



**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO DE POSTGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

TEMA

GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO ACADÈMICO DE LOS
ESTUDIANTES CON CAPACIDADES DIFERENTES EN LA
UNIDAD EDUCATIVA "MONSEÑOR NÉSTOR
ASTUDILLO BUSTAMENTE" DISEÑO DE
UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN
EN INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA
LOS DOCENTES DE LA
INSTITUCIÓN.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DE
GRADO DE **MAGÍSTER EN GERENCIA EDUCATIVA**

TOMO I

AUTORA: LCDA. ÁLVAREZ AVILÉS NARCISA
ASESORA: DRA. YEROVI ERAZO JEANNETTE MSC.

Guayaquil, Febrero 2012

CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TUTOR

En calidad de asesora, nombrado por el H. Consejo Directivo del 19 de mayo del 2011 de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil.

CERTIFICO:

Que he asesorado y aprobado el proyecto de investigación, presentado por la Lcda. Narcisa Alvarez Avilés con cédula de ciudadanía 0905305140 salvo el mejor criterio del tribunal, previo a la obtención del grado de **Magister de la Maestría en Gerencia Educativa.**

**GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES CON CAPACIDADES DIFERENTES EN LA UNIDAD EDUCATIVA “MONSEÑOR NÉSTOR ASTUDILLO BUSTAMENTE”.
DISEÑO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN.**

.....
DRA. YEROVI ERAZO JEANNETTE. MSC.
ASESORA

GUAYAQUIL, FEBRERO DEL 2012

DEDICATORIA

A Dios, por haberme iluminado en cada instante de mi vida, sin su guía espiritual no hubiera logrado alcanzar ésta meta. .

A mis hijos: Jonathan, Alexander, Xavier, Tian y Mati quienes con su tierna presencia alegran mí existir, siendo la fuerza motivadora hacia la superación constante, ya que a través de mi ejemplo quiero que ellos lleguen muy alto en pos del éxito profesional. A todos los colegas gerentes educativos que tienen a su cargo la gran responsabilidad de dirigir el destino de sus instituciones, que ésta mi obra, sea una fuente de ayuda para ellos, para que su quehacer diario en el campo educativo sea más eficaz

Narcisa

AGRADECIMIENTO

A Dios por ser mi aliento espiritual y fortaleza, sin sus bendiciones, no hubiera podido culminar con éxito.

A la unidad educativa “ Monseñor Néstor Astudillo” en el cual me honro en ser la Directora, a los docentes, padres y madres de familia y de manera muy especial a mis estudiantes, por su incondicional apoyo brindado a la realización del presente proyecto de grado.

Narcisa

ÍNDICE GENERAL

V. TABLA DE CONTENIDOS

Portada	I
Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Índice	IV
Índice de Cuadros	V
Índice de Gráficos	VI
Resumen	VII
Introducción	1

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento

Ubicación	3
-----------	---

Situación conflicto	5
---------------------	---

Causas-Consecuencias	5
----------------------	---

Delimitación	6
--------------	---

Formulación del Problema	6
--------------------------	---

Evaluación	6
------------	---

Objetivos	8
-----------	---

Justificación e importancia	8
-----------------------------	---

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del estudio	12
Fundamentación Filosófica	15
Fundamentación Psicológica	19
Fundamentación Pedagógica	21
Fundamentación Sociológica	29
Fundamentación Epistemológica	38
Fundamentación Científico	41
Fundamentación legal	156
Preguntas a contestarse	157
Variables de la investigación	158
Definiciones conceptuales	158

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Modalidad de la Investigación	163
Tipo de Investigación	164
Población y muestra	166
Población	166

Muestra	167
Operación de Variables	168
Instrumentos de Investigación	169
Procedimientos de la Investigación	172

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de resultados	181
Discusión de resultados	182

CAPÍTULO V

Conclusiones y recomendaciones	217
Referencias bibliográficas	219
Bibliografía General	221
Anexos	224

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro # 1 Causas y Consecuencias	5
Cuadro # 2 Calidad Educativa	62
Cuadro # 3 Clasificación de discapacidades	113
Cuadro # 4 Población y muestra	166
Cuadro # 5 Muestra	168

Cuadro # 6 Operacionalización de Variables	169
Cuadro # 7 Etapas y pasos para la elaboración de instrumentos	170
Cuadro # 8 Escala de Likert	171
Cuadro#9 Condición de informante	182
Cuadro#10 Años de experiencia en docencia	183
Cuadro #11 Nivel de instrucción	184
Cuadro #12¿Considera usted que los programas educativos actuales favorecen a los estudiantes con capacidades diferentes?	185
Cuadro #13¿Considera Ud. que el docente debe conocer y aplicar el concepto de calidad educativa para mejorar el desarrollo de los estudiantes con capacidades diferentes?	186
Cuadro #14¿Considera Ud. que el gestor educativo cumple una función integradora en el desempeño de los estudiantes y procesos educativos?	187
Cuadro #15¿Considera Ud. que su maestro tiene conocimientos Claros y actualizados sobre Inclusión Educativa?	188
Cuadro #16¿Considera Ud. que existe comunicación cordial y efectivo entre gestores, docentes, representantes legales y estudiantes?	189
Cuadro #17¿Trata usted preferencialmente a los estudiantes con capacidades diferentes?	190

Cuadro #18 ¿Considera usted que es fundamental una capacitación continua para los docentes en Inclusión Educativa?	191
Cuadro #19 ¿Considera usted importante capacitar a los docentes en un programa de Inclusión Educativa?	192
Cuadro #20 ¿Se compromete usted a asistir a un programa de Inclusión Educativa?	193
Cuadro #21 ¿Piensa usted que los cursos de Inclusión Educativa han sido de gran ayuda para los docentes ?	194
Cuadro #22 ¿La capacitación debe ofrecerse a todos los docentes sean éstos con nombramiento o por contrato?	195
Cuadro #23 ¿Considera necesario la evaluación del docente en Inclusión Educativa?	196
Cuadro #24 Sexo del informante	197
Cuadro #25 Nivel de Educación	198
Cuadro #26 ¿Considera Ud. que la administración del gestor educativo proyecta a la institución un servicio social de la calidad para la comunidad?	199
Cuadro #27 ¿Considera Ud. al gestor educativo es una fortaleza para el crecimiento del establecimiento educativo?	200
Cuadro #28 ¿Considera Ud. que el gestor educativo debe tener conocimientos administrativos, pedagógicos de talento humano y de inclusión en el establecimiento educativo?	201

Cuadro #29 ¿Considera usted importante que la institución educativa apoye a la capacitación de los docentes ?	202
Cuadro #30 ¿Considera usted que los gestores educativos y los docentes adquieran conocimientos sobre Inclusión Educativa?	203
Cuadro #31 ¿Considera usted que los docentes sean evaluados en su desempeño académico?	204
Cuadro #32 ¿Usted cree que los docentes deben dar trato preferencial a los estudiantes con capacidades diferentes?	205
Cuadro #33 ¿Desearía usted que hubiera dentro de la institución un programa de Inclusión Educativa, para que los docentes se capaciten?	206
Cuadro #34 Sexo del informante	207
Cuadro #35 Años básicos	208
Cuadro #36 ¿Considera usted que existe comunicación cordial y efectiva entre Ud. y su maestro?	209
Cuadro #37 ¿Su maestro estimula los esfuerzos y logros de los estudiantes con capacidades diferentes como parte de su desempeño?	210
Cuadro #38 ¿Considera Ud. que su maestra aplica estrategias educativas dinámicas e innovadoras para los estudiantes con capacidades diferentes?	211
Cuadro #39 ¿Considera Ud. que sus maestros conocen métodos, estrategias, técnicas pedagógicas para ayudar a los estudiantes	

con capacidades diferentes?	212
Cuadro #40 ¿Considera usted que su maestro tiene conocimientos claros y actualizador sobre inclusión educativa?	213
Cuadro #41 ¿Su maestro da un trato preferencial a los estudiantes con capacidades diferentes?	214
Cuadro #42 ¿Considera usted que su maestro debe estar constantemente en capacitación?	215
Cuadro #43 ¿Cree usted que las evaluaciones que su docente realiza son claras y explícitas?	216

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico # 1 Capacidades diferentes	108
Gráfico # 2 Aprendizaje	115
Gráfico # 3 Tipos de Síndrome de Down	124
Gráfico # 4 Trisomía 21	125
Gráfico #5 Condición de informante	182
Gráfico #6 Años de experiencia en docencia	183
Gráfico #7 Nivel de instrucción	184
Gráfico #8 ¿Considera usted que los programas educativos actuales favorecen a los estudiantes con capacidades diferentes?	185
Gráfico #9 ¿Considera Ud. que el docente debe conocer	

y aplicar el concepto de calidad educativa para mejorar el desarrollo de los estudiantes con capacidades diferentes?	186
Gráfico #10 ¿Considera Ud. que el gestor educativo cumple una función integradora en el desempeño de los estudiantes y procesos educativos?	187
Gráfico #11 ¿Considera Ud. que su maestro tiene conocimientos Claros y actualizados sobre Inclusión Educativa?	188
Gráfico #12 ¿Considera Ud. que existe comunicación cordial y efectivo entre gestores, docentes, representantes legales y estudiantes?	189
Gráfico #13 ¿Trata usted preferencialmente a los estudiantes con capacidades diferentes?	190
Gráfico #14 ¿Considera usted que es fundamental una capacitación continua para los docentes en Inclusión Educativa?	191
Gráfico #15 ¿Considera usted importante capacitar a los docentes en un programa de Inclusión Educativa?	192
Gráfico #16 ¿Se compromete usted a asistir a un programa de Inclusión Educativa?	193
Gráfico #17 ¿Piensa usted que los cursos de Inclusión Educativa han sido de gran ayuda para los docentes ?	194
Gráfico #18 ¿La capacitación debe ofrecerse a todos los docentes	

sean éstos con nombramiento o por contrato?	195
Gráfico #19 ¿Considera necesario la evaluación del docente en Inclusión Educativa?	196
Gráfico #20 Sexo del informante	197
Gráfico #21 Nivel de Educación	198
Gráfico #22 ¿Considera Ud. que la administración del gestor educativo proyecta a la institución un servicio social de la calidad para la comunidad?	199
Gráfico #23 ¿Considera Ud. al gestor educativo es una fortaleza para el crecimiento del establecimiento educativo?	200
Gráfico #24 ¿Considera Ud. que el gestor educativo debe tener conocimientos administrativos, pedagógicos de talento humano y de inclusión en el establecimiento educativo?	201
Gráfico #25 ¿Considera usted importante que la institución educativa apoye a la capacitación de los docentes ?	202
Gráfico #26 ¿Considera usted que los gestores educativos y los docentes adquieran conocimientos sobre Inclusión Educativa?	203
Gráfico #27 ¿Considera usted que los docentes sean evaluados en su desempeño académico?	204
Gráfico #28 ¿Usted cree que los docentes deben dar trato preferencial a los estudiantes con capacidades diferentes?	205
Gráfico #29 ¿Desearía usted que hubiera dentro de la institución un programa de Inclusión Educativa, para que los docentes	

se capaciten?	206
Gráfico #30 Sexo del informante	207
Gráfico #31 Años básicos	208
Gráfico #32 ¿Considera usted que existe comunicación cordial y efectiva entre Ud. y su maestro?	209
Gráfico #33 ¿Su maestro estimula los esfuerzos y logros de los estudiantes con capacidades diferentes como parte de su desempeño?	210
Gráfico #34 ¿Considera Ud. que su maestra aplica estrategias educativas dinámicas e innovadoras para los estudiantes con capacidades diferentes?	211
Gráfico #35 ¿Considera Ud. que sus maestros conocen métodos, estrategias, técnicas pedagógicas para ayudar a los estudiantes con capacidades diferentes?	213
Gráfico #36 ¿Considera usted que su maestro tiene conocimientos claros y actualizador sobre inclusión educativa?	214
Gráfico #37 ¿Su maestro da un trato preferencial a los estudiantes con capacidades diferentes?	215
Gráfico #38 ¿Considera usted que su maestro debe estar constantemente en capacitación?	216
Gráfico #39 ¿Cree usted que las evaluaciones que su docente realiza son claras y explícitas?	217

UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO DE POSTGRADO Y EDUCACION CONTINUA.**

GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANES CON CAPACIDADES DIFERENTES EN LA UNIDAD EDUCATIVA “MONSEÑOR NÉSTOR ATUDILLO BUSTAMENTE. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN.

