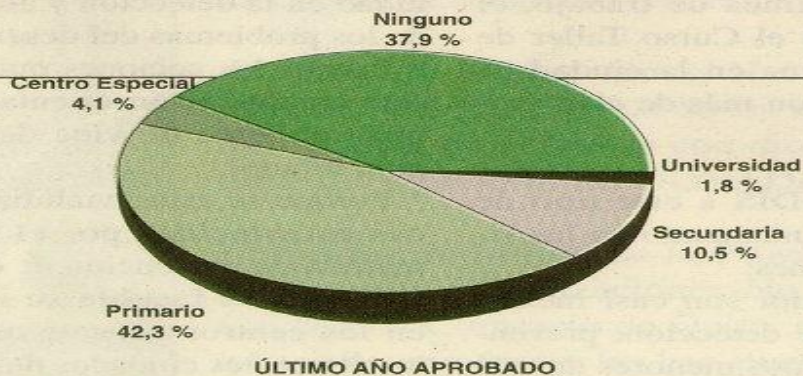
Porcentaje de personas con discapacidad por provincias

El porcentaje más alto de personas con discapacidad en relación a su población se encuentra en la provincia del Oro - Morona alrededor del 30%. En el resto de provincias el porcentaje es del 10 al 18%. Tungurahua y Esmeraldas aparecen como las provincias con menor porcentaje.



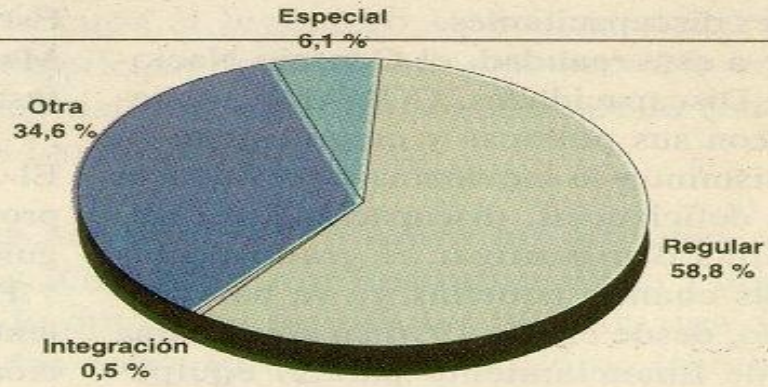
Último año educativo aprobado por las personas con discapacidad.

El 37.9% no aprobó ningún año.



Tipo de Institución Educativa.

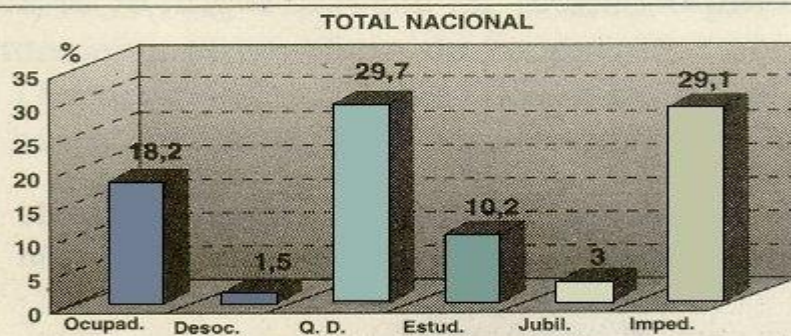
Del total de personas con discapacidad que recibieron educación el 6.1% asistieron a escuelas especiales y el 0.5% a escuelas integradas.



TIPO DE INSTITUCIÓN

Personas con discapacidad y categoría ocupacional.

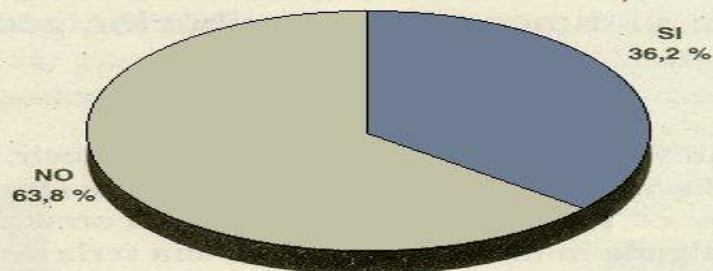
El 29.1% aparecen como personas sin ocupación alguna por su grave limitación.

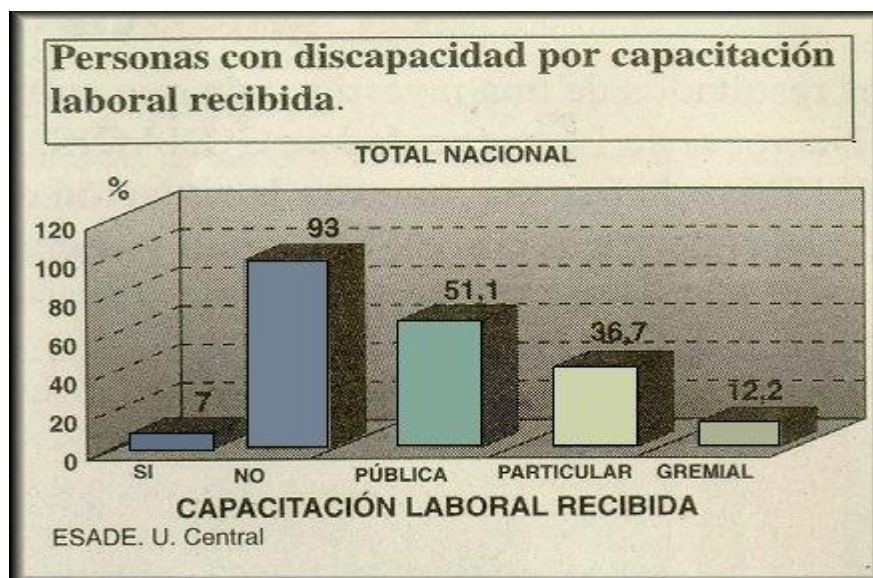


CATEGORÍA OCUPACIONAL

ESADE. U. Central

Distribución de las personas con discapacidad que trabajan (18.2%) y que generan ingresos.





FUENTE: Resultados de la Encuesta Proyecto ESADE

DIRECCIÓN DEL PROYECTO: RAMIRO CAZAR - NELSON RODRÍGUEZ

<http://www.conadis.gob.ec/investigacion96.htm>. Codais. Consultado el 1 de marzo del 2011

En referencia a la Vicepresidencia de la República, que lidera la campaña Manuela Espejo, que es gratuita.

El objetivo de la misión Manuela Espejo es determinar las causas de las discapacidades y analizar a este segmento de la población desde los puntos de vista biológico, psicológico, social, clínico y genético; con el fin de delinear

políticas de Estado reales, e integrar a un trabajo conjunto a las áreas de salud, educación, bienestar social, y otras.

Misión Manuela Espejo entregará 290 ayudas a personas con discapacidad

La entrega de implementos técnicos en 17 provincias forma parte de la segunda fase. El vicepresidente, Lenin Moreno indicó que en abril empezará la campaña de prevención a nivel físico, visual y auditivo.

Este 15 de febrero arranca en Carchi la segunda fase de la Misión Solidaria “Manuela Espejo”, que consiste en la dotación total de ayudas técnicas, vivienda y el bono “Joaquín Gallegos Lara”.

Las ayudas técnicas que se entregarán consisten en sillas de ruedas, para evacuar, bastones, muletas, andaderas, kits anti-escaras, así como camas, colchones, entre otros.

En Carchi, durante la fase de diagnóstico, la Misión Solidaria Manuela Espejo identificó y registro 4.347 personas con discapacidad en los cantones Bolívar, Espejo, Mira, Montúfar, Huaca y Tulcán.

Estas personas recibirán, desde el 15 al 24 de febrero, 2.494 las ayudas técnicas, implementos y enseres, por parte de 60 brigadas.

Al momento, 31 personas detectadas con discapacidad intelectual o física severa, reciben el bono “Joaquín Gallegos Lara”, de 240 dólares mensuales, en los seis cantones de Carchi.

Además, se entregarán 63 viviendas para casos de personas pobres en la provincia fronteriza, en el marco del programa de vivienda de la Misión “Manuela Espejo” que impulsa la Vicepresidencia conjuntamente con el MIDUVI.

Asimismo, el Vicepresidente Lenin Moreno dio a conocer que en el próximo mes de abril empezará la campaña de prevención a nivel físico, visual y auditivo.

on la cual se aspira realizar exámenes a 758 mil personas, principalmente niños en edad escolar.

En 2009 y 2010, la Misión “Manuela Espejo” identificó y estudió a 294.166 mil personas con discapacidad en un estudio histórico médico científico, que recorrió las 24 provincias del país.

En 2011, se trabaja en la atención a las personas con discapacidad y en una campaña de prevención física, visual y auditiva, discapacidades que se producen como consecuencia de actividad laboral.

Luego de haber estudiado y atendido a las personas con discapacidad, la Vicepresidencia creará 24 Centros de Atención Integral “Manuela Espejo” (CAIME), en cada una de las provincias con el objetivo convertirse en facilitadores de la atención de las personas con discapacidad en la red de salud pública del Estado, así mismo para revisar los procesos de inserción laboral y los derechos de la personas con discapacidad inclusión social. www.vicepresidencia.gob.ec. Consultado el 10 de mayo del 2011

“BOLETÍN DE PRENSA 134, 28 de junio de 2011

Con la cooperación del Gobierno Provincial MISIÓN “MANUELA ESPEJO”
INSTALA CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL EN IMBABURA

- El Patronato Provincial de Asistencia Social puso a disposición una de sus oficinas para que desde allí se brinde atención permanente a las personas con discapacidad. Además, colaborará con la logística, movilización y personal técnico.

IBARRA.- Desde ayer, en el Patronato Provincial de Asistencia Social del Gobierno Provincial de Imbabura funciona el Centro de Atención Integral dela Misión “Manuela Espejo”.

CAIME. Se trata de un espacio cedido por la institución para que allí pueda seguir operando este programa, cuyo objetivo central es la atención a las personas con discapacidad.

Un convenio de cooperación interinstitucional firmado por el Prefecto Diego García Pozo y el Secretario General de la Vicepresidencia Armando Cazar formalizó el uso de las instalaciones en donde permanecerán unos 6 funcionarios de la misión, quienes en el ámbito de su especialidad brindarán atención médica, tramitarán el bono solidario “Joaquín Gallegos Lara”, la dotación de vivienda, asistencia técnica y donación de órtesis y prótesis.

ATENCIÓN PRIORITARIA.- “Es un esfuerzo conjunto que permitirá desarrollar un trabajo permanente, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, a través del acceso a los programas de asistencia social que forman parte de la Misión “Manuela Espejo”, aseveró el Prefecto de Imbabura.

La autoridad provincial calificó a la iniciativa gubernamental como una de las importantes en la historia del país. “Por primera vez, se ha puesto en marcha una tarea integral que favorece a los sectores que requieren atención prioritaria por parte del Estado”, recalcó, a la vez que mostró la disposición de colaborar activamente en los planes trazados.

Salomé Andrade, en calidad de Presidenta del Patronato Provincial, señaló que esta institución pondrá a la orden no solo el espacio físico para la atención pública. Además, se facilitará movilización, la logística necesaria y se facilitará el personal técnico para brindar una atención complementaria en los que casos que así lo ameriten.

INICIATIVA DIGNIFICANTE.- Por parte de la Vicepresidencia de la República, el Secretario General, Armando Cazar, expresó el agradecimiento al Gobierno Provincial y al Patronato por la solidaridad que se manifiesta para el desarrollo de la misión.

El funcionario explicó que culminadas las jornadas de atención domiciliaria en Imbabura se vio necesario implementar un centro de atención permanente en donde se ofrecerá ayuda a nuevos pacientes en estado crítico y se les ofrecerá acceso a todos los componentes del programa. “El objetivo es dignificar los derechos y mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad”.

http://www.imbabura.gob.ec/index.php?option=com_k2&view=item&id=181:misi%C3%B3n-%E2%80%9Cmanuela-espejo%E2%80%9D-instala-centro-de-atenci%C3%B3n-integral-en-imbabura&Itemid=48. Consultado el 1 de julio del 2011.

2.2. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

2.2.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA

ECHEITA Sarrionandia Gerardo en su libro Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, (2006. Pág. 14) manifiesta que “La inclusión tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras. Ello supone recopilar ordenar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes para planificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas”

Ibíd. Pág. 17 “La inclusión educativa supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar”.

“Respeto a las diferencias individuales y condiciones iguales de participación en la sociedad, independientemente de los valores culturales, raza, sexo y edad”
http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=137. Inclusión educativa, consultado el 7 de enero del 2011.

“Respetar la diversidad pero al mismo tiempo se atienden también las carencias porque si no, sería injusto tratar de la misma manera a los que son diferentes.

Eso no quiere decir que las adaptaciones sean según sus capacidades (eliminando o añadiendo otros objetivos,...) o que el aprendizaje sea igual -sin ninguna adaptación- para todos sino que las adaptaciones sirvan para suplir y/o paliar las carencias que presentan los niños”.

<http://portafoliodym.blogspot.com/2009/03/terminologia.html>. Inclusión Educativa. Consultado el 7 de enero del 2011.

“El enfoque de inclusión educativa abre la posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todos, permitiendo dar respuesta a todos los alumnos, con independencia de sus necesidades y demandas. La inclusión no es simplemente una modificación o ajuste de una serie de elementos presentes en proceso educativo (objetivos, materiales, actividades, etc.), sino que supone un cambio profundo de la estructura, funcionamiento y modelo pedagógico, con la finalidad de dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, pero no solamente a ellos.”

<http://ccae.mat.ucm.es/ccae/recursos/documentos/guias-de-accesibilidad/guia-docente-para-una-ensenanza-virtual-accesible-1/capitulos/glosario>. Inclusión Educativa. Consultado el 7 de enero del 2011.

Birch (1974) define la integración educativa como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Kaufman (1985), define la integración en el marco educativo "mainstreaming" como: " referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo de seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar".

La NARC (National Association of Retarded Citizens, USA) la define como: "la integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.

Que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal".

2.2.2. CAPACIDADES ESPECIALES

“Las personas con capacidades especiales son aquellas que requieren de un proceso de aprendizaje diferente para desarrollar sus habilidades y capacidades. Dichas personas resultan vulnerables, pues necesitan de apoyo constante, y confianza en su posibilidad de encontrar caminos para crecer y realizarse plenamente. Esta necesidad de apoyo continuo también genera respuestas de sobreprotección, o en ocasiones de indiferencia”

<http://www.sectormatematica.cl/orientacion/especiales.htm>. Capacidades especiales, consultado el 12 de enero del 2011.

La reacción espontánea tiende a eliminar a quienes son diferentes, quienes escapan a los criterios de normalidad que fija una sociedad. Así el camino para las personas con capacidades especiales, y necesidades educativas especiales se hace difícil de no contar con aliados desde el momento de su concepción. Precisamente, nuestro interés hoy es destacar la fuerza que impone una organización familiar centrada en esa nueva vida, procurando descubrir su mejor forma de expresarse

En el caso del niño con necesidades especiales, que requiere también de iguales oportunidades que sus hermanos: amor cálido, ternura, cuidados maternos, receptividad y continuidad en su relación con su madre, padre, hermanos y otros miembros de la familia. Un ámbito seguro, un equipo que le atienda y desarrolle las mejores posibilidades en él o ella. Debemos destacar los aportes de pedagogos, psicoanalistas, psicólogos sociales, asistentes sociales, padres, madres, tíos, tías, abuelos, hermanos, primos.

Quiénes señalan que los mayores logros y el descubrimiento de las propias capacidades y el deseo de crecer surge de la misma persona, quién se transforma en el agente principal de su mejora personal, cambio y progreso. Ese clima de afecto y seguridad.

Resulta de valor incalculable la organización comunitaria para dar respuesta a las necesidades especiales de los niños y jóvenes que viven una condición especial, que limita su aprendizaje y desarrollo. Debemos tener en cuenta que la práctica solidaria, y la unión de esfuerzos genera recursos materiales y espirituales que permiten a las personas trascender, y crecer con confianza y apoyos verdaderos. El respaldo y apoyo de pares, y el acompañamiento de los niños y sus familias a lo largo del tiempo, permite lograr objetivos que podrían considerarse inalcanzables, si se parte exclusivamente desde las carencias o déficits. Esa es la tarea, y en ella estamos todos involucrados. Una sociedad inclusiva, que incorpora a todos sus miembros, resulta adecuada para dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas. Una sociedad que valora la diversidad y que respeta el derecho a la vida, exige de todos los integrantes compromiso y entrega para lograr los objetivos y metas que surgen a diario, y neutralizar los posibles aspectos destructivos y dificultades que se presentan en esta tarea difícil.

2.3. MARCO DE REFERENCIA LEGAL

La educación es un derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del estado, la sociedad y la familia, inspirada en principios éticos pluralistas, democráticos, humanísticos, y científicos, permaneciendo así los derechos humanos.

En la Constitución de la República del Ecuador. Capítulo Primero. Principios de aplicación de los derechos en su:

Art. 11.- EL ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios:

2. Todas las personas son iguales y gozaran de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación.

El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad.

En la Sección quinta. De los grupos vulnerables

Art. 47.- En el ámbito público y privado recibirán atención prioritaria, preferente y especializada los niños y adolescentes, las mujeres embarazadas, las personas con discapacidad, las que adolecen de enfermedades catastróficas de alta complejidad y las de la tercera edad. Del mismo modo, se atenderá a las personas en situación de riesgo y víctimas de violencia doméstica, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos.

Art. 48.- Será obligación del Estado, la sociedad y la familia, promover con máxima prioridad el desarrollo integral de niños y adolescentes y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos. En todos los casos se aplicará el principio del interés superior de los niños, y sus derechos prevalecerán sobre los de los demás.

Art. 50.- El Estado adoptará las medidas que aseguren a los niños y adolescentes las siguientes garantías:

3. Atención preferente para su plena integración social, a los que tengan discapacidad.

En el plan de Educación a los niños y adolescentes con necesidades especiales, artículo 47, manifiesta lo siguiente “Que el ámbito público y privado recibirán atención prioritaria, preferente y especializada a los niños y adolescentes, las mujeres embarazadas, “las personas con discapacidades”.

2.4. MARCO TEMPORAL Y ESPACIAL

La investigación está encaminada a los conocimientos, actitudes y prácticas que tienen principalmente los docentes, alumnos y padres de familia en el proceso de inclusión educativa en las escuelas centrales del Cantón Ibarra de la provincia de Imbabura.

El tiempo que durará la investigación es desde el mes de enero al mes de diciembre del 2.010.

2.5 MARCO COMUNITARIO

“El cantón Ibarra está ubicado al noreste de la Provincia de Imbabura, a 0° 17' 30" y 0° 22' 30" de latitud norte y sur 78° 05' 00" y 78° 09' 00" de longitud este y oeste, a una altura de 2225 m.s.n.m.

Su clima es templado seco con una temperatura promedio de 18° C.

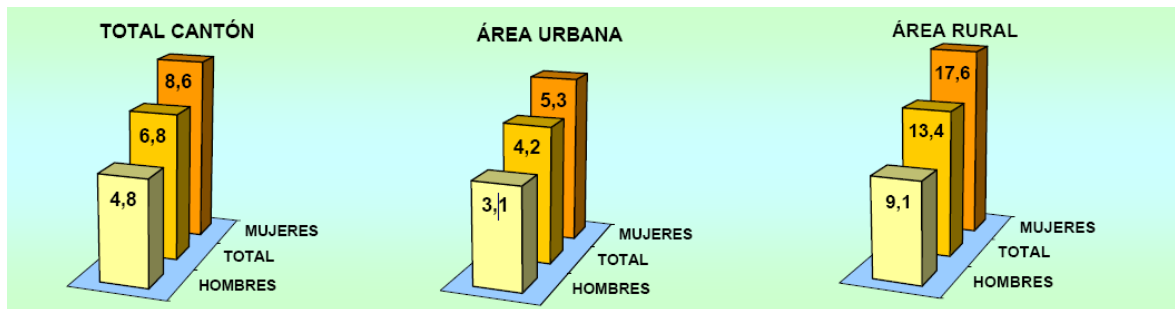
La población del cantón Ibarra se concentra en el área urbana con 108.535 habitantes sobre 44.721 del área rural, asentada en una extensión de 111,27 km².”¹⁰



¹⁰ <http://www.ibarra.gob.ec/web/index.php/presentacion/ubicacion>

2.5.1 Población estudiantil

Según el censo realizado el año 2001 en el cantón Ibarra existen 153.256 alumnos en edad escolar, y la tasa de analfabetismo en el cantón por sexo y área está dada en un 6.6%, en el área urbana es 4.2% menor que en el área rural que es de 13.4%.



Fuente: Censo INEC 2001

2.5.2. Población personas con capacidades especiales en Imbabura

Del total de la población del Ecuador, el 13,2 % son personas con algún tipo de discapacidad (1`600.000 personas), y podemos señalar que en el país existen aproximadamente:

- 592.000 personas con discapacidad por deficiencias físicas
- 432.000 personas con discapacidad por deficiencias mentales y psicológicas
- 363.000 personas con discapacidad por deficiencias visuales; y,
- 213.000 personas con discapacidad por deficiencias auditivas y del lenguaje

2.5.3. Población personas con capacidades especiales en Ibarra

Según el Consejo Nacional de Discapacidades y la Comisión Provincial de discapacidades de Imbabura hasta el 30 de abril del 2010 en la provincia de Imbabura existen 5639 casos registrados de personas con capacidades especiales, de las cuales en el cantón Ibarra existen 2751 personas de diferentes discapacidades como se muestra en el siguiente gráfico:

PROVINCIA	CANTÓN	DISCAPACIDAD	TOTAL ENTREGADAS CARNET
IMBABURA	IBARRA	AUDITIVA	486
IMBABURA	IBARRA	FÍSICA	1324
IMBABURA	IBARRA	INTELECTUAL	559
IMBABURA	IBARRA	LENGUAJE	31
IMBABURA	IBARRA	PSICOLÓGICO	82
IMBABURA	IBARRA	VISUAL	269

Fuente: Consejo Nacional de Discapacidades

2.6 MARCO INSTITUCIONAL

Las instituciones educativas donde se realizará la investigación son las siguientes:

ESCUELA FISCAL MIXTA RAFAEL SUAREZ M.

- Nro. de estudiantes: 721
- Dirección: Rio Pastaza 640
- Número de Grados: 19
- Fecha de Fundación: octubre 1981
- Número de Alumnos con capacidades especiales: 11
- Director: Especialista Jaime Realpe
- Profesoras: 19 y 7 especiales: computación, música dibujo, ed. Física

- Historia: Por medio del Banco de la Vivienda se logra obtener el espacio verde y su construcción, el Ministerio de Educación sugiere el nombre de la Escuela Rafael Suarez, permaneció sin nombre por el tiempo de tres años, fue terminada en octubre de 1981 incompleta con 1ro y 2do grado, con dos profesoras Lic. Julia Vivero y Sra. Profesora Mirian Yépez.
- La escuela fue declarada escuela inclusiva en el año 2009-2010. Cuenta con un aula psicopedagógica coordinada por la Doctora Magister Alicia Mina.

ESCUELA MARÍA ANGÉLICA HIDROBO

- Nro. de estudiantes: 770
- Niños con capacidades especiales: 7
- Directora: Lic. Rosario Muñoz
- Dirección: Troya 1-62 y Bolívar
- Fecha de Fundación: 3 de noviembre de 1937
- Número de Grados: 18 paralelos y 6 grados
- Profesoras: 21 y 8 especiales: computación, música dibujo, ed. Física
- Historia: el nombre de la escuela es en honor a la ilustre ibarreña María Angélica Hidrobo en San Pablo se inicio desde los 15 años, actualmente el Ministerio de Educación está dando seguimiento a los niños con capacidades especiales de este establecimiento.

ESCUELA INSTITUTO SAN VICENTE FERRER

- Nro. de niños: 30
- Fundación: 4 de agosto del 2010
- Dirección: Parque Boyacá junto a la Iglesia Santo Domingo
- Niños con capacidades especiales: 1
- Director: Padre Vicente Almeida
- Número de Profesores: 1
- Historia: actualmente solo existe primer año de educación básica por motivo que recién se está implementando esta escuela.

ESCUELA FISCAL MIXTA AMÉRICA

- Nro. de estudiantes: 238
- Con capacidades especiales: 4
- Profesores: 7 de planta, 6 especiales
- Director: Lic. Mesías Nejer
- Dirección: Avenida Víctor Manuel Peñaherrera 1-47
- Fundación: 16 de febrero de 1936
- Grados: 7 paralelos
- Historia: el nombre de la escuela la llamaron porque no se permitirá la discriminación de los niños sea esta social, económica o étnica, es la Escuela América Nro. 4.

ESCUELA 28 DE ABRIL

- Dirección: Bolívar y Borrero
- Número de alumnos: 540
- Número de alumnos con capacidades especiales: 3
- Director: Magister Fernando Jiménez
- Número de profesores: 17 planta, 6 especiales
- Fecha de Fundación: 28 de abril de 1970
- Historia: En honor al retorno se elige el nombre de la escuela al inicio fue arrendado, se inicio con tres profesores.

ESCUELA FISCAL “ALFREDO PÉREZ GUERRERO”

En vista de la urgente necesidad de descongestionar el alumno femenino de esta ciudad así como también por el interés demostrado por el Señor Director Provincial de Educación Sr. Don Pedro Manuel Zumárraga, se crea la escuela por disposición Ministerial según el acuerdo N° 171 del 3 de Octubre de 1.960 siendo Presidente de la República el Doctor José Velasco Ibarra y Ministro de Educación el Doctor Sergio Quirola.

- Nombre de la Directora: Ing.: Pilar Arcualo
- Aulas: Nro. 12 Aulas
- Docentes 15
- Ubicación: Grijalva 1-53 y Maldonado
- Nro. Estudiantes 302
- Niños especiales 21

ESCUELA FISCAL DE NIÑAS “PEDRO MONCAYO”

En sus comienzos fue municipal y sostenida con fondos que para esta finalidad dejara el ilustre ibarreño: Don Pedro Moncayo; la educación que se empata era de carácter confesional.

A partir del año 1.927 se fiscalizo y culturalmente tuvo profesorado laico, siendo directora una normalista: la Sra. Victoria Ordoñez de Salvador. Las profesoras de dicho establecimiento fueron mejorando su titulo en cursos intensivos.

En los momentos actuales cuenta con 610 alumnas y 23 profesoras incluyendo los especiales.

Al igual que todas las escuelas fiscales siguen los principios de libertad, democrática y preparación de generaciones con un sentido pragmático.

- Director. Dr. Miguel Pinto.
- Alumnos 610
- 15 paralelos
- Profesores: 23
- Niños especiales 8



ESCUELA FISCAL DE NIÑOS “VÍCTOR MANUEL PEÑAHERRERA”

De conformidad con los datos recopilados en la Dirección Provincial de Educación de Imbabura, la Escuela fue creada el 07 de septiembre de 1959 bajo el nombre de “CIUDAD DE IBARRA”. Gracias a las gestiones del Sr. Prof. Juan Galárraga, se inicia el 16 de Abril de 1971, la consecución de un lote de terreno ante la cámara Edilicia del cantón Ibarra. El 26 de Octubre del mismo año, la comisión integrada por el señor Juan Galárraga, Director de La Escuela Director de las Escuela, profesores: Sr., Jorge Yépez y Srta. Catalina Quintana, el Sr. Jorge Gómez, presidente del Comité Central de Padres de Familia, Sra. Matilde de Real, Vicepresidenta, Sra. Georgina de Erazo, vocal, viajan a Quito en compañía de Sr. Enrique Ayala, Gobernador de la Provincia y Sr. Lcdo. Abdón Montalvo, prefecto provincial, con el fin de solicitar al Sr., Ministro de Educación, la construcción del local Escolar.

Como resultado de esta gestión, se consigue el 14 de Enero de 1972, la aprobación del anteproyecto definitivo con los presupuestos de construcción.

La Sra. MSC. Carmen Cevallos es la actual directora del plantel.

- 281 alumnos,
- niños con capacidades especiales 7,
- 5 profesores a contrato
- 8 profesores de planta.

ESCUELA RAFAEL LARREA ANDRADE

PROVINCIA: Imbabura
CANTÓN: Ibarra
PARROQUIA: El Sagrario
CARRERA: Rocafuerte 6-81 y Calle Oviedo (Teléfono 2951173) de 13 horas a 18 horas
JORNADA: Vespertina
ZONA: Urbana
RÉGIMEN: Sierra
CLASE: hispana, Mixta.

Nombre del Director: Nelson Eduardo Vinueza Negrete

- Niños 132
- Niños con capacidades especiales 6
- Docentes 10

ESCUELA “CIUDAD DE IBARRA”

El plantel se encuentra ubicado en el barrio el Empedrado de la Ciudad de Ibarra y más conocido como el Anglo. En Abril de 1970 nace la luz de la cultura y la antorcha del saber. Cuando un grupo de moradores del barrio “El Empedrado” se reúnen liderados por el inolvidable periodista Sr. Jaime Félix Tafur, motivados por esta necesidad vehemente de crear un centro educativo en este populoso barrio.

El 14 de Diciembre de 1970, se firma el contrato para la construcción de algunas aulas que fueron inauguradas el 28 de abril de 1971 por las fiestas del Retorno y cifrando a este templo del saber con el nombre de Escuela “CIUDAD DE IBARRA”.

Actualmente la Señora Directora Msc. Aida Enríquez.

- Docentes 28
- Número de estudiantes es de 667.
- Niños con capacidades diferentes: 15

2.7 MARCO PEDAGÓGICO

Los docentes fin de propiciar una participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad deben conocer ciertas técnicas pedagógicas necesarias como:

- a) “Aprendizaje Braille, escrituras alternativas, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como tutoría y el apoyo entre los otros.
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas y en particular los niños y las niñas ciegas, sordos o sordo ciegos se impartan en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.”¹¹

Además algo muy fundamental la concientización sobre la discapacidad y la predisposición plena de ayudar y educar para lo cual se debe incluir maestros con discapacidad calificados en lengua de señas o Braille que trabajen en todos los niveles educativos.

2.7.1. Sistema Braille

El inventor de este sistema de lenguaje fue Luis Braille (1809-1852) quien nació en Coupvray, Francia, el 4 de enero de 1809.

Quedo ciego a los tres años, estudió en el Instituto Nacional de jóvenes ciegos de París. Era un estudiante que poseía dotes para la ciencia y la música e interpretaba órgano y violonchelo.

¹¹ CONADIS. Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Vicepresidencia de la República. 2010, pág. 29

“Trabajó luego como profesor en dicho Instituto; y comenzó a diseñar en un sistema propio de lectura y escritura para ciegos, modificando el lenguaje de puntos de Barbier que servía para enviar mensajes cifrados del ejército. A los 15 años, el joven Louis Braille inventaba un sistema de puntos que iba a perdurar y facilitar la comunicación escrita.