AUTOR: ALVAREZ AVILES NARCISA.

ASESORA: Dra. YEROVI ERAZO JEANNETTE MSC

FECHA: GUAYAQUIL, FEBRERO DEL 2012

RESUMEN

El presente trabajo plantea la importancia de que el centro educativo Monseñor Néstor Astudillo se oriente no solo en la enseñanza –aprendizaje como el aspecto central de su deber ser, sino también hacia la socialización de sus estudiantes, atendiendo a su bienestar emocional y creando un clima escolar favorable. Somos conscientes de que tal cambio requeriría de un programa de capacitación en inclusión educativa y una práctica mucho más extensa y profunda. No podemos cambiar la percepción de todas las personas del entorno, pero somos responsables de nuestras propias percepciones: de identificarlas, de analizarlas de contrastarlas con la realidad, de cambiarlas o de mantenerlas sin embargo, este proyecto se orienta a concienciar en los docentes a la reflexión y la puesta en práctica algunas acciones la cual brindará los conocimientos necesarios para poder desarrollar sus actividades en aulas, de la manera correcta y con los medios adecuados, generando así el desarrollo de una educación de calidad a pesar de sus limitaciones. Para recoger la información se procedió a aplicar encuestas que permitieron saber en qué medida la gestión educativa inciden en el desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes. Con esta información se verificó que los alumnos necesitan manejar destrezas que lo ayuden a optimizar su capacidad de valorarse. El siguiente proyecto tiene como finalidad proporcionar a los docentes una capacitación en inclusión, cuyos beneficiarios serán los estudiantes de la escuela y por ende la comunidad. Deseando que este proyecto sirva de luz para las presentes y futuras generaciones que desean el bienestar de los estudiantes sin distinción alguna. Educación para todos.

Gestor educativo	Inclusión	Capacitación
------------------	-----------	--------------

UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

**FACULTY OF PHILOSOPHY, LETTERS AND SCIENCES OF THE
EDUCACIÓN INSTITUTE OF POSTDEGREE AND EDUCATION
CONTINUES.**

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND ACADEMIC DEVELOPMENT OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT CAPACITIES IN THE EDUCATIONAL UNIT " MONSIGNOR NÉSTOR ASTUDILLO BUSTAMANTE. DESIGN OF A PROGRAM OF TRAINING IN EDUCATIONAL INCORPORATION FOR THE TEACHERS OF THE INSTITUTION.

AUTHOR: ALVAREZ AVILES NARCISA.

ADVISER: Dra. YEROVI ERAZO JEANNETTE MSC

DATE: GUAYAQUIL, FEBRERO DEL 2012

ABSTRACT

The present work it considers the importance of which the educational center Monsignor Néstor Astudillo is orientated not only in the education - learning as the central aspect of his duty being, but also towards the socialization of his students, attending to his emotional well-being and creating a school favorable climate. We are you consent of that such a change would need of a program of training in educational incorporation and a much more extensive and deep practice. We cannot change the perception of all the persons of the environment, but we are responsible for our own perceptions: of identifying them, of analyzing them of confirming them with the reality, of changing them or of supporting them nevertheless, this project is orientated to arouse in the teachers to the reflection and the putting in practice some actions which will offer the knowledge necessary to be able to develop his activities in classrooms, in a correct way and with the suitable means, generating this way the development of a quality education in spite of his limitations. To gather the information one proceeded to apply surveys that they allowed to know in what measure the educational management they affect in the academic development of the students with different capacities. With this information one checked that the pupils need to handle skills that it help to optimize his aptitude to be valued. The following project has as purpose provide a training to the teachers in incorporation, which beneficiaries will be the students of the school and for the community. Wishing that this project uses as light for the present and future generations who wish the well-being of the students without any distinction. Education for all.

Manager educational	Incorporation	Training
---------------------	---------------	----------

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo es relevante, pues es, viable, actual, real y acorde a las necesidades de la institución donde se va a aplicar el resultado de esta investigación. Además de un aporte muy profesional para los docentes, por la institución y su entorno social – educativo en general.

La presente investigación amerita el diseño de un programa de capacitación sobre inclusión educativa para los docentes de la unidad educativa monseñor Néstor Astudillo Bustamante” atenuando con el desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes, porque orienta no solo a la enseñanza aprendizaje como el aspecto central de su deber ser, sino también hacia la socialización de sus estudiantes, atendiendo a su bienestar emocional y creando un clima escolar favorable.

En nuevo Referente curricular propicia la Educación Inclusiva, y nos compromete a todos, especialmente a los docentes, a responder a las necesidades de educación de todos los niños, niña y joven, a que no sean atentados por la exclusión de ninguna clase. Para profundizar en la presente investigación me he permitido desarrollar la presente obra; la misma que está estructurada por cinco capítulos:

En su capítulo I - El problema de investigación, plantea toda la información acerca de la ubicación del problema, situación conflicto, causas – consecuencias, delimitación del problema, formulación del problema, evaluación del problema, los objetivos de la investigación

En el capítulo II: Marco Teórico debidamente fundamentado podemos apreciar una serie de conceptos en torno a las causas y efectos

que generaron la problemática dentro de la institución. En este mismo capítulo se encuentra el marco legal, que expone las bases jurídicas en las que sustenta la problemática planteada y sus cambios evolutivos. De la misma manera se plantean preguntas que se va a responder con el resultado de la investigación realizada. Así mismo, para el pleno entendimiento de la investigación, presentamos una serie de definiciones conceptuales relacionadas a la investigación.

El capítulo III “Marco metodológico” se establece con mucha precisión la modalidad de la investigación, y los tipos a los cuales corresponde, dada la naturaleza y acciones realizadas en el transcurso del proceso investigativo. De igual manera podemos evidenciar las técnicas y los instrumentos empleados, que fueron pieza clave para obtener una información válida y confiable.

Otro de los aspectos que aquí se denota es el número de la población de docentes que fue diagnosticada y la muestra de alumnos con la cual se trabajará en el cuestionario que se tiene planeado realizar. Además está la Operacionalización de las variables. Los instrumentos que fueron utilizados dentro de la investigación son detallados para el pleno conocimiento de los interesados. Este capítulo finaliza con la exposición paso a paso y en detalles de los Procedimientos que se dieron en la investigación, puntualizando los instrumentos utilizados y el ¿Por qué? Este es el capítulo de la Metodología de la investigación.

En el capítulo IV se realiza el análisis e interpretación de resultados obtenidos de las encuestas realizadas en la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo Bustamante. El capítulo V están las conclusiones y recomendaciones que se han dado a dicha institución para mejorar y tener una escuela de calidad.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

UBICACIÓN DEL PROBLEMA

En el año 2001 se realizó un diagnóstico de la Educación Especial a nivel nacional, del que se desprende la necesidad urgente de fortalecer la filosofía de la integración como un proceso para llegar a la inclusión, ya que es un proceso lento y poco conocido, inclusive por el mismo sistema educativo general. Actualmente las políticas educativas en las instituciones han cambiado respecto a la inclusión, pues ahora se postula que se debe propiciar condiciones de equidad para que el alumno con capacidades diferentes pueda acceder a la educación, como se observa en los niveles de educación básica, lamentablemente los docentes desconocen metodologías de enseñanza aprendizaje en inclusión educativa.

La sombra de los prejuicios y estereotipos, sigue apareciendo en reiteradas ocasiones. Este cambio de pensamiento en las instituciones educativas corre el riesgo de que se convierta en una estrategia publicitaria, y nada más.

El desafío que hoy en día se plantea a las instituciones y que pide con urgencia un debate serio y comprometido de una calidad de educación sin discriminación

El tema de la inclusión para alumnos con capacidades diferentes recibe un gran apoyo; en el gobierno actual de nuestro país,

particularmente desde la Vicepresidencia de la República con su programa “Ecuador sin barreras”, la División Nacional de Educación Especial, el “CONADIS” (Concejo Nacional de Discapacidades) y los programas de sensibilización al cambio de instituciones públicas y privadas. No obstante debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan a la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer; en diversas regiones del país se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de recursos y apoyo para poner en marcha verdaderos procesos de integración y sumado a esto la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo.

En nuestro país el problema de la inclusión se relaciona con las aptitudes de los profesores, además es evidente que existen resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula, también las hay en los equipos de apoyo y en la comunidad; esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la Inclusión Educativa.

La problemática que enfrenta el gestor educativo, docentes y padres de familia del colegio fisco-misional “Monseñor Néstor Astudillo”, es el desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes produciendo un desajuste en el ámbito educativo, social, económico y emocional, que se empeora más por la falta de orientación y conocimiento sobre el problema. Dicha institución se encuentra ubicada en la cooperativa “Santiaguito Roldós” del sector Fertiza de la ciudad de Guayaquil, zona extensamente poblada y con gran número de niños con necesidades educativas.

SITUACIÓN CONFLICTO

El problema de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo surge por el desconocimiento de Metodologías en Inclusión Educativa, y esto trae como consecuencia el bajo rendimiento y deserción de los niños y jóvenes con capacidades diferentes.

Por lo tanto urge la necesidad de un programa de Capacitación para los docentes en lo referente a la atención, cuidado y vinculación a niños con capacidades diferentes.

CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Cuadro 1

CAUSAS	CONSECUENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Poco aporte de las autoridades educativas frente a la inclusión educativa.• Ausencia de programas de capacitación en Inclusión Educativa.• Desconocimiento de Metodologías en el tratamiento de estudiantes con capacidades especiales.• Prejuicio y estereotipos de la Comunidad Educativa.• Inexistencia de la Infraestructura especializada.• No hay consenso entre los docentes sobre la aceptación y tratamiento de estudiantes con capacidades diferentes.	<ul style="list-style-type: none">• Desinterés en los padres de familia y estudiantes con capacidades diferentes.• Notoria deserción y ausentismo escolar.• Docentes indiferentes ante la diversidad del aula.• Inseguridad en los docentes al tratar con estudiantes con capacidades diferentes.• Notoria insatisfacción por el servicio que se les brinda.• Los estudiantes se sienten desprotegidos y aislados en el interior de la institución.

Elaboración: Álvarez Avilés Narcisa

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación se realizará en la unidad educativa “Monseñor Néstor Astudillo” en el rol adecuado de formación a los docentes en materia de necesidades educativas especiales.

CAMPO: Educativo

ÁREA: Educación básica.

ASPECTO: Inclusión Educativa

TEMA: Gestión educativa y desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes en la unidad educativa “Monseñor Néstor Astudillo Bustamante. Diseño de un programa de capacitación en inclusión educativa para los docentes de la institución.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿De qué manera incide la falta de diseño de un programa de capacitación e inclusión educativa para los docentes en la gestión educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo Bustamante?

EVALUACIÓN DEL PROBLEMA

El problema se lo evalúa con los siguientes aspectos, los mismos que justifican el problema planteado.

Delimitado: El problema concretamente se evidencia en la Unidad Educativa “Monseñor Néstor Astudillo”, del sector “Fertisa” de la ciudad de

Guayaquil Provincia de Guayas. El proceso investigativo se lo realizará en el periodo lectivo 2011-2012.

Claridad: La presente es redactada en forma clara y técnica, la cual integra a todos los involucrados (la institución, los docentes y los estudiantes).

Evidente: La información recolectada es observable y tangible y es proporcionada por fuentes primarias, como lo son los alumnos, los docentes y administradores de la institución.

Concreto: En síntesis; toda la información es sustentable. Debido a que el entorno de la unidad educativa “Monseñor Néstor Astudillo” se desenvuelve dentro de esta realidad.

Relevante: La programación que aquí se plantean; esta investigación generará un programa de capacitación para los docentes, el mismo que podrá ser aplicado dentro de la unidad educativa “Monseñor Néstor Astudillo” para el desarrollo intelectual y social de alumnos con necesidades educativas especiales.

Contextual: Desde su contexto directamente en la Unidad Educativa “Monseñor Néstor Astudillo” y con una acción eficiente de las autoridades educativas.

Factible: Este proyecto es viable, debido a que se está desarrollando de manera experimental el problema y se concluirá con un programa de capacitación para los docentes.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Diagnosticar la incidencia del gestor educativo en el desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes para mejorar la calidad educativa en la Unidad educativa Monseñor Néstor Astudillo.

- Diseñar un programa de capacitación en inclusión para los docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar la gestión educativa del docente y su rol en el desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes.
- Identificar la diversidad de los estudiantes y sus implicaciones en el acceso a la educación formal y regular.
- Seleccionar contenidos a tratarse en el programa de capacitación.
- Capacitar a los docentes en inclusión educativa para mejorar el desarrollo académico de los estudiantes.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

En las Naciones Unidas “la mayoría de países legalmente define la educación básica como un derecho de todo ciudadano”. Sin embargo por estudios realizados en nuestro país se conoce de una variedad de factores socio-culturales que contribuyen a la baja escolaridad de personas con discapacidad.

La siguiente investigación es de suma importancia ya que tiene como finalidad aclarar y ampliar aspectos relacionados con la necesidad que tienen los estudiantes con capacidades especiales de recibir una buena educación, determinando como influye en su desarrollo psicológico, debido a que en esta etapa es cuando el pequeño presenta cambios en todos los niveles de su personalidad, y es allí cuando hay que ponerle mayor atención a la manera en que él /ella se desenvuelve; qué tipo de cuidado recibe y que estrategias de enseñanza aplican en aula para lograr un óptimo avance escolar.

Esta investigación beneficia principalmente a los estudiantes de Educación Básica dado que si reciben una educación acorde a sus necesidades lograrán desarrollar su autoestima, ciertas habilidades y conductas básicas, lo que les permitirá integrarse fácilmente a niveles de estudios superiores de su vida social, y a un sistema educativo más avanzado.

Entre los aportes que deja este trabajo al área educativa se pueden mencionar las mejoras en el desarrollo intelectual y emocional del estudiante que se incorpora a la escuela, donde los maestros se darán a la tarea de crear conductas sociales que lo ayuden a desenvolverse mejor en el ambiente que los rodea, logrando que el pequeño adquiera experiencias que influyan en las actitudes hacia el proceso de aprendizaje, en el concepto que el niño tiene de sí mismo, y en la capacidad para formar y mantener relaciones sociales y emocionales en el futuro.

Hay diversidad de capacidades diferentes por lo general, estudiantes con discapacidades auditivas tienen menos acceso a la educación que personas con otras discapacidades.

Joutselainen (1992) considera: “Según la Federación Mundial para los Sordos, por ejemplo, aproximadamente 80% de personas sordas en los países en vías de desarrollo no tienen acceso a la educación.”

Mi propuesta se sustenta en la promesa de gobierno de incluir de manera obligatoria a todas las personas que presenten algún tipo de discapacidad, para que tengan los mismos derechos de recibir educación. Integrando a los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación regular en condiciones igualitarias en el aula, tratándolos como seres productivos e independientes.

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 esta Unidad educativa “Monseñor Néstor Astudillo” existen personas algunas de estas discapacidades: deficiencias físicas, deficiencias mentales y psicológicas, deficiencias visuales; y, deficiencias auditivas y del lenguaje.

A pesar de esta normativa, muchos participan en la educación regular sin atenciones especiales. Muy pocos asisten a centros educativos especiales.

En la nueva Constitución se reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras a, motivo por el cual el propósito de mi propuesta tiende a:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.

Con esto se logra que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo por motivos de discapacidad, además que se hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales facilitando medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Planteo demás generar un crecimiento intelectual en los interesados a las actividades o nuevas tendencias que se dan en un programa de capacitación e inclusión educativa, con una propuesta de presentación conceptual y experimental, con la finalidad de viabilizar la relación entre docentes y alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexionemos y pongamos algunas acciones que encaminen a convertir en realidad la educación para todos en nuestro centro educativo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Después de haber visitado la Biblioteca de la Facultad de Filosofía no se encontró ningún tema referente al que estoy realizando.

La atención a la diversidad desde la filosofía de la inclusión, más que un concepto, enmarca todo un proceso global que implica no sólo reconocer que existen estudiantes con características diferentes, sino que sus estilos de aprendizaje, ritmos y diferencias individuales provocan que el docente proporcione diversidad de apoyos educativos desde los principios de accesibilidad y participación con equidad a las oportunidades de desarrollo de la sociedad en un contexto determinado; por lo tanto, se hace necesario que tanto administradores como docentes ofrezcan una respuesta educativa y social eficiente que responda a las demandas de la sociedad.

El paradigma inclusivo y el interactivo forman parte de las transformaciones sociales de la educación en el ámbito educativo costarricense y mundial si se toma en cuenta la función de la educación, Dengo (2003) quien establece que

“La educación lleva consigo un carácter evolutivo, una connotación de ser un proceso de transformación histórica que marca el curso del avance sociocultural del país. Por su parte, la administración educativa es todo un proceso desde el cual se planifican, se orientan, se dirigen, se ejecutan, se retroalimentan las acciones y se toman decisiones que afectan positiva o negativamente a todos y cada uno de los miembros de la organización”. Pàg.45

En la esfera de la educación especial alrededor del mundo, se han manifestado una serie de tendencias con respecto a acciones pertinentes para el abordaje educativo y social de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad

Murillo, M (1992)

Dentro de las acciones que se realizan están la de integrar al estudiante con discapacidad a un aula de educación regular; superando de manera favorable la visualización de la educación especial, no como un apartado de la enseñanza, sino como una parte intrínseca en la educación general de cualquier individuo. Pág. 19

Castro, P (1998)

El término integración se refiere a la opción de permitir una participación parcial de los estudiantes dentro del sistema regular, donde se resaltan las discapacidades visibles o no al ojo humano y; sin embargo, no forman parte del grupo social estudiantil. Por su parte, el término inclusión compila a fondo los conceptos de igualdad, normalización, acceso y participación total de los estudiantes en el sistema educativo regular. Pág.87

Este último término es tan amplio en su concepción y alcance que no se considera una práctica metodológica o técnica que permita entender ciertos aspectos de un tema de una unidad didáctica, más bien se considera una filosofía educativa que implica una transformación mental y actitudinal hacia los estudiantes con y sin discapacidad. No es un concepto segregado, por el contrario, integra e incluye a todos y cada uno de los estudiantes.

Según las investigaciones que Chacón y Vieto (1996), Navarrete (1999) Meléndez, (S.F.) han hecho en Costa Rica sobre:

El tema de inclusión se puede entrever que en el transcurso de la historia se ha demostrado cómo muchos estudiantes con discapacidad han surgido educativamente y han podido establecerse en el mundo laboral gracias a una adecuada especialización de la enseñanza, tomando al individuo como un ser social, con sentimientos, con necesidades que tienen que ser satisfechas y aptitudes que pueden ser moldeables de acuerdo al ambiente en el que desenvuelve la persona y todos sus compañeros, familiares y amigos. Pág.75

PRAGMATISMO

El pragmatismo consiste en reducir "lo verdadero a lo útil" negando el conocimiento teórico en diversos grados; para los más radicales sólo es verdadero aquello que conduce al éxito individual, mientras que para otros, sólo es verdadero cuando se haya verificado con los hechos.

"El intelecto es dado al hombre, no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad. El conocimiento humano recibe su sentido y su valor de este su destino práctico. Su verdad consiste en la congruencia de los pensamientos con los fines prácticos del hombre, en que aquellos resulten útiles y provechosos para la conducta práctica de éste."

En general, para las diversas formas de pragmatismo, la verdad radica en la utilidad y en el éxito, por lo tanto, todo conocimiento es práctico si sirve para algo, si es posible de realizar.

James W. (1888)

"Este fenómeno se mitiga diciendo que si un mundo real trae consecuencias prácticas para la vida, tendrá significado... La distinción de bueno o malo no proviene del objeto, sino de sentimientos conscientes de las reacciones viscerales. La religión debe admitirse por su valor pragmático; el fenómeno religioso, tiene su explicación en el subconsciente, que es una personalidad educada en la penumbra y que actúa sin ser percibida por la experiencia."(pág. 28)

De esta manera se explica que el individuo quiere librarse de una inquietud recurriendo a un ser superior a quien debe reverencia; para James, los valores religiosos no son un saber demostrable si son sumamente prácticos.

James W. (1890)

"El hombre puramente intelectual y teórico está expuesto al error en toda encrucijada, se decide de este modo o del otro." Asimismo, la religión pertenece al dominio privado e interior del hombre, cuya esencia es el sentimiento y la acción, por lo cual, el objeto de la religión no es un objeto exterior e intelectual, sino subjetivo, ordenado a la acción."(pág. 106)

FUNDAMENTACIÒN TEÒRICA

FUNDAMENTACION FILOSÒFICA

El materialismo dialéctico se opone al idealismo, en el sentido en que considera que no existe más realidad fundamental que la materia; pero la materia no es una realidad inerte, sino dinámica, que contiene en sí la

capacidad de su propio movimiento, como resultado de la lucha de los elementos contrarios, (siendo la contradicción la esencia de la realidad, al igual que para Hegel), que se expresa en el movimiento dialéctico. Así, el movimiento hegeliano de la idea a la cosa y a su reconciliación, queda invertido, según la famosa frase de Marx, pasando a convertirse en un movimiento que va de la cosa a la idea y a su futura reconciliación. Todo el bagaje conceptual de la dialéctica hegeliana es conservado por el materialismo dialéctico, pero orientado ahora en la dirección opuesta.

La relación de la materia con la conciencia no dejará de plantear problemas, al ser concebida la conciencia como el resultado de las fuerzas materiales, que la determinan, no quedando, según la formulación tradicional del problema, espacio para la acción de una conciencia libre, de una conciencia que se auto determinará. La conciencia es necesariamente un producto, una manifestación, de la materia, inseparable de ella. Como tal, representa la capacidad que tiene el ser humano de comprender, pero también de amar y de decidir libremente (voluntad). Pero ¿cuál puede ser el papel de la voluntad en una conciencia que deriva de una materia que existe independientemente del ser humano y de su propia conciencia?

En cuanto a la conciencia, se distinguen cuatro formas o tipos de conciencia: la conciencia de sí, por la que accedemos al conocimiento de nuestro propio ser; la conciencia psicológica, por la que conocemos nuestra propia identidad y la diferenciamos de la de los demás y de las otras cosas; la conciencia de clase, por la que accedemos al conocimiento de los intereses del grupo social al que pertenecemos; y la conciencia social, que se forma en las sociedades humanas como una especie de trasfondo ideológico, por el que asumimos creencias y costumbres al margen de toda consideración crítica.

Engels F. (1878)

"Hegel ha sido el primero en exponer rectamente la relación entre libertad y necesidad. Para él, la libertad es la comprensión de la necesidad. "La necesidad es ciega sólo en la medida en que no está sometida al concepto." La libertad no consiste en una soñada independencia respecto de las leyes naturales, sino en el reconocimiento de esas leyes y en la posibilidad, así dada, de hacerlas obrar según un plan para determinados fines. Esto vale tanto respecto de las leyes de la naturaleza externa cuanto respecto de aquellas que regulan el ser somático y espiritual del hombre mismo: dos clases de leyes que podemos separar a lo sumo en la representación, no en la realidad. La libertad de la voluntad no significa, pues, más que la capacidad de poder decidir con conocimiento de causa."(pàg.29)

Engels F. (1878)

"Cuanto más libre es el juicio de un ser humano respecto de un determinado punto problemático, con tanta mayor necesidad estará determinado el contenido de ese juicio; mientras que la inseguridad debida a la ignorancia y que elige con aparente arbitrio entre posibilidades de decisión diversas y contradictorias prueba con ello su propia libertad, su situación de dominada por el objeto al que precisamente tendría que dominar. La libertad consiste, pues, en el dominio sobre nosotros mismos y sobre la naturaleza exterior, basado en el conocimiento de las necesidades naturales; por eso es necesariamente un producto de la evolución histórica." (pàg.29)

El materialismo dialéctico nos propone, pues, una interpretación de la realidad concebida como un proceso material en el que se suceden una variedad infinita de fenómenos, a partir de otros anteriormente existentes. Esta sucesión, no obstante, no se produce al azar o arbitrariamente, ni se encamina hacia la nada o el absurdo: todo el proceso está regulado por leyes que determinan su evolución desde las formas más simples a las más complejas, y que afectan a toda la realidad, natural y humana (histórica).

La filosofía de la educación que provee para las necesidades de todos los niño/as con discapacidad se sustenta en tres pilares conceptuales:

- la discapacidad vista en relación con las demandas del medio. Se hace especial énfasis en que el ambiente escolar (su organización, metodología y actitudes) pueden jugar un rol central en la transformación de características individuales en discapacidades.

- una visión integral del estudiante.

- el principio de medidas no segregantes

Desde los documentos de la UNESCO se establecen los principios bajo los cuales se debe brindar educación a los niño/as y jóvenes con discapacidad:

1.-El derecho a la educación:

La educación es un derecho para todos. Esta no es dependiente del resultado de lograr empleo, ni de demostrar la capacidad de contribución a la sociedad.

2. El derecho a la igualdad de oportunidades:

Todos los ciudadanos tienen derecho a una igualdad de oportunidades. Lo cual no significa que todos deban ser tratados igual. Como principio de justicia y equidad se requiere que se identifique la diversidad de los niño/as y se les trate de forma diferencial en la provisión de los servicios educativos para la apropiación de metas comunes. La práctica estará mediada por una pedagogía diferencial y la distribución equitativa de recursos humanos, materiales y tecnológicos.

3.-El derecho a participar en la comunidad:

Es un principio de no segregación. La educación como principio debe ofrecerse con compañeros sin discapacidad. Los niño/as no deben tener restricciones de acceso a la educación, al currículo ofrecido o a la calidad de la enseñanza que recibe

FUNDAMENTO PSICOLÒGICO

Antiguamente la psicología se postulaba que la discapacidad era un estado objetivo que padecía la persona, no explicitando que esta condición respondía más a una categorización clínica, con toda una carga de valoración social y cultural sobre los individuos que se salían de la norma, que a una situación realmente constituyente del individuo. La discapacidad en esa perspectiva es un atributo personal, condición objetiva, patológica de la persona. En consecuencia el rol de la educación diferencial o especial consistía en la clasificación de los menores según etiología, tipo y grado de déficit y el énfasis estaba en la corrección del defecto. Tal categorización hacía centrarse más en las limitaciones que en las potencialidades y necesidades educativas.

Actualmente se cuestiona el concepto de discapacidad, entendida como una condición objetiva del individuo definido clínicamente y se habla más bien de un medio social y cultural que no es capaz de enfrentar las necesidades educativas especiales de los individuos. Como señala Foucault (1991), refiriéndose a la enfermedad mental, ésta “no tiene realidad y valor de enfermedad más que en una cultura que la reconoce como tal” (p.83). Esto implica, que lo fundamental no es apuntar al cambio en los individuos, sino a la transformación de las condiciones sociales y culturales. Esto llevado a la educación, se traduce en dotar de capacidad al centro educativo para adaptarse y responder educativamente a las dificultades que pudieran presentar los estudiantes en su proceso de aprendizaje, comprendiendo las necesidades educativas especiales como el resultado de la interacción entre los recursos, las carencias de los individuos y el medio.

En la medida que exista una formación inicial renovada de los futuros profesores y una profesionalización docente considerando estos nuevos enfoques, será posible vislumbrar un cambio en las metodologías de enseñanza, en las formas de organización en el aula, en las planificaciones, en las adaptaciones curriculares y en sistemas de evaluación.

A pesar que las instituciones educativas cuentan con la posibilidad de crear sus proyectos educativos y tener cierta flexibilidad para implementar sus planes y programas de estudios, o bien realizar adecuaciones al currículo, desafortunadamente uno de los problemas radicaría en que no ha existido la formación en el profesorado para incorporar las innovaciones necesarias y atender a la diversidad del alumnado.

Cuando los docentes se enfrentan al desafío del trabajo en la diversidad, es fundamental además el trabajo reflexivo entre ellos y con los

equipos psicopedagógicos y profesionales, a fines en la temática de discapacidad. El poder compartir la experiencia con compañeros, otorga la posibilidad de dar soluciones creativas a problemas comunes, crear lazos de apoyo, respeto y aprendizaje de las experiencias de los otros. Los profesores deben aprender a hacer uso de todos los recursos disponibles: especialmente los humanos, a trabajar en forma conjunta también con sus alumnos, con los padres y personal de apoyo de los estudiantes que tengan discapacidad, entre otros.

El desarrollo de estas prácticas pedagógicas inclusivas en el tiempo tienden a disminuir la tensión generada por el desafío de la integración, así lo demuestra un estudio realizado el año 2001 en Churchland, Australia, que concluye que un aumento en el número de años implicados en la inclusión y la participación formal de entrenamiento en esta temática, eran asociados con una reducción en la tensión que experimentaban los docentes involucrados en estas experiencias educativas.

FUNDAMENTO PEDAGÒGICO

El aprendizaje ha orientado el trabajo de investigación e intervención de numerosos científicos sociales desde hace muchos años, por lo que han sido construidas muchas teorías que pretenden explicar dicho fenómeno social.

Destaca dentro de esta gama de tendencias explicativas el constructivismo como una de las tendencias que ha logrado establecer espacios en la investigación e intervención en educación, por su sistematicidad y sus resultados en el área del aprendizaje, a diferencia de otros enfoques, que plantean explicaciones acercadas solo al objeto de estudio y otras que solo acuden al sujeto cognoscente como razón última del

aprendizaje, el constructivismo propone la interacción de ambos factores en el proceso social de la construcción del Aprendizaje significativo.

¿Qué es el constructivismo?

Un enfoque que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

¿Aprendizajes significativos?

El aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

Ideas fundamentales de la concepción constructivista

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del bagaje cultural existente; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

3. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que

está llamado a desempeñar el facilitador. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el facilitador ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Los procesos de construcción del conocimiento

Aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de "elaboración" en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de la relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

El alumno viene "armado" con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

Condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:

- El **contenido** debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es la llamada significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara) como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (es la significabilidad psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje)
- El alumno debe tener una **disposición favorable** para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales.

Estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los **alumnos** - el conocimiento previo - sino también al contenido del aprendizaje- su organización interna y su relevancia- y al facilitador - que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

El énfasis en las interrelaciones y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

El análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las "representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas" del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el facilitador va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez verdaderos y potentes. Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el facilitador al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales.

A nivel pedagógico, se traduce en una manera nueva de entender cómo los sujetos aprenden. En el aula cada sujeto de aprendizaje, caracterizado por su determinación estructural, tiene una manera particular y activa de aprender, por lo que el profesor ya no es el transmisor del conocimiento, sino que se constituye en un facilitador de condiciones que gatillan posibles cambios estructurales en sus alumnos, que se pueden observar como aprendizajes en la medida en que dichas conductas son nuevas en su historia ontogenética y concordantes con esa historia particular de interacciones. En este sentido, la escuela debe hacerse cargo de la heterogeneidad de sus alumnos y responder a las diversas necesidades educativas que ellos demanden, legitimando sus diferencias.