Así nació el lenguaje Braille para ciegos, que utiliza puntos y guiones en relieve sobre cartón, y ha seguido usándose con algunas modificaciones de acuerdo a las adaptaciones a cada lengua, hasta la actualidad.”¹²

ALFABETO BRAILLE							
A	B	C	D	E	F	G	H
⠁	⠃	⠉	⠑	⠑	⠋	⠎	⠓
I	J	K	L	M	N	Ñ	O
⠇	⠛	⠏	⠕	⠍	⠞	⠟	⠕
P	Q	R	S	T	U	V	W
⠏	⠑	⠗	⠚	⠞	⠥	⠦	⠦
X	Y	Z	Á	É	Í	Ó	Ú
⠏	⠏	⠏	⠏	⠏	⠏	⠏	⠏

El braille es un alfabeto en el que se lee moviendo la mano de izquierda a derecha, pasando los dedos por cada línea. Una celda de braille consiste de seis puntos en relieve perceptibles al tacto. Al arreglar los puntos en varias combinaciones, se pueden formar 64 patrones diferentes.

¹² <http://www.educar.org/inventos/braille.asp>

2.7.2 Lenguaje de señas

Es una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sordo ceguera), por la cual las personas sordas pueden establecer una comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas.



2.7.3 Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAACs)

Son mecanismos que hacen uso de soportes externos a la persona para poder facilitarle la comunicación con su entorno. En general, estos sistemas incluyen pictogramas, ortografía o escritura en soportes individualizados.

Los más usados son:

- El sistema Bliss.- “El método de Charles Bliss, es un sistema gráfico. Los símbolos Bliss son de una gran simplicidad y no es necesario saber leer para usarlos. En la pre-lectura, el Bliss puede usarse para identificar objetos sencillos y expresar ideas y sentimientos.

Las personas con discapacidad, con un adiestramiento previo, son capaces de utilizar este método con mucha habilidad, por medio de tableros convencionales, que presentan entre 150 y 400 símbolos, según la necesidad del usuario de éste método. Con la ayuda de un sistema informático, el rendimiento en el uso del Bliss y la comunicación con el exterior se pueden extender.”¹³

- El sistema SPC.- “Los Símbolos Pictográficos para la Comunicación, representan de una forma bastante clara las palabras y conceptos más habituales en la comunicación cotidiana. Es oportuno para un sujeto en concreto, deberemos valorar que dispone de una buena agudeza visual y perceptiva.
- El sistema PEC. (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes). Es fácil de aprender por profesionales y familiares. El material necesario no es complejo ni costoso, ni el entrenamiento es excesivamente técnico. Con un poco de velcro, una foto y un tablero ya podemos comenzar a entrenarlo, es usado exitosamente con niños y adultos con diversas limitaciones en sus competencias comunicativas. Para iniciar el acto comunicativo, la persona sólo tiene que coger el símbolo del objeto / actividad deseada y dársela al interlocutor para que se produzca el intercambio. Estas tarjetas se archivan de forma personalizada en un libro o tablero, con el cual el usuario de PECS se comunicará allá donde vaya. Los símbolos se intercambian para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder. “¹⁴

¹³ http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?id_articulo=138

¹⁴ <http://www.esaac.org>

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 La unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación. En esta investigación me enfoco a la inclusión educativa en 10 escuelas centrales del cantón Ibarra.

3.1.1. Definición y selección de los casos de estudio

Los pasos llevados a cabo para la selección de los casos que forma parte de la investigación son:

- Sondeo general de 10 escuelas centrales del cantón Ibarra, escuelas que tienen niños con capacidades especiales.
- Recurrir a fuentes externas para conocer con mayor profundidad los cambios estratégicos que se podían realizar en las escuelas.

El caso piloto se utilizó para comprobar, y depurar, la planificación de la recogida de datos y los procedimientos a seguir, determinando así la adecuación del diseño de la investigación.

Se estableció nuevos contactos con expertos para analizar el cambio estratégico en las escuelas inclusivas. Los procesos de cambio y las variables que influyen en los mismos son más visibles y realistas como para seguir aplicando en otras instituciones tanto locales como regionales.

3.2. Tipo de investigación.

Tipo exploratorio, pues se investigó por primera vez lo concerniente a conocimiento, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en 10 escuelas centrales del cantón Ibarra,

Tipo explicativo, ya que determiné el por qué de los hechos, estableciendo relaciones de causa- efecto.

3.3 Diseño de la investigación.

Diseño Bibliográfico, he recurrido a textos, revistas, Internet, folletos, para fundamentarnos textualmente.

Diseño de Campo, porque recogí información directa en el lugar mismo donde se suscita el hecho o problema, es decir en 10 escuelas centrales del cantón Ibarra.

3.3.1 Lugar de estudio.

El estudio se realizó en 10 escuelas centrales del Cantón Ibarra de la Provincia de Imbabura

3.3.2 Población a investigar.

El Universo de estudio constituido por docentes, alumnos y padres de familia de 10 escuelas centrales del Cantón Ibarra, provincia de Imbabura.

ESCUELA FISCAL MIXTA RAFAEL SUAREZ

Estudiantes 721

Alumnos con capacidades especiales 11

Directivos 1

Docentes 26

ESCUELA MARÍA ANGÉLICA HIDROBO

Estudiantes: 770

Niños con capacidades especiales: 7

Directivos 1

Docentes 29

ESCUELA INSTITUTO SAN VICENTE FERRER

Estudiantes: 30

Niños con capacidades especiales: 1

Directivo 1

Número de Profesores: 5

ESCUELA FISCAL MIXTA AMÉRICA

Estudiantes: 238

Niños con capacidades especiales: 4

Directivo 1

Docentes 13

ESCUELA 28 DE ABRIL

Estudiantes: 540

Estudiantes con capacidades especiales: 3

Directivo 1

Número de profesores: 23

ESCUELA FISCAL “ALFREDO PÉREZ GUERRERO”

Estudiantes 302

Niños con capacidades especiales 21

Autoridad 1

Docentes 15

ESCUELA FISCAL DE NIÑAS “PEDRO MONCAYO”

Alumnos 610

Niños con capacidades especiales 8

Autoridad: 1

Profesores: 23

ESCUELA FISCAL DE NIÑOS “VÍCTOR MANUEL PEÑAHERRERA”

Estudiantes: 281

Niños con capacidades especiales 7,

Autoridad 1

Docentes 13

ESCUELA: RAFAEL LARREA ANDRADE

Estudiantes 132

Niños con capacidades especiales 6

Autoridad 1

Docentes 10

ESCUELA “CIUDAD DE IBARRA”

Estudiantes 667

Niños con capacidades especiales 15

Autoridad 1

Docentes 28

3.3.3 Muestra a investigar.

El Universo de estudio constituido por autoridades, docentes, alumnos y padres de familia de 10 escuelas centrales del Cantón Ibarra, provincia de Imbabura.

Estudiantes con capacidades especiales	83
Autoridades	10
Docentes	34
Padres de Familia	83
Supervisores	2
TOTAL	212

3.4. Instrumentos y técnicas de investigación.

Para el estudio se aplicó la técnica de la encuesta, basada en el instrumento del cuestionario, estructurado mediante preguntas abiertas y cerradas.

3.5. Validez y confiabilidad

La validez y confiabilidad está dada por la validación de los instrumentos de la investigación como es la encuesta que se aplicó a autoridades, docentes, niños con capacidades especiales y los padres de familia.

3.6. Procesamiento de datos

Se presenta los resultados de las encuestas, utilizando la estadística descriptiva, resumiendo en los siguientes aspectos:

- Organización de la información.
- Tabulación de datos.
- Cálculo del porcentaje.
- Confección de tablas , cuadros y gráficos

- Interpretación de los mismos.
- Conclusiones.

3.7. Proceso para verificar la hipótesis

Es una hipótesis de investigación, con una aseveración, conjetura proposición sobre las probables relaciones entre la variable independiente: conocimientos, actitudes y práctica y la variable dependiente: inclusión educativa. Que se verifica de forma descriptiva ya que se depende del propósito y naturaleza de la investigación que se ha desarrollado, enfatizado en niños y niñas con capacidades especiales de las escuelas centrales del Cantón Ibarra.

3.8. Hipótesis

El accionar de los conocimientos, actitudes y prácticas de autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes mejoran la inclusión educativa en las escuelas centrales del Cantón Ibarra

3.9. Variables de estudio

3.9.1 Independiente

- Conocimientos, actitudes y prácticas

3.9.2 Dependiente

- La inclusión educativa

3.9.3 Operacionalización de variables

VARIABLES	PARÁMETRO CONCEPTUAL	PARÁMETRO OPERACIONAL	INDICADORES	TÉCNICA E INSTRUMENTO
INDEPENDIENTE Conocimiento, Actitud Práctica	El conocimiento es lo que hace que un individuo pueda utilizar herramientas para aprovechar la información que dispone y producir un resultado buscado de valor agregado Actitud es una idea cargada de emociones que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales La práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos	Administración de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> Preparación profesional 	Encuestas
		Elementos de las actitudes	<ul style="list-style-type: none"> Cognoscitivo Afectivo Conductual 	Encuestas
		Competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> Preferencias 	Encuesta
		Prácticas docente	<ul style="list-style-type: none"> Funciones del docente 	Encuestas

VARIABLES	PARÁMETRO CONCEPTUAL	PARÁMETRO OPERACIONAL	INDICADORES	TÉCNICA E INSTRUMENTO
VARIABLE DEPENDIENTE INCLUSIÓN EDUCATIVA	La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad	Barreras	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de los niños/as con capacidades especiales • Técnicas, estrategias, empleadas 	Encuestas
		Integración e Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos especiales • Discapacidades 	Encuestas
		Nuestra sociedad diferente	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología 	Encuesta
		La escuela y la inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura adecuada en las escuelas • Tecnología adecuada en las escuelas • Métodos pedagógicos para niños con capacidades especiales 	Encuestas

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

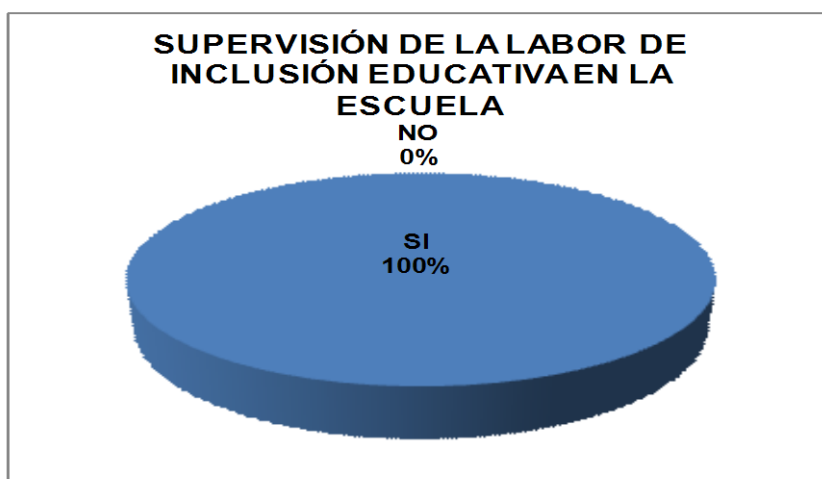
4.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTAS SUPERVISORES

1. ¿En calidad de Supervisor /a ha supervisado la labor de inclusión educativa en la escuela?

TABLA N° 1

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	100
NO	0	0
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 1



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los encuestados manifiestan que si han supervisado la labor de inclusión educativa en las escuelas.

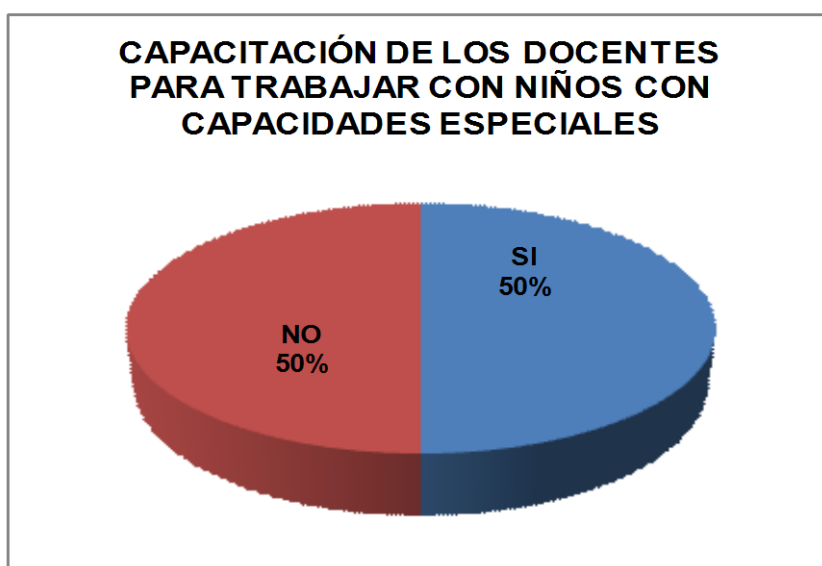
Para la labor de supervisión es necesario un profesional que se atreva a asumir riesgos y que reflexiones sobre su accionar.

2. ¿Los docentes han sido capacitados para trabajar con niños con capacidades especiales?

TABLA N° 2

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	50
NO	1	50
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 2



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los porcentajes son equitativos entre el si y no, tomando como referencia la capacitación de los docentes para trabajar con niños con capacidades especiales.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común, esta debe estar basada en la diversidad y no en la homogeneidad, ya que cada alumno tiene unas necesidades educativas y características propias.

3. ¿En su labor como supervisor ha sido capacitado, para el trabajo con niños con capacidades especiales?

TABLA N° 3

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	2	100
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 3



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El total de los encuestados manifiestan que no han sido capacitados para trabajar con niños con capacidades especiales.

Los supervisores deben ser quienes planteen diferentes situaciones de aprendizaje, que ofrezcan múltiples oportunidades y sobre todo que sea capaz de diversificar y adaptar el currículo.

4. ¿Los docentes de la escuela que supervisa están capacitados en métodos, técnicas, estrategias para el trabajo escolar con niños con capacidades especiales?

TABLA N° 4

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	2	100
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 4



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El porcentaje total de los encuestados indican que los docentes no están capacitados en métodos, técnicas y estrategias para trabajar con niños con capacidades especiales

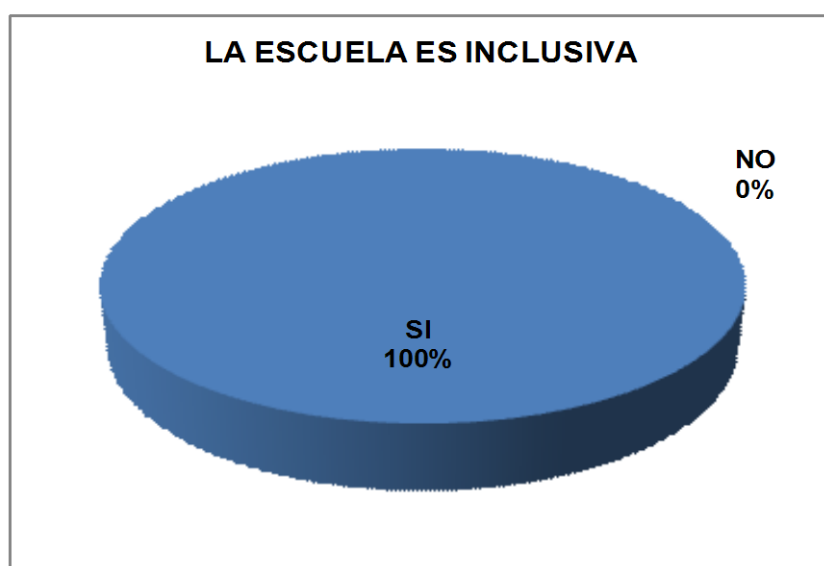
Para llevar a cabo la práctica docente es necesario que todo el personal educativo tenga una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión, en búsqueda de herramientas que den la oportunidad de participar a todos.

5. ¿Considerada usted que la escuela que supervisa es inclusiva?

TABLA N° 5

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	100
NO	0	0
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 5



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los encuestados manifiestan que la escuela que supervisan es inclusiva.

La inclusión de las personas con capacidades especiales en las instituciones educativas requiere contar con personal preparado, capacitado, que asuman las responsabilidades en las decisiones educativas, y sobre todo dotar recursos y aliados estratégicos.

6. ¿Los docentes de la escuela que usted supervisa emplean la pedagogía del amor?

TABLA N° 6

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	2	100
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 6



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El total de encuestados indican que los docentes no emplean la pedagogía del amor.

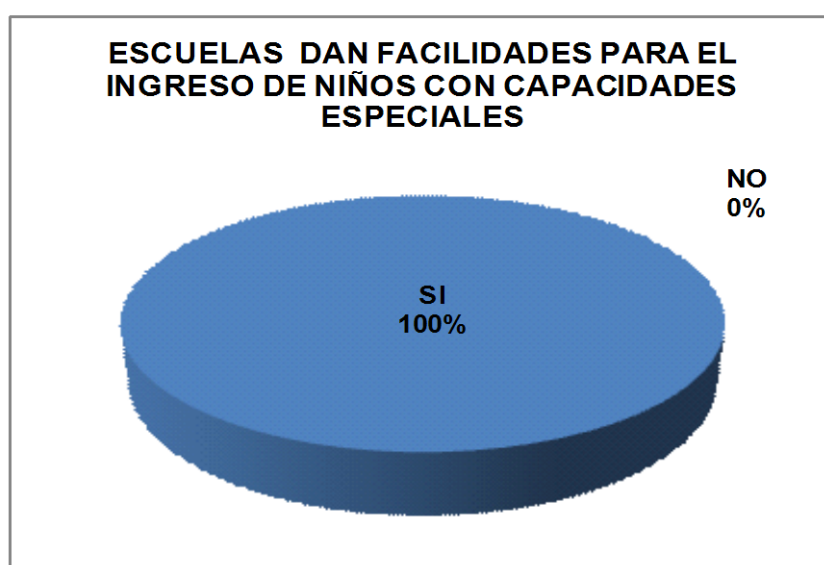
La pedagogía del amor exige reconocer y aceptar al educando tal cual es y no como nos gustaría que fuera, porque sólo conociendo y aceptando sus valores y sus defectos, sus aptitudes y sus carencias propenderemos a potenciar y desarrollar los primeros y a corregir o enderezar los a los que necesitan.

7. ¿Las escuelas han dado facilidades para el ingreso de niños/as con capacidades especiales?

TABLA N° 7

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	100
NO	0	0
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 7



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de encuestados manifiestan que la escuela que supervisan si han brindado las facilidades para el ingreso de niños con capacidades especiales.

El estado adoptará las medidas que aseguren a los niños ya adolescentes la atención preferente para su plena integración social, a los que tengan discapacidades.

8. ¿Ha observado actitudes activas de los niños con capacidades especiales en la clase y fuera de ella?

TABLA N° 8

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	100
NO	0	0
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 8



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de los encuestados manifiestan que si han observado actitudes activas de los niños con capacidades especiales en clase y fuera de ella.

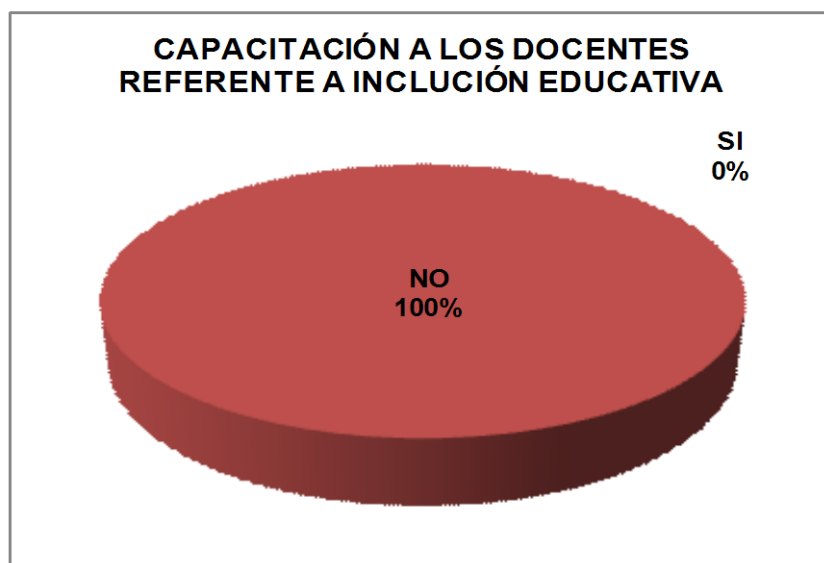
Los niños con capacidades especiales se muestran con una carga de emociones que predisponen acciones en todas las situaciones sociales.

9. ¿Ha capacitado a los docentes con referencia a inclusión educativa?

TABLA N° 9

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	2	100
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 9



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los encuestados manifiestan que no han capacitado a los docentes en referencia a la inclusión educativa.

Los docentes frente al influjo del entorno de la realidad objetivas, no copia simplemente sino también transforma la realidad de lo que refleja, o lo que es lo mismo construye algo propio y personal con los datos que la realidad le aporta.

10. ¿Los niños con capacidades especiales necesitan cuidados especiales?

TABLA N° 10

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	50
NO	1	50
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 10



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los porcentajes son equitativos entre sí y no, en relación a que los niños especiales necesitan cuidados especiales.

Los niños con capacidades especiales también requieren de iguales oportunidades como: amor cálido, cuidados, receptividad y continuidad de afecto.

11. ¿La escuela que usted supervisa posee infraestructura para niños con capacidades especiales?

TABLA N° 11

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	2	100
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 11



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de los encuestados manifiestan que las escuelas que supervisan no cuentan con infraestructura para niños con capacidades especiales.

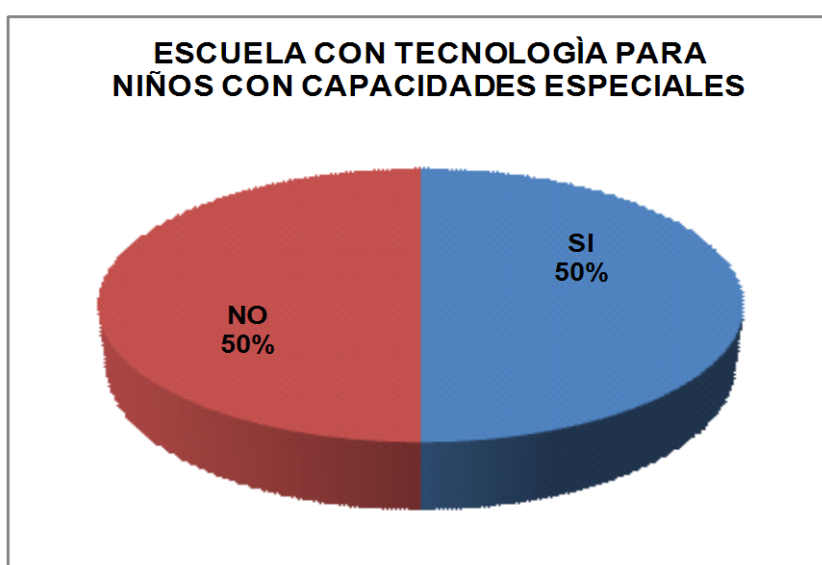
Es lamentable hablar de que existe inclusión educativa y que no se cuente con la infraestructura necesaria para el desarrollo de los niños con capacidades especiales.

12. ¿La institución posee tecnología para los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 12

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	50
NO	1	50
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 12



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En porcentajes equitativos los encuestados manifiestan que la escuela si y no poseen tecnología para niños con capacidades especiales.

El enfoque de inclusión educativa abre la posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todos permitiendo dar respuesta a todos los alumnos, con dependencia de sus necesidades y demandas acorde a la ciencia y tecnología.

13. ¿La escuela tiene algún método para niños con capacidades especiales como?

TABLA N° 13

ALTERNATIVAS	NO	f	%
BRAILE	2	2	33,33
LENGUA EN SEÑAS	2	2	33,33
LECTURA Y ESCRITURA PARA SORDOS	2	2	33,33
TOTAL	6	6	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 13



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA

ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los encuestados en porcentaje equitativos manifiestan que la escuela no posee métodos como el braile, lectura y escritura para sordos y lenguaje en señas.

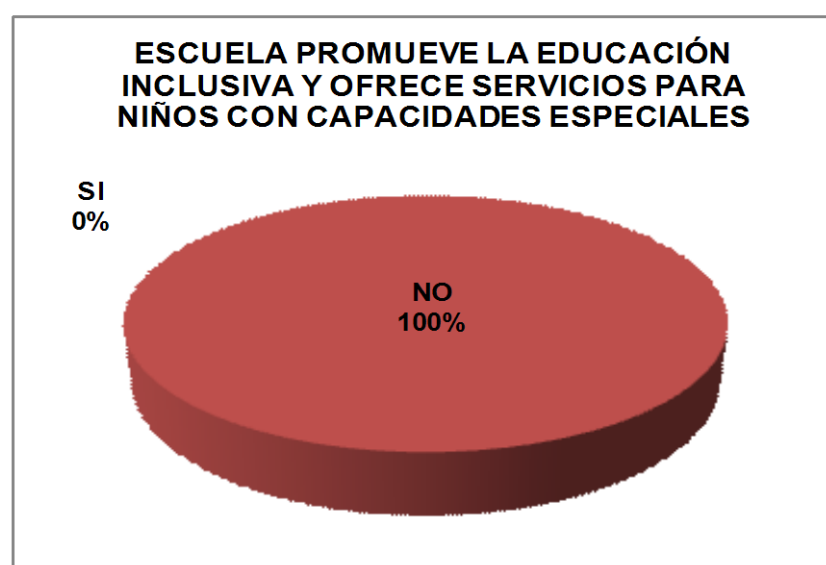
Respetar la diversidad pero al mismo tiempo se atiende a las carencias, esto no quiere decir que las adaptaciones sean según sus capacidades (eliminando o añadiendo otros objetivos...) o que el aprendizaje sea igual para todos sino que las adaptaciones sirvan para suplir las carencias presentes en los niños/as.

14. La escuela promueve la educación inclusiva y ofrece servicios para niños con capacidades especiales

TABLA N° 14

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	2	100
TOTAL	2	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 14



FUENTE: SUPERVISORES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El total de encuestados manifiesta que la escuela supervisada no promueve la educación inclusiva ni tampoco ofrece servicios para niños con capacidades especiales.

Un hecho trascendental es el instrumento impulsado por las Naciones Unidas, que se orienta a la defensa en pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad, a eliminar la profunda desventaja social y promover su participación con igualdad de oportunidades, por lo que se debe promover la educación inclusiva y ofrecer servicios para los niños con capacidades especiales.

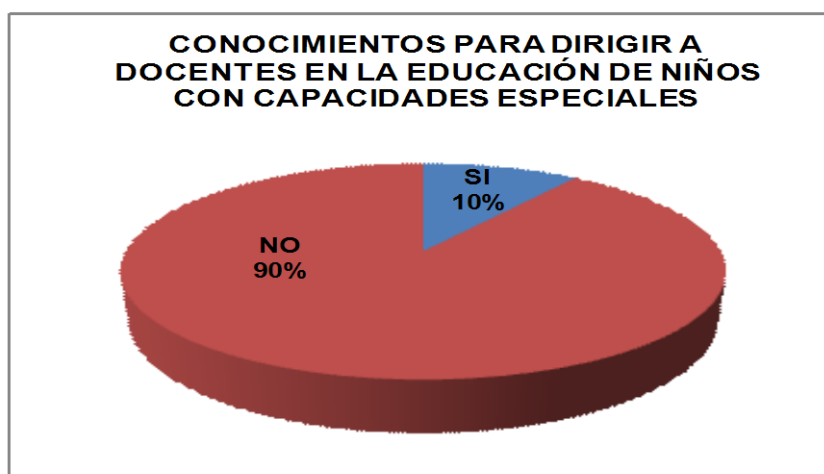
4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA AUTORIDADES

1. ¿En calidad de Autoridad tiene conocimientos para dirigir a los docentes en la educación de niños con capacidades especiales?

TABLA N° 15

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	10
NO	9	90
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 15



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no tienen conocimientos necesarios para dirigir a los docentes en la educación de niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje expresan que sí.

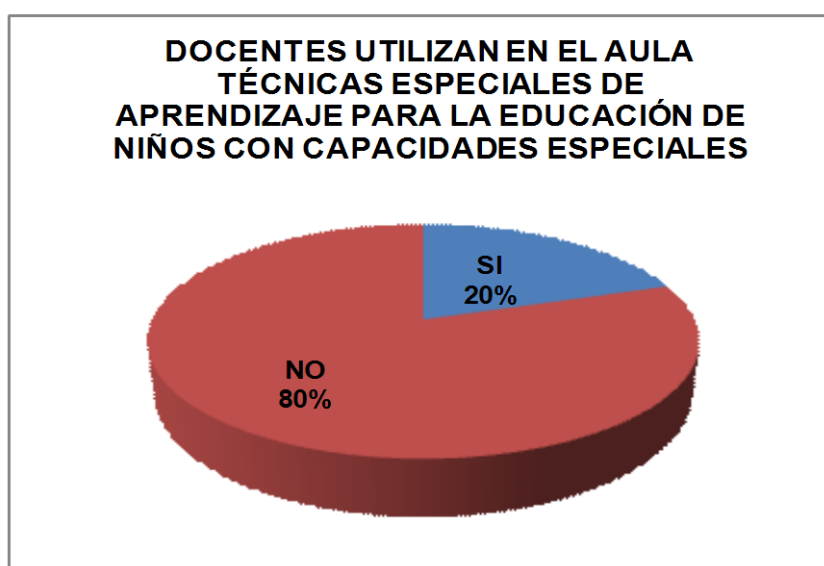
El proceso de inclusión educativa será trabajar por la transformación de lo tradicional adaptando los principios de una educación para todos sin discriminación de ningún tipo. Por lo que es necesario tener conocimientos que fomenten el aprendizaje.

2. ¿Los docentes de su escuela utilizan en el aula, técnicas especiales de aprendizaje para la educación de niños con capacidades especiales?

TABLA N° 16

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	20
NO	8	80
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 16



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que los docentes no utilizan en el aula técnicas especiales de aprendizaje para la educación de niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje expresan que sí.

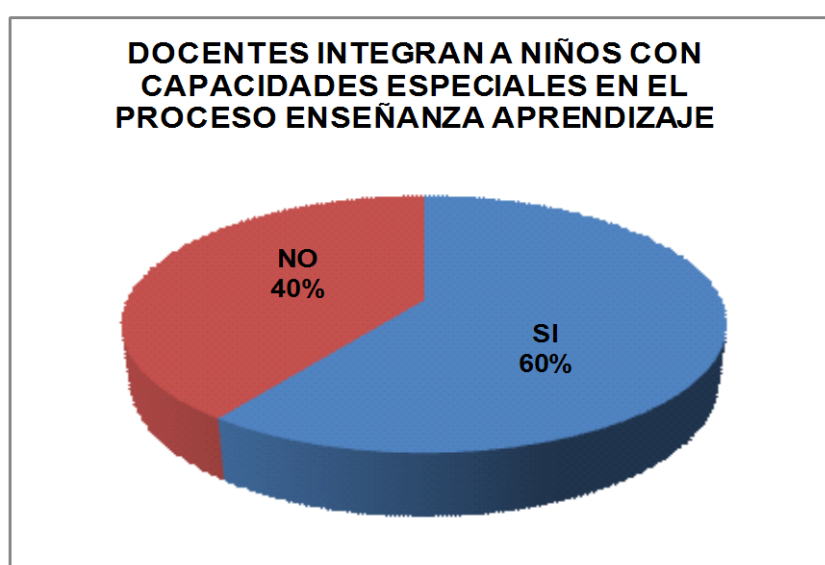
La respuesta a la diversidad requiere una mayor flexibilidad de la oferta educativa y una diversificación del currículo de forma que todos los docentes logren sus competencias a través de distintas propuestas que sean equivalentes a calidad, con el empleo de técnicas adecuadas.