Desde la perspectiva de la escuela psicogenética, estas diferencias entre los estudiantes es lo que permitirá resolver los conflictos cognitivos necesarios para la reestructuración del pensamiento. A si mismo, un aprendizaje caracterizado por la construcción activa en conjunto, en que los

sujetos se impliquen en su propio aprendizaje y desarrollen estrategias metacognitivas, tenderá a ser de mayor significación, que aquella práctica pedagógica en la que el profesor un mero transmisor de información.

A esta perspectiva de enseñanza- aprendizaje, se debe agregar un nuevo paradigma en torno a la discapacidad, el cual se va alejando del enfoque médico, el que se caracterizaba por centrarse en los factores innatos constitucionales, en considerar la estabilidad en el tiempo del déficit y en la posibilidad de agrupar a niños con mismo déficit en centros específicos.

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.

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. La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc.

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 problemas. A cambio de ello se favorecen las prácticas educativas y didácticas que no sólo acojan la diversidad sino que saquen provecho de ella. Es importante eliminar los sistemas educativos segregativos y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes buscando que el derecho de Educación para todos sea una realidad.

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". Existen diversas propuestas internacionales que muestran estrategias para la inclusión total del alumnado aunque se debe tomar en cuenta que muchas veces debido a las características de los estudiantes la inclusión total no se logra. Sin embargo hay maneras de incluir y ser incluidos en la dinámica regular de las escuelas como la creación de módulos de

aprendizaje, actividades, talleres, espacios extra - escolares que propiciarán la inclusión y el aprendizaje colaborativo.

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

FUNDAMENTACIÓN SOCIOLÓGICA

Palabras de Alonso Hinojal:

“ La educación no es un hecho social cualquiera, la función de la educación es la integración de cada persona en la sociedad, así como el desarrollo de sus potencialidades individuales la convierte en un hecho social central con la suficiente identidad e idiosincrasia como para constituir el objeto de una reflexión sociológica específica.

El devenir histórico del proceso de formación de docentes en Ecuador se ha caracterizado por revelar el quehacer del educador en su vinculación a las exigencias sociopolíticas de cada época. En el estado ecuatoriano se han definido con claridad los fines y objetivos de la educación y se ha identificado la función educativa de la sociedad.

Los cambios científicos tecnológicos determinan que los centros de educación superior transformen sus misiones y objetivos para poder cumplir responsablemente con la preparación, recalificación y formación continua de los recursos humanos que exige la reestructuración económica de cada país.

Por tanto la formación profesional debe lograr una preparación para la investigación, el desarrollo, la aplicación y la transferencia de tecnologías adecuadas a los contextos, lo que implica una formación que responda a la

magnitud de los cambios y transformaciones y permita un rápido accionar con criterio propio

Por todos los cambios ocurridos en la sociedad se hace necesario reestructurar el trabajo metodológico en la escuela, decir que el trabajo metodológico debe partir de una necesidad o problema siendo en este caso su punto de partida.

Así se supone que es necesario establecer a partir de las necesidades actuales y perspectivas de la misión de la escuela las bases del proceso de formación de los profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje.

El objetivo del Trabajo metodológico es optimizar el proceso docente educativo en la escuela para lograr eficiencia, efectividad y eficacia en el proceso de formación de profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje mediante la gestión didáctica.

Tiene gran importancia el trabajo metodológico ya que de él depende la formación del futuro trabajador que se va a desempeñar en la sociedad y este individuo debe responder al modelo del profesional que requiere la sociedad.

Las condiciones y formas de actividad que asume el cumplimiento de las funciones del docente exige del enfoque interdisciplinario que tiene la labor científico metodológica, los problemas profesionales que se asumen actualmente y que reclaman una actividad científico colectiva, donde cada sujeto socializa sus conocimientos, busca en niveles superiores la efectividad social en la toma de decisiones para ofrecer la respuesta más efectiva a cada situación, en una aplicación cada vez más consciente y rigurosa de los métodos científicos en el proceso docente educativo, lo que conduce a la

construcción y enriquecimiento de la teoría pedagógica y de una ética que se caracteriza por poseer los valores y cualidades morales que han sido cultivados por los más ilustres docentes ecuatorianos.

La función del docente en su rol de educador trasciende el marco escolar para erigirse desde las relaciones escuelas – sociedad, para satisfacer las necesidades espirituales del individuo.

FUNDAMENTACIÓN SOCIAL

Todos nacemos en una sociedad humana organizada, un medio social. En el proceso de crecimiento dentro de este ambiente aprendemos a adoptar los usos y costumbres de otros individuos. El contenido de este proceso varía enormemente según las personas y las circunstancias con las que establecemos contacto.

Los otros individuos con quienes mantenemos contacto son parte de una sociedad; su cultura, representada en las pautas de vida que aplican, consiste en las prácticas y las instituciones vigentes, transmitidas de generación en generación. En nuestra sociedad el lenguaje, la familia monógama, la propiedad privada representan pautas culturales ilustrativas.

La cultura representa un contexto de experiencia. Para ampliar nuestra comprensión del comportamiento social, admitimos de hecho las otras personas son estímulos sociales ante las cuales reaccionamos, sino también que ellas crean colectivamente otros estímulos, significativos desde el punto de vista social, dotados de valor simbólico como las palabras, preferencias alimentarias, moneda, bandera, etc.

La influencia Social.

Los seres humanos están necesariamente orientados hacia otros seres humanos dentro de su medio, y la influencia social se manifiesta cada vez que un individuo responde a la presencia real o implícita de otro u otros.

La mayoría de nuestras características – incluyendo nuestra personalidad - son de un modo u otro influidas por la interacción social.

Las relaciones de influencia que existen entre un grupo y un individuo son: la conformidad, el liderazgo, el prejuicio, la moral colectiva y otros fenómenos propios de los grupos.

La conformidad y el liderazgo: en este caso la fuente o el agente de influencia es aquí un individuo capaz de dirigir y modificar los comportamientos y las actitudes de los otros. El prejuicio es un fenómeno intergrupar cuyo origen se halla en los efectos de la identificación de grupo. La moral colectiva es una actitud compartida por el grupo que influye sobre otros resultados individuales.

La influencia social esta vinculada también con la relación que existe entre dos o más grupos, que puede definirse en su sentido mas restringido de camarillas internas dentro de una fraternidad, o en su sentido más amplio en las relaciones internacionales.

Interacción social

La conducta social depende de la influencia de otros individuos y la interacción social es una de las claves de este proceso. Si la conducta es una respuesta al estímulo social producido por otros, incluido los símbolos que ellos producen, la interacción social puede ser concebida como la secuencia de esas relaciones estímulo – respuesta.

La interacción social produce efectos sobre la percepción, la motivación y, especialmente sobre el aprendizaje y la adaptación del individuo.

Cooperación y Competencia.

Variables que estudia la psicología social.

Una variable es un atributo que puede variar de una o más maneras y con respecto al cual se puede demostrar que influye sobre otros atributos o es influido por ellos; y pueden ser calificados como independiente o dependientes. Una misma variable puede ser dependiente e independiente y no adoptar en modo permanente una de esas dos formas con respecto a la dirección del efecto.

Las variables estudiadas son:

La Actitud, es la variable más estudiada en psicología social debido a constituye un valioso elemento para la predicción de conductas.

Los Valores, representan en esencia los motivos que conducen al individuo a elegir ciertas metas antes que otras. En la experiencia humana los valores poseen una cierta fuerza orientadora: los hombres sacrifican la vida por "el deber", "la libertad" y "el honor".

La cohesión grupal, alude al grado en que un grupo resulta atractivo para sus miembros. Esta atracción puede ser concebida como reflejo de la motivación a pertenecer a un grupo, que a su vez puede estar determinada por diversos factores o variables.

Los Roles, son los distintos comportamientos que el individuo muestra en relación con su particular posición social, de manera que existen comportamientos asociados con el rol de madre, de policía, de maestro, de patrón. En el curso de la vida cotidiana todos debemos desempeñar una multiplicidad de roles; es posible que en solo día nos veamos obligados a adecuarnos a una amplia gama de roles, varios de ellos dentro de la familia.

Las Normas, donde existen formas generales de conducta socialmente prescritas para una situación dada, podemos hablar de una norma o en ciertos casos de norma social o grupal. Si bien hablan de un estándar de conducta, ayudan a la educación.

Actitudes: composición, adquisición y modificación.

Secor y Backman (1964) Cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente Las actitudes sociales están compuestas por variables interrecurrentes, 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.

Tipos de configuraciones sociales à Grupos à Organismos

Grupo

Concepto de Grupo: (por COLOMBO) considérase grupo a cualquier número de personas que interactúan unas con otras, que son psicológicamente conscientes unas de otras y que se perciben a sí mismas como un grupo (aceptar y ser aceptado).

(por NEWCOMB) conjunto de dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente vinculados.

Clasificación

Según el grado de implicación personal

Grupo Primario: es aquel en que las relaciones personales son cara a cara con cierta frecuencia y aun nivel íntimo y afectivo. En estos grupos se desarrollan normas y roles. La familia, los grupos de un trabajo, los amigos, son ejemplos de tales grupos. El grupo primario ejerce un control informal sobre sus miembros, un control no institucionalizado pero no por ello menos eficaz.

Este control es ejercido de manera latente. Cuando un miembro irrita o molesta a otro, estos pueden mostrar su desaprobación por medio del ridículo, risa, crítica, o incluso el ostracismo.

Grupo secundario: las relaciones entre sus miembros son relativamente interdependientes y formalizada. Aquí se incluyen todos aquellos grupos que no son primarios, tales como las agrupaciones políticas, las asociaciones de ayuda, comisiones vecinales, etc.

En estos grupos el individuo no se interesa por los demás en cuanto a las personas sino cómo funcionarios que desempeñan un rol. Al contrario de los grupos primarios, el control que se aplica es formal es decir hay reglamentaciones que establecen normas y sanciones.

Según la inclusión o no de los individuos en los grupos

Grupo de pertenencia: es el grupo al que pertenece el individuo o del cual forma parte. El grupo ejerce sobre sus miembros una presión a fin de que tengan comportamientos ajustados a sus normas.

Grupo de referencia: es el grupo al cual tiende a pertenecer el individuo. Es el grupo al cual aspiramos y constituye un ideal para nosotros. Tomamos su comportamiento como nuestra norma de conducta, como nivel de aspiración y de autoapreciación.

Banda o pandilla: es un grupo pequeño de pares o personas que se reúnen por intereses comunes y que presenta poca estructura. Dentro de la banda o pandilla se da un abanico de posibilidades que van desde la barra de amigos a la patota, de acuerdo a las normas que comparten y a la dinámica que muestren.

Agrupamiento: conjunto de personas reunidos en función de determinados objetivos de relativa permanencia. Ej. Asociación cooperadora, comisiones vecinales, etc.

Muchedumbre o masa: es un grupo numeroso con muy poca estructuración y poca definición de roles, que no tiene clara conciencia de sus metas y que se reúne detrás de un objetivo en un momento dado y luego desaparece. Es a esa masa a la que se dirigen permanentemente los medios y la publicidad, intentando volcar su apatía en acción o consumo.

Es interesante considerar el comportamiento de un individuo como parte de la masa. Una de las características de los seres humanos que la conforman es que sus capacidades se tienden a nivelar para abajo.

Por Ejemplo: una persona con buen nivel de instrucción y capacidades para pensar, se iguala a otra en una reacción muy primitiva agresiva durante una manifestación o bien cuando recibe un mensaje a través de los medios que apuntan a tocar sus sentimientos de manera muy directa.

FUNDAMENTACION EPISTEMOLÓGICA

El presente proyecto es una reflexión crítica sobre el desafío educativo de la inclusión en los establecimientos educacionales del sistema escolar ecuatoriano se plantean los cambios necesarios en el sistema escolar para una implementación adecuada de ésta. Se propone que, a pesar de ser la integración escolar una innovación que implica riesgos y costos a las escuelas, ésta no constituye un costo organizacional extraordinario para una escuela que deba gestionar con calidad su servicio educativo. Lo anterior se sustenta en un análisis comparativo entre los factores de efectividad escolar con las condiciones necesarias para lograr una adecuada inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la escuela regular. En base a este análisis, se plantea que efectividad e inclusión son programas escolares complementarios. La escuela efectiva es una escuela en donde todos sus estudiantes pueden aprender y, por lo tanto, ésta asume la integración escolar como cualquier otra innovación educativa, ante la cual debe estar capacitada para responder con eficacia. En conclusión, la integración escolar más que restarle “eficacia” a la escuela regular, se puede convertir en un instancia generadora de procesos de mejora en los establecimientos educacionales ecuatorianos.

En la actualidad, existe una preocupación en el sistema escolar chileno por la integración a la educación regular de alumnos, que por presentar una “discapacidad”, eran anteriormente atendidos por la escuela especial. La

llamada política de “integración escolares” y “proyectos de Integración” en las escuelas, constituyen una de las innovaciones educativas más discutidas.

La integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

La integración es un fenómeno discutido especialmente en base a los beneficios concretos que pudiese acarrear a los niños que son educados dentro de esta modalidad, pero a su vez, la escuela especial es también cuestionada ya que es entendida como una manera de perpetuar la segregación escolar y a futuro, también social de estos alumnos.

Problemas de la integración escolar

Para muchos actores del ámbito educativo la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse a la práctica, con muchos costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional. Estas dificultades constituyen un obstáculo al desarrollo de la integración escolar, tanto para inhibir la creación de proyectos de integración en las escuelas, como para desanimar a las escuelas que ya iniciaron estos proyectos y que toman conciencia de la falta de capacidades que poseen para enfrentar este desafío educativo. Esto último, se explica en aquellos casos en los cuales se ha iniciado el tránsito de alumnos de la escuela especial a la regular, sin que existan las condiciones necesarias en las instituciones educativas, ni en los docentes. Lo que ha generado una desmotivación en la escuela y una respuesta

educativa inadecuada para los alumnos sujetos de integración, que continúan segregados, que son llamados “alumnos de integración”, y para los cuales no ha existido la capacidad para adecuar las prácticas docentes que propicien su real inclusión. Esto coinciden con la experiencia internacional en pro de la integración, cuando erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas, (Jiménez y Vilá, 1999) en un sistema educativo que ha tendido a entregar una educación homogenizadora y centrada en un “alumno tipo”. La crítica que se ha forjado por esta forma de implementación de la integración escolar, es lo que ha llevado a replantear el concepto de integración escolar por el de inclusión. Este último hace referencia al mantenimiento de un currículo común para todos, en un currículo repensado para asegurar la igualdad y respeto por las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste.

Marchesi, A. (2001): “El énfasis en los aspectos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas”, la inclusión se interesa por posibilitar la real participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la educación común.

Otro de los problemas que han presentado estos proyectos de integración, es su condicionalidad

de la provisión de recursos, considerándose la integración como un proyecto de alto costo en recursos humanos y didácticos.

¿Por qué llevar adelante la integración escolar?

Contra los argumentos que acentúan los costos de la integración, se puede sostener que la inclusión de alumnos con discapacidad a la escuela regular es una demanda social, relacionada con derechos de alumnos tradicionalmente segregados, cuyo fundamento ético es independiente de los costos organizacionales considerados en la conveniencia de su implementación.

Sin embargo, el presente artículo pretende proponer que, independiente de la obligación ética-educativa por la integración escolar y de los necesarios incentivos estructurales, esta política no constituye un problema organizacional a la escuela regular distinto al que debe enfrentar sin la integración y en el marco de lo que demanda una gestión escolar de calidad. Al contrario, la implementación de la integración puede constituir una experiencia catalizadora de procesos de mejoramiento y efectividad para toda la organización escolar.

FUNDAMENTACION CIENTÍFICA

GESTIÓN EDUCATIVA

Los procesos de transformación de la sociedad, en las dos últimas décadas, relacionadas con la globalización que impacta en la economía, la información y los modelos de desarrollo basados en la competitividad, condicionan un nuevo escenario para la educación, planteando nuevos retos sobre calidad, eficiencia y equidad.

Además, los desafíos de la descentralización de los sistemas educativos, demanda actores comprometidos con las funciones que desempeñan; plantea requerimientos de una mayor participación en la

planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los proyectos institucionales para mejorar la calidad de los servicios. Para ello, se requieren nuevas formas de organización y funcionamiento de las unidades educativas y, especialmente, de las escuelas, donde la gestión educativa se convierte en una práctica indispensable.

Diferentes son las acepciones de gestión, en el diccionario se encuentra: “Conjunto de actuaciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo”, “Consiste en promover y activar la consecución de un mandato o encargo”.

Pilar Pozner, enuncia que: “Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático”.

De esta manera, la gestión educativa busca responder a la satisfacción de necesidades reales y ser un impulsor del dinamismo interno de las unidades educativas, porque el capital más importante lo constituyen las acciones de los principales actores educativos que multiplican los esfuerzos tomando en cuenta los aspectos relevantes que influyen en las prácticas cotidianas, las experiencias, el reconocimiento de su contexto y las problemáticas a las que se enfrentan.

Cabe mencionar que la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. Gestión tiene que ver con la

gobernabilidad y con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. Tiene que ver también con la resolución de conflictos, donde los docentes y directivos son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables. Por lo tanto, se trata de desarrollar proyectos que contengan procesos teóricos y prácticos para el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos.

Es por ello que la “Gestión educativa, donde cada uno de los sujetos que constituyen el colectivo educativo pueda sentirse creador de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común. Pues no olvidemos que el sujeto para constituirse como tal requiere ser reconocido por el otro. Este reconocimiento es el que genera en el sujeto el despliegue de su creatividad y de su acción particular para insertarla en la colectividad, en la institución educativa”.

Además de la caracterización realizada de la gestión educativa, conviene hacer énfasis en que los actores son seres humanos de comunidades educativas, donde se construyen aprendizajes, tal como lo plantea Santos Guerra: “Si hablo de un proyecto de escuela, de un trabajo cooperativo de toda la comunidad, me estoy refiriendo, no sólo a los docentes enseñando a los alumnos sino a todos trabajando en el aprendizaje de todos”.

Es así que se busca construir una gestión educativa donde la participación, el trabajo colegiado, la corresponsabilidad, los compromisos compartidos y la toma de decisiones, sean elementos constituyentes de todos los actores de la comunidad educativa de modo que puedan sentirse

creadores de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común que conciba a la unidad educativa en su totalidad; esto es, desde una perspectiva integral de los quehaceres y prácticas que son propias de las dimensiones: pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria.

Calidad y Gestión

Los planteamientos que buscan mejorar los procesos de gestión están orientados también a potenciar los procesos de calidad de la educación; en este marco, se tiene como eje sustantivo de las prácticas educativas: el incidir en los aprendizajes significativos de los estudiantes y miembros de la comunidad educativa. De esta manera, no sólo se plantean quehaceres pedagógico-didácticos sino, además, incluye formas organizativas y de vinculación con la comunidad.

Por ello, hablar de calidad de la educación y de gestión no sólo es llamar con nombres diferentes a ciertas prácticas de innovación, de mejora educativa o –de manera novedosa– a las tareas administrativas que son llevadas a cabo en los centros educativos, para coordinar, dirigir, operar y controlar los servicios educativos.

Desde esta perspectiva, la calidad en la escuela y en el sistema educativo nos plantea nuevos retos en la gestión educativa: que el instrumento de planeación y reflexión pedagógica sea el proyecto institucional, orientado para la transformación de las comunidades escolares desde una visión integral y; que haya claridad, dirección y sentido pedagógico, entre otros.

La gestión educativa articula los procesos y las prácticas de los integrantes de las comunidades educativas al orientar las acciones que potencien su quehacer para que impacte en los aprendizajes de todos sus miembros, además de hacerlos partícipes de lo que se realice y comprometidos con lo que se impulse.

Para fortalecer la gestión educativa hacia la mejora de la calidad de la educación, se propone:

- Inscribir la gestión educativa como parte fundamental de la política educativa para fortalecer formas de organización y relación en las unidades educativas que incidan en la calidad de la educación, con una visión integral y con el trabajo colegiado de los diferentes actores educativos.
- Promover la elaboración, operación, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales construidos por los colectivos escolares –desde, en y para sus unidades educativas–, que permita contar con intencionalidades educativas comunes y orienten las prácticas de docentes, directivos y su vinculación con la comunidad
- Continuar fortaleciendo la función directiva para que mejoren sus prácticas de gestión, con diferentes acciones de formación y desarrollo profesional: cursos, talleres, conferencias, diplomados, licenciaturas, especializaciones, maestrías; organizados y ofrecidos desde las instituciones comprometidas con el mejoramiento de la calidad en la educación.
- Conformar y/o impulsar una red de gestores educativos que permita el intercambio de experiencias profesionales, a través de medios electrónicos o documentales que fomente la formación y desarrollo profesional de los directivos.

El rol del gestor en tiempos de cambios significa dirigir la mirada a otros enfoques, implica triangular la gestión educativa en tres ejes, curricular, institucional y político-social. Aplicada a la realidad educativa, el eje curricular aporta contenidos a los aspectos institucionales de la gestión pedagógica y la dimensión política- social, es la que da sentido al propósito que se persigue con la acción pedagógica.

La educación, desde su dimensión social, busca la inclusión de todos los individuos por lo cual debe construirse sobre la base del acceso de los alumnos a conocimientos pertinentes y de calidad que amplíen sus posibilidades de realización personal. En este sentido, es tarea de la escuela interpretar las metas, acciones que persigue, evaluar los logros y fracasos e implementar políticas inclusivas teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades y la diversidad de experiencias culturales.

Es necesario dar a las personas que integran la escuela, la oportunidad de cambiar su manera de pensar y de interactuar, debido que ellas son producto de la manera como la gente piensa e interactúa. Cuando se les da esta oportunidad, los individuos desarrollan una capacidad perdurable de cambio, en mejora de la organización.