3. ¿Los docentes integran a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje?

TABLA N° 17

ALTERNATIVAS	f	%
SI	6	60
NO	4	40
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 17



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que si integran a niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje y un porcentaje considerable consideran que no.

La inclusión de los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje es importante, por lo que hay que afrontar la realidad que empuja al docente a dar una respuesta ética al derecho a la educación de las personas con capacidades especiales.

4. ¿Tiene preparación profesional para trabajar con niños con capacidades especiales?

TABLA N° 18

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	10
NO	9	90
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 18



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no tienen preparación profesional para trabajar con niños especiales y un mínimo porcentaje expresan que si.

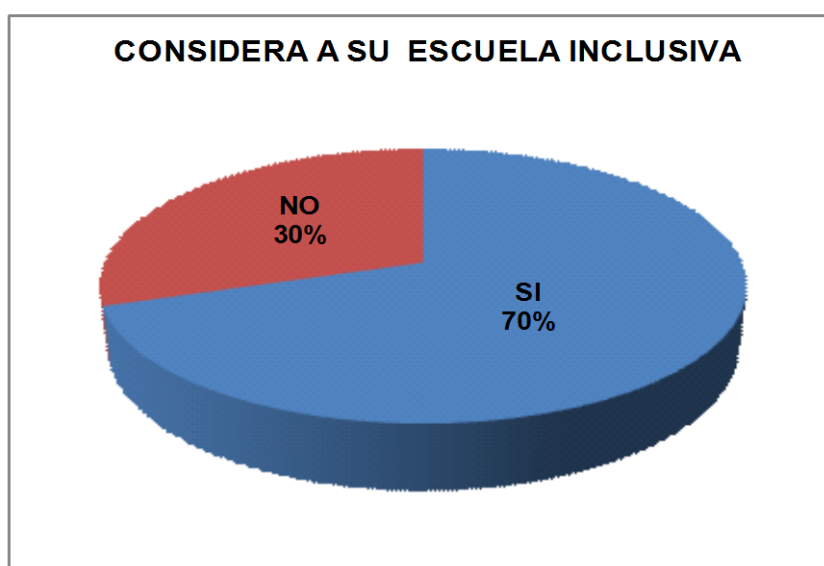
Se debe desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales y por lo mismo beneficien a todos los niños y niñas y contribuyan al desarrollo profesional de los docentes.

5. ¿Considerada usted a su escuela inclusiva?

TABLA N° 19

ALTERNATIVAS	f	%
SI	7	70
NO	3	30
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 19



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de autoridades manifiesta que su escuela si es inclusiva y un mínimo porcentaje expresan que no.

La sociedad emergente además de ser moderna, debe caminar hacia un entorno más justo y solidario, es decir proporcionar el entorno y los medios adecuados para el desarrollo y que se remuevan las barreras que la propia escuela cree para propiciar una inclusión exitosa.

6. ¿Tiene su escuela atención especializada para niños/as con capacidades especiales?

TABLA N° 20

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	10
NO	9	90
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 20



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que la escuela no tiene atención especializada para niños con capacidades especiales, y un mínimo porcentaje manifiesta que si

La integración es una filosofía o principio de ofrecimientos de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase que so apropiadas para los niños con capacidades especiales.

7. ¿Los niños con capacidades especiales muestra una actitud activa ante el aprendizaje?

TABLA N° 21

ALTERNATIVAS	f	%
SI	6	60
NO	4	40
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 21



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de los encuestados manifiestan que los niños con capacidades especiales si muestran un actitud activa ante el proceso de aprendizaje y un porcentaje considerable opinan que no.

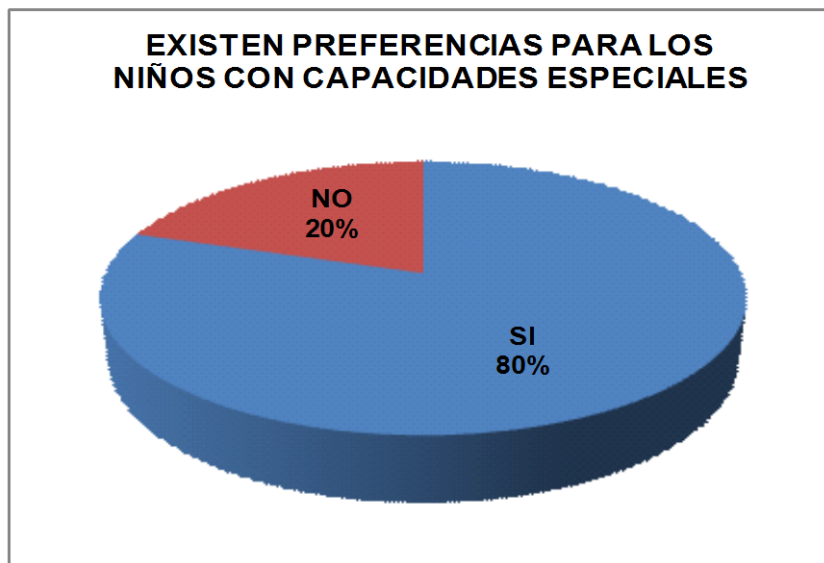
No es lo mismo mirar el mundo con unas gafas de cristal de rosa que con unas gafas oscuras. Nuestras actitudes son las gafas que cada uno de nosotros utiliza para mirar a su alrededor y a sí mismo, las actitudes son los filtros a través de los cuales pervivimos la realidad.

8. ¿Existe preferencia para los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 22

ALTERNATIVAS	f	%
SI	8	80
NO	2	20
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 22



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de autoridades encuestadas manifiestan que si existe preferencia para los niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje manifiestan que no.

+

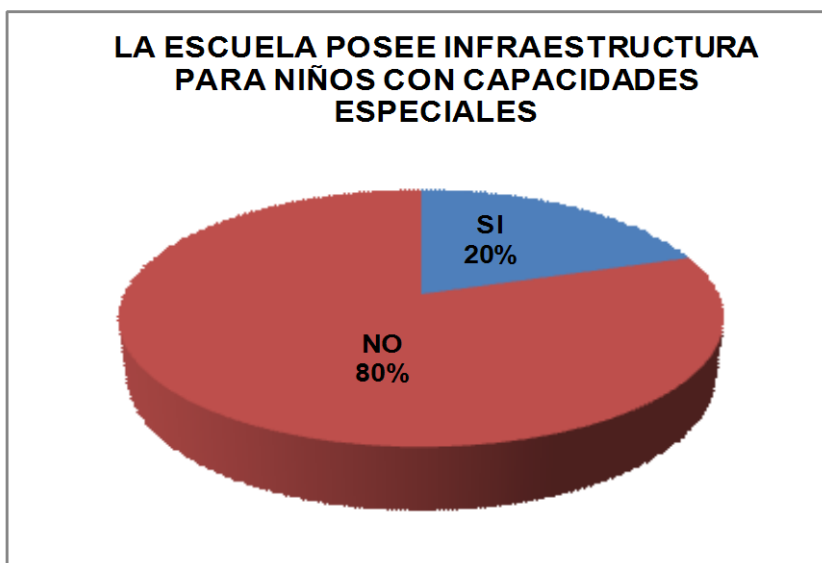
Se enfatiza el derecho de las personas con discapacidades a una educación inclusiva, que implica la posibilidad de que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus condiciones o diferencias, aprendan juntos en entornos favorables con calidad y candidez.

9. ¿La escuela posee infraestructura para niños con capacidades especiales?

TABLA N° 23

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	20
NO	8	80
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 23



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje manifiestan que la escuela no posee infraestructura para niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje dicen que si.

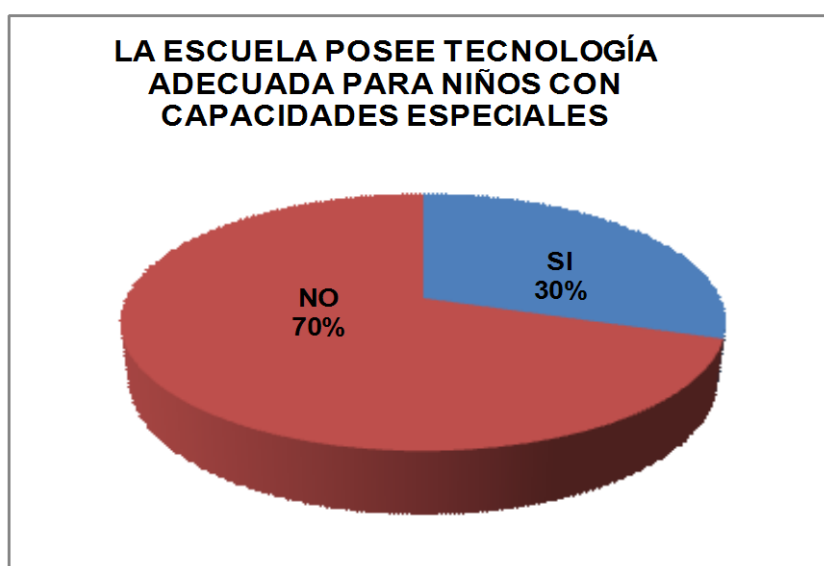
Se asume que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas, por lo que la inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.

10. ¿La institución posee tecnología adecuada para los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 24

ALTERNATIVAS	f	%
SI	3	30
NO	7	70
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 24



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de autoridades encuestadas manifiestan que la escuela no posee tecnología adecuada para niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje opinan que si.

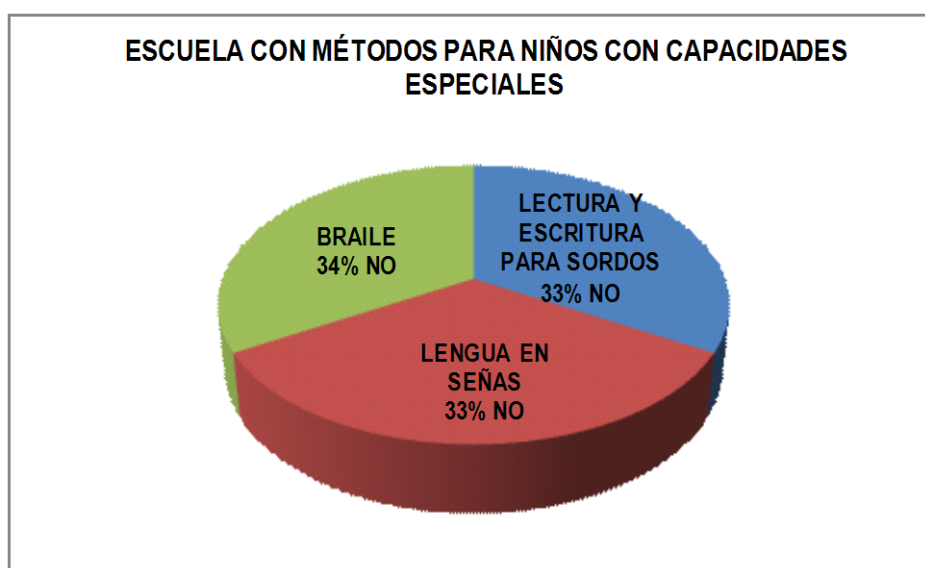
Se debe crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común, que exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional, en un proceso en constante desarrollo.

11. ¿La escuela tiene algún método para niños con capacidades especiales como?

TABLA N° 25

ALTERNATIVAS	NO	f	%
BRAILE	10	10	33,33
LENGUA EN SEÑAS	10	10	33,33
LECTURA Y ESCRITURA PARA SORDOS	10	10	33,33
TOTAL	30	30	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 25



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA

ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En porcentajes equitativos la escuela no posee métodos braile, lectura y escritura para sordos, lenguaje en señas.

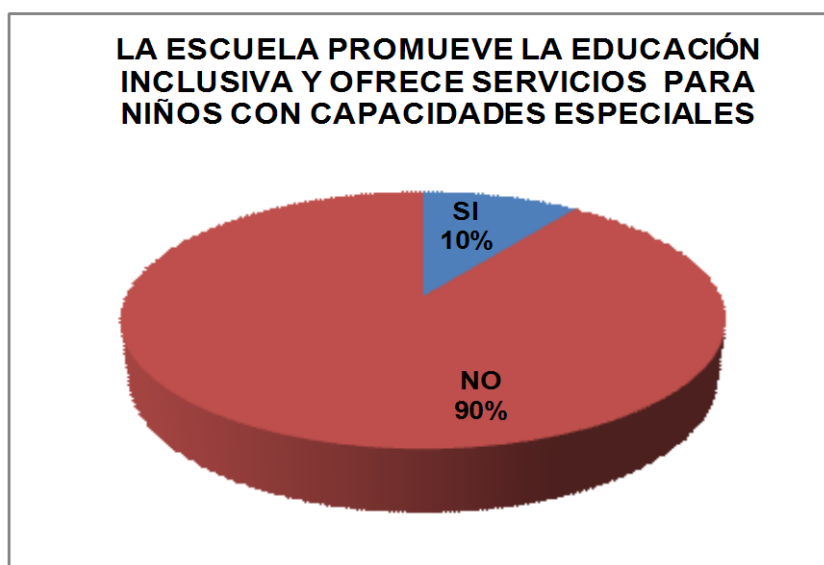
La educación inclusiva pretende una reconstrucción funcional y organizativa, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes, especialmente en métodos especiales.

12. La escuela promueve la educación inclusiva y ofrece servicios para niños con capacidades especiales

TABLA N° 26

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	10
NO	9	90
TOTAL	10	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 26



FUENTE: AUTORIDADES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que la escuela no promueve la educación inclusiva y no ofrece servicios para niños con capacidades especiales.

La escuela forma parte de un proceso de inclusión más amplio, supone la aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela, implica la participación activa, social y académica de los alumnos.

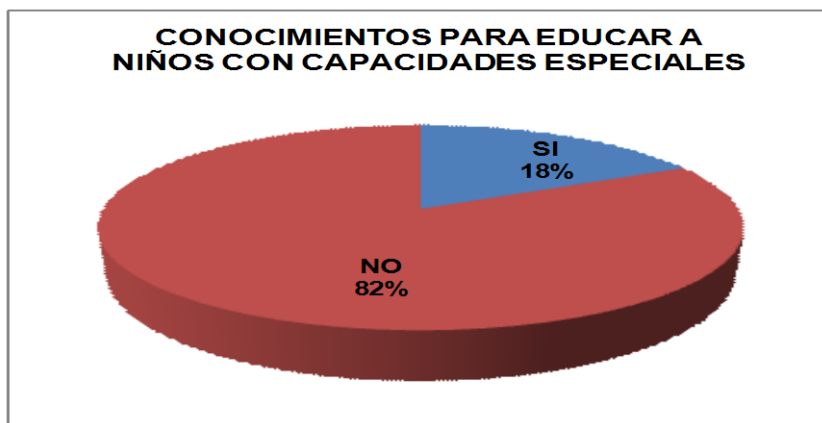
4.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE ENCUESTAS A DOCENTES:

1. ¿En calidad de docente tiene conocimientos para educar a niños con capacidades especiales?

TABLA N° 27

ALTERNATIVAS	f	%
SI	6	17,65
NO	28	82,35
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 27



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiesta que no tienen conocimientos para educar niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje responden que si.

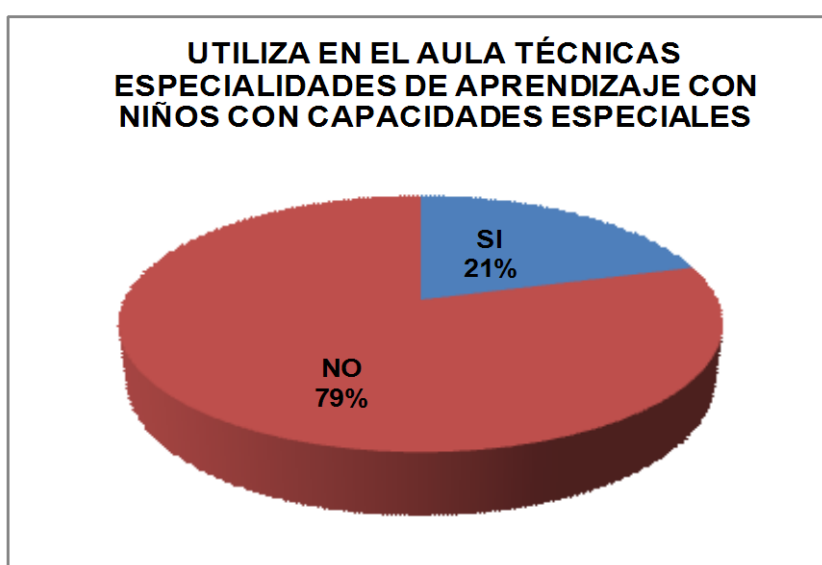
No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo que es necesario también contar con profesionales con una formación especializada que pueda colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades.

2. ¿Utiliza en el aula técnicas especializadas de aprendizajes con los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 28

ALTERNATIVAS	f	%
SI	7	20,59
NO	27	79,41
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 28



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de docentes encuestados manifiestan que no utilizan en el aula técnicas especiales de aprendizaje con niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje manifiestan que si.

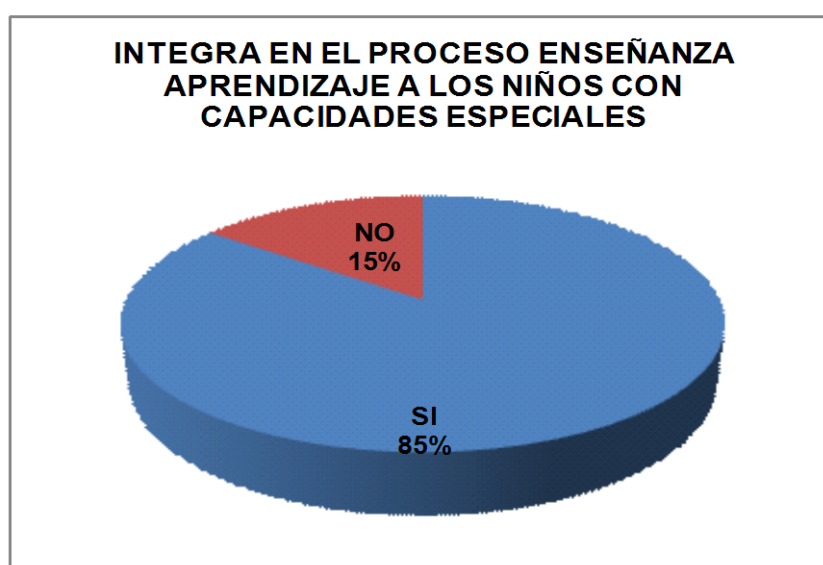
Dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo, preferentemente en técnicas especializadas.

3. ¿Usted integra a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje?

TABLA N° 29

ALTERNATIVAS	f	%
SI	29	85,29
NO	5	14,71
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 29



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que si integran en el proceso enseñanza aprendizaje a los niños con capacidades especiales. Y un mínimo porcentaje opinan que no.

Cuando no se tiene en cuenta las necesidades y ofrecemos a todos lo mismos, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más la desigualdad, esto nos lleva necesariamente a buscar las herramientas que den la oportunidad de participar a todos, de desarrollar capacidades comunes por diversas vías.

4. ¿Tiene preparación profesional para trabajar con niños con capacidades especiales?

TABLA N° 30

ALTERNATIVAS	f	%
SI	6	17,65
NO	28	82,35
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 30



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no tienen preparación especializada para trabajar con niños con capacidades especiales, y un mínimo porcentaje expresan que si.

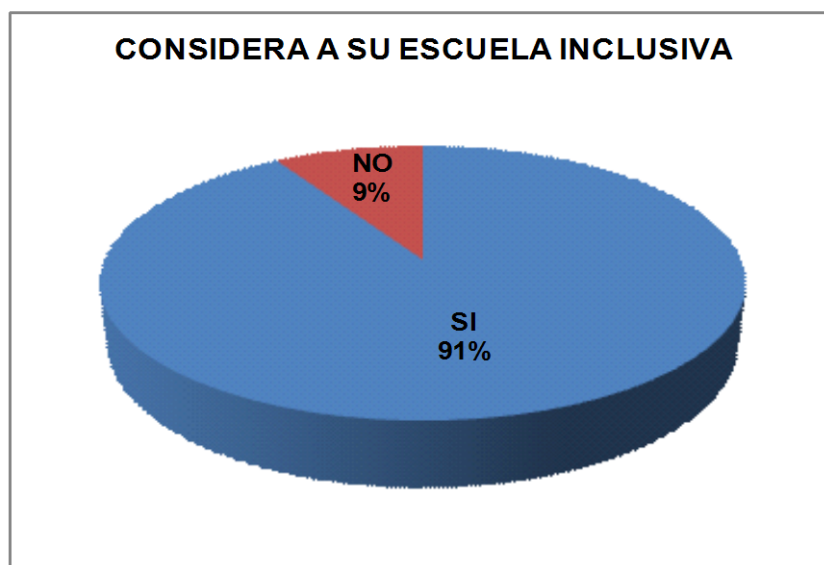
Es necesario la preparación especializada de los docentes para trabajar con niños con capacidades especiales, ya que su misión es contribuir en el crecimiento de sus alumnos y alumnas desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, y al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales.

5. ¿Considera usted a su escuela inclusiva?

TABLA N° 31

ALTERNATIVAS	f	%
SI	31	91,18
NO	3	8,82
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 31



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que su escuela si es inclusiva y un mínimo porcentaje dicen que no.

Una escuela inclusiva implica una transformación del sistema educativo, de tal forma que las escuelas busquen permanentemente alcanzar un mayor nivel de inclusividad que se refleje en las relaciones que se establecen al interior de la escuela y la comunidad.

6. ¿Ha puesto en práctica la pedagogía del amor en la enseñanza de los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 32

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	34	100
TOTAL	34	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 32



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de encuestados manifiestan que no han puesto en práctica la pedagogía del amor en la enseñanzas de los niños con capacidades especiales.

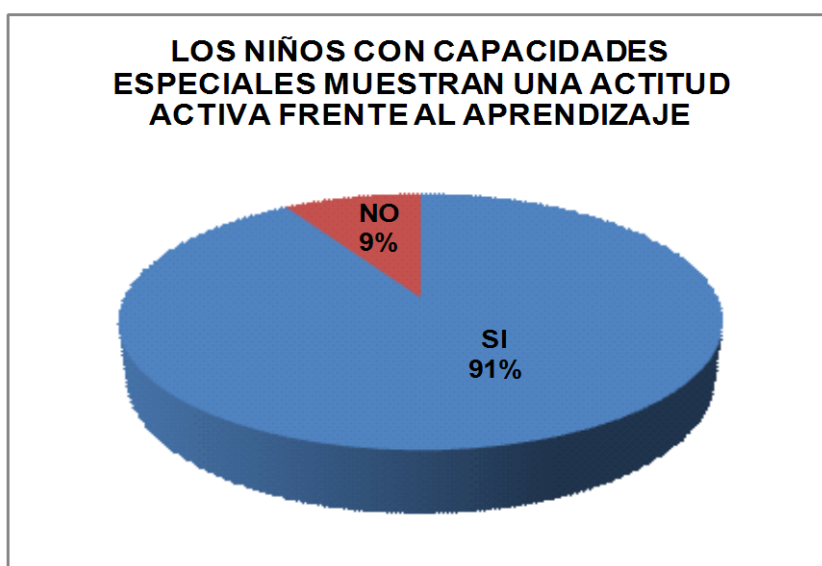
La pedagogía del amor busca la verdad y la autenticidad y, por ello, sus respuestas son siempre sinceras. Rehúsa la mentira y, bajo ningún pretexto, pide al educando que mienta, porque la mentira enturbia las relaciones y conduce a una pérdida de credibilidad en el educador. Por eso no tiene inconveniente en reconocer sus errores y admitir sus equivocaciones. De este modo, conseguimos que el educando nos valore mejor y se forme una opinión más favorable de nosotros y, al mismo tiempo, le enseñamos a reconocer y admitir sus propias equivocaciones.

7. ¿Los niños con capacidades especiales muestran una actitud activa ante el aprendizaje?

TABLA N° 33

ALTERNATIVAS	f	%
SI	31	91,18
NO	3	8,82
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 33



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que los niños con capacidades especiales si muestran una actitud activa frente al aprendizaje y un mínimo porcentaje opinan que no.

Las actitudes nos ayudan a entender el mundo que nos rodea, organizando el complejo número de estímulos del entorno, proporcionándonos así claridad y consistencia.

8. ¿Existe preferencia para los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 34

ALTERNATIVAS	f	%
SI	29	85,29
NO	5	14,71
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 34



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que si existe preferencia para los niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje opinan que no.

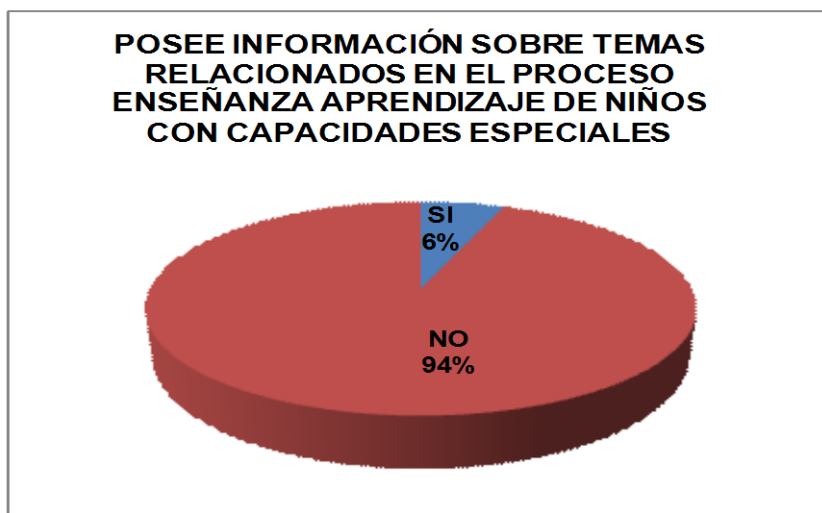
Afecto, paciencia y respeto del docente hacia el alumnado son términos a tener presentes en todo momento.

9. ¿Posee información de temas relacionados en el proceso enseñanza aprendizaje de niños con capacidades especiales?

TABLA N° 35

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	5,88
NO	32	94,12
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 35



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no poseen información sobre temas relacionados en el proceso enseñanza aprendizaje de niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje opinan que no.

El proceso enseñanza aprendizaje tiende a ser la tarea de impartir información como un proceso de organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes que implica la apropiación de la experiencia constructivista, un proceso de enseñanza aprendizaje activo no pasivo, por lo que es necesario que el docente este informado de la enseñanza aprendizaje de niños con capacidades especiales.

10. ¿Utiliza estrategias apropiadas para niños con capacidades especiales?

TABLA N° 36

ALTERNATIVAS	f	%
SI	2	5,88
NO	32	94,12
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 36



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no utilizan estrategias apropiadas para niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje opinan que si.

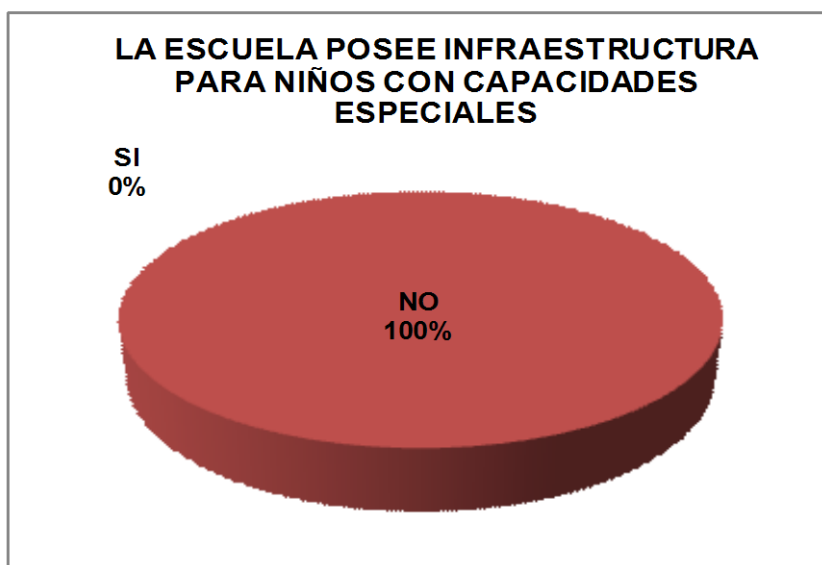
El trabajo del docente en el aula, es cómo enseña, cómo facilita los conocimientos al estudiante, la metodología, estrategias, los instrumentos, los recursos que usan para generar un nuevo conocimiento, la utilidad que le dé a través del proceso y desarrolle su capacidad intelectual, psicomotora y afectiva que transforma su conducta y su personalidad.

11. ¿La escuela posee infraestructura para niños con capacidades especiales?

TABLA N° 37

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0
NO	34	100
TOTAL	34	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 37



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El total de encuestados manifiestan que la escuela no posee infraestructura para niños con capacidades especiales.

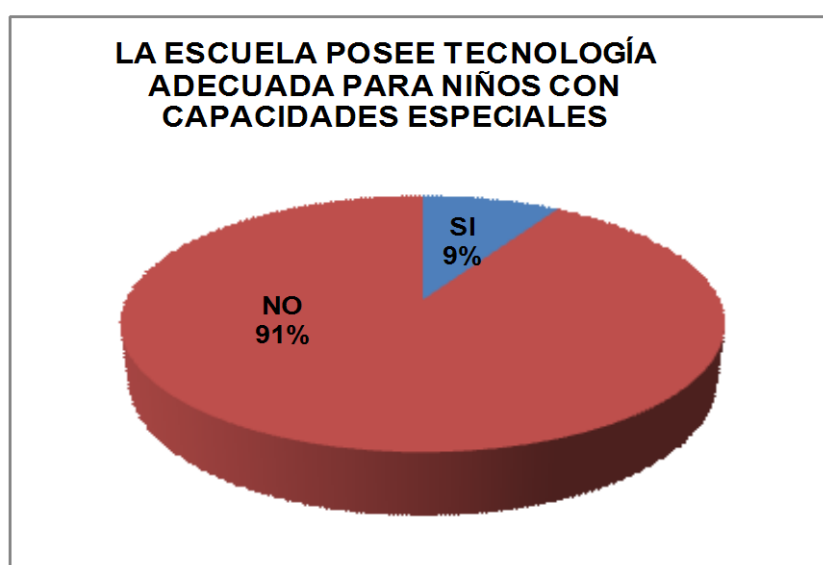
La infraestructura también es uno de los componentes principales en la inclusión de niños con capacidades especiales ya que el ambiente pedagógico que se les brinde debe estar acorde a las necesidades de cada uno de ellos, para su libre accionar.