Una primera aproximación al concepto de Gestión es conocer sus filiaciones. Gestión se relaciona, en la literatura especializada, con MANAGEMENT este es un término anglosajón que al traducirse en castellano significa DIRECCION, ORGANIZACIÓN, GERENCIA, etc.

Para comprender las múltiples acepciones del término gestión, se propone los siguientes términos: pilotaje de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización

de las acciones educativas identificación de fortalezas y debilidades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje. Esto significa que el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo.

Para ello, lidera los procesos de toma de decisiones de manera participativa, involucra a los miembros en la construcción de metas y de visión compartida, alinea los objetivos individuales con los de la organización, para garantizar la coherencia del quehacer cotidiano con el horizonte institucional.

Por su parte, Manuel Álvarez (1998) respecto al gestor educativo como líder transformacional, destaca las siguientes características:

Manuel Álvarez (1998)

Capacidad de construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación: crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Pág. 72

La gestión política es también la capacidad del gestor para relacionar las propias responsabilidades con el marco institucional y político. Esto significa una comprensión de las normas y de las políticas educativas y su incidencia en el diseño y liderazgo de estrategias, planes y servicios

institucionales; además, implica entablar relaciones con actores institucionales y políticos para convertirlos en aliados estratégicos que coadyuvan al desarrollo de la institución u organización.

ELEMENTOS DE GESTIÓN

La gestión permite emplear con eficiencia los recursos humanos, financieros y materiales; es decir “Mínimo de recursos, Máximo de aprovechamiento.

Los elementos de gestión son: Planificación, Organización, Dirección, Coordinación, y control. Esta división es con fines didácticos, pues en la práctica es un todo; es decir son interdependencias entre sí, es imposible hablar de una sin abordar las demás

1. PLANIFICACIÓN:

La planificación una herramienta que nos ayuda a obtener resultados. Si tuviésemos que hacer un símil de la planificación diríamos que es como la locomotora de un tren que arrastra las restantes actividades y si esta no estuviese en marcha el resto de vagones estarían parados.

Planificar es analizar y estudiar los objetivos propuestos así como la forma en la que vamos a conseguirlos. Es una herramienta de acción para decidir qué vamos hacer y porqué, supone crear un plan. Crear un plan tiene muchos beneficios pero sobre todo clarifica muchas dudas acerca del trabajo a realizar. Es un proceso de proyección realista, hacia el futuro, prevé el curso de acontecimientos cambiantes en los cuales sabemos que vamos a operar. Para esto necesitamos conjunto de técnicas y métodos que usamos para formular, aplicar y vigilar el desarrollo del plan, tales como presupuestos, cronogramas, programas, etc.

El gestor educativo para realizar una buena planificación debe tener claro los objetivos de la institución, cual es su misión y visión. Deberá planificar con su equipo el PEI, que es una herramienta fundamental para la buena marcha de su institución.

2. ORGANIZACIÓN:

Es la relación que se establece entre los recursos humanos y los recursos económicos que dispone la escuela para alcanzar los objetivos y metas propuestas en el plan.

La Organización puede ser abordada desde dos ópticas, como orgánica y como la acción de organizar, la que denominaremos función organización.

La orgánica puede ser conceptualizada como una estructura constituida por roles y organigramas, donde existe una coordinación específica y existe independientemente de las personas que la integran.

Desde la perspectiva de la función esta puede ser definida como la acción o el acto de preparar las mejores y más pertinentes condiciones. O la generación del apropiado clima laboral, con el objetivo de cumplir las metas propuestas y de mejorar cualitativamente la producción educativa.

Un concepto sobre el tema, nos lo da George Terry, cuando nos dice que: La palabra organización se deriva de organismo, que tiene como significado crear una estructura con partes integradas de tal forma que la relación de una y otra está gobernada por su relación con el todo.

El trabajo de organización dentro del proceso de E –A, busca entre otros objetivos lograr la SINERGIA EDUCATIVA, la cual la podemos definir como el logro de la mayor potencial efectividad fruto del trabajo mancomunado entre las distintas partes que conforman la organización, se podría resumir la Sinergia diciendo que el trabajo en equipo es siempre más provechoso que el de la mejor de las individualidades.

También podemos usar el concepto de acción conjunta de diversas operaciones destinadas a obtener un efecto único, con prudencia y racionalidad del uso de los recursos académicos y materiales.

No obstante lo anterior debemos dejar establecido que la buena organización, requiere previamente un buen trabajo de planificación.

Desde el punto de vista de la teoría de la Administración, La organización para que pueda obtener sus logros debe estar basada en algunos principios que la dan coherencia a la organización, de esta forma la organización toma su característica de predictiva.

Principios de la Organización

Propósito: Los Logros u objetivos a conseguir

Causa: Área de mando

Estructura: Autoridades, actividades departamentalizadas

Proceso: Efectividad, certidumbre y seriedad

3. DIRECCIÓN:

La función de dirección, es hacer que todos los miembros de la institución deseen alcanzar los objetivos que el gestor educativo desea que se logre. La dirección significa realizar las actividades establecidas en el plan, bajo la dirección de una autoridad como es el gestor.

Su función direccional se inserta en la etapa ejecutiva, es decir la etapa donde se realiza el acto educativo propiamente tal. Una aproximación Al concepto de Dirección nos dice que: "La dirección constituye el aspecto interpersonal de la administración por medio de la cual los subordinados pueden comprender y contribuir con efectividad y eficiencia al logro de los objetivos de la organización".

La función o etapa Dirección, al igual que las otras etapas tienen una naturaleza iterativa, es decir se repite en los distintos niveles donde ella se debe exteriorizar.

La dirección en cuanto a su ejecución adquiere su mayor poder expansivo, desarrollo y eficacia cuando conjugan en sí tres elementos esenciales: a) el poder b) el liderazgo y c) el mando.

La práctica del poder para el logro de las metas u objetivos, puede definirse de la siguiente forma:

Poder Coercitivo: es el que tiene su origen en el temor y en la expectativa del subalterno de que el castigo se impone por no estar de acuerdo con las acciones y convicciones de su superior.

Poder de Recompensa: funciona en base a las recompensas por acatar acciones y deseos del superior.

Poder Legítimo: es el que se obtiene mediante el cargo, es el poder que concede la autoridad que se ha delegado

Poder Experto: se consolida por que la persona tiene alguna habilidad, conocimiento, o capacidad especial.

Poder Referente: se origina en la identificación y estima del subalterno hacia el superior.

4. COORDINACION Y CONTROL

La coordinación y el control es una etapa primordial en la administración, pues, aunque una institución cuente con magníficos planes, una estructura organizacional adecuada y una dirección eficiente, el gestor no podrá verificar cuál es la situación real de la organización si no existe un mecanismo que se acredite e informe si los hechos van de acuerdo con los objetivos.

Características de un buen control:

- Corrección de fallas y errores.
- Previsión de fallas o errores futuros: el control, al detectar e indicar errores actuales, debe prevenir errores futuros, ya sean de planeación, organización o dirección.

Técnicas para el control

Entre las diferentes técnicas de control se pueden mencionar las siguientes: Contabilidad, Auditoria, Presupuestos, Reportes, informes, Archivos (memorias de expedientes) , Gráficas y diagramas, Métodos cuantitativos , Modelos matemáticos, Investigación de operaciones, Estadística, Cálculos probabilística.

El director de escuela debe establecer los mecanismos de control.

El proceso de control se logra al establecer los criterios o estándares de ejecución, medir la ejecución y comparar con el estándar, determinar las desviaciones y someter correcciones durante el proceso.

La aplicación de estos mecanismos de control permite que los miembros de la comunidad de aprendizaje en una escuela enfoquen todos sus esfuerzos hacia el producto deseado, que debe ser el aumento en la calidad en el proceso educativo. Por tal razón, el director de escuelas, junto a su equipo de trabajo debe estar seguro de que establece los planes y los procesos operacionales que logran metas estratégicas utilizando aplicaciones prácticas de teorías organizacionales. Para esto debe visualizar la escuela como un sistema interno interactivo que opera internamente, pero

que no puede estar enajenado de la realidad externa y de las expectativas de la comunidad que es la que le da su carácter de institución importante para la sociedad. Además, debe establecer procesos de trabajo en equipo, asignar y delegar funciones, y establecer métodos para que todos puedan rendir cuentas para el logro de las metas. Eso quiere decir, que los gestores de escuelas debe mantener un sistema de monitoreo y avalúo del progreso de las actividades, haciendo ajustes y formulando nuevos pasos de acción si es necesario. Todo esto, llevará a la escuela al logro de su visión y su misión ante la sociedad.

El rol del gestor en tiempos de cambios significa dirigir la mirada a otros enfoques, implica triangular la gestión educativa en tres ejes, curricular, institucional y político-social.

Aplicada a la realidad educativa, el eje curricular aporta contenidos a los aspectos institucionales de la gestión pedagógica y la dimensión política-social, es la que da sentido al propósito que se persigue con la acción pedagógica.

La educación, desde su dimensión social, busca la inclusión de todos los individuos por lo cual debe construirse sobre la base del acceso de los alumnos a conocimientos pertinentes y de calidad que amplíen sus posibilidades de realización personal. En este sentido, es tarea de la escuela interpretar las metas, acciones que persigue, evaluar los logros y fracasos e implementar políticas inclusivas teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades y la diversidad de experiencias culturales.

Es necesario dar a las personas que integran la escuela, la oportunidad de cambiar su manera de pensar y de interactuar, debido que ellas son

producto de la manera como la gente piensa e interactúa. Cuando se les da esta oportunidad, los individuos desarrollan una capacidad perdurable de cambio, en mejora de la organización.

CALIDAD TOTAL EN LA GESTION EDUCATIVA

Para entender de mejor manera lo que es calidad total en la gestión educativa debemos partir de las definiciones de calidad y calidad total.

Calidad

Su significado adquiere un sin número de interpretaciones y esto es debido a la conformidad del cliente o del usuario; la calidad es una propiedad cuali-cuantitativa que permite la comparación, sin llegar a ser precisa, implica satisfacer las necesidades y su objetivo es aportar valor, para alcanzar una ventaja competitiva.

El concepto de calidad ha evolucionado y se convierte en una forma de gestión donde interviene la mejora continua en cualquier organización o institución y que afecta a todas las personas y los procesos.

Mateo Lizarbe(2006) "Considera la calidad como una cualidad innata, una característica absoluta y universalmente reconocida".(pág.10)

Así como el término gestor se ha incorporado al discurso educativo, también se usan indistintamente conceptos con eficacia, eficiencia, efectividad, excelencia, calidad total, clima organizacional, entre otros; por lo que es necesario partir de su definición para usarlos con propiedad.

Eficiencia:

Es la medición de los esfuerzos que se requieren para alcanzar los objetivos. El costo, el tiempo, el uso adecuado de factores materiales y humanos, cumplir con la calidad propuesta, constituyen elementos inherentes a la eficiencia.