12. ¿La institución posee tecnología adecuada para los niños con capacidades especiales?

TABLA N° 38

ALTERNATIVAS	f	%
SI	3	8,82
NO	31	91,18
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 38



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que la escuela no posee tecnología adecuada para niños con capacidades especiales y un mínimo porcentaje opina que si.

La escuela debe sentirse instada y presionada para incrementar cambios que den respuesta y brinden una atención adecuada y oportuna, de una manera organizada que no resulte problemática, se debe establecer una cultura organizativa y docente en respuesta a los adelantos científicos y tecnológicos.

13. ¿La escuela tiene algún método para niños con capacidades especiales como?

TABLA N° 39

ALTERNATIVAS	NO	f	%
BRAILE	34	34	33,33
LENGUA EN SEÑAS	34	34	33,33
LECTURA Y ESCRITURA PARA SORDOS	34	34	33,33
TOTAL	102	102	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 39



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA

ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En porcentaje equitativos, los docentes manifiestan que la escuela no posee método braile, lectura y escritura para sordos, lenguaje en señas.

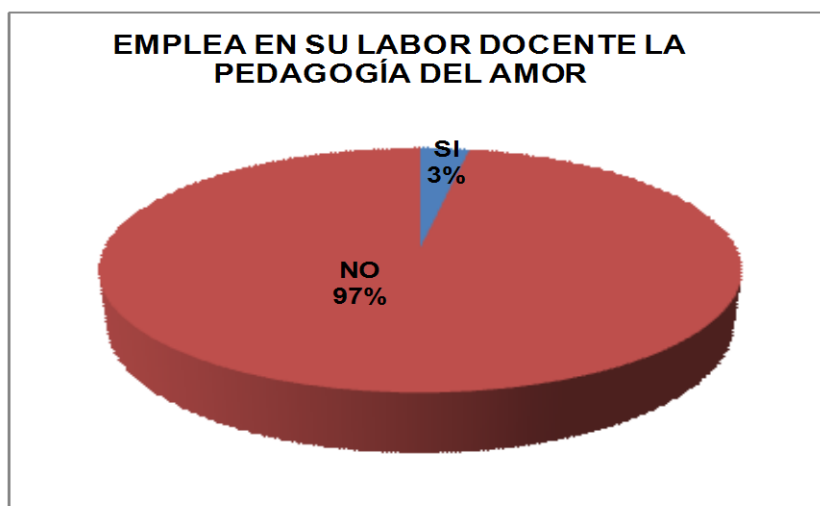
La educación inclusiva empuja a que se promuevan cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, de esta forma se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

14. Emplea en su labor docente la pedagogía del amor

TABLA N° 40

ALTERNATIVAS	f	%
SI	1	2,94
NO	33	97,06
TOTAL	34	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 40



FUENTE: DOCENTES ESCUELA CENTRALES IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no promueven la pedagogía del amor en su labor docente y un mínimo porcentaje opinan que si.

La pedagogía del amor tiene conciencia de que la efectividad del proceso educativo depende, en gran medida, del grado de confianza del educando y de la credibilidad que le merezca el educador, porque el educando vive una situación ambivalente, ya que, por un lado, su inseguridad le induce a confiar en sus educadores, pero, por otro, su fuerte espíritu crítico y su afán de independencia y autonomía para reafirmar su yo le impulsan a cuestionarlo todo y a rechazar, cualquier principio que provenga de los adultos, refugiándose en su soledad o en sus amigos, donde no experimenta una sensación de subordinación, sino de igualdad.

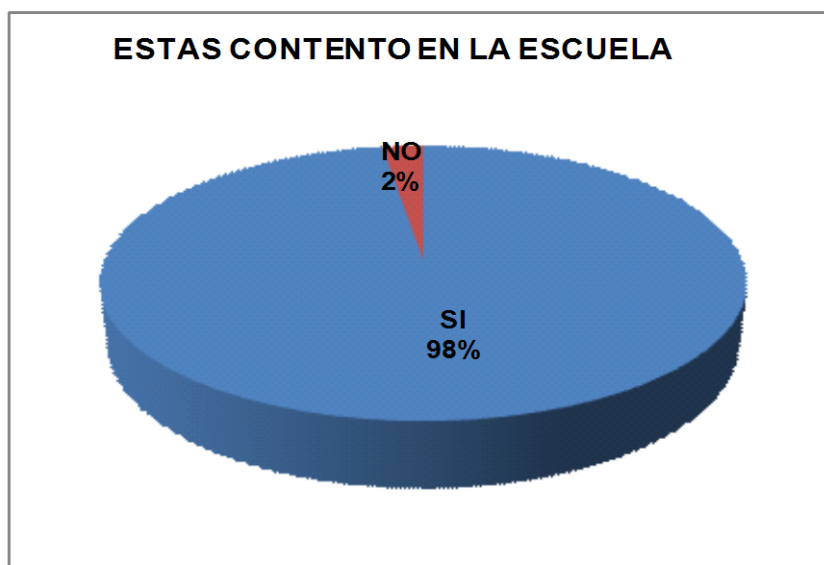
4.4. ANÁLISIS INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DIRIGIDA A ALUMNOS CON CAPACIDADES ESPECIALES

1. ¿Está contento en la escuela?

TABLA N° 41

ALTERNATIVAS	f	%
SI	81	97,59
NO	2	2,41
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 41



FUENTE: ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES
ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de niños encuestados manifiestan que si están contentos en la escuela y un mínimo porcentaje que no.

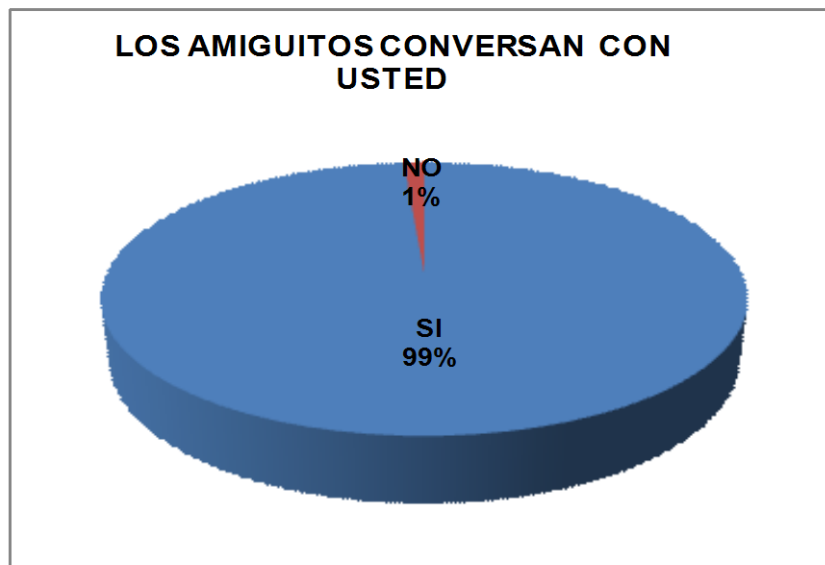
Un buen comienzo, porque se trata de que entre todos consigamos una sociedad en la que quepamos todos.

2. ¿Sus amigos conversan con usted?

TABLA N° 42

ALTERNATIVAS	f	%
SI	82	98,80
NO	1	1,20
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 42



FUENTE: ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES
ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que los amiguitos si conversan con ellos y un mínimo porcentaje opina que no.

Es fundamental que nuestros alumnos contribuyan a eliminar la intolerancia que sigue perviviendo en nuestra avanzada sociedad, así el respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso.

3. ¿Le gusta como le enseña su profesor/a?

TABLA N° 43

ALTERNATIVAS	f	%
SI	83	100
NO	0	0
TOTAL	83	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 43



FUENTE: ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES
ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de encuestados manifiestan que si les gusta como le enseña la profesora/o.

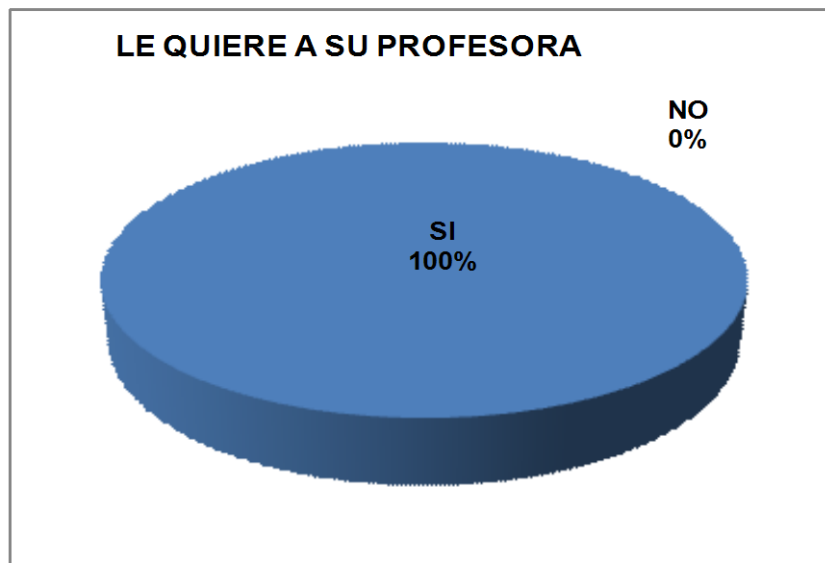
Los docentes son actores de cambio, intelectuales transformadores ejecutores eficaces que conocen su materia y herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema.

4. ¿Le quiere a su profesor/a?

TABLA N° 44

ALTERNATIVAS	f	%
SI	83	100
NO	0	0
TOTAL	83	100

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 44



FUENTE: ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES
ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de encuestados manifiestan que si le quieren a la profesora.

El eje fundamental el amor, porque él constituye uno de los pilares básicos en los que ha de sustentarse la educación, ya que el amor genera un movimiento empático que provoca en el educador la actitud adecuada para comprender los sentimientos del educando y, en cierto modo, prever su comportamiento.

5. ¿Juega con todos los compañeritos?

TABLA N° 45

ALTERNATIVAS	f	%
SI	78	93,98
NO	5	6,02
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 45



FUENTE: ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES
ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que si juegan con todos los compañeritos y un mínimo porcentaje opinan que no.

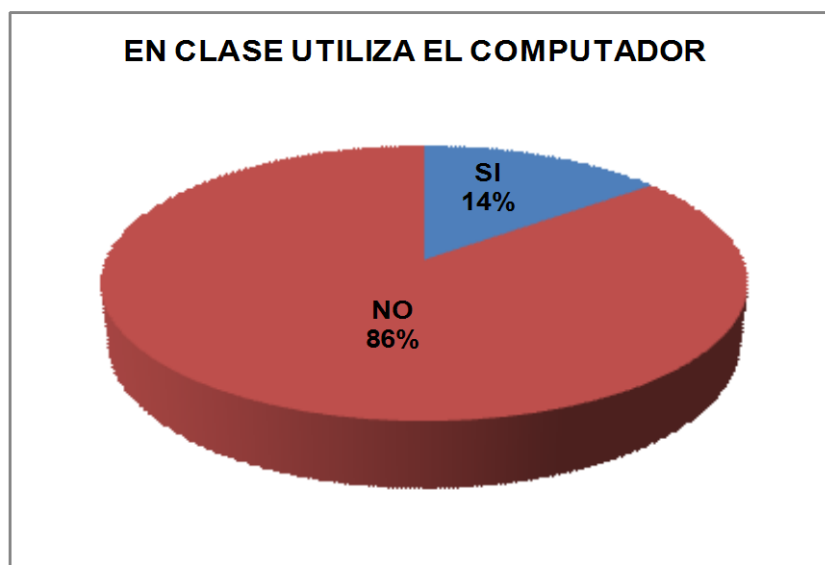
Ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) es experimentar este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor, la interrelación por medio el juego permiten la integración de todos.

6. ¿En la clase usa el computador?

TABLA N° 46

ALTERNATIVAS	f	%
SI	12	14,46
NO	71	85,54
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 46



FUENTE: ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES
ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que no utilizan el computador en clase y un mínimo porcentaje si.

Los avances tecnológicos deben ser uno de los elementos importantes dentro del proceso enseñanza aprendizaje de los niños con capacidades especiales porque actualmente estos nos ayudan a que los niños desarrollen habilidades y destrezas de acuerdo a sus limitaciones.

4.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Le gustaría que su hijo estudie en una Escuela de Educación Especial?

TABLA N° 47

ALTERNATIVAS	f	%
SI	6	7,23
NO	77	92,77
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 47



FUENTE: PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CAPACIDADES ESPECIALES DE ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestado manifiestan que no le gustaría que su hijo/a estudie en una escuela de educación especial y un mínimo porcentaje si.

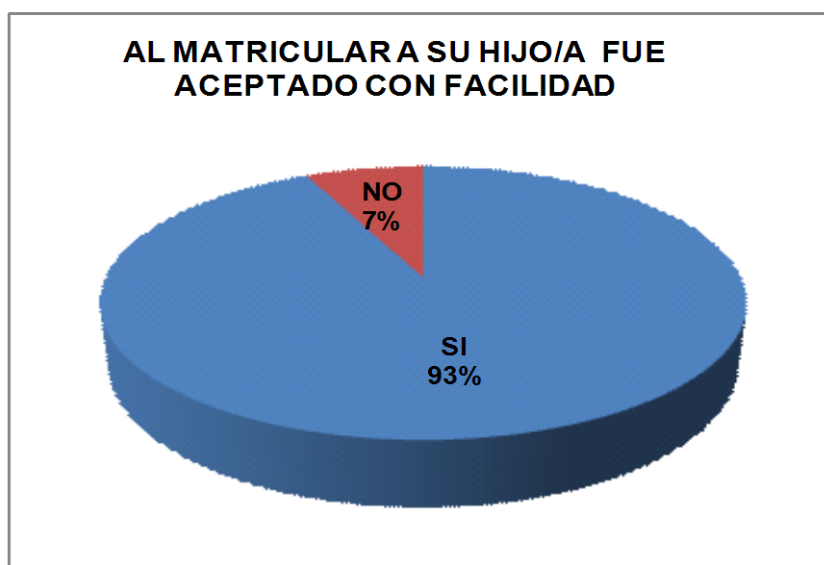
El Estado Ecuatoriano mediante el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación Especial reconocen como un derecho inalienable de las personas con capacidades especiales a la educación, en todos los niveles de reconocimiento y en aquellos que se consideran necesarios modificarlos, adaptarlos o crearlos para garantizar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidades

2. ¿Al momento que matriculó a su hijo/a, fue aceptado con facilidad?

TABLA N° 48

ALTERNATIVAS	f	%
SI	79	95,18
NO	6	7,23
TOTAL	85	102,41

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 48



FUENTE: PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CAPACIDADES ESPECIALES DE ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que al matricular al hijo/a si fue aceptado con facilidad y un mínimo porcentaje opina que no.

El Estado Ecuatoriano prevé el diseño e implementación de un Sistema Educativo Inclusivo que permita el acceso de las personas con discapacidades a todos los niveles de educación formal y no formal.

3. ¿Su niño/a se siente aceptado en la escuela?

TABLA N° 49

ALTERNATIVAS	f	%
SI	81	97,59
NO	2	2,41
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 49



FUENTE: PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CAPACIDADES ESPECIALES DE ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que el niño/a si se siente aceptado en al escuela y un mínimo porcentaje opina que no.

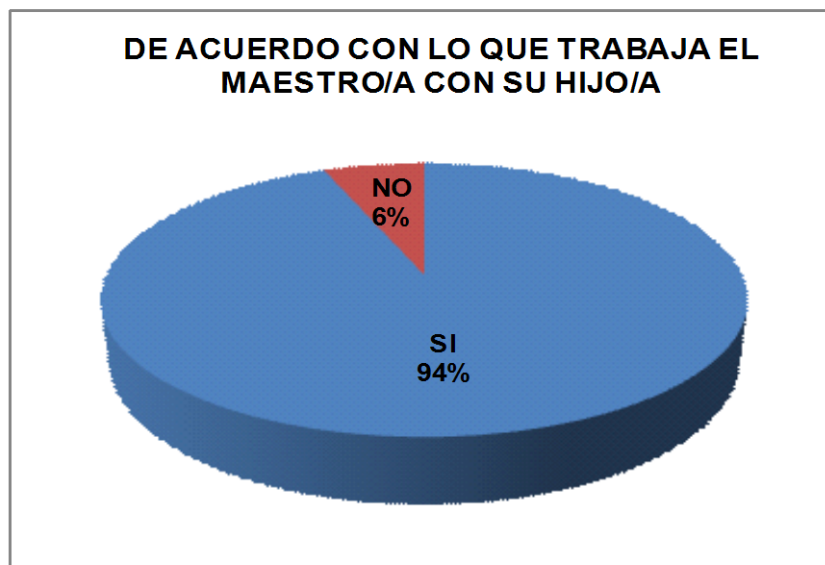
La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio, supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias, exige la transmisión de nuevos valores el la escuela.

4. ¿Usted está de acuerdo como trabaja el/la profesor/a con su hijo/a?

TABLA N° 50

ALTERNATIVAS	f	%
SI	78	93,98
NO	5	6,02
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 50



FUENTE: PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CAPACIDADES ESPECIALES DE ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mayor porcentaje de encuestados manifiestan que están de acuerdo con lo que trabaja el maestro/a con el hijo/a y un mínimo porcentaje opinan que no.

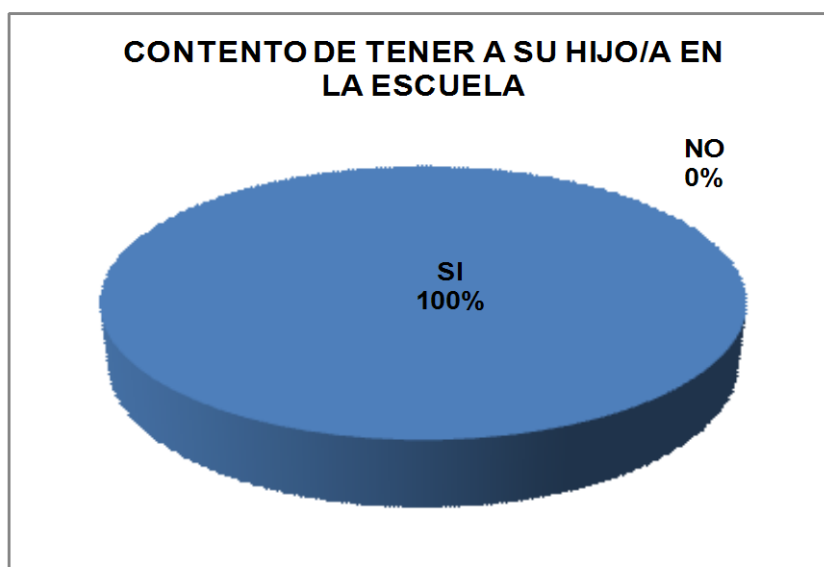
El buen desempeño profesional de los docentes, puede determinarse tanto desde lo que sabe y puede hacer, como desde la manera como actúa o se desempeña, y desde los resultados de su actuación.

5. ¿Está contento/a de tener a su hijo/a en la escuela?

TABLA N° 52

ALTERNATIVAS	f	%
SI	83	100,00
NO	0	0,00
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 52



FUENTE: PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CAPACIDADES ESPECIALES DE ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de encuestados manifiestan que si están contentos de tener al hijo/a en la escuela.

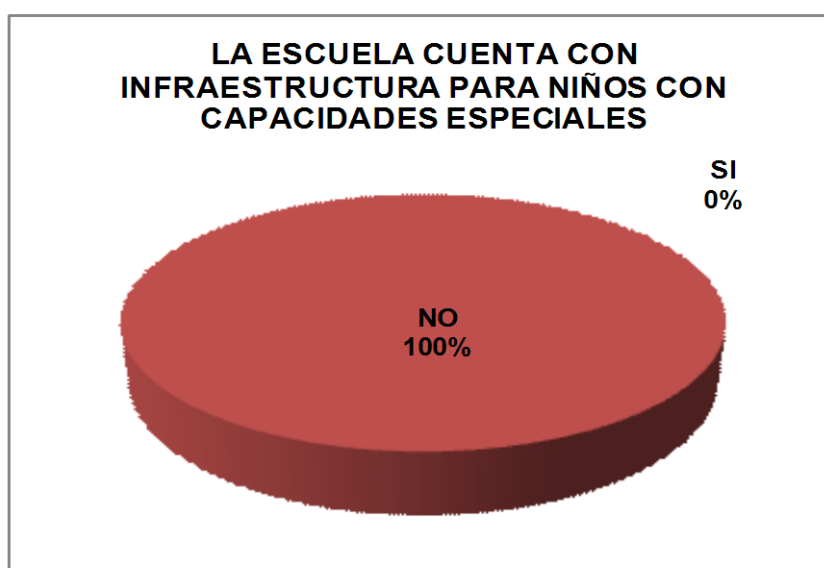
Las escuelas ordinarias con orientaciones integradoras representan la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

6. ¿En la escuela que se encuentra su hijo, cuenta con infraestructura para niños con capacidades especiales?

TABLA N° 53

ALTERNATIVAS	f	%
SI	0	0,00
NO	83	100,00
TOTAL	83	100,00

REPRESENTACIÓN GRÁFICA N° 53



FUENTE: PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS CAPACIDADES ESPECIALES DE ESCUELAS CENTRALES DE IBARRA
ELABORADO POR: LA INVESTIGADORA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de encuestados manifiestan que la escuela no cuenta con infraestructura para los niños con capacidades especiales.

La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizaciones del sistema educacional de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar.

4.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE FICHA DE OBSERVACIÓN EN CLASE

N.	ASPECTO	SI	NO	ANÁLISIS INTERPRETACIÓN	E
1	El currículum es apoyado por considerable cantidad de materiales de estudio y equipo para niños con necesidades especiales.	2	32	El mayor porcentaje de docentes dentro del currículum no están apoyados de materiales de estudio y equipos para los niños con necesidades especiales. Las necesidades de los niños con capacidades especiales es uno de los conceptos que marca el cambio de paradigma en educación, la atención debe estar puesta en las posibilidades del sujeto que aprende y no en sus limitaciones.	
2	El espacio de aula está organizado en áreas de aprendizaje/intereses; que al mismo tiempo, son aulas multifuncionales para el trabajo con niños con capacidades especiales	1	33	La mayoría de aulas no están organizadas en áreas de aprendizaje/intereses, no son aulas multifuncionales para el trabajo con niños con capacidades especiales. La realidad social y cultural se refleja en las instituciones educativas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace evidente y necesario optar por una educación abierta con espacios adecuados.	
3	Las actividades educativas diarias están organizadas siguiendo actividades grupales e individuales e incluyendo a los niños con necesidades especiales	32	2	La mayor parte de los docentes organizan actividades grupales e individuales incluyendo a los niños con necesidades especiales. La diversidad estará orientada a la valoración y	

				aceptación de todos los alumnos y al reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y la diversidad social.
4	Existen interacciones positivas de los niños con necesidades especiales con los docentes.	34	0	La mayor parte de los niños con capacidades especiales tienen interacciones positivas con los docentes. Afecto y cariño se debe brindar a los niños para poder inmersarnos en el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a sus necesidades.
5	Se practica la pedagogía del amor en el aula	0	34	El mayor porcentaje de docentes manifiestan que no practican la pedagogía del amor en el aula. Brindar una educación rodeada de amor evitará focalizar una imagen personal desvalorizada, en carencias ambientales o en problemas en el terreno de la sociabilidad con los niños con capacidades especiales.
6	El docente usa estrategias bien planeadas para articular las actividades con niños con capacidades especiales.	32	2	El mayor porcentaje de docentes si utilizan estrategias bien planeadas para articular las actividades con niños con capacidades especiales. Es necesario propiciar estrategias en ambientes que favorezcan el desarrollo del niño, reconociendo y estimulando sus capacidades, a partir de las diferencias individuales.
8	Los niños con capacidades especiales son sensibles	30	4	El mayor porcentaje de niños con capacidades especiales son sensibles. Considero que es muy necesario propiciará un soporte del adulto al niño y

				entre pares, facilitando la incorporación de la idea de diferencias, del respeto por el otro y del ejercicio de la tolerancia y la solidaridad, por su sensibilidad.
9	Se observa creatividad e imaginación en los niños con capacidades especiales	29	5	El mayor porcentaje de niños con capacidades especiales poseen creatividad e imaginación. Es necesario diseñar prácticas diarias organizadas desde un enfoque didáctico comunicativo, para seguir desarrollando la creatividad e imaginación de los niños con capacidades especiales.
10	Los niños con capacidades especiales interrumpen las clases	31	3	El mayor porcentaje de niños con capacidades especiales interrumpen clases. Los métodos y técnica adecuadas en el proceso enseñanza aprendizaje integrador al niños con capacidades especiales permitirá que ellos no interrumpan en clase.
11	La docente motiva a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje	32	2	El mayor porcentaje de docentes si motivan a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje. La motivación es un factor determinante en el desarrollo de los niños, mucho más en los que poseen capacidades especiales, ya que se debe lograr la adquisición de logros académicos.

4.7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE FICHA DE OBSERVACIÓN EN LOS RECREOS

N.	ASPECTO	SI	NO	ANÁLISIS INTERPRETACIÓN	E
1	Los niños con capacidades especiales juegan en grupo	72	11	El mayor porcentaje de niños con capacidades especiales juegan en grupo. El convivir de los niños con capacidades especiales debe ser normal, respetando y considerandos sus necesidades.	
2	Se relaciona bien con los adultos	83	0	La totalidad de los niños se relacionan bien con los adultos. La relación de los niños con capacidades especiales con los adultos debe ser un puntal, ya que ellos encuentran en los adultos un respaldo y protección.	
3	Los docentes comparten los ratos de recreo con todos los niños de la clase	52	31	La mayor parte de docentes comparten los recreos con todos los niños de la clase. Pero un porcentaje considerable no. El compartir los docentes los recreos es interrelacionarse para lograr una comprensión de acción y el conocer todas las actividades que realizan los alumnos.	
4	Reciben trato preferencial los niños con capacidades especiales	76	7	El mayor porcentaje de niños con capacidades especiales reciben trato preferencial. El trato preferencial, no debería existir, pues al niño con capacidades se lo debe hacer sentir como uno más de los niños, sin ninguna diferencia obviando las capacidades especiales y desarrollando sus atributos.	
5	Existen espacios de recreación para niños con	8	75	En la mayoría de escuelas no existen espacios de	

	capacidades especiales			recreación para niños con capacidades especiales. Los espacios de recreación en cierta forma deben estar adecuados para el esparcimiento de los niños con capacidades especiales como para aquellos que no las tienen.
6	Los niños con capacidades especiales inicia y termina un juego	38	45	Los porcentajes con equitativos entre el si y no referente a que los niños especiales inician y terminan un juego. La guía y orientación de los docentes debe enfocarse en todos los aspectos, uno de ellos es enseñar el cumplimiento de lo que se esta realizando, pero no debemos olvidar tomar en cuenta hasta donde el niño puede lograr por eso la importancia de compartir los docentes con los niños el desarrollo del juego en el proceso enseñanza aprendizaje.
7	Los niños con capacidades especiales regresan inmediatamente al aula después del recreo	61	22	El mayor porcentaje de niños no regresan pronto al aula después del recreo. Una de los factores importantes es inculcar en los niños el cumplimiento de los derechos y obligaciones, sin tomar en cuenta que unos tienen capacidades especiales y otros no y la necesidad de comunicarse con aquellos que les falta la visión o el buen funcionamiento del oído, u otras necesidades.
8	Se realiza actividades recreativas para desarrollar valores	2	81	En la mayoría de escuelas no se realizan actividades recreativas para desarrollar valores. Al realizar actividades recreativas para desarrollar

				valores vamos a encontrar una mayor interrelación entre todos los actores educativos, pues no debemos olvidar el respeto y consideración para consigo mismo y los demás.
9	Existe servicio personalizado del bar para los niños con capacidades especiales	0	83	En las escuelas investigadas no existe servicio personalizado en el bar para los niños con capacidades especiales. La alimentación de los niños en el período de clases juega un papel muy importante.
10	Los compañeros les gusta compartir el recreo con los niños de capacidades especiales	78	5	Al mayor porcentaje de compañeros les gusta compartir el recreo con los niños con capacidades especiales La inocencia y dulzura de los niños demuestra que para ellos no hay diferencias muchas veces físicas o afectivas, por lo que se debe ser inculcando en los niños a considerar a los niños con capacidades especiales, es decir no a tenerlos lástima sino a que sean parte de una sociedad en desarrollo.

4.8. VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Planteada la hipótesis en referencia a “El accionar de los conocimientos, actitudes y prácticas de autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes mejoran la inclusión educativa en las escuelas centrales del Cantón Ibarra

Se puede hacer una correlación entre la variable independiente y dependiente, en relación a conocimientos, actitudes, prácticas y la inclusión educativa, por lo que puedo argumentar que los conocimientos sobre inclusión educativa de los niños con capacidades especiales de las autoridades y docentes no es suficiente, la actitudes de las autoridades, docentes, padres de familia y los niños es positiva, pues se sienten satisfechos con la labor que se cumple en la inclusión de los niños en la escuela normal.

La práctica docentes es primordial, pero se debe preparar para enseñar en diferentes contexto y realidades a todos los profesores sea cual sea su nivel educativo en el que se desempeñen, ya que deberían tener los conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación al currículo, la evaluación, y las necesidades educativas asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales.

La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidades especiales, sin embargo, ya que su foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos por diferentes causas para prender y participar.

Por lo que puedo comprobar que el accionar de los conocimientos, actitudes y prácticas de autoridades, docentes, de padres de familia y estudiantes SI mejoran la inclusión educativa en las escuelas centrales del Cantón Ibarra.

4.9 CONCLUSIONES

1. Los supervisores, autoridades y docentes de las escuelas centrales del cantón Ibarra, no se encuentran capacitados profesionalmente para trabajar con niños con capacidades especiales.
2. Autoridades y docentes no conocen el método Braille, lenguaje de señas, la lectura y escritura para sordos.
3. Los conocimientos para trabajar con niños y niñas con capacidades especiales son los adquiridos por la experiencia utilizando el juego como uno de los principales.
4. No se trabaja con métodos, técnicas y estrategias adecuadas para trabajar con niños con capacidades especiales.
5. Consideran que las escuelas son inclusivas, por el hecho de tener niños con capacidades especiales.
6. Autoridades docentes no aplican la pedagogía del amor.
7. Las escuelas brindan facilidades para el ingreso de niños con capacidades especiales, aunque no existe promoción, ni tampoco cuentan con infraestructura, espacios recreacionales adecuados y tecnología apropiada.
8. Las actitudes son activas de los niños con capacidades especiales dentro y fuera de clase.
9. Existe preferencia de los docentes por los niños con capacidades especiales.
10. Los docentes si integran a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje.
11. La mayoría de docentes no poseen información sobre temas relacionados en el proceso enseñanza aprendizaje de los niños con capacidades especiales.
12. Los niños con capacidades especiales se encuentran contentos en la escuela, conversan con sus amigos, les gusta como les enseña su maestra, la quieren.
13. A la mayoría de los padres de familia no les gustaría que sus hijo/a estudien en escuelas de educación especial.

14. Los docentes utilizan estrategias para integrar a los niños, pero no para adelantar en el proceso enseñanza aprendizaje.
15. No existen acciones recreativas para desarrollar valores.
16. Los niños con capacidades especiales de las escuelas centrales del cantón Ibarra, son muy considerados y respetados por adultos y los compañeros.
17. He cumplido con el objetivo general, ya que en la propuesta constan acciones que se llevan a cabo para formar a los estudiantes con discapacidad especiales en el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para mejorar su calidad de vida.
18. Se puede determinar en las fichas de obtención de datos que el mayor porcentaje de discapacidad que presentan los niños de las escuelas centrales del Cantón Ibarra son de tipo auditivo y visual, no tan alejado aquellas de tipo físico y mental.
19. La labor del docente en el proceso de inclusión educativa es positiva a pesar de que no están profesionalizados.
20. Se incluye en el trabajo de investigación una guía de inclusión educativa para atender a la educación de estudiantes con capacidades especiales.

CAPÍTULO V

5. PROPUESTA

5.1. TEMA DE LA PROPUESTA

GUÍA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA QUE ATIENDAN A LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES ESPECIALES.

5.2. PRESENTACIÓN

La integración de las personas con discapacidad, en este caso las niñas y niños en edad escolar del Ecuador, ha comenzado a ser una realidad a través del programa "Integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales a la Escuela Regular", desarrollado por la División Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación del Ecuador, y frente a la existencia de muchos niños y niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas centrales del cantón Ibarra, es necesario implementar esta propuesta, para de alguna manera solventar el problema de la no capacitación de los docentes para el tratamientos con estos niños y niñas.

La comunidad tiene la obligación de aceptar, educar y trabajar con personas con discapacidad para proporcionarles un amplio rango de opciones en la sociedad.

La inclusión de los niños con capacidades especiales en las escuelas nos hace una sola persona, debe ser un grupo comprometido e interdisciplinario; padres, profesores, comunidad educativa, (y aquí me refiero a todos desde la dirección hasta el personal de limpieza), profesionales que atienden o han atendido al niño.

La integración escolar de este tipo de niños con capacidades diferentes en el proceso de escolarización es toda una realidad, los alumnos que presentan algún déficit en sus capacidades motrices, sensoriales o mentales en la escuela regular, rompen la tradición de situarlos en centros especiales diseñados exclusivamente

para ellos, supone el reconocimiento explícito del derecho que asiste a toda persona a recibir de la sociedad los servicios que, con carácter general, se dirigen a toda la población.

Aparte de las cuestiones de tipo ético vinculadas al reconocimiento de un derecho, el que los niños que tengan algún tipo de problema o retraso asistan a una escuela regular con sus hermanos y compañeros tiene para ellos consecuencias altamente beneficiosas, en la medida en que se ven inmersos en un entorno educativo mucho más enriquecedor y estimulante, que a la vez favorece la imagen de sí mismos. Pero no solamente beneficia a estas personas; también a sus propios compañeros y a la escuela en su conjunto.

La presencia en la escuela de alumnos que exigen una mayor atención, hace necesario adaptar los contenidos académicos, así como el uso de determinadas estrategias y métodos de aprendizaje, junto con el apoyo de profesores especialistas, ha ocasionado un cambio profundo en la organización tradicional de la clase y en el estilo de enseñanza de los profesores que ha beneficiado a la mayoría de los alumnos.

Además de los aspectos académicos, otras dimensiones de la educación de los alumnos se ven positivamente influidas. Los alumnos aprenden a convivir, a respetar las diferencias individuales, a darse cuenta de que todos tenemos aspectos positivos junto con algunas limitaciones, lo cual les ayuda a ser más tolerantes y comprensivos. La solidaridad que despierta en los estudiantes el hecho de compartir diariamente la vida escolar con personas que tienen dificultades, se convierte en una condición que permite prever un mejor futuro para nuestra sociedad.

La escuela se beneficia con la integración escolar. Algunos de los males que han caracterizado la educación son la escasa capacidad de ajuste a las características personales de los alumnos y una concepción del proceso educativo basado casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

En consecuencia, muchos alumnos se veían abocados a una situación de falta de sintonía, desmotivación y fracaso, con las consiguientes secuelas que, a nivel emocional, tal situación les acarreaba.

La atención a alumnos cuya característica principal es que presentan unas necesidades educativas particulares ha puesto de relieve la urgencia de modificar tales prácticas. La escuela se ve en la necesidad de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma diversificada, incluyendo distintos itinerarios curriculares, de suerte que cada alumno halle una respuesta a la medida de sus necesidades, intereses y capacidades.

El hecho de que la escuela pueda contar con medios personales y materiales complementarios, indispensables para la adecuada atención de los alumnos con necesidades especiales, produce a su vez una mejora global de las condiciones de la escuela y de los servicios que presta; es decir, de la calidad de la educación. La integración escolar dinamiza el funcionamiento del centro, estimula la creatividad y coordinación del profesorado y genera necesidades de formación y actualización didáctica.

La atención a los alumnos con necesidades especiales en el marco de la escuela ordinaria supone, en definitiva, una mejora de las actitudes y del estilo de enseñanza de los profesores, que abre un horizonte más esperanzador para la educación de todos los alumnos.

Todos tenemos necesidades educativas, necesidades básicas de aprendizaje: necesidad de aprender algo. Sin embargo, existen alumnos con necesidades educativas especiales. Un alumno con necesidades educativas especiales es “aquel que tiene mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela le proporciona normalmente.

La educación basada en competencias implica la aparición de una nueva era en el pensamiento educativo; el movimiento de competencia es en esencia la conjunción de la teoría y la práctica y la parte vocacional del sujeto, es un enfoque progresista.

Este programa implica aprender a mirar a los niños desde una visión centrada en el reconocimiento de sus capacidades y a encontrar formas de intervención que las promuevan, así como el desarrollo de las competencias que demanda el programa para aprender a diversificar las estrategias de trabajo y de organización del grupo.

En esta guía sugiero alternativas para que las profesoras de niños con capacidades especiales puedan remediar déficits de aprendizaje concretos y compensar las dificultades que derivan de éstos. Asimismo, tomando los rasgos fundamentales, los tipos de dificultades a los que se enfrentan los niños, sugiriendo posibles enfoques didácticos para tratarlas.

Un requisito previo para que la enseñanza tenga éxito es comprender las dificultades a las que se enfrenta el que aprende, y en este sentido la profesora de niños con capacidades especiales tiene que entender no sólo lo que es más probable que les resulte difícil, sino también por qué las conductas de aprendizaje individuales se desarrollan del modo en que lo hacen. Es fundamental que la profesora empiece a trabajar con el niño “donde éste está” en términos emocionales y cognitivos. La situación del niño debe ser admitida y comprendida.

Entender las razones que subyacen a las conductas de aprendizaje –que pueden parecer irracionales o extrañas- de un niño con capacidades especiales le permite a la profesora desarrollar una serie de estrategias para facilitar un aprendizaje eficaz. No obstante, un repertorio de respuestas no es en sí mismo un arsenal didáctico adecuado; la complejidad de la interacción entre el déficit cognitivo del niño y la serie y los niveles de posibles dificultades de aprendizaje implican que la profesora necesita un alto grado de flexibilidad para aplicar estrategias y proporcionar material.

En la educación a estos niños es especialmente importante reconocer que las estrategias didácticas y el contenido del currículo deben ser adecuados a escalas cambiantes de necesidades que pueden variar de un sujeto a otro y en el mismo sujeto con el tiempo y el contexto. Además, estas escalas no son predecibles mediante un patrón regular y claramente definido de causa-efecto.

5.3. OBJETIVOS

- Propiciar la integración de niños con capacidades diferentes en aulas regulares que permitan la integración de los alumnos sin discapacidad.
- Proporcionar al niño/a un ambiente acorde con sus necesidades e intereses que le permita desarrollarse sin sensación de fracaso y frustración.
- Proporcionar al niño estímulos adecuados que faciliten el proceso de aprendizaje y su adaptación al marco educativo.
- Ofrecer al niño/a y a los padres un marco contenedor que posibilite el trabajo preventivo y ayude al niño en la adquisición de logros académicos.

5.4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Es necesario iniciar esta propuesta enfocando lo que establece la Ley sobre las Discapacidades

Art. 5.- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Al Ministerio de Educación y Cultura le corresponde asumir las siguientes responsabilidades:

1. Establecer un sistema educativo inclusivo para que los niños y jóvenes con discapacidad se integren a la educación general. En los casos que no sea posible, su integración, por su grado y tipo de discapacidad, recibirán la educación en instituciones especializadas, que cuenten con los recursos humanos, materiales y técnicos ajustados a sus necesidades para favorecer el máximo desarrollo posible y su inclusión socio-laboral.

2. Diseñar y ejecutar un Plan Nacional de Integración Educativa para los próximos cuatro años, que contemple un ajuste del marco normativo de la educación para que facilite la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en el sistema general y las acciones necesarias para la capacitación de los docentes del sistema general y especial para la integración, el replanteamiento de la formación inicial de los maestros y la reorientación de la educación en las instituciones de educación especial acorde con los objetivos de este programa.
3. Ampliar progresivamente los programas y acciones de integración en la educación general básica, media y superior.
4. Desarrollar programas de transición a la vida adulta y laboral, en las escuelas de educación especial.
5. Organizar programas educativos basados en una evaluación integral, que permita identificar las potencialidades, aptitudes vocacionales y limitaciones para planificar la respuesta educativa.
6. Diseñar y ejecutar programas de educación no formal para las personas con discapacidad que lo requieran. La educación no formal será impartida también a las personas con discapacidades cuya estancia hospitalaria sea prolongada, con el fin de prevenir y evitar su marginación del proceso educativo.
7. Controlar el funcionamiento de las instituciones de la educación formal y no formal en el ámbito de las discapacidades, tanto de los sectores público como privado; brindando asesoría, capacitación y recursos para optimizar su función.
8. Diseñar y capacitar a las instituciones educativas de todo el país sobre las adaptaciones curriculares, métodos, técnicas y sistemas de evaluación para aplicarse en la educación integrada en los diferentes niveles del sistema educativo y especial de los niños, jóvenes con necesidades especiales y facilitar la utilización de recursos tecnológicos y ayudas técnicas.
9. Impulsar la creación de colegios técnicos o adaptar los existentes, según el caso, para la formación ocupacional de los jóvenes con discapacidad.
10. Incorporar al Sistema de educación integrada y especial actividades relacionadas con el ocio, recreación, tiempo libre, arte, deporte y cultura.
11. Desarrollar programas educativos de prevención primaria y secundaria, en coordinación con el Ministerio de Salud Pública.

12. Desarrollar programas de detección, diagnóstico e intervención temprana, en la población escolar, en coordinación con el Ministerio de Salud.
 13. Fortalecer los programas de capacitación ocupacional en el sistema educativo en coordinación con el Ministerio de Trabajo.
 14. Coordinar acciones con la Dirección encargada de Recreación y Deportes para la organización de programas y actividades deportivas para las personas con discapacidad y controlar las acciones que en este ámbito realicen otras organizaciones.
 15. Preparar, de conformidad con la Ley Orgánica de Responsabilidad, Estabilización y Transparencia Fiscal, las acciones que se realizarán y presupuestar los recursos necesarios para la ejecución de las mismas, a fin de que éstos puedan incorporarse oportunamente en la proforma presupuestaria del Ministerio de Educación. Previamente deberá ser conocida y discutida en la Comisión Técnica del CONADIS.
 16. Defender los derechos a la educación de las personas con discapacidad.
- <http://www.dredf.org/international/Ecuador2.pdf>. LEY DE DISCAPACITADOS.
Consultado el 15 de marzo del 2011

PEDAGOGÍA DEL AMOR

Desde que los Sofistas, en el siglo V a. C., institucionalizaron la enseñanza y fundaron la pedagogía, muchas y muy diversas teorías pedagógicas se han sucedido en el transcurso de la historia. Desde diferentes concepciones de la educación y fundándose en principios filosóficos y antropológicos heterogéneos cada una de ellas ha pretendido diseñar las técnicas y los métodos didácticos más adecuados para desarrollar el proceso educativo de la manera más apropiada y eficaz.

Pero no pretendo ahora exponer y analizar, a modo de compendio histórico, doctrinas tan dispares. Mi propósito es centrar mi reflexión en torno a algo que trasciende y, a la vez, envuelve a todas las teorías pedagógicas por muy diversas que sean. Lo he llamado “pedagogía del amor”. No se trata de una doctrina nueva.

No es una teoría propiamente dicha. Es, más bien, un estilo educativo, un talante, una actitud que todo educador debe encarnar. Su validez es pues extensible tanto a los padres como a los profesores.

El eje fundamental que vertebra la pedagogía del amor es, obviamente, el amor, porque él constituye uno de los pilares básicos en los que ha de sustentarse la educación, ya que el amor genera un movimiento empático que provoca en el educador la actitud adecuada para comprender los sentimientos del educando y, en cierto modo, prever su comportamiento. Es necesario, pues, reflexionar sobre el amor y analizar sus implicaciones, exigencias o manifestaciones en el proceso educativo, a fin de perfilar algunos de los rasgos más sobresalientes que configuran la pedagogía del amor, sin la pretensión de agotar el tema y como una mera invitación a la reflexión.

La pedagogía del amor exige reconocer y aceptar al educando tal cual es y no como nos gustaría que fuera, porque sólo conociendo y aceptando sus valores y sus defectos, sus aptitudes y sus carencias propenderemos a potenciar y desarrollar los primeros y a corregir y a enderezar a los que necesitan. Es demasiado frecuente la tendencia de los padres a establecer comparaciones entre los hermanos y de los profesores entre los alumnos. Pero es un error, porque las comparaciones son siempre odiosas y no benefician ni al que es elogiado, porque fomentan en él sentimientos de superioridad y orgullo, ni al que es censurado, porque disminuyen su autoestima. Cada uno es como es y en toda persona hay siempre un acervo de cualidades valiosas. Si le aceptamos, le enseñamos a aceptarse a sí mismo y le demostramos que no le queremos por sus éxitos, sino por él mismo. La aceptación constituye, pues, el punto de partida del proceso educativo.

Pero no es suficiente. La pedagogía del amor exige al educador que reconozca cada uno de los logros del educando y lo felicite por ello, porque su personalidad es inmadura y necesita continuamente del estímulo, del aliento y de la motivación para seguir adelante. De ahí que las burlas y ridiculizaciones y, más aún, las descalificaciones, aunque sean en tono de broma, incrementen su inseguridad, le produzcan malestar y disminuyan su autoestima.

La pedagogía del amor requiere atención y disponibilidad temporal para escuchar y ayudar al educando a resolver sus problemas y dificultades, por nimios que puedan parecer, ya que para él son muy importantes. Diversos factores de la sociedad actual inciden negativamente en la convivencia y reducen las relaciones en la familia. El adolescente pasa las horas junto al televisor y se refugia en su fantasía diurna o en su pandilla para buscar ayuda a sus problemas.

La pedagogía del amor busca la verdad y la autenticidad y, por ello, sus respuestas son siempre sinceras. Rehúsa la mentira y, bajo ningún pretexto, pide al educando que mienta, porque la mentira enturbia las relaciones y conduce a una pérdida de credibilidad en el educador. Por eso no tiene inconveniente en reconocer sus errores y admitir sus equivocaciones. De este modo, conseguimos que el educando nos valore mejor y se forme una opinión más favorable de nosotros y, al mismo tiempo, le enseñamos a reconocer y admitir sus propias equivocaciones.

La pedagogía del amor es serena a la hora de tomar decisiones o de establecer compromisos, pero no vacila a la hora de cumplirlos. El continuo cambio de opinión, la falta de una línea coherente, el decir y no hacer, engendra en el educando inseguridad. Es necesario meditar y tomar las decisiones con serenidad y ejecutarlas con firmeza.

La pedagogía del amor conoce la psicología del desarrollo y sabe que la adolescencia es la etapa que mayores dificultades entraña en la evolución de la vida del hombre, porque en ella se producen importantes y profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales, que pueden originar continuos conflictos y desajustes en la personalidad del educando y que requieren la mirada atenta y serena del educador para comprender la nueva situación, evitar posibles desviaciones, de consecuencias nefastas, y encauzar debidamente la acción educativa hacia su finalidad específica.

La pedagogía del amor es consciente de que la educación tiene como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad del educando y, por ello, no reviste un carácter reduccionista.

Limitándose a ser una nueva transmisora de conocimientos, sino que, además de esa dimensión informativa e instructiva, procura atender a la dimensión formativa, facilitando al educando la interiorización de los valores necesarios para afrontar la vida conforme a su dignidad de persona. Distinguía García Morente, filósofo contemporáneo nacido en nuestra provincia, entre cultura colectiva y cultura personal. La primera - objetiva, común y mostrenca – es el conjunto de saberes con que el hombre se encuentra al nacer, unos saberes que están ahí al alcance de todos y que son comunes a los hombres de una misma generación. La segunda, en cambio, - subjetiva, singular y original – es la apropiación que cada uno hace de esos saberes comunes. Sin duda, es la cultura personal la auténticamente valiosa, la que determina el desarrollo de cada persona, la que permite que cada uno adquiera, como subraya López Aranguren, ese carácter moral, ese talante, esa personalidad que le configura y le define como tal.

La pedagogía del amor asume el sentido de la responsabilidad inherente al educador y siente necesidad de establecer mecanismos de colaboración entre padres y profesores para que la acción educadora, siempre ardua y difícil, alcance sus objetivos y proporcione al educando los medios necesarios para su desarrollo y maduración, procurando aunar esfuerzos y compartir tareas en una línea de coherencia y diálogo permanente que impida la percepción de imágenes distorsionadas o contradictorias de la educación, siempre nefastas porque producen desconcierto e inseguridad en la ya insegura personalidad de los jóvenes. Si los padres y profesores, máximos responsables del proceso educativo, no impulsan una acción conjunta, cada uno desde su ámbito, o adoptan una actitud inhibidora - a veces, aunque no se inhiban - o hacen dejación de sus funciones, otros agentes menos adecuados – tal vez, des educativos – los reemplazarán y vendrán a ejercer su poderosa influencia.

La pedagogía del amor reconoce la suma importancia de la educación en valores para el crecimiento armónico de la personalidad del educando y su incorporación a la vida social y colectiva. Es cierto que en una sociedad plural, como la nuestra, los códigos axiológicos no son siempre coincidentes. Pero es falso afirmar que hay una crisis de valores o que la juventud carece de ellos. En todo caso, la crisis estaría referida a determinados valores que han sido sustituidos por otros.

Porque, como afirma Max Scheler, cada época histórica estima y prefiere unos valores para los que han sido ciegos los hombres de épocas anteriores. Respetando, pues, las diferencias, debe existir un consenso en cuanto a un número mínimo de valores que emanan directamente de las exigencias de la convivencia democrática, como pueden ser el respeto, la tolerancia, la cultura de la paz, la justicia, la solidaridad, y un largo etcétera.

La pedagogía del amor tiene conciencia de que la efectividad del proceso educativo depende, en gran medida, del grado de confianza del educando y de la credibilidad que le merezca el educador, porque el adolescente vive una situación ambivalente, ya que, por un lado, su inseguridad le induce a confiar en sus educadores, pero, por otro, su fuerte espíritu crítico y su afán de independencia y autonomía para reafirmar su yo le impulsan a cuestionarlo todo y a rechazar, como obsoleto y desfasado, cualquier principio que provenga de los adultos, refugiándose en su soledad o en sus amigos, donde no experimenta una sensación de subordinación, sino de igualdad. De ahí que trate de expresar su mismidad a través de diarios íntimos o mediante la apropiación de modelos idealizados (posters, fotografías,...) o cambiando su aspecto externo y su vestimenta o adoptando incluso un vocabulario propio de su generación. Pero esta búsqueda de identidad personal se produce en una etapa en la que su vida está sembrada de incertidumbres y de dudas, desconoce sus capacidades reales, requiere la aprobación social de su conducta, su personalidad es influenciable y maleable y, aunque abiertamente rehúsa la intervención de los adultos, necesita su orientación para saber a qué atenerse y asumir el papel más conveniente.

La pedagogía del amor es sumamente comprensiva, porque reconoce las necesidades e intereses del educando, atiende su problemática, sabe que la afectividad ocupa un lugar relevante en la psicología del adolescente y que esta hiperemotividad arraiga en sentimientos profundos y se manifiesta mediante cambios bruscos de humor, falta de autocontrol y continua inestabilidad emocional. Por ello los educadores deben ofrecer una imagen de equilibrio emocional y, armados de paciencia, comprender la situación y tratar de canalizarla con mucho amor, sin perder los nervios, con dulzura, con amabilidad y sin esperar recompensas.

porque el amor ha de tener un sentido oblativo y no buscar gratificaciones ni agradecimientos, ni regatear esfuerzos, ni escatimar tiempo. La educación no suele tener una rentabilidad inmediata, pero es la mejor inversión de futuro que se puede hacer.

La pedagogía del amor rehúsa toda actitud autoritaria o hiperintervencionista, que se jacta de imponer siempre su voluntad y hacerse obedecer sumisamente o de proteger exacerbadamente al educando, ignorando y asfixiando su incipiente personalidad, porque tanto el autoritarismo como el superproteccionismo generan personalidades débiles y dependientes o suscitan la rebeldía del adolescente. Pero rechaza, igualmente, la cómoda actitud que, creyendo inspirarse en un aire liberal, adopta una posición de permisividad absoluta, con intervenciones raras, vacilantes y sin firmeza, porque ello equivale a desentenderse de la educación y esta carencia incide muy negativamente en el desarrollo armónico de la persona, aumenta la inestabilidad emocional del adolescente y, en la mayoría de los casos, su grado de conflictividad y puede, incluso, dar lugar a serios trastornos de personalidad.

La educación reclama la existencia de autoridad y esta autoridad reside necesariamente en el educador. No cabe duda de que su ejercicio es muy difícil y, desde luego, menos gratificador que dejar hacer, pero es indudable que su presencia resulta imprescindible en el desarrollo del proceso educativo. La autoridad que deben ejercer los educadores no es una autoridad coactiva, ni se opone a la libertad del educando, ni es egoísta, sino que está pertrechada de amor, se adapta a las necesidades del adolescente, reviste un carácter orientativo, canaliza sus sugerencias e iniciativas, pero no tolera todos sus caprichos y tonterías, es respetuosa con las normas y no vacila en aplicar con rigor las reglas del juego democrático.

La pedagogía del amor es consciente de la complejidad del proceso educativo y de la conflictividad que comporta la convivencia, mayor aún en un periodo de formación, pero sabe que los conflictos generan frustración y que ésta tiene como consecuencia inmediata la agresividad, una agresividad que puede ser intrapunitiva.

si está dirigida sobre el propio sujeto y entonces puede originar ciertos complejos, o expunitiva, si se desplaza y se dirige contra personas u objetos que nada tienen que ver con la causa de su frustración, en cuyo caso se convierte en fuente permanente de violencia y agresión . Por ello la pedagogía del amor se apresura a resolver los conflictos y lo hace del modo más eficaz posible, es decir, de manera serena y reflexiva, utilizando siempre el diálogo e intentando convencer mediante argumentos racionales. Estos procedimientos no siempre darán resultado, porque la conflictividad, en muchos casos, es fruto de esa inestabilidad emocional y de esa necesidad de reafirmación del yo que caracterizan al adolescente. En tales circunstancias, será necesario recurrir a otras medidas, incluido el castigo, pero estas medidas se tornarán ineficaces si su uso es abusivo.

La pedagogía del amor, en fin, asume el gran papel del educador en la educación y su innegable influencia sobre el educando. Por ello termino con estas palabras de García Morente: “Todos conocemos en nuestro derredor hombres varios y vemos que algunos atraen más, educan más que otros. ¿Por qué? No cabe dudar: los más influyentes, los más atractivos, los más educadores son los que con mayor plenitud realizan valores positivos; son los modelos que propendemos a imitar, porque los admiramos y los amamos. En general, puede decirse, pues, que todo educador ha de ser un buen modelo, ha de realizar en sí mismo altos valores”.

COMPARTE CONMIGO Y CON LOS DEMÁS

ÁREAS DE ATENCIÓN PRIORITARIAS.

a) Área afectiva social y de autonomía personal.

Un objetivo primordial para este alumnado es el desarrollo de la autonomía personal.

En algunos de estos niños y niñas se observa cierta inmadurez afectiva emocional, motivada en parte por la sobreprotección recibida de las personas que le rodean. Es importante valorar cualquier logro alcanzado en su autonomía (vestido, alimentación, desplazamiento, etc.) por pequeño que sea. Los padres y madres encargados de su educación, deben alentar sus esfuerzos. Para enseñarles cualquier habilidad, hay que encontrar el punto justo entre no hacer por el niño lo que él pueda hacer por sí mismo y no imponerle una tarea tan difícil que le sea imposible realizar o le requiera tanto tiempo que pierda el interés por ella.

b) Área de psicomotricidad y fisioterapia.

Las actividades de esta área deben integrarse en un programa de intervención integral. Se trabajará entre otros aspectos, el control postural, el reconocimiento de la propia imagen corporal, la estructuración espacio-temporal, etc.

La fisioterapia irá encaminada a prevenir malformaciones y contracturas e inhibir el tono muscular anormal, así como a mantener o aumentar la funcionalidad de las capacidades motrices que el alumno o la alumna posea.

c) Área de comunicación y lenguaje.

El alumnado con un trastorno motor puede presentar diversas dificultades en la comunicación y el lenguaje, pero lo que mayoritariamente llama la atención es la

dificultad o imposibilidad de usar el habla. En este ámbito los criterios para la elaboración de las adaptaciones serán diferentes según la siguiente casuística: cuando los problemas motores interfieren la inteligibilidad del habla o en el acceso a la lectura y la escritura, se establecerán procedimientos de rehabilitación del habla con o sin soportes de sistemas signados de apoyo.

En el caso que existan trastornos específicos del lenguaje, y no solamente del acto motor del habla, que afecten tanto a la expresión como a la comprensión del lenguaje se requerirán programas dirigidos a crear y potenciar las bases de la interacción. Por otra parte para los alumnos y alumnas que no puedan usar el habla será imprescindible organizar el uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. En este caso los objetivos y contenidos tanto los referidos a los alumnos y alumnas como los referidos a los interlocutores, tendrán que adaptarse a las características de los medios de comunicación que se dispongan: tableros de comunicación, ordenadores, etc.

En cuanto al aprendizaje y uso de la comunicación escrita, siempre que sea posible, es recomendable facilitar precozmente a los alumnos y alumnas el acceso a la lectura y la escritura.

d) Los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.

Son todos aquellos recursos que permiten la expresión a través de formas diferentes al habla. Algunos de los sistemas de comunicación alternativa no requieren ninguna ayuda técnica especial, por ejemplo los códigos gestuales no lingüísticos o la lengua de signos. Sin embargo, las personas con afectaciones motoras, al tener dificultades para producir gestos manuales, suelen requerir sistemas alternativos “con ayuda”, es decir, con algún soporte físico o ayuda técnica que permita la comunicación del sujeto.

Basil (1990) realiza una clasificación de sistemas organizados en cinco grandes grupos.

1. Sistemas basados en elementos muy representativos, como objetos, miniaturas, fotografías que el niño puede indicar con fines comunicativos.
2. Sistemas basados en dibujos lineales (pictogramas), fáciles de reproducir y de utilizar con ayudas técnicas. Permiten un nivel de comunicación telegráfica y concreta. Dentro de este grupo se encontraría el S.P.C.
3. Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios, permitiendo la creación de símbolos complejos a partir de los más simples sobre bases lógico-conceptuales o fonéticas. El más característico es el sistema BLISS.
4. Sistemas basados en la ortografía tradicional.
5. Lenguajes codificados, entre los que destacan el Sistema Braille y el Código Morse.

Las ayudas técnicas a su vez, pueden ser simples (como tableros de comunicación o señalizadores mecánicos) o más complejas, aquellas que se basan en el empleo de la tecnología microelectrónica. En función de la valoración efectuada se tomará la decisión acerca del sistema de comunicación, forma de acceso y soporte o ayuda técnica más adecuada en cada caso.

RECURSOS MATERIALES Y ADAPTACIÓN DEL ENTORNO.

Las adaptaciones de acceso al currículo son quizás la primera y principal medida para facilitar unas condiciones de escolarización lo más normalizada posible. Un buen ajuste entre las necesidades del alumnado y la adecuación del contexto escolar puede llevar a normalizar la respuesta educativa. Estas ayudas están dirigidas a conseguir un mayor nivel de autonomía en el alumnado.

a) Eliminación de barreras.

Acceder al centro educativo, entrar con facilidad, poder circular y maniobrar por los patios, el comedor o la biblioteca; contar con aulas sin barreras, en planta baja o en planta superiores accediendo con elevador o ascensor; disponer de un aseo adaptado y accesible, que pueda ser utilizado por usuarios de sillas de ruedas, son requisitos básicos que nos irán configurando una escuela para todos.

Sin duda alguna, en la legislación vigente, se encuentra respuestas a muchas de las dudas e inquietudes que en este ámbito, el de la accesibilidad se puedan plantear. Básicamente las modificaciones más usuales que hay que contemplar en los centros serán:

- ✦ Supresión de los escalones de entradas y accesos, instalando pequeñas rampas de pendiente suave, que favorezcan que los alumnos y alumnas puedan acceder y circular autónomamente.
- ✦ Colocación de pasamanos y barandillas en las rampas o en determinados espacios donde sean necesarias (pasillos, aulas...).
- ✦ Ampliación de la anchura de las puertas si son menores de 80 cm.
- ✦ Ubicación en la planta baja de aulas de fácil acceso, e instalación de alguna ayuda técnica o ascensor para subir a las plantas superiores.
- ✦ Adaptación de un aseo (asideros, adaptación del inodoro, lavabo sin pedestal, grifo mono mando, camilla para cambios y sondajes....)

b) Habilitación del espacio educativo y recursos materiales necesarios.

Habilitación del entorno:

- Adecuación de pupitres y espacios de paso dentro de las aulas para facilitar el desplazamiento.
- Mobiliario adaptado y asientos adecuados para la prevención de problemas osteoarticulares, de llagas de presión, etc.
- Ayudas técnicas para cambios posturales (cuñas, estabilizadores, colchonetas, etc.).
- Reptadores, andadores, triciclos y bicicletas adaptadas para desplazamientos por el centro, recreos o actividades de educación física.

Recursos didácticos necesarios.