Los resultados más eficientes se alcanzan cuando se hace uso adecuado de estos factores, en el momento oportuno, al menor costo posible y cumpliendo con las normas de calidad requeridas.

Eficacia:

Mide los resultados alcanzados en función de los objetivos que se han propuesto, presuponiendo que esos objetivos se mantienen alineados con la visión que se ha definido.

Mayor eficacia se logra en la medida que las distintas etapas necesarias para arribar a esos objetivos, se cumplen de manera organizada y ordenada sobre la base de su prioridad e importancia.

Efectividad: Es la habilidad administrativa para “hacer las cosas correctas” o para hacer que las cosas se hagan; incluye la selección de los objetivos más apropiados y los métodos adecuados para alcanzar los objetivos.

La efectividad de una institución se medirá en las siguientes dimensiones:

- 1. Flexibilidad:** tratar gustosamente con nuevas ideas y sugerencias, estando listo para atacar problemas inusuales.
- 2. Desarrollo:** participación del personal en actividades de entrenamiento y desarrollo; alto nivel de competencia y pensamiento en el personal.
- 3. Cohesión:** ausencia de quejas e injusticias. Ausencia de conflictos entre grupos dentro de la organización.
- 4. Supervisión democrática:** participación de los subordinados en las decisiones del trabajo.
- 5. Confiabilidad:** asumir objetivos más allá de las ideas y llevarlos hasta su fin.
- 6. Selectividad:** no aceptar empleados rechazados por otras organizaciones.
- 7. Diversidad:** se refiere a un amplio rango de responsabilidades y a las habilidades de las personas dentro de las organizaciones.
- 8. Coordinación:** coordina y programa actividades con otras organizaciones, utilizando las instancias de apoyo.
- 9. Comprensión:** la aceptación de todos con respecto a la filosofía, las políticas y el entendimiento con los directivos.
- 10. Conflicto:** bajo nivel de conflicto entre las unidades organizacionales, ya sea por problemas de autoridad o fallas para asumir las responsabilidades.
- 11. Planeación de personal:** impedir la afectación en el desempeño a causa de la ausencia del personal, cambios de personal y pérdida de tiempos.

12. Soporte de la supervisión: apoyo de la supervisión a los subordinados.

13. Planeación: operaciones planeadas y programadas para evitar la pérdida de tiempo.

14. Cooperación: operaciones programadas y coordinadas con otras organizaciones con bajos niveles de evasión de las mutuas responsabilidades.

15. Productividad-Soporte-Utilización: desempeño eficiente; mutuo apoyo y respeto entre gestores y subordinados.

16. Comunicación: libre flujo de la información para el trabajo y comunicación dentro de la organización.

De lo expuesto se desprende que la efectividad incluye a la eficacia y eficiencia, mientras que la eficacia está incluida en los dos conceptos restantes.

CALIDAD TOTAL

Es un término muy utilizado en los últimos años, sin embargo, no es un concepto de moda. La calidad total se refiere a la evolución organizacional y gerencial, además del producto o servicio que se brinde. Sus características apoyan a su concepto:

Los términos anotados contribuyen a la calidad, que es una manifestación de la excelencia. Sin embargo, es necesario tener claridad, que para el mejoramiento de la calidad de la educación se requiere el compromiso de todos los involucrados en el que hacer educativo: gobierno,

autoridades, profesores, representantes legales, personal administrativo y de servicio. De compromiso hacia el cambio se desprende la necesidad de capacitación sistemática y un adecuado clima organizacional, expresión última que se refiere a las buenas relaciones interpersonales

La dirección en cuanto a su ejecución adquiere su mayor poder expansivo, desarrollo y eficacia cuando conjugan en sí tres elementos esenciales: a) el poder b) el liderazgo y c) el mando.

La práctica del poder para el logro de las metas u objetivos, puede definirse de la siguiente forma:

Poder Coercitivo: es el que tiene su origen en el temor y en la expectativa del subalterno de que el castigo se impone por no estar de acuerdo con las acciones y convicciones de su superior.

Poder de Recompensa: funciona en base a las recompensas por acatar acciones y deseos del superior.

Poder Legítimo: es el que se obtiene mediante el cargo, es el poder que concede la autoridad que se ha delegado

Poder Experto: se consolida por que la persona tiene alguna habilidad, conocimiento, o capacidad especial.

Poder Referente: se origina en la identificación y estima del subalterno hacia el superior.

Coordinación y Control.- Es una etapa primordial en la administración, pues, aunque una institución cuente con magníficos planes, una estructura organizacional adecuada y una dirección eficiente, el gestor no podrá verificar cuál es la situación real de la organización si no existe un

mecanismo que se acredite e informe si los hechos van de acuerdo con los objetivos.

Características de un buen control:

- Corrección de fallas y errores.
- Previsión de fallas o errores futuros: el control, al detectar e indicar errores actuales, debe prevenir errores futuros, ya sean de planeación, organización o dirección.

Técnicas para el control.- Entre las diferentes técnicas de control se pueden mencionar las siguientes: Contabilidad, Auditoria, Presupuestos, Reportes, informes, Archivos (memorias de expedientes) , Gráficas y diagramas, Métodos cuantitativos , Modelos matemáticos, Investigación de operaciones, Estadística, Cálculos probabilística. El director de escuela debe establecer los mecanismos de control.

El proceso de control se logra al establecer los criterios o estándares de ejecución, medir la ejecución y comparar con el estándar, determinar las desviaciones y someter correcciones durante el proceso. La aplicación de estos mecanismos de control permite que los miembros de la comunidad de aprendizaje en una escuela enfoquen todos sus esfuerzos hacia el producto deseado, que debe ser el aumento en la calidad en el proceso educativo. Por tal razón, el director de escuelas, junto a su equipo de trabajo debe estar seguro de que establece los planes y los procesos operacionales que logran

metas estratégicas utilizando aplicaciones prácticas de teorías organizacionales.

Para esto debe visualizar la escuela como un sistema interno interactivo que opera internamente, pero que no puede estar enajenado de la realidad externa y de las expectativas de la comunidad que es la que le da su carácter de institución importante para la sociedad. Además, debe establecer procesos de trabajo en equipo, asignar y delegar funciones, y establecer métodos para que todos puedan rendir cuentas para el logro de las metas.

Eso quiere decir, que los gestores de escuelas debe mantener un sistema de monitoreo y avalúo del progreso de las actividades, haciendo ajustes y formulando nuevos pasos de acción si es necesario. Todo esto, llevará a la escuela al logro de su visión y su misión ante la sociedad.

El rol del gestor en tiempos de cambios significa dirigir la mirada a otros enfoques, implica triangular la gestión educativa en tres ejes, curricular, institucional y político-social. Aplicada a la realidad educativa, el eje curricular aporta contenidos a los aspectos institucionales de la gestión pedagógica y la dimensión política- social, es la que da sentido al propósito que se persigue con la acción pedagógica.

La educación, desde su dimensión social, busca la inclusión de todos los individuos por lo cual debe construirse sobre la base del acceso de los alumnos a conocimientos pertinentes y de calidad que amplíen sus posibilidades de realización personal. En este sentido, es tarea de la escuela interpretar las metas, acciones que persigue, evaluar los logros y fracasos e implementar políticas inclusivas teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades y la diversidad de experiencias culturales.

Es necesario dar a las personas que integran la escuela, la oportunidad de cambiar su manera de pensar y de interactuar, debido que ellas son producto de la manera como la gente piensa e interactúa. Cuando se les da esta oportunidad, los individuos desarrollan una capacidad perdurable de cambio, en mejora de la organización.

Calidad total en la gestión educativa

Para entender de mejor manera lo que es calidad total en la gestión educativa debemos partir de las definiciones de calidad y calidad total. Su significado adquiere un sin número de interpretaciones y esto es debido a la conformidad del cliente o del usuario; la calidad es una propiedad cuali-cuantitativa que permite la comparación , sin llegar hacer precisa , implica satisfacer las necesidades y su objetivo es aportar valor , para alcanzar una ventaja competitiva.

Mateo Lizarbe (2006)

El concepto de calidad ha evolucionado y se convierte en una forma de gestión donde interviene la mejora continua en cualquier organización o institución y que afecta a todas las personas y los procesos. "Considera la calidad como una cualidad innata, una característica absoluta y universalmente reconocida". (pág.10)

Así como el término gestor se ha incorporado al discurso educativo, también se usan indistintamente conceptos con eficacia, eficiencia, efectividad, excelencia, calidad total, clima organizacional, entre otros; por lo que es necesario partir de su definición para usarlos con propiedad.

Eficiencia: Es la medición de los esfuerzos que se requieren para alcanzar los objetivos. El costo, el tiempo, el uso adecuado de factores materiales y humanos, cumplir con la calidad propuesta, constituyen elementos inherentes a la eficiencia.

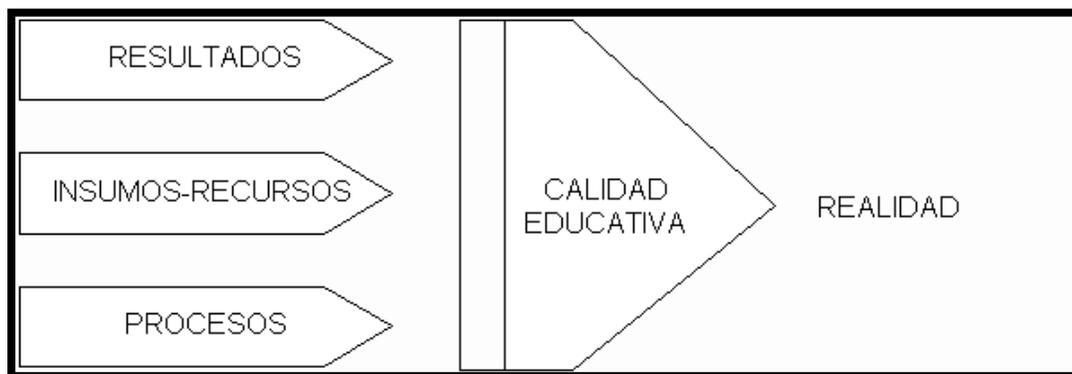
Los resultados más eficientes se alcanzan cuando se hace uso adecuado de estos factores, en el momento oportuno, al menor costo posible y cumpliendo con las normas de calidad requeridas

Eficacia: Mide los resultados alcanzados en función de los objetivos que se han propuesto, presuponiendo que esos objetivos se mantienen alineados con la visión que se ha definido.

Mayor eficacia se logra en la medida que las distintas etapas necesarias para arribar a esos objetivos, se cumplen de manera organizada y ordenada sobre la base de su prioridad e importancia.

Mapa de la calidad de la gestión educativa

Cuadro # 2



Elaboración: Alvarez Avilès Narcisa

LÍDERES PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y LA JUSTICIA SOCIAL

El papel que adoptan los y las líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y por ello se considera que tienen un rol fundamental para conseguir escuelas en donde impere la justicia social. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro. De este modo, la