- ✦ Juguetes adaptados con pulsadores.
- ✦ Adaptaciones para la manipulación (pulseras lastradas, férulas, punzones, etc.).
- ✦ Juegos de mesa fijados con velcro, pivotes...

- ✦ Materiales didácticos de tamaño adecuado a la prensión, magnéticos, plastificados, fijados con velcro, ventosas o elásticos.
- ✦ Atriles para la verticalización de los materiales.
- ✦ Señalizadores, punteros.
- ✦ Lápices y rotuladores gruesos o con adaptaciones.
- ✦ Sistemas de imprentilla para letras y dibujos.
- ✦ Materiales complementarios para tareas escolares adecuadas y adaptadas (gomas, sacapuntas, grapadora, tijeras, etc.).
- ✦ Pasa páginas.
- ✦ Adecuación de libros en manipulación, tamaño de letras, contraste de colores, etc.
- ✦ Ordenador personal y las adaptaciones de acceso en caso necesario.
- ✦ Programas de ordenador por barrido y emuladores de teclado en pantalla.
- ✦ Soporte informático para acceder a las tareas escolares y los libros de texto.
- ✦ Material individualizado para la comunicación aumentativa: objetos, fotos, signos y símbolos pictográficos o ideográficos tales como el S.P.C. y el BLISS.
- ✦ Comunicadores con y sin voz cuando no sea posible el habla.
- ✦ Cubiertos adaptados, vasos especiales, aros para platos, plástico antideslizante, etc.

ORIENTACIONES PARA LA FAMILIA.

La familia debe trabajar de forma conjunta con el resto de profesionales que atienden al niño o niña con discapacidad.

- ❖ Es necesario potenciar las capacidades que le permitan ser independiente.
- ❖ Si puede hacer algo por sí mismo, aunque le cueste esfuerzo o más tiempo, debe hacerlo solo.
- ❖ Los niños con discapacidad, al igual que todos los niños, necesitan a sus padres. La mejor forma de conseguir que los padres se conviertan en estrechos colaboradores de médicos, terapeutas, profesores, etc., es proporcionarles información práctica y adaptada a las necesidades específicas del caso.

- ❖ Los hermanos y hermanas deben ser informados sobre qué actitud deben tomar.
- ❖ Los padres han tener muy en cuenta que los demás hijos también los necesitan.
- ❖ Es necesario cuidar la vida en pareja y la vida personal de cada uno, e imprescindible organizar el tiempo de ocio solo y también con sus hijos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD MOTORA

- Reforzar los mensajes orales con gestos y signos.
- Proporcionarles enseñanza asistida para la señalización, manipulación, escritura, etc. y retirar progresivamente la ayuda.
- Realizar espera estructurada (intervalo de tiempo prefijado antes de insistirle o ayudarle).
- Comenzar la evaluación con una tarea en la que esté asegurado el éxito. Ello le aportará seguridad y confianza para continuar.
- Enseñar al niño a conocer los indicadores de su estado de salud (vómitos o dolores de cabeza por mal funcionamiento de válvulas cerebrales,...) así como estrategias para prevenir y avisar.
- Emplear el modelado para adquirir determinadas habilidades y hacer uso de distintas técnicas de inhibición de reflejos, en caso de problemas neurológicos.
- Situar a los niños con movimientos incontrolados en un entorno sin demasiados riesgos de tirar cosas o dañarse, evitando la frustración que supone.
- Los refuerzos sociales positivos afianzan el aprendizaje y mejoran la confianza en sí mismo.
- Combinar tareas más arduas con situaciones de diversión y distensión, que motiven el aprendizaje.
- Controlar los periodos de rendimiento para las distintas tareas, teniendo en cuenta que necesitan más descanso.

- Encargar pequeñas tareas que impliquen responsabilidad, necesiten desplazamientos y fomenten la autonomía (repartir avisos en el centro, ir al kiosco a comprar algo, encender la luz, etc.).
- Huir de la equivalencia “desplazarse = andar”. Es válida cualquier forma de desplazamiento siempre que no sea contraproducente y facilite la interacción.
- Debemos trabajar en estrecha colaboración con el personal rehabilitador que nos orientará sobre lo que el niño o niña puede hacer en función del momento evolutivo.
- Valoración del niño o la niña como persona dejando su discapacidad en un segundo plano.
- La constancia en el ritmo de rutinas, ayuda al escolar a anticipar situaciones y a estructurar temporalmente su mundo.
- Expresividad corporal y lingüística, sobre todo en niños o niñas con graves afectaciones.
- Plantear las actividades de forma lúdica, como un juego, en el que la relación/interacción profesor/alumno se impregne de un tono divertido. En definitiva el aburrimiento es incompatible con el trabajo.

MODELO DE ORGANIZACIÓN COOPERATIVA PARA TRABAJAR CON NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES

Este modelo de aprendizaje abarca tanto la reunión de alumnos en pequeños grupos como la clase en su totalidad. Comprende actividades colectivas que al realizarlas cada alumno sabe que su propio logro depende del de los demás y, a su vez, el logro del grupo en general depende del rendimiento individual; los objetivos que cada uno persigue resultan beneficiosos para todo el grupo que está interactuando. En este tipo de relaciones subyacen actitudes de respeto y valoración por el esfuerzo de los demás compañeros

Su metodología consiste en proponer actividades cuya realización desencadene la discusión, la puesta en común de la perspectiva de cada uno de los miembros y el análisis conjunto de los posibles métodos de resolución. Para que esto sea

posible, es necesario que el grupo presente cierto nivel de heterogeneidad, determinada por: la inexistencia de idénticas perspectivas sobre un tema, para provocar el conflicto cognitivo, y la presencia de una leve diferencia entre los niveles cognitivos de los miembros, para que los menos favorecidos alcancen niveles superiores de desarrollo.

La construcción colectiva determina que el reconocimiento esté dirigido a los logros del grupo en general y no hacia un alumno en particular, con lo cual se fomenta la capacidad de cooperación y respeto hacia los demás. Es destacable que, más allá de pretender que los alumnos aprendan lo que se les transmite, el objetivo principal de esta modalidad es que todos ellos lleguen a mejorar su propio rendimiento escolar, independientemente de la diferencia de niveles cognitivos que pueda existir entre los educandos.

Para que el trabajo sea realmente cooperativo es necesario:

- Que cada uno asuma individualmente la responsabilidad que le corresponde dentro del grupo para que la tarea no recaiga únicamente sobre alguno/s de los miembros;
- Que los niños cuenten con habilidades sociales para poder relacionarse con los demás las cuales no son innatas sino que se aprenden únicamente en el intercambio social. Saber comunicarse claramente, escuchar y respetar los turnos son algunos ejemplos de estas habilidades cuya puesta en práctica y perfeccionamiento se desarrolla durante las actividades de trabajo cooperativo.

Algunas estrategias de aprendizaje cooperativo: los torneos de equipos de aprendizaje, rompecabezas y los grupos de investigación.

◆ **Torneos de equipos de aprendizaje**

Consiste en un torneo de preguntas y respuestas que el docente formula y los niños deben responder en forma individual pero cuya resolución no puede ser eficaz sin un previo trabajo en grupo.

- 1) En la etapa previa al "torneo" el docente conforma grupos de 4/5 alumnos con un alto nivel de heterogeneidad entre los integrantes. Esta heterogeneidad se refiere a las habilidades, el sexo, la raza.
- 2) El docente desarrolla un tema en particular.
- 3) Reparte a cada grupo una ficha donde constan todos los conceptos trabajados durante la anterior exposición.
- 4) Con la ayuda de esa ficha los alumnos deben reconstruir el tema siendo éste el momento propicio para la interacción entre los niños. Dada la heterogeneidad que presenta cada grupo, este método asegura las relaciones de tutoría, la confrontación ideas y la discusión entre los niños.
- 5) Culminada la reconstrucción grupal, comienza el "torneo" propiamente dicho mediante la evaluación de los conocimientos en forma individual: se organizan mesas de examen de 3 participantes cada una con altos niveles de homogeneidad entre ellos; en la mesa 1 los 3 alumnos que obtuvieron los mayores resultados en el examen anterior, en la mesa 2 los 3 segundos, y así sucesivamente. La primera vez que se realiza el torneo, será el docente quien conforme las mesas de acuerdo a su conocimiento sobre el rendimiento de cada alumno. Cada niño representa al grupo con el que estuvo ligado en un principio, y de esta manera, cada integrante participa en igualdad de condiciones y de acuerdo a sus posibilidades.

Este método brinda beneficios en una doble vía: la heterogeneidad inicial en el grupo, que permite la confrontación y la tutoría entre los niños, y la homogeneidad final al momento de la evaluación individual de los conocimientos; lo que resulta muy favorable para aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, ya que al ser evaluados en igualdad de condiciones, sienten que pueden aportar algo de sí al grupo.

◆ Rompecabezas

Consiste en la construcción grupal de un tema a partir del aporte individual de cada uno de los miembros. La cantidad de miembros por equipo es similar a la técnica anterior –4 ó 5 integrantes -.

El tema a estudiar se divide en tantas partes como cantidad de miembros tengan los grupos, de tal forma que cada educando recibe una pequeña parte de lo que está estudiando el equipo en forma total.

Una vez que cada niño leyó y analizó el subtema que le corresponde, se reúne con los integrantes de los otros grupos que tienen el mismo tema para profundizar e intercambiar sus ideas acerca de los contenidos que le corresponden. Luego, los grupos se reconstruyen y cada miembro enseña a los demás lo que ha aprendido durante el intercambio anterior.

La evaluación de lo aprendido puede realizarse mediante exámenes individuales o exposiciones grupales, en donde todos deban demostrar haber aprendido no solamente lo que les correspondía sino todos los aspectos del tema. Si bien no existe una puntuación por equipos, la cooperación descansa en la necesidad de que cada miembro necesita de los conocimientos de sus compañeros para contextualizar el propio, dentro del tema general.

Este sistema es óptimo para impartir temas que son susceptibles de analizarse desde distintos puntos de vista o disciplinas. Los alumnos desarrollan altos niveles de autonomía y entonces el docente puede focalizar su atención en aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

◆ Grupos de investigación

Consiste en la construcción de un tema por parte de la clase en su totalidad mediante la discusión por áreas específicas en forma grupal.

1. El docente expone los conceptos generales de un tema.
2. Para su desarrollo en profundidad, divide al curso en pequeños grupos, asignando a cada uno un aspecto particular del tema propuesto. Paralelamente plantea los objetivos que se persiguen con la realización de la actividad y el procedimiento para su resolución.
3. Cada grupo investiga o analiza la información disponible a fin de obtener un análisis completo del subtema que le fue asignado.
4. Finalizado este proceso de construcción, los alumnos eligen una forma de exponerlo al resto de los grupos.

La cooperación de los individuos dentro del equipo reside en que cada miembro tiene a su cargo una tarea o grupo de tareas, contribuyendo así a cumplir el objetivo compartido por todos.

Dado el nivel de autonomía, de confrontación e interacción cognitiva que presentan estos métodos, son considerados una vía favorable para lograr que cada alumno se desarrolle al nivel de sus posibilidades y fomentar el respeto y la aceptación mutua entre los educandos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL TRABAJO CON NIÑOS/AŞ AUTISTAS

ATENCIÓN - ENFOQUES POSIBLES

Puede que la profesora tenga que partir de “donde está el niño” para atraer su atención. Así, la «atención conjunta» se alcanza con más facilidad cuando la profesora se centra en el objeto de atención del niño para comentarlo o interactuar. Una posible dificultad es que el niño autista se resista a la intervención de la profesora y que pierda la fascinación por la actividad.

La profesora tiene que atraer la atención del niño hacia una gama amplia de estímulos y para ello puede que tenga que emplear la fascinación del niño, lo cual quiere decir que quizá tenga que hacer girar el objeto en el que haya que centrarse o adornarlo con luces navideñas, para conseguir que el foco de atención del niño se incorpore a la nueva situación por muy extraña que sea.

El problema de ampliar el “túnel de atención” supone determinar los parámetros de atención de cada niño e ir extendiendo sus límites de modo gradual. Si un niño no asocia una etiqueta verbal con un objeto -una taza, por ejemplo-, puede que se logre dicha asociación si la etiqueta se emplea cuando el niño tiene la taza en la mano, en vez de cuando esté simplemente a 1a vista.

Las técnicas didácticas de habilidades perceptivas han caído, en general, en desgracia en educación, puesto que se ha descubierto que, aunque estaban destinadas a ser precursoras de habilidades como la lectura y la escritura, éstas se enseñan mejor directamente. En nuestra opinión, es mejor enseñar habilidades en el contexto en que se van a emplear, pero esto no significa que no haya que tener en cuenta los problemas de atención, sino que hay que incorporar de modo apropiado en todas las modalidades de enseñanza las formas de resolver estos problemas. Un sencillo ejemplo espacial de esto se presenta al enseñar un vocabulario visual de elementos que haya que incluir en la lista de la compra. En lugar de tener una tarjeta cerca del objeto, o una palabra impresa en una página

debajo o frente a un dibujo, habría que unir de algún modo la palabra al objeto. “Mantequilla” o “azúcar” se pueden subrayar en el envoltorio o el paquete; se puede poner en el objeto etiquetas adhesivas en las que se lea “manzana” o “cebolla”, como se suele hacer para indicar el país de origen. Llegará un momento, desde luego, en el que el niño tenga que aprender a separar la etiqueta del aspecto físico del objeto, pero esto puede tener lugar después de que la presentación conjunta asegure que la asociación se ha establecido.

MEMORIA - ENFOQUES POSIBLES

Como orientación didáctica general, los puntos fuertes del niño autista puede que estén más en la memoria visual que en la verbal, por lo que el material tiene que adoptar una forma que lo tenga en cuenta. Por ejemplo, se puede transmitir un mensaje de modo pictórico en vez de con instrucciones orales, e identificar los lugares con fotografías o planos. Al niño se le puede pedir que cuente un hecho mediante indicaciones visuales apropiadas en vez de con expresiones tales como: “¿qué hemos comprado hoy en la tienda?” o “dime lo que hiciste el fin de semana”.

Para ayudar al niño autista a recordar cosas de modo significativo en vez de como un amasijo de detalles desorganizados, tenemos que enseñarle estrategias para hacerlo. En un nivel sencillo de codificación se puede enseñar al niño a agrupar elementos que tenga que recordar de modo que compongan esquemas significativos. Por ejemplo, para recordar lo que tiene que comprar en la tienda, se puede elaborar una lista basada en las categorías -hortalizas, productos lácteos- o en elementos necesarios para comidas o actividades concretas. De hecho, es útil dar al niño la oportunidad de hacer los dos tipos de agrupamiento en ocasiones distintas para que se adecuen a distintos tipos de estructura memorística y dar mayor flexibilidad a su pensamiento. Esto ayuda al niño a recordar qué hortalizas se necesitan, por ejemplo cuando se encuentre en el área comercial adecuada, o le permite recordar lo que se necesita para preparar una comida determinada.

La base de estas categorías tiene que hacerse explícita para el niño, bien hablando con él o, en el caso de los niños con menor capacidad verbal, mediante la asociación de los agrupamientos con dibujos relacionados.

El objetivo es proporcionar tantas oportunidades como sea posible para asociar cosas de modo significativo, por lo que la profesora tiene que atraer de modo continuo la atención del niño hacia el modo en que los objetos o los acontecimientos “van juntos”. El niño autista necesita oportunidades explícitas para reflexionar sobre sus propios actos o sobre los hechos que hayan ocurrido y hay que insistir en que para los niños con menor capacidad verbal esto tiene que hacerse de modo pictórico. Una máquina de fotos Polaroid puede ser un valioso instrumento en este contexto, pues proporciona al niño un informe instantáneo de un suceso o de una actividad.

A los niños con mayor capacidad verbal hay que orientarlos para que no den una lista de detalles inconexos al recordar una historia o un acontecimiento, lo cual llevará a cabo la profesora planteándole preguntas claves que le hagan recordar los hechos fundamentales que dan significado a la estructura; por ejemplo, la forma de contar una noticia en la prensa es una buena guía para esto: ¿quién lo hizo?, ¿qué es lo que hizo?, ¿dónde?, ¿cuándo?

Puede que el niño autista necesite ayuda para comprender que tiene que recordar cosas y que puede hacer predicciones basadas en la experiencia pasada, en cuyo caso habrá que proporcionarle secuencias de dibujos o símbolos que al principio se muestren completas y luego por elementos de uno en uno, mientras se anima al niño a adivinar -es decir, a predecir- cual será la tarjeta siguiente de la secuencia. Esto ofrece al niño una tarea memorística a la que se puede enfrentar, que es «divertida» cuando se confirma que el elemento es correcto y en la que no tiene miedo a las consecuencias del fracaso. Asimismo ofrece al niño un ejemplo práctico sobre cómo el conocimiento pasado se puede emplear para predecir sucesos futuros.

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS - ENFOQUES POSIBLES

La esencia de un enfoque de solución de problemas es que el niño disponga de respuestas alternativas y conozca que situaciones distintas pueden requerir enfoques diversos. Como hemos visto, el niño autista trata de aprender respuestas fijas para situaciones fijas, por lo que la primera estrategia didáctica puede ser la de «bloquear» respuestas previamente acertadas, al tiempo que se enseña al niño un enfoque alternativo. Es evidente que esto puede molestar al niño, y la mejor forma de enfrentarse a ello es haciendo que inmediatamente después, termine la tarea de modo correcto mediante el «método antiguo», para evitar que se produzca demasiada decepción o frustración. Puede que este sea el momento en que mayor confusión se cree, pero es posible que dicha confusión sea necesaria para que se produzca un pensamiento productivo. Es evidente que si la profesora opta por introducir un nuevo enfoque en una presentación aislada de la tarea, el niño se obsesionará con terminar la tarea del modo «conocido» y será incapaz de apreciar la naturaleza alternativa del enfoque propuesto. Aunque la profesora consiga convencer al niño de que adopte el nuevo enfoque, éste se convertirá en un sustituto directo y el mismo problema se volverá a plantear al volver a introducir el método antiguo. Yuxtaponiendo el método antiguo y el nuevo, el niño experimenta la realización acertada de la tarea y responde mejor a la enseñanza de un método alternativo. En caso de necesidad, al principio habrá que sugerir el enfoque alternativo e ir alternándolo después con el enfoque antiguo, hasta que el niño se dé cuenta de que cualquiera de los dos es correcto. Se puede suprimir la necesidad de este laborioso enfoque para vencer la adhesión del niño a una «respuesta fórmula» a los problemas si se adopta un enfoque general de solución de problemas en la enseñanza.

En la educación de niños autistas se han empleado ampliamente, y con éxito, métodos conductistas para enseñarles muchas habilidades prácticas y académicas útiles y permitirles alcanzar cierta independencia. No obstante, muchas personas que trabajan con niños autistas están comenzando a experimentar las mismas reservas hacia los métodos conductistas que las profesoras de niños con dificultades de aprendizaje.

Aunque no se pretende prescindir de las ventajas de un enfoque estructurado, hay un consenso cada vez mayor acerca de que los métodos conductistas fomentan un aprendizaje pasivo y dependiente y puede que no sean beneficiosos a largo plazo para los niños autistas.

No creemos que cada tarea deba ser tratada como una situación-problema. No es muy ventajoso buscar nuevas formas de atarse los cordones de los zapatos cada vez que nos los ponemos y es mejor dedicar el tiempo y la energía que se emplean en pensar al contenido de lo que se quiere decir en vez de al modo de formar letras o de presionar, las teclas de una máquina de escribir. Estas habilidades tienen que realizarse «de modo automático», para que el pensamiento pueda dirigirse a fines más creativos.

Por tanto, hay muchos motivos para enseñar habilidades secuenciales mecánicas empleando métodos conductistas, pero el aprendizaje verdaderamente independiente no se deriva de dicha enseñanza.

Como hemos visto, no es suficiente enseñar al niño diversas estrategias tiene que saber que las posee y que puede seleccionar la adecuada a cada circunstancia. Este tipo de conocimiento se puede «enseñar» ofreciendo al niño oportunidades de reflexionar sobre el proceso por el que ha llegado a la solución. A un niño con capacidad verbal se le puede pedir que haga explícito su pensamiento; un niño sin capacidad verbal requerirá que los pasos hacia la solución se representen de modo pictográfico, o se le puede pedir que los reconstruya. Es evidente que ni la profesora ni el niño tienen que considerar que el alcanzar la solución es el fin del proceso de aprendizaje. Hay que dar tiempo para este proceso de reflexión.

MEDIACIÓN SOCIAL - ENFOQUES POSIBLES

Es evidente que aprender de otros es una habilidad social vital y que el currículo debe incluir momentos en que al niño se le enseñe a tolerar la proximidad de otros y a cooperar y colaborar en tareas de aprendizaje. No obstante, el éxito en este tipo de aprendizaje en grupo o bajo la dirección de la profesora puede tardar

algún tiempo en conseguirse, si es que realmente se llega a conseguir; por lo que hay que ayudar al niño a dominar el resto del currículo a través de enfoques didácticos que no se basen en la mediación social, para no impedir que tenga cualquier otro tipo de aprendizaje mientras se enseñan habilidades sociales.

El aprendizaje asistido por ordenador presenta grandes posibilidades en este campo, pero el principio de ofrecer tareas y situaciones de aprendizaje que el niño pueda por sí solo resolver no tiene por qué limitarse al uso de la tecnología.

LENGUAJE - ENFOQUES POSIBLES

Como ya hemos mencionado se puede animar al niño a emplear formas pictóricas o visuales de codificar la información para memorizarla de modo eficaz. Se ha dicho que muchos niños autistas piensan en términos visuales y todas las actividades en este campo deberían basarse en ello. Cuando un niño que no habla emplea un lenguaje de signos como alternativa al lenguaje, hay que estimularle a que lo use mientras realiza la tarea -¡lo cual no es fácil si esta requiere ambas manos!- y a que vaya de forma gradual adelantando en el tiempo el lenguaje de signos, de modo que lo emplee para planear acciones.

IMITACIÓN - ENFOQUES POSIBLES

Las dificultades de imitación significan que la profesora no puede confiar en que se produzca el aprendizaje de habilidades sociales o de cualquier otro tipo de modo incidental. Puede que merezca la pena dedicar algún tiempo a enseñar al niño autista a imitar, pero incluso en este caso rara vez generalizará de modo útil a situaciones nuevas.

La dificultad fundamental sigue siendo la incapacidad para seleccionar conductas significativas que imitar, y es probable que el niño imite tanto conductas irrelevantes o indeseables como conductas socialmente aceptables.

Si, a pesar de estas dificultades, se elige la imitación como técnica válida, se debe enfocar de modo especial. En vez de sentarse frente al niño y esperar que reproduzca las acciones, la profesora tiene que sentarse al lado del niño para ejecutar el modelo. Si es necesario, se puede llevar a cabo frente a un espejo, por ejemplo, para imitar las expresiones faciales.

La imitación verbal se puede emplear para estimular a un niño mudo a vocalizar; pero enseñar a repetir de forma mecánica palabras sin que el niño las comprenda y en contextos artificiales es más probable que conduzca a una imitación no comunicativa que a un uso productivo del habla. La imitación de palabras se debe llevar a cabo cuando el niño haya demostrado su comprensión de las mismas, y aún así deben ser limitada a contextos funcionales.

JUEGO SIMBÓLICO - ENFOQUES POSIBLES

Las dificultades del juego simbólico parecen provenir de las áreas fundamentales de déficit cognitivo en el autismo: la incapacidad para reconocer que un objeto no sólo es un juguete, sino que representa un objeto de la vida real. Puesto que esto es así, probablemente no merece la pena dedicar mucho tiempo a tratar de inculcar el juego simbólico en los niños autistas.

Es adecuado enseñar al niño a emplear los juguetes de modo no repetitivo y enseñarle las reglas sociales de los juegos para que pueda jugar con otros niños. Pero la profesora tiene que tener en cuenta que es probable que el niño nunca vaya más allá del modo de jugar con los juguetes que se le ha enseñado. Probablemente la comprensión de los símbolos se aborda mejor en campos relacionados de modo más directo con asignaturas del currículo, por ejemplo, enseñando al niño a leer o a comprender mapas o diagramas.

MOTIVACIÓN - ENFOQUE POSIBLE

El niño autista necesita que se le anime activamente a explorar situaciones nuevas. Puede que al principio se necesiten recompensas tangibles para establecer un repertorio más amplio de habilidades lúdicas y exploratorias. Sin embargo, como ya hemos mencionado, las técnicas que se basan en recompensas extrínsecas no sirven para motivar al niño en sentido general, y es probable que, una vez que se suprima la recompensa, su conducta recaiga en rutinas conocidas. Lo que hay que hacer es establecer un sistema de autor recompensa con una jerarquía claramente definida de actividades disponibles para el niño, dispuestas en orden de preferencia.

El niño, por tanto, tiene que darse cuenta de que puede realizar una de sus actividades preferidas al terminar una que le guste menos; hay que construir una cadena de actividades por la que se pueda desplazar supervisado mínimamente por el adulto. Un punto fuerte de los niños autistas en este tiempo es que les suele «gustar lo que hacen», por lo que las actividades conocidas (a las que pueden haberse resistido en una primera introducción) pueden convertirse en recompensas para las menos familiares.

SECUENCIAS - ENFOQUES POSIBLES

Hay que enfocar el establecimiento de secuencias en un contexto significativo y, al igual que en el desarrollo de estrategias alternativas para la solución de problemas, el niño tiene que conocer una serie de secuencias posibles para cualquier situación. El currículo de ciencias ofrece muchas oportunidades interesantes de estimular al niño a reflexionar sobre secuencias nuevas o a intentar predecir los elementos de una secuencia a partir de lo que los precede.

A los niños autistas con capacidad verbal se les puede preguntar: ¿Qué pasa si...? o ¿Qué viene después?, para estimularlos a pensar sobre las secuencias y la causalidad. Los niños sin capacidad verbal.

Como veíamos en el apartado sobre 1a memoria necesitan seleccionar dibujos o símbolos para hacer las mismas predicciones.

El tiempo y la causalidad se pueden abordar de modo adecuado a través de actividades como la cocina en la que los efectos del calor y de las mezclas son evidentes por los cambios de color, de textura y, sobre todo, de gusto. El niño autista suele, a través de la experiencia en la cocina, llegar a apreciar los cambios en el tiempo, y aprende - preferiblemente por medio de la experiencia- que merece la pena esperar para algunas cosas.

PROBLEMAS ASOCIADOS - ENFOQUES POSIBLES

Incluso en marcos especiales es probable que en una sola clase haya una amplia variedad de capacidades y dificultades relacionadas. El profesor tiene, por tanto, que abordar a cada niño de forma individual, teniendo en cuenta el posible patrón de conducta asociado al autismo, pero reconociendo que los patrones de conducta individuales derivan de la interacción entre los puntos fuertes y débiles del niño y el entorno.

En situaciones en las que sólo haya un niño autista en la clase -tanto si se trata de una situación de integración o de una clase especial- se añade la dificultad de satisfacer las necesidades del niño en situaciones que son contrarias a dichas necesidades. Puede que en ciertas áreas el currículo diferenciado no plantee demasiados problemas, por ejemplo, los objetivos del Currículo Nacional de Inglés referidos a las habilidades de conversación y escucha son fácilmente adaptables al nivel del niño. Otras áreas plantean más problemas, pues en ellas hay suposiciones evolutivas que no se corresponden con el desarrollo del niño autista.

Por ejemplo, el objetivo en inglés relacionado con la lectura supone que el niño pasará de referirse al significado de dibujos y acontecimientos a la adquisición gradual de habilidades de decodificación de la lectura. A los niños autistas.

sin embargo, les resulta más fácil aprender a «leer»- aunque sin comprensión real que explicar lo que sucede en un dibujo o relatar un hecho.

COGNICIÓN SOCIAL - ENFOQUES POSIBLES

Una consecuencia de la dificultad para la cognición social es que el significado (no lo que la palabra significa, sino lo que quiere decir el hablante) tiene que ser mucho más explícito. La profesora debe evitar el sarcasmo y el lenguaje metafórico y ser consciente de que el niño no comprende lo que se supone que otros saben; al niño le resulta útil una enseñanza explícita sobre qué información tiene que transmitirse y que se puede asumir acerca del oyente o del lector.

Se pueden tratar aspectos relacionados con este tema en situaciones en las que el niño tenga que dar instrucciones a otros en contextos potencialmente ambiguos. En un nivel muy sencillo, al niño se le enseña que, a menos que incluya el adjetivo adecuado, puede acabar con chocolate blanco en vez de con el normal que quería; es decir, aprende a hacer peticiones específicas y quizá a entender que los demás no sabrán lo que quiere, a no ser que se lo diga.

Practicar con objetos escondidos y orientar a alguien hacia el sitio donde están ocultos le ayuda a comprender que no todo el conocimiento es necesariamente compartido, aunque a la mayor parte de los niños autistas les resulta muy difícil no revelar el escondrijo de modo inmediato. Un juego muy popular que también se relaciona con este problema es enviar al niño fuera de la habitación, mientras los demás eligen uno de entre varios dulces. Cuando vuelve a entrar, al niño se le permite elegir y meterse en el bolsillo los dulces de uno en uno hasta que llega al dulce designado; de este manera, algunos de los niños autistas más brillantes se hacen una idea de que los demás pueden saber cosas que uno ignora y de que puedes “engañar” gracias a tu superior conocimiento.

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA TRABAJAR CON NIÑOS/AS CON SÍNDROME DE DOWN

Desglosándolo por campos, se van a presentar unas pautas generales sobre cómo adaptar a las características generales de los alumnos con síndrome de Down, qué se les va a enseñar y cómo se les va a enseñar.

A. Qué enseñar a los alumnos con síndrome de Down: objetivos y contenidos.

A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con síndrome de Down, se ha de tener en cuenta que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos y que se dispone de un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo. A largo plazo, se puede incluir el ideal de persona, la "utopía" particular, lo que se aspira que alcance a lo largo de su vida ese niño con síndrome de Down que tenemos ante nosotros.

Por ejemplo, se puede plantear que sea lo más autónomo posible, o que encuentre un trabajo, lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si se propone que pase su etapa adulta en su casa o en un centro de día. A medio plazo, si por ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo, que escriba su nombre o que lea carteles.

Es esencial personalizar los objetivos porque los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, habrá que eliminar objetivos que aparecen en el currículo básico.

Bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, habilidades de autonomía básica o sociales) y en algún caso habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación. Siempre que se pueda, se deben escoger objetivos prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible, y secuenciarlos en orden creciente de dificultad.

En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser (Troncoso 1995, MEC 1992 a):

- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le sirven aquí y ahora.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

B. Cómo enseñar a los alumnos con síndrome de Down: metodología

Es imprescindible b/individualizar b/ la metodología de trabajo con los alumnos con síndrome de Down del mismo modo que se hace al seleccionar los objetivos.

Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: tutor, profesores de apoyo, servicios especializados y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa en el centro es requisito indispensable para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con síndrome de Down.

a) Metodología de trabajo

A la hora de trabajar educativamente con alumnos con síndrome de Down es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Otras normas válidas pueden ser:

- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Emplear ayuda directa y demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades.

b) Actividades, materiales, espacios y tiempos

Es recomendable la flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como se había planificado. También es útil:

- Presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, lúdico, entretenido, atractivo.
- Dejarles tiempo suficiente para acabar y poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en su realización.

- Dar al alumno con síndrome de Down la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.
- Tener preparado el material que se va a utilizar con antelación. Conviene disponer de material en abundancia por si se han de cambiar las actividades.
 - Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.

c) Socialización, agrupamientos

En la integración social, lo fundamental es que el alumno con síndrome de Down disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más, de tratarle como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios. Por ello, es recomendable:

- Darle la posibilidad de desarrollar tanto el trabajo individual como el trabajo en distintos tipos de agrupamiento.
- Variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en grupo pequeño.
- Aplicar programas de entrenamiento en habilidades sociales.
- Siempre que se pueda, deben hacer cosas en común con los demás.
- Dejarle que lleven los mismos libros, que tengan el mismo boletín de notas, que compartan clases.

Desde la perspectiva de su socialización, los profesores deben comportarse en clase sabiendo que ellos mismos se convierten en "modelos" para los alumnos y especialmente para los alumnos con síndrome de Down, ya que aprenden muchas de sus conductas por observación. Respecto a los compañeros, la mejor estrategia es tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que dé el profesor al alumno con síndrome de Down, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.

d) Sugerencias metodológicas para aplicar en grupo, clase

Para responder a las necesidades educativas de los alumnos con síndrome de Down, dentro del grupo-clase, se pueden tomar algunas de las siguientes pautas metodológicas. Todas ellas son medidas, individuales o colectivas, que estando dirigidas a ayudar a un alumno concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase.

- Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su progreso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo, etc.
- Favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el profesor, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en relación con los aspectos concretos en que tiene dificultades.
- Establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al alumno y le ayuden con sus tareas.
- Incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos.
- Diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a cada alumno oportunidades para aprender contenidos que no dominan.
- Confeccionar un banco de materiales, con material de trabajo que cada unidad a diferentes niveles de dificultad (actividades normales y de refuerzo, individuales o en grupo). Se puede planificar incluso que, con el tiempo, el alumno pueda acceder a ellas de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante del profesor.
- Elaborar una carpeta individual con actividades de espera, de refuerzo o ampliación para el alumno.
- Diseñar una hoja individual de cada alumno con síndrome de Down, con los objetivos y actividades programados para él para un plazo determinado (resumen para un período de tiempo, por ejemplo dos semanas), de su ACI.

- Valorar la posibilidad de incluir la intervención coordinada y simultánea de dos profesionales con el mismo grupo-aula, para apoyar a este alumno o a otros.
- Organizar grupos de refuerzo fuera del horario fijo, con alumnos con dificultades semejantes.
- Reordenar y reagrupar a los alumnos de un aula en función de su nivel en diversas asignaturas.
- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en pequeño grupo.
- Realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo, distribuyendo la clase en zonas de actividad o talleres y los horarios en función del ritmo de trabajo de los alumnos.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de trabajo.

C. Qué y cómo evaluar a los alumnos con síndrome de Down

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con síndrome de Down, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y, en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, se realizará tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes. Esta misma Orden recoge que la información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma, o en un criterio externo, o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones.

Se debe establecer una línea base al comenzar, para conocer de qué nivel se parte y planificar las actuaciones educativas en función de ello.

Además, se ha de procurar evaluar en positivo, ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un niño, más que de sus posibilidades.

Por último, con alumnos con síndrome de Down y dadas sus dificultades para generalizar sus aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y no se debe suponer que lo que hacen en una determinada situación lo harán igual en otras circunstancias. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas, por lo que es preciso tener en cuenta estos matices.

Se han de variar los sistemas de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Por ello, se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes.

Los que saben leer y escribir con comprensión pueden realizar exámenes orales y escritos con memorización de pequeños textos. Se les debe de dar un boletín de notas, como a los demás, en el que queden reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno de ellos para que los padres sepan cuál es su evolución escolar. Según la Ley de Calidad (2002) los padres tienen derecho a estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

Por último, el profesorado deberá también evaluar la propia labor para mejorarla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia Adaptación Curricular individual.

LAS WEBQUEST COMO RECURSO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas, se presenta como un reto de especiales características en las aulas inclusivas. No sólo se trata de integrar los recursos tecnológicos en el currículum, sino garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales acceden, utilizan y aprovechan todas la potencialidades que las TIC ofrecen en el proceso educativo.

Potencialidades de los medios digitales para los alumnos con necesidades educativas especiales, una WebQuest es una actividad didáctica basada en la red y sus potencialidades. Como recurso tecnológico, permite integrar dos o más medios de comunicación en una única aplicación. En definitiva, se trata de una actividad basada en los beneficios potenciales que los medios digitales ofrecen en el aula inclusiva.

Las nuevas tecnologías han abierto un mundo de posibilidades en el acceso a la información. Y como hemos visto anteriormente, información a través de múltiples canales. Pero la información no implica necesariamente conocimiento; puede resultar un conjunto de datos, incluso organizados y estructurados, pero sin reelaboración y construcción personal alguna. Es a través de posicionamientos de reacción cuando la información puede ser digerida, reelaborada, asimilada e interiorizada, convirtiéndose en auténtico conocimiento.

Rose y Meyer (2002) identifican cuatro aspectos fundamentales de la flexibilidad de los medios digitales y apuntan a ellos como elementos clave para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula inclusiva:

- **Versatilidad:** a diferencia de los recursos tradicionales, en los que los contenidos tan sólo pueden presentarse a través de un medio (texto, imagen, etc.), los medios digitales permiten acceder a un mismo contenido en diferentes formatos (texto con imagen, texto y sonido, animación, combinación

de vídeo y texto, etc.). Además, esta versatilidad puede darse de forma simultánea, lo que favorece la integración de principios inclusivos en el diseño curricular: un solo contenido es capaz de satisfacer las demandas de todos los alumnos, sin necesidad de posteriores adaptaciones o modificaciones parciales o totales del mismo.

- **Capacidad de transformación:** dado que el contenido es independiente de la forma de presentación, un mismo contenido puede ser presentado de diversas formas. Las transformaciones pueden darse dentro del mismo medio, adaptando y adecuando sus características y posibilidades a los diferentes perfiles de los alumnos (cambiar el tamaño del texto, modificar el volumen del sonido, etc.), o suponer el cambio de un medio a otro (un lector de pantalla transforma un documento escrito en salida sonora). La capacidad de transformación permite adecuar la presentación de los contenidos de aprendizaje a las necesidades y preferencias de los alumnos.
- **Posibilidad de ser marcado:** HTML es el lenguaje de programación con el que se construyen las páginas Web y que permite al diseñador marcar el texto especificando los diferentes componentes estructurales, títulos, encabezados, tamaño y color de las fuentes, etc. La ventaja del marcado es que permite a los profesores y alumnos, con tan sólo unos conocimientos técnicos básicos, acomodar el contenido según sus necesidades y preferencias. Además ofrece la posibilidad de interactuar con los contenidos de aprendizaje, permitiendo modificar, destacar, ampliar, etc., cualquier elemento sobre un documento único y común, favoreciendo también el trabajo cooperativo.
- **Hipertextualidad:** la hipertextualidad ofrece la posibilidad de vincular diferentes contenidos de aprendizaje entre sí, fomentando un acceso a la información no secuencial. Esta vinculación entre diferentes recursos educativos no sólo ofrece una vez más distintas formas de presentación de un mismo contenido, sino que enriquece el proceso de aprendizaje con apoyos de distinta naturaleza (texto, sonido, imágenes, animaciones, vídeo, etc.) y favorece la construcción significativa de conocimiento mediante la integración

de los diferentes recursos. Además, la estructura no lineal de aprendizaje permite personalizar y adaptar el proceso educativo.

¿Qué papel juegan las WebQuest en el aula inclusiva?

El enfoque de la escuela inclusiva abre la posibilidad de ofrecer una escuela que brinde una educación de calidad para todos y que genere situaciones de aprendizaje dinámicas, flexibles, cambiantes; en definitiva, capaces de dar oportunidades a todos los alumnos, sean cual sean sus necesidades y demandas. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Stainback y Stainback (1999) definen la escuela inclusiva como aquella que educa a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículum apropiado a sus intereses y necesidades y aquellos soportes que pueden necesitar tanto los estudiantes como sus profesores para llegar a tener éxito.

Las WebQuest como recurso tecnológico multimedia constituyen una estrategia didáctica cargada de potencialidades para responder a las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales. El papel que juegan dentro del aula inclusiva viene fundamentado en los siguientes aspectos:

- **Permite el desarrollo de procesos cognitivos superiores:** recordemos, que según su creador, una WebQuest es fundamentalmente una actividad de investigación. Por ello, entran en juego estrategias mentales tales como la búsqueda selectiva, el análisis de la información, la capacidad para diferenciar conceptos, ser capaz de relacionar informaciones de diferentes fuentes, la reelaboración de los datos, la reflexión, comprensión y asimilación de información, etc. A través de los diferentes componentes que constituyen una WebQuest, el profesor va ofreciendo lo que en un lenguaje constructivista se denominaría “andamios cognitivos” que permiten al alumno indagar y construir su propio conocimiento.

- **Es una aplicación flexible:** al permitir la integración de diferentes medios digitales, las WebQuest constituyen una metodología didáctica fácilmente aplicable a todos los alumnos, con independencia de su forma de acceso a los contenidos de aprendizaje. Las múltiples representaciones de los hechos, conceptos, principios, actividades, recursos, procedimientos, procesos, etc., que forman parte de la WebQuest, permiten la personalización del proceso de aprendizaje.
- **Permite la introducción de elementos de apoyo:** a través de los recursos, pueden ofrecerse distintos elementos de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales, tales como explicaciones complementarias, utilización del trabajo colaborativo, distintas formas de representación de los materiales educativos, ofrecer la posibilidad de modificar las características de la interfaz según las propias necesidades y preferencias, formas alternativas de evaluación, etc.
- **Facilita el acceso de los alumnos con necesidades educativas especiales al currículum ordinario:** como actividad flexible que ofrece la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos sin necesidad de realizar adaptaciones curriculares significativas. Por ello resulta un recurso excepcional dentro del aula inclusiva, ya que permite, con un mismo contenido y mediante la integración de algunos elementos de refuerzo, responder a los objetivos planteados en el diseño curricular general. Un recurso que para un alumno constituye fundamental para acceder a los contenidos, supone un elemento de apoyo y refuerzo para otros.
- **Fomenta el trabajo cooperativo:** las WebQuest promueven el aprendizaje colaborativo a través de la realización de tareas grupales encaminadas a la consecución de un único producto final. El grupo es un elemento fundamental a través del cual se profundiza en el proceso de construcción del conocimiento, y sólo a través de la interacción conjunta se puede alcanzar los objetivos propuestos (Cabero, 2000). La necesidad de trabajo colaborativo también refuerza los lazos entre alumnos con necesidades educativas

especiales y el resto de los compañeros, y favorece al convivencia con la diversidad.

JUEGOS PARA TRABAJAR CON NIÑOS/AÑAS CON CAPACIDADES ESPECIALES

En las sesiones que a continuación relacionamos, se percataran de que no hay nada mágico, sencillamente un ponerse a jugar con quienes a pesar de sus dificultades, vivan una aventura llena de ilusiones y donde nuestro tiempo dedicado a ellos y el logro de resultados positivos sea el mejor premio.

PRIMERA SESIÓN - JUGUEMOS CON NUESTRA CARA

1- Situación y objetivos.

Con esta sesión iniciamos las actividades de juego vivenciado inmediatamente después de ingresar en nuestro servicio. Hacemos una pequeña introducción con canciones conocidas por los niños de haberlas oído cantar muchas veces a su mama o a algún familiar cercano. Quizás ahora, al cantarlas lentamente acompañadas del gesto y comentándolas, les ayuden a descubrir todo el significado psicomotriz del reconocimiento de su propio cuerpo que la sabiduría popular ayuda a descubrir.

Los objetivos serán:

- 1-Reconocimiento sensorial de la cara.
- 2-Introducción sensorial y vivencial de las manos.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Los niños se sientan en el suelo encima de un colchón en círculo y postura de (moro) e iniciamos la sesión cantando una canción conocida por todos.

Escogimos la canción de Liuva María Hevia, (Estela es un granito de canela), apenas termine la canción, comenzamos a repetir,

Toca tu cara (se repite)

Pica y repica (se repite)

Toca tus ojos

Toca tu boca

Toca tu nariz.

Como verán las estrofas siguen hasta enumerar todas las partes de nuestra cara, mientras se canta la canción cada niño se va tocando la parte a que se hace referencia, de igual forma si vamos interrumpiendo la canción, para que los niños apunten, la parte de su cara que designa la orden, la participación será espontánea y cada uno se ira introduciendo en una dinámica de juego dramatizado.

En la medida que se repita la misma, los resultados serán mejores, se ayudará además a aquel niño que no pueda.

Valoración.

En esta actividad los niños harán ejercicios con su cuerpo, unos cumplirán ordenes, otros los realizaran descontroladamente, pero con las repeticiones, la imitación y el interés que pongan en aquello que propone el adulto, a corto, mediano o largo plazo los resultados serán alentadores.

SEGUNDA SESIÓN - LA HISTORIA DEL CARACOL QUE NO TENÍA MANOS.

1- Situación y objetivos.

Todos los niños con necesidades educativas especiales, tienen muchas dificultades con las manos. Sus problemas (que acostumbran a ser numerosos) van desde las alteraciones de la sensibilidad profunda que les produce agnosia

(1) a otros trastornos asociados como pueden ser: presencia de movimientos involuntarios al querer realizar la acción, retracciones musculares, presencia de reflejos arcaicos y otros que no les permiten, en definitiva, abrir, cerrar, coger, apoyarse o acercarse al objeto deseado.

Es por estas circunstancias que hoy les contamos la historia del "Caracol que no tenía manos", trabajando los siguientes objetivos:

1-Reconocimiento de la mano.

2-Sensación propioceptiva.

3-La socialización.

(1)Alteración del reconocimiento de la mano como propia.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

1-Los niños se sientan en el suelo, en coro y en postura de (moro).

La sesión comienza cantando la canción (palmitas, palmitas) tan entrañable para la mayoría de los niños dado que habitualmente las madres les cantan a sus pequeños.

1ra estrofa- (Toca palmitas que viene el papá
Toca palmitas que pronto vendrá).

Después de cantar la estrofa, varias veces, cambiamos el toca palmitas, por tócalas fuerte. Acto seguido cambiamos el fuerte anterior por el flojo y a la vez repetimos la canción, mas fuerte y mas flojo.

2da estrofa- (Cinco lobitos tiene la loba,
Cinco lobitos detrás de la escoba)

Continuamos el mismo procedimiento, pero aquí hacemos un juego corporal con los niños, con la intención de hacer un movimiento coordinado, estos mueven las manos en cuanto comienzan a cantar. Se trata de alzar los brazos y las manos

según la posibilidad de cada uno, imitando a los especialistas que participen en el juego.

Cuando acaban de cantar les pregunto:

¿Cuántas cosas se pueden hacer con las manos?, los niños deben recordar algún movimiento.

Ahora les contare la historia de un caracol muy chiquito que no tenía manos.

Cuento: Había una vez un caracol muy chiquito que no tenía manos y tenía mucha hambre, le dijo a su mamá,

Mamá tengo hambre,

Y ella respondió, ve a la montaña y coge unas hojas de col, haremos una rica merienda.

El pequeño caracol cogió el caminito de la montaña hasta que al fin encontró una col....

Pero: ¿No saben qué pasó entonces?

Pues que no podía coger las hojas de la col porque no tenía manos.....

El pobre caracol empezó a llorar, un conejo que pasaba cerca escuchó el lamento y enseguida lo ayudo, para eso cantaremos una canción y tiraremos con más fuerza,

Preguntamos:

¿Quiéren ustedes ayudar al caracol y al conejo?

Entonces, cantaremos la siguiente canción y haremos los movimientos que yo les indique.

3ra estrofa- (Ayudemos al caracol a arrancar las
hojas, ayudemos al caracol a
arrancar las hojas de col)

Se puede dar también a cada niño en el momento adecuado una cuerda, que este sujetando algo ligero, que puede parecer una hoja de col de forma tal que a la orden los niños tiren de la cuerda y si fuera posible armar el cuento donde cada uno estuviera en su casita, (que seria su puesto en el suelo) y dos niños harían de caracol y conejo, solo utilizando pequeños pedazos de cartón pintado).

Al final se dirá a los niños como fue su participación en el juego, y se les preguntara,

¿Cómo ayudaron al caracol? Y ¿Por qué?

Valoración.

El cuento que se recoge en esta sesión da la posibilidad de que los niños entren en la dinámica de la actividad, así como la movilización a la hora de desplazarse, además de auditivamente reconocer las canciones que en la misma se utilizan, teniendo en cuenta la repetición como elemento indispensable para lograr los objetivos que nos proponemos.

TERCERA SESIÓN - HAGAMOS UN REGALO A MAMÁ.

1- Situación y objetivos.

Ha comenzado la primavera los árboles se llenan de flores, todo esto muy lindo.

En la actividad anterior, la utilización de las manos fue tratada como motivo de reflexión y nos preguntábamos que podríamos hacer sin manos. Ahora los niños de la forma más lúdica posible, trabajaran las infinitas posibilidades de hacer cosas con las manos a pesar de sus importantes patologías.

Teniendo en consideración las características motrices de nuestros niños, la movilización será uno de los objetivos permanentes de cada sesión.

Los objetivos serán:

- 1-Trabajar las funciones de las manos.
- 2-Movilización motriz.
- 3-Iniciación a la estación de la primavera.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Los niños se sientan en el suelo haciendo un círculo. Comenzamos la sesión recordando "al pequeño caracol que tenía hambre" y acto seguido cantamos una de las canciones de la sesión anterior.

Después de la canción les explico otro cuento que dice así:

Había una vez un pequeño caracol que vivía en una casita del bosque, pero un día llegó el cumpleaños de mamá y pensó que le haría un gran ramo de flores

El pequeño caracol fue caminando hacia el prado y lo encontró todo lleno de flores, pero el caracol lloraba porque no podía recoger las flores solo, entonces aparecieron muchos animalitos y lo ayudaron en un largo viaje, pasaron el prado, subieron la montaña, atravesaron el río y por fin recogieron muchas flores.

Inmediatamente se pusieron a trabajar, rasgaron papel de colores e hicieron bolitas arrugaditas, para adornar el ramo de flores.

El pequeño caracol estuvo muy contento porque ya tenía el regalo para su mamá.

Trabajo sobre el cuento:

En esta ocasión mientras explico el cuento, lo voy representando y me muevo dentro del espacio imitando al pequeño caracol y a sus amigos. También les muestro los caminos que deberán seguir y que previamente se han preparado: el prado puede ser (una colchoneta de color marrón), la montaña (dos colchonetas montadas una sobre otra y estas pueden ser de color verde) y el río puede ser (un cartón de color azul).

En esta ocasión los niños se van desplazando y gateando, con un personaje que representa un animalito previamente escogido, así realizarán todo el recorrido que se describe en la primera parte, hasta llegar a las flores que los especialistas participantes prepararan con anterioridad, luego se les repartirá a cada uno pequeñas tiras de papel, para que rasguen y pequeños pedacitos que ellos

apretaran con su mano hasta hacer bolitas que también pondrán en el ramo del caracol.

Valoración.

Esta sesión favorece de forma positiva la comprensión y la vivencia de aquello que se está realizando. Además la respuesta motriz producida por el estímulo, hace posible una elaboración mental. El resultado de esta respuesta nos demuestra si la propuesta ha sido entendida.

CUARTA SESIÓN - LOS JUEGOS OLÍMPICOS.

1- Situación y objetivos.

Los medios de difusión hablan mucho de los juegos olímpicos. Nuestros niños no leen el periódico, pero escuchan, cuando ellos oyen estas noticias no se realmente el alcance de lo que entienden. Por esta razón, a través de los juegos intentamos llenar el significado de aquello que escuchan.

La mayor parte de nuestros niños con (nee), tienen trastornos de visión, tales como estrabismo, nistagmus y otras deficiencias visuales. Esta circunstancia va acompañada, a veces, de otros trastornos que les provocan rechazo al mirar el objeto. Todo esto va unido, casi siempre, a alteraciones en la coordinación del movimiento. Con el objetivo de optimizar sus posibilidades, lo que pretendemos es captar su atención para conseguir llevar a término las acciones propuestas como por ejemplo: encestar una pelota, jugar a los bolos, etc.

De acuerdo con lo que se ha explicado, los objetivos de la sesión serán los siguientes:

1-Estimulación motriz.

2-Trabajar la coordinación óculo-manual.

3-Trabajar la situación del cuerpo en el espacio: delante, atrás, en círculo, control de posturas, tanto sentados como de rodillas, etc.

4-Respetar normas de juego, aprender a esperar el turno, enseñarlos a saber perder, en definitiva asumir conductas sociales.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Dentro de la sala, se hallan preparados todos los juegos que describimos a continuación:

1-En el primero de los juegos, los niños se sientan en el suelo y hacen un círculo alrededor de un neumático. Cada niño tiene una pelota que ha de encestar dentro del neumático.

Los niños previamente intentaran hacer puntería con pelotas grandes y luego lo harán con pelotas mas pequeñas se ira ganando en complejidad durante el ejercicio en la medida que observemos los resultados de la sesión.

Dentro de las reglas del juego, solo se les dirá que deben esperar a que tire el niño que les antecede, siempre con la orientación de un especialista.

El segundo juego consiste en colocar un aro grande en el centro del círculo, donde los niños de hallan sentados e invitarlos con una demostración previa lo que deben hacer.

En todos los casos se darán los niveles de ayuda correspondientes y las repeticiones que sean necesarias.

Valoración.

La actividad que se propone en dicha sesión, puede durar mas de una hora, pues una de las características de nuestros niños es la lentitud reaccional, por esta razón, a veces, es difícil mantener su atención en una actividad que en si es breve, pero al realizarla se convierte en algo interminable.

Es por este motivo que pensamos en actividades sencillas y cortas para que la idea inicial este presente hasta la finalización del juego.

QUINTA SESIÓN - TODOS TENEMOS UNA FAMILIA.

1- Situación y objetivos.

En la programación de las actividades, se ha estado trabajando la familia y los padres por supuesto, han tomado parte tanto en la exploración de sus hijos como en los tratamientos. Muchos de nuestros niños traen fotografías de su casa en las que están con padres y hermanos. De aquí surge la idea luego de consultar varios cuentos que los tres osos se pueden ajustar bastante a lo que pretendemos. Por una parte pienso que el oso es un animal muy alejado de los niños, pero por otro lado, ¿que niño no se ha dormido alguna vez abrazando un osito de peluche? Es por el rico contenido didáctico del cuento que nos trazamos los siguientes objetivos a trabajar:

- 1-La situación en el espacio (delante, medio, detrás).
- 2-Las medidas elementales como mayor, medio y pequeño.
- 3-La idea de número implícita en el cuento.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Se preparará la sala donde realizaremos la actividad con unas telas de colores y unas cuerdas atadas a las espaldas. Con esto y un poco de imaginación se puede ver la casa de los tres osos.

Dentro de la casita hay tres colchonetas de diferentes tamaños, la mayor corresponde a la cama de papá oso, la mediana es la cama de la mamá osa y la mas pequeña es la del osito pequeño como si los tres osos estuviesen durmiendo, en cada colchoneta habrá un dibujo de cada oso atendiendo a su tamaño.

Cuando los niños entran y ven el nuevo decorado de la sala de juegos quedan gratamente sorprendidos.

Entonces les invito a sentarse en semicírculo alrededor de la casa. El cuento que les explico esta adaptado a su nivel de comprensión e incluyo aquello que para ellos tiene mas significado como es el comer y el dormir. El cuento dice así:

Había una vez una familia de osos que vivía en una casita del bosque. Como pueden ver aquí está papá oso, mamá osa y el osito pequeño

Mientras el defectólogo narra el cuento, va hacia la casita, coge los dibujos los levanta y los enseña a los niños como si tratara de darles vida. Después se dejan tendidos sobre la colchoneta y se les dice que ahora están durmiendo.

Se continúa cantando una canción, para dar ambiente de sueño y de relajación (cierro las ventanas durante un momento y mientras las volvemos a abrir cantamos)

Ahora nos preparamos para la próxima acción, cuando representamos el desayuno de los osos, los niños que hasta este momento eran menos espectadores, se incorporan a la acción simulando que también ellos comen. Después de desayunar, cantamos y representamos la acción de los osos.

(Se repiten las dos acciones hasta que en cada niño se observe algún resultado, pueden probar las camas, identificarse con uno de los osos y hasta imaginar que están tomando algo, que puede ser la merienda preparada en la sala).

Valoración.

En esta sesión los niños pueden responder, afirmando o negando algo, dada lo creativa de la actividad, podrán seguir la canción con un gesto, esperamos además que quizás algunos de ellos regresen a la sala con un osito de peluche y deseen ir de nuevo a la casa de los tres osos. Esto nos dará la medida de lo importante de la actividad en cuanto a la implicación de los procesos mentales como son el recordar, el asociar y reconocer.

SEXTA SESIÓN - JUEGO DE LOS COLORES.

1- Situación y objetivos.

En la siguiente sesión trabajaremos los colores. Cada niño es explorado para comprobar cuales son los colores que los mismos tienen asumidos, ya que en ocasiones parece que los conocen pero, en realidad los han olvidado, también participarán aquellos que aun no dominan colores. Por este motivo consideramos adecuado hacer actividades que favoreciesen la adquisición de este nuevo conocimiento y la consolidación de estos aprendizajes. Los objetivos de esta sesión serán:

1-Trabajar la percepción visual, auditiva y táctil con el objeto de que los niños reconozcan, asocien y finalmente capten el concepto de color.

2-Estimular la atención del niño.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

Los niños se sitúan en el suelo, haciendo un círculo. Comenzamos cantando una canción que habla de los colores. Mientras cantamos se les muestran unas láminas pintadas con el mismo color y el símbolo de lo que dice la canción.

Ejemplo: rojo es el color, el color del fuego

rojo es el color, el color de las flores

rojo es el color, el color del fuego

rojo pues, es mi color.

azul es el color, el color del cielo

azul es el color, el color del mar

azul es el color, el color del cielo

azul pues, es mi color.

amarillo es el color, el color del sol

amarillo es el color, el color de las flores

amarillo es el color, el color del sol
amarillo pues, es mi color.

Cuando acabamos de cantar las canciones les pregunto qué color les gustaba más, que lo nombren si lo recuerdan y cual escogerían si ellos fueran colores, a los niños que no dominen ninguno se les dará la oportunidad de escoger el que mas les haya gustado, siempre repitiendo por cada defectólogo cual es el nombre del color escogido de forma individual y presentando un dado de ese color, para que el niño trate de tocarlo.

Para continuar cada uno de los pequeños participantes, guiado por el adulto, sumergirá su dedo en pintura del color seleccionado y marcará en un papel con la yema del dedo. Ahora cada uno será un color.

Esta sesión se repetirá tantas veces sean necesarias hasta que los niños dadas sus posibilidades conozcan o recuerden los colores., se tendrán en cuenta siempre los colores que mayor impacto psicológico tengan.

Valoración.

Con esta actividad los niños lograrán aprender y/o recordar fácilmente los colores, además de que las canciones y los medios que se utilizarán serán sencillos, novedosos, muchos ya conocidos por ellos. El recurso de la pintura de los dedos en la sala de juegos constituirá una experiencia nueva y agradable. Se podrán incorporar otros colores en la medida que los niños logren vencer los objetivos propuestos.

SÉPTIMA SESIÓN - HABÍA UNA VEZ UN NIÑO.

d) Situación y objetivos.

En esta sesión de juego pretendemos reforzar el esquema corporal del niño.

Las impresiones sensoriales que recibe un niño con (Nee) con los que trabajamos son bien distintas a las que recibe un niño sin problemas. En los primeros los músculos acostumbran a estar en un grado de tensión aumentada por la presencia de la espasticidad, algunas articulaciones están en un ángulo cerrado aumentando a consecuencia de las retracciones musculares o por la propia patología de las articulaciones, no permitiendo realizar toda la amplitud de su recorrido articular.

La percepción recibida a través de un cuerpo que no deja de tener movimientos involuntarios no controlables, la imposibilidad muchas veces de poder hacer el apoyo palmar o bien realizar la prensión, así como también las deficiencias en la percepción visual, auditiva y/o del habla y muchas otras dificultades que podríamos añadir, nos imposibilita poder hacer una historia de su desarrollo corporal.

Por tanto, con una idea de su cuerpo tan distorsionado, ¿cómo puede integrar su esquema corporal?

En esta sesión jugamos a recordar la historia de sus primeros movimientos y descubrimientos del bebé, vivido como en un cuento en el cual él es el auténtico protagonista.

Los objetivos serán:

- 1- Reforzar el esquema corporal.
- 2- Funciones de los sentidos.
- 3- Rememorar su evolución motriz.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

La presentación del ambiente de juego es muy sencilla, hacemos un círculo cerrado con cartones de cajas o colchonetas alrededor de un espejo, el círculo queda abierto simulando una puerta.

Al entrar en la sala de juego los niños van directamente hacia la puerta, cada uno va desplazándose según sus posibilidades y a su ritmo, en ellos se verá la expresión de interrogación dibujada en su rostro por la incógnita de lo que han encontrado y otros se preguntaran cuál será el juego propuesto.

Al entrar en el círculo, se les va animando para que se coloquen tendidos boca arriba ya que hoy contaremos una historia muy bonita.

*Había una vez una mamá que estaba esperando un bebé, ella tenía una barriguita muy grande y redondita. Dentro de su barriguita estaba dormido y encogido un bebé (mientras se les explica vamos mostrando la postura fetal para que ellos la adopten), se van nombrando a todos los niños y luego se les pregunta, ¿cómo estaba el bebé dentro de su mamá?, por supuesto, no todos podrán responder, aquí tendremos en cuenta patologías y posibilidades reales en ese momento, ya que los mismos tienen una exploración realizada con anterioridad, pero aun así todos irán respondiendo motrizmente a la pregunta, colocándose en postura fetal.

Un buen día cuando se hicieron un poquito más mayores y vieron que ya podían nacer, salieron todos de la barriguita de mamá.

Ahora ya no tenían que estar dobladitos....tenían espacio y sus piernas y brazos se podían estirar y doblar.

*Poco a poco y con la ayuda de mamá, fueron descubriendo sus manitos. (A veces mamá cantaba)

Toca palmitas que viene el papá

Toca palmita que pronto vendrá.

(Los niños van participando de la explicación con sus gestos y la canción, que cantaran los adultos participantes también)

De la misma forma se trabajará con los pies, los ojos, la nariz, la boca, las orejas así como los gustos y el olfato apoyándonos en canciones que todos repetiremos.

Específicamente en cuanto al gusto, se les darán galletas, pan, azúcar, plátanos o alguna fruta. Para oler utilizaremos, cebolla, naranja, limón, perfume y en la medida que se repita la sesión se irán aumentando los niveles de complejidad.

Valoración.

Llama poderosamente la atención cómo unas actividades tan básicas como es la de ayudarlos a describir los primeros conocimientos de su cuerpo con solo un pequeño argumento o cuento en este caso de su propia vida, les puede llegar a movilizar y estimular. En cuanto a la realización del juego sensorial, los niños están motivados, los que pueden caminar se mantienen en sus puestos, esperando a ver que sucederá en los próximos instantes, aquí se pueden observar también acciones que en la vida diaria no se dan, como por ejemplo un niño al que antes se le daba la comida y en un de los juegos logro llevarse la comida a la boca haciendo una pinza aun con dificultad.

La sesión puede parecer larga al escribirla, pero sabemos que teniendo todos los elementos preparados para evitar la dispersión de los niños, se logra que el hilo conductor tenga coherencia y la participación de los mismos (cada uno a su nivel) sea óptima.

OCTAVA SESIÓN - AYUDANDO A MAMÁ.

1- Situación y objetivos.

A pesar de que los niños con necesidades educativas especiales de acuerdo a sus patologías, no pueden hacer tal vez todo lo que quisieran, otras veces por la sobreprotección de la familia y en los casos mas aislados por desconocimiento, pensamos, dada la experiencia vivida como profesionales en crear una sesión sencilla, amena y motivadora donde tanto los padres como los niños, a corto, mediano o largo plazo se dieran cuenta de lo importante que es el autovalidismo y la independencia en actividades de la vida diaria aun por la falta de coordinación de sus movimientos y la ausencia del aprendizaje es estos aspectos.

Para ello nos decidimos por la sesión que describiremos a continuación, pero solamente al despertar.

Los objetivos son los siguientes:

- 1-Favorecer la imaginación.
- 2-Reforzar el esquema corporal y sensorial.
- 3-Trabajar las independencias.

2- Contenidos, actividades y recursos didácticos.

En la siguiente historia, los niños rememorarán un despertar que comenzará con una canción de cuna escogida por cualquiera de los participantes.

Luego de escuchar la canción varias veces y suavemente, les diremos que mamá esta muy ocupada y que en el día de hoy, todos van a ayudar a sus mamas, pero como lo haremos, pues imitando un adulto nos estiramos en las colchonetas que se han acomodado antes en la sala de juego en forma de semicírculo donde los niños despertarán después de un largo y lindo sueño.

Ahora preguntamos ¿qué nos hace mamá al levantarnos?

En este caso puede haber respuestas o sencillamente silencio, todo depende de los niños con los que trabajemos en cada sesión, primeramente ponemos una tina pequeña con agua frente a ellos y les diremos vamos a lavarnos la cara, el que no pueda hacerlo solo, es ayudado, por el adulto, repitiendo varias veces la acción, de la misma forma, se trabajará el cepillado y el peinado.

En la medida en que los niños logren realizar estas acciones aunque sea con dificultad, se incorporarán nuevas actividades de la vida diaria. Ya nuestros pequeños se irán familiarizando con la sala de juegos que en este caso se convertirá en una de aseo personal, no habrá límite de tiempo para cada actividad, ya que serán grupales.

Valoración.

Esta última sesión tiene una gran importancia, tanto para la habilitación como para la rehabilitación de nuestros niños, la misma queda abierta para incluir nuevos elementos en la medida que logremos resultados, aunque, por ejemplo, al cabo de tres sesiones solo sean capaces de coger el objeto que están mirando e intenten realizar la acción, para los padres y nosotros siempre será un resultado alentador.

ALTERNATIVAS DE JUEGOS Y EJERCICIOS FÍSICOS PARA EL TRABAJO DE LAS CAPACIDADES COORDINATIVAS EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PROPUESTA DE EJERCICIOS FÍSICOS

Ejercicios para el equilibrio:

- Caminar sobre una línea.
- Caminar sobre un banco.
- Caminar sobre una tabla o viga.
- Caminar con objetos sobre la cabeza.

Ejercicios de coordinación:

- Pararse en la punta a la vez que se eleven los brazos arriba.
- Caminando al frente tocando objetos que se encuentren a su alrededor.
- Saltillo al frente y cuclillas.
- Caminar en cuadrupedia por debajo de un obstáculo.
- Brazo arriba y abajo/ Sentados y ponerse de pie.
- Brazo al frente y atrás Sentados y ponerse de pie.

Ejercicios de piernas:

- Levantar pierna.
- Correr hacia los lados.
- Correr hacia atrás.
- Saltar con ambos pies avanzando a un ritmo determinado.
- Marcha normal con pasos cortos y largos.
- Realizar pequeños saltos en el lugar.

Ejercicios de Lanzamientos:

- Lanzar con una o dos manos objetos de diferentes tamaños hasta el lugar donde la educadora indique.

- Lanzar objetos y pelotas hacia señales sonoras. Carrera en línea recta tras el sonido del silbato. Caminar por una línea recta con brazos laterales.
- Caminar en punta de pie. Caminar según el silbato.
- Saltar según el sonido.
- Caminar lento y rápido.

Ejercicios para los brazos:

- Brazos laterales.
- Brazos arriba, al lateral y abajo.

Ejercicios para las manos:

- Palmas unidas (arriba y cerrar, tocarse las yemas, saludar, abrazar, esconderse, golpecitos, pasar sobre materiales, suaves y duros).
- Apretar pelotas pequeñas, pasarla de una mano a otra, para los pies: (preferentemente sentados, individual).
- Decir adiós. Conocerse, decir si y no, rodar bolas, conos, agarrar cuerdas (tirarlas) y frazadas.

Ejercicios para manos y pies:

- Tocar pies y manos, alternativamente
- Tocar dedo, pasar la pelota (empujándola suave).

Ejercicios para la cara:

- Abrir y cerrar los ojos, mirar arriba, abajo, a un lado y otro, sonreír y enojarse.

Ejercicios para cara y dedos manos: (esquema corporal)

- Un dedo de cada mano: Tocar nariz y una oreja, barbilla y la otra oreja, nariz y frente, boca y cabeza.
- En pareja: el espejo, tocar con un dedo parte del cuerpo del compañero, unir las dos manos, derecha, izquierda, alternando, los codos, las rodillas.
- Inflar la cara y soplar, sacar la lengua, arrugar la frente.
- Acostado de espalda dejar caer brazos y piernas.

- Sentados piernas extendidas, subir un poco la pierna y dejarla caer.
- Realizar carrera a una distancia de 5 metros.

PROPUESTA DE JUEGOS

☺ **¿Quién me quiere a mí?**

¿Quién me quiere a mí? La educadora se alejará de los niños, abrirá sus brazos y dirá. ¿Quién me quiere a mí? Y se para en punta de pie, los niños se desplazarán rápidamente hacia ella que ellos reciban con los brazos abiertos los estimulará para que lleguen hasta donde están sus brazos.

☺ **Lanza la pelota**

La educadora lanzará pelotas en distintas direcciones, los niños correrán a cogerla y se lanzarán a la educadora, las pelotas serán de diferentes tamaños. Se puede utilizar pelotas hechas por los niños, etc.

☺ **El perro juega con pelotas**

La educadora los invita a coger pelotas, de pronto se escucha el sonido onomatopéyico del perro, ¿Quién ladró? ¿Quién está? Los niños lanzarán las pelotas hacia el lugar del sonido para ver si sale el perro. Cuando sale el perro los niños corren hacia su casita.

☺ **Los aviones**

Los niños estarán colocados de forma dispersa por el área y bien separados, a la señal de la educadora "Aviones a volar" los niños imitarán el vuelo de los aviones por el área, con los brazos extendido lateralmente, ala otra señal, "Aterricen", se detendrán y realizarán cuclillas.

☺ **La chiva y los chivitos**

En un extremo del área la educadora dibujará un círculo que será la casa de los chivitos (niño) y de la chiva (educadora). A un lado un toro grande (un niño seleccionado). La chiva sale del círculo en busca de alimento, llama a los chivitos bee bee bee, a la llamada de la chiva los niños imitan a los

chivitos caminando en cuadrupedia por debajo de una soga. Cuando la educadora (chiva) diga viene un toro el niño seleccionado tratará de coger a los niños (chivos) y estos correrán hacia el círculo que será la casita. Al llegar dirán ¡Qué susto! Y se acuestan a descansar.

☺ **Conejos a su casita**

La educadora le explica a los niños que ellos serán conejos que van a pasear por el campo donde hay muchas zanahorias, y que saltarán al sonido de las claves, más rápido y más suave, cuando dejen de sonar las claves comerán las zanahorias y volverán a sus casitas.

☺ **Un día de Paseo**

Los niños saldrán de paseo por el campo con la educadora, de pronto se encuentran con un río, (la educadora lo tendrá dibujado con anterioridad) pasará de un lado a otro por encima de un puente, el niño que no pase no podrá llegar hasta los nidos de los pajaritos.

☺ **Sapitos al Agua**

Se trazará un círculo en el área. Los niños saltarán alrededor del círculo. A la señal "sapitos al agua" saltarán al interior del círculo trazado y caminarán imitando con los brazos, el movimiento de natación de los sapos.

☺ **Ayudemos al constructor**

Los niños tendrán dos pilas una en cada mano, pero le van a llevar al constructor las bolsitas de arena ¿Dónde podemos llevarlas? (en la cabeza) le colocamos las bolsas de arena en la cabeza y caminarán hasta donde está el constructor (un niño seleccionado) al trasladar dos o tres bolsitas, se invitan a oler la arena mojada. (Ejercicio de respiración).

☺ **A pasear por el campo**

Se divide el grupo a la mitad, se traza dos líneas a la distancia de 10 m que representan dos casas, en el centro, entre las dos líneas, se dibuja donde se ubica un niño. El resto de los niños se situarán sobre una de las líneas

(casas. El adulto invita a "pasear por el campo". Los niños salen corriendo a tratar de llegar hasta la otra línea (casa). El niño que está en el círculo trata de agarrar al que no logre llegar a la casa.

☺ **Lluvia de pelotas**

La educadora lanza por el piso pelotas u objetos que rueden y motiven a los niños que corran para alcanzarlas. Cuando lo logren se estimula a que ellos mismos la lancen para volver a alcanzarlos.

Durante el desarrollo de las tres primeras actividades debemos señalar que los niños se mostrarán apáticos ante la propuesta de actividad de la educadora. Realizarán algunos ejercicios de forma aislada, se observarán retraídos, tropezarán frecuentemente, arrastrarán los pies al caminar; no comprenderán las tareas motoras por lo que no serán capaces de dar respuestas motrices, solamente se ajustarán a imitar a la educadora. La comunicación afectiva será incipiente tanto la que se establece niño - niño o niño - educadora.

Poco a poco se logrará que los pequeños se interesen por la realización de la actividad, es importante destacar que en dependencia a la maestría pedagógica y la entrega que caracteriza al personal docente de esta enseñanza in fluirá en el desarrollo o no del niño y la validez de esta propuesta de ejercicios.

Principales dificultades que pueden presentar

- * Se agotarán con gran rapidez.
- * Los movimientos serán lentos.
- * Habrá predominio de la inseguridad.
- * Sincinesias (movimiento parásito).
- * Agotamiento.
- * Movimientos torpes.
- * Distractibilidad.
- * La coordinación óculo - pédico.
- * No serán capaces de realizar movimientos simultáneos de brazos y piernas.
- * Balanceos.

* Al transportar objetos de diferentes tamaños y formas se caerán precipitadamente.

Estos juegos para todos aquellos niños con necesidades educativas especiales para los que trabajamos. A todas aquellas familias que desean que sus hijos algún día, puedan mostrarles un gesto, una sonrisa o un adiós. Pues como dijera José Martí:

**Lo que hace crecer el mundo no es el
descubrir cómo está hecho, sino el
esfuerzo de cada uno para descubrirlo.**

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW Mel. Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Editorial NARCEA. Madrid. 2001. Pág. 112
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Educación inclusiva, una escuela para todos. Editorial Aljibe. Málaga. 2003. Págs. 205-225
- ANDREU Y SIEBER. Medición de conocimientos y gestión. ESIC editorial. Madrid – España. 2000. Pág. 30
- BELOHLAVEK Peter. Conocimiento, la ventaja competitiva. Editorial BLUE EAGLE GROUP. Buenos Aires. 2005. Pág. 5
- BLANCO Rosa. Revista PRELAC N° 1. Regional de Educación UNESCO, para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO. Santiago de Chile. Julio 2001. Págs. 174 175, 176, 177
- BLANCO, Rosa. Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48, abril 199. Proyecto Principal de Educación, OREALC/UNESCO. Santiago. 2000. Pág. 608
- CFR. ARCHIDEO, L. op, cit. Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A, N 19. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- CARRIÓN Martínez José Juan. Integración escolar. ¿Plataforma para la escuela inclusiva? Revistas de Educación. Argentina. 2002. Págs. 225 – 227
- DE PABLOS Ramírez, J.C. El papel del profesorado en una sociedad de cambio. Granada. Universidad de Granada. Granada. 1997.
- DÍAZ Alcaraz Francisco. Modelo para autoevaluar la práctica docente. Editorial Wolters Kluwer. España S.A. 2007. Págs. 58, 69.
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida. Desarrollo humano y calidad, valores y actitudes. Editorial, Limusa. México. 1995. Pág. 12.
- DUK, Cintya. El enfoque de la educación inclusiva. Artículo. Disponible en <http://redinclusion.googlepages.com>
- ECHEITA Sarrionandia Gerardo, Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Ediciones NARCEA S.A. 2006. Pág. 14
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor. Madrid, 1984.

- GALOFRE Rosa, LIZÁN Nieves. Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después. Editores De la Torre. Madrid - España, 2005. Pág. 14
- GONZÁLEZ ARNAIZ, Graciano. (2006) La Escuela Inclusiva, la diversidad un valor para educar. Artículo. Universidad Complutense. Madrid
- KEMMIS, S. El currículum, más allá de la teoría de la reproducción. Madrid-Morata.1988.
- MEDINA, A Y SEVILLANO, M.L. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Tomo I, Madrid- España. 1990.
- MELÉNDEZ Lady. La Inclusión escolar del alumno con discapacidad. Grupo Latinoamericano para la participación, la integración y la inclusión de las personas con discapacidad. 2002. Pág. 32 - 175
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, (2006) “Plan Nacional de Inclusión Educativa”, División Nacional de Educación Especial, Quito. Ecuador
- Ministerio de Educación – Dirección de Educación Especial
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, (2006) “Plan Decenal de Educación” Quito, Ecuador
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Modelo Inclusión educativa. Quito. 2008
- MEC. Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, Pág. 11. 2001
- MORIÑA, A. (2004). La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones. Editorial Laboratorio Educativo. Barcelona. 2004. Pág. 110
- MUÑOZ Seca y Riverola. Gestión del Conocimiento. Universidad de Navarra. Madrid. 1997. Pág. 30
- PÉREZ PÉREZ, R. El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Barcelona, 1994.
- PUJOLÁS, Pere. Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. Ediciones de la Universidad de Castilla. Cuadernos de pedagogía. 2002. Págs. 317, 84-87.
- RESTREPO Jiménez y CAMPO Vásquez Rafael Campo. La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Editorial: Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá- Facultad de Educación. Año de edición: 2002. Pág. 12

- TILLEY, Paulina. El arte de la Educación Especial. Editorial CEAC, Colección Educación y Enseñanza, serie Educación Especial. 1998. Pág. 16
- UNESCO -MARCHESI, Álvaro, (2006) Valores y Competencias del Educador. Artículo Texto adaptado, disponible en www.oei.es/noticias/spip/.php?article1904 – 29k
- UNESCO – MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (1994) “Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. Salamanca España
- UNESCO (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.
- UNESCO. (2001). Nuevo compromiso mundial para la educación básica.
- VERDUGO Alonso Miguel Ángel. Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Editorial Siglo Veintiuno de España. Editores S.A. Madrid. 2005. Pág. 79
- ZABALZA, M.A. Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. Madrid, Editorial UNED, 1990

- Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, 15 de marzo de 2006, titulada “Consejo de Derechos Humanos”. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator
- De la Integración a la Atención a la Diversidad. Un modelo de enseñanza adaptativa. (2004) MEC - OIE - UNED.
- Constitución del Ecuador, info@conadis.gov.ec , Quito- Ecuador, 1992 <http://www.conadis.gov.ec/legislacion.htm>.
- Constitución, nd, act. 08-06-2010. <http://www.conadis.gov.ec/legislacion>.
- Discapacidad Visual Y Esquema Corporal, nd, act. 07-06-2010.

- Revista PRELAC, Unesco 2005, Págs. 177 - 179

- http://www.educacion.gov.ec/pages/interna_noticias.php?txtCodiNoti=1810
Consulta 09/06/2010-

- <http://www.esmas.com/salud/enfermedades/discapacidades/334699.html>
- Ideas esenciales de la educación inclusiva, 02-05-2007, 06-06-2010. <http://laescuelainclusiva.blogspot.com/> CONSULTA 10/06/2010
- Inclusión educativa, nd, Act. 08-06-2010. <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/educacion-presenta-plan-de-inclusion-291994-291994.html> Consulta 07/06/2010.
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa))
- Integración escolar: Escuela Inclusiva.nd. asnaghipatricia@yahoo.com.ar. <http://www.espacioam.com.ar/2008/integracion-escolar-escuela-inclusiva/>
- Proyecto 2008 <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/discapacitados-ganan-mas-derechos-301310-301310.html>
- Villacorta, Carlos. Sociedad, inclusión educativa y discapacidad. Warnock, 11-11-2009. Act. 05-06-2010. <http://www.fundacionmirame.cl>
- http://www.down21.org/salud/neurobiologia/discapacidad_int.htm
- www.attem.com/libros_archivos/articulos/QUÉ%20ES%20EL%20TRASTORNO%20GENERALIZADO%20DEL%20DESARROLLO.doc
- http://www.accesoya.org.ar/pre_cuando_el_colegio_excluye.html
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)).
- <http://www.ekun.cl/diccionario.html>.
- Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe:
- <http://www.google.com/#sclient=psy&hl=es&q=DEFINICION+DE+INCLUSIÓN&aq,Inclusión>.
- <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/inclusion-buena-alternativa-educativa-390492.html>
- http://guisse.bligoo.com/content/view/287870/LA_LABOR_DEL_DOCENTE.htm.
- http://www.down21.org/salud/neurobiologia/discapacidad_int.htm
- http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=137.
- <http://www.sectormatematica.cl/orientacion/especiales.htm>.
- <http://www.ibarra.gob.ec/web/index.php/presentacion/ubicacion>
- http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=138
- <http://www.esaac.org>

ANEXOS

FICHA DE OBTENCIÓN DE DATOS

ESCUELA FISCAL MIXTA RAFAEL SUAREZ (11 NIÑOS/AS)

Nº. DE NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
3	SEGUNDO "B"	PARÁLISIS DE MIEMBROS INFERIORES
3	TERCERO "A"	PARÁLISIS DE BRAZO IZQUIERDO
4	CUARTO "A" "B"	SORDERA
1	QUINTO "A"	CEGUERA DE OJO IZQUIERDO

5 DOCENTES

ESCUELA MARÍA ANGÉLICA HIDROBO (7 NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
2	PRIMERO	SÍNDROME DE DOWN
3	SEGUNDO	SORDERA
2	TERCERO	DISLALIA

3 DOCENTES

ESCUELA INSTITUTO SAN VICENTE FERRER (1 NIÑO)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
1	SEGUNDO	PARÁLISIS BRAZO DERECHO

1 DOCENTE

ESCUELA FISCAL MIXTA AMÉRICA (4 NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
2	SEGUNDO	PÉRDIDA DE VISIÓN EN UN OJO
2	TERCERO	MIOPIA

2 DOCENTES

ESCUELA 28 DE ABRIL (3 NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
1	PRIMERO	SÍNDROME DE DOWN
2	SEGUNDO	DISLALIA

2 DOCENTES

ESCUELA FISCAL "ALFREDO PÉREZ GUERRERO" 21 (NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
2	PRIMERO "A"	SÍNDROME DE DOWN
3		SORDERA
2	PRIMERO "B"	PARÁLISIS FACIAL
1		TUMOR LABIO INFERIOR
1	SEGUNDO "A"	RETARDO MENTAL LEVE
1		AUTISMO
1	SEGUNDO "B"	RETARDO MENTAL LEVE
1		FALTA DE VISIÓN EN EL OJO IZQUIERDO
1	TERCERO "A"	TUMOR CEREBRAL
1		ENDURECIMIENTO DE ARTERIAS CEREBRALES
1		DISCALCULIA
2	CUARTO "A"	PARÁLISIS DE MIEMBROS INFERIORES
1		ANSIEDAD
1	QUINTO "B"	ANSIEDAD
1	SEXTO "A"	DALTONISMO
1	SEXTO "B"	PROBLEMAS DE LENGUAJE

9 DOCENTES

ESCUELA FISCAL DE NIÑAS “PEDRO MONCAYO” (8 NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
2	PRIMERO	SÍNDROME DE DOWN
3	SEGUNDO	MAL FORMACIONES FÍSICAS
3	TERCERO	DIFICULTADES DE LENGUAJE

3 DOCENTES

ESCUELA FISCAL DE NIÑOS “VÍCTOR MANUEL PEÑAHERRERA” (7 NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
3	PRIMERO	PROBLEMAS DE MAL FORMACIÓN FACIAL
4	SEGUNDO	MINUSVÁLIDOS

2 DOCENTES

ESCUELA: RAFAEL LARREA ANDRADE (6 NIÑOS)

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
1	PRIMERO	SÍNDROME DE DOWN
1		SORDERA
1		PROBLEMAS DE VISIÓN
1		PARÁLISIS BRAZO IZQUIERDO
2	TERCERO	MALFORMACIÓN FÍSICA PIERNAS

2 DOCENTES

ESCUELA “CIUDAD DE IBARRA” 15 NIÑOS

Nº NIÑOS CON CAPACIDADES ESPECIALES	AÑO DE BÁSICA	NECESIDAD ESPECIALES
2	PRIMERO	SÍNDROME DE DOWN
3	SEGUNDO	DISCAPACIDAD MOTORA
1	TERCERO	SORDERA
3		PROBLEMAS DE LENGUAJE
1		DALTÓNICO
2	CUARTO	PROBLEMAS DE VISIÓN
3	QUINTO	PROBLEMAS DE VISIÓN

5 DOCENTES

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

La presente encuesta tiene como propósito determinar: “Conocimientos, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en las escuelas centrales del cantón Ibarra. La información es confidencial y será utilizada con fines de Investigación. Gracias por su colaboración.

ENCUESTA SUPERVISORES

Instructivo: Al realizar la encuesta tomar en cuenta cada una de las preguntas y marcar con una (x) la respuesta que crea conveniente:

I GENERALIDADES

Nombre de la Escuela: _____

II CONOCIMIENTOS

1. ¿En calidad de Supervisor ha supervisado la labor de inclusión educativa en la escuela?
SI () NO ()

2. ¿Los docentes han sido capacitados para trabajar con niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

3. ¿En su labor como Supervisor ha sido capacitado para el trabajo con niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

4. ¿Los docentes de la escuela que supervisa están capacitados en métodos, técnicas estrategias para el trabajo escolar con niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

5. ¿Considerada usted a su escuela inclusiva?

SI () NO ()

6. ¿Los docentes de la escuela que usted supervisa emplean la pedagogía del amor?

SI () NO ()

III ACTITUDES

7. ¿Las escuelas han dado facilidades para el ingreso de niños/as con capacidades especiales?

SI () NO ()

8. ¿Ha observado actitudes activas de los niños con capacidades especiales en la clase y fuera de ella?

SI () NO ()

9. ¿Ha capacitado a los docentes con referencia a inclusión educativa)

SI () NO ()

10. ¿Los niños con capacidades especiales necesitan cuidados especiales?

SI () NO ()

IV RECURSOS

11. ¿La escuela posee infraestructura para niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

12. ¿La institución posee tecnología para los niños con capacidades especiales?
SI () NO ()
13. ¿La escuela tiene algún método para niños con capacidades especiales como?
BRAILLE SI () NO ()
LENGUA DE SEÑAS SI () NO ()
LECTURA Y ESCRITURA PARA SORDOS SI () NO ()
14. ¿La escuela promueve la educación inclusiva y ofrece servicios para niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

La presente encuesta tiene como propósito determinar: “Conocimientos, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en las escuelas centrales del cantón Ibarra. La información es confidencial y será utilizada con fines de Investigación. Gracias por su colaboración.

ENCUESTA AUTORIDADES

Instructivo: Al realizar la encuesta tomar en cuenta cada una de las preguntas y marcar con una (x) la respuesta que crea conveniente:

I GENERALIDADES

Nombre de la Escuela: _____

II CONOCIMIENTOS

1. ¿En calidad de Autoridad tiene conocimientos para dirigir a los docentes en la educación de niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

2. ¿Los docentes de su escuela utilizan en el aula, técnicas especiales de aprendizaje para la educación de niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

3. ¿Los docentes integran a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje?
SI () NO ()

4. ¿Tiene preparación profesional para trabajar con niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

5. ¿Considerada usted a su escuela inclusiva?

SI () NO ()

III ACTITUDES

6. ¿Tiene su escuela atención especializada para niños/as con capacidades especiales?

SI () NO ()

7. ¿Los niños con capacidades especiales muestran una actitud activa ante el aprendizaje?

SI () NO ()

8. ¿Existe preferencia para los niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

IV RECURSOS

9. ¿La escuela posee infraestructura para niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

10. ¿La institución posee tecnología para los niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

11. ¿La escuela tiene algún método para niños con capacidades especiales como?

BRILLE SI () NO ()

LENGUA DE SEÑAS SI () NO ()

LECTURA Y ESCRITURA PARA SORDOS SI () NO ()

12. ¿La escuela promueve la educación inclusiva y ofrece servicios para niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

La presente encuesta tiene como propósito determinar: “Conocimientos, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en las escuelas centrales del cantón Ibarra. La información es confidencial y será utilizada con fines de Investigación. Gracias por su colaboración.

ENCUESTA A DOCENTES:

Instructivo: Al realizar la encuesta tomar en cuenta cada una de las preguntas y marcar con una (x) la respuesta que crea conveniente:

I GENERALIDADES

Nombre de la Escuela: _____

II CONOCIMIENTOS

1. ¿En calidad de docente tiene conocimientos para educar a niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

2. ¿Utiliza en el aula técnicas especializadas de aprendizajes con los niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

3. ¿Usted integra a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje?
SI () NO ()

4. ¿Tiene preparación profesional para trabajar con niños con capacidades especiales?
SI () NO ()
5. ¿Considerada usted a su escuela inclusiva?
SI () NO ()
6. ¿Ha puesto en práctica la pedagogía del amor en la enseñanza de los niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

III ACTITUDES

7. ¿Los niños con capacidades especiales muestran una actitud activa ante el aprendizaje?
SI () NO ()
8. ¿Existe preferencia para los niños con capacidades especiales?
SI () NO ()
9. ¿Utiliza estrategias apropiadas para niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

IV RECURSOS

10. ¿La escuela posee infraestructura para niños con capacidades especiales?
SI () NO ()
11. ¿La institución posee tecnología para los niños con capacidades especiales?
SI () NO ()

12. ¿La escuela tiene algún método para niños con capacidades especiales como?

BRILLE SI () NO ()

LENGUA DE SEÑAS SI () NO ()

LECTURA Y ESCRITURA PARA SORDOS SI () NO ()

13. ¿La escuela promueve la educación inclusiva y ofrece servicios para niños con capacidades especiales?

SI () NO ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

La presente entrevista tiene como propósito determinar: “Conocimientos, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en el Cantón Ibarra. La información es confidencial y será utilizada con fines de Investigación. Gracias por su colaboración.

ENCUESTA ALUMNOS CON CAPACIDADES ESPECIALES

Instructivo: Al realizar la encuesta tomar en cuenta cada una de las preguntas y marcar con una (x) la respuesta que crea conveniente:

I GENERALIDADES

Nombre de la Escuela: _____

II ACTITUDES

1. ¿Está contento de estar en la escuela?
SI () NO ()
2. ¿Sus amigos conversan con usted?
SI () NO ()
3. ¿Le gusta como le enseña su profesor/a?
SI () NO ()
4. ¿Le quiere a su profesor/a?
SI () NO ()
5. ¿Juega con todos los compañeritos?
SI () NO ()
6. ¿En la clase usa el computador?
SI () NO ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

La presente encuesta tiene como propósito determinar: “Conocimientos, actitudes y prácticas del proceso de inclusión educativa en el Cantón Ibarra. La información es confidencial y será utilizada con fines de Investigación. Gracias por su colaboración.

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

Instructivo: Al realizar la encuesta tomar en cuenta cada una de las preguntas y marcar con una (x) la respuesta que crea conveniente:

I GENERALIDADES

Nombre de la Escuela: _____

II CONOCIMIENTOS

1. ¿Le gustaría que su hijo estudie en una Escuela de Educación Especial?
SI () NO ()

2. ¿Al momento que matriculó a su hijo/a, fue aceptado con facilidad?
SI () NO ()

3. ¿Su niño/a se siente aceptado en la escuela?
SI () NO ()

4. ¿Usted está de acuerdo como trabaja el/la profesor/a con su hijo/a?
SI () NO ()

5. ¿Está contento/a de tener a su hijo/a en la escuela?
SI () NO ()

6. ¿En la escuela que se encuentra su hijo, cuenta con infraestructura para niños con capacidades especiales?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN EN CLASE

N.	ASPECTO	SI	NO
1	El currículum es apoyado por considerable cantidad de materiales de estudio y equipo para niños con necesidades especiales.		
2	El espacio de aula está organizado en áreas de aprendizaje/intereses; que al mismo tiempo, son aulas multifuncionales para el trabajo con niños con capacidades especiales		
3	Las actividades educativas diarias están organizadas siguiendo actividades grupales e individuales e incluyendo a los niños con necesidades especiales		
4	Existen interacciones positivas de los niños con necesidades especiales con los docentes.		
5	Se practica la pedagogía del amor en el aula		
6	El docente usa estrategias bien planeadas para articular las actividades con niños con capacidades especiales.		
8	Los niños con capacidades especiales son sensibles		
9	Se observa creatividad e imaginación en los niños con capacidades especiales		
10	Los niños con capacidades especiales interrumpen las clases		
11	La docente motiva a los niños con capacidades especiales en el proceso enseñanza aprendizaje		

FICHA DE OBSERVACIÓN EN LOS RECREOS

N.	ASPECTO	SI	NO
1	Los niños con capacidades especiales juegan en grupo		
2	Se relaciona bien con los adultos		
3	Los docentes comparten los ratos de recreo con todos los niños de la clase		
4	Reciben trato preferencial los niños con capacidades especiales		
5	Existen espacios de recreación para niños con capacidades especiales		
6	Los niños con capacidades especiales inicia y termina un juego		
7	Los niños con capacidades especiales regresan inmediatamente al aula después del recreo		
8	Se realiza actividades recreativas para desarrollar valores		
9	Existe servicio personalizado del bar para los niños con capacidades especiales		
10	Los compañeros les gusta compartir el recreo con los niños de capacidades especiales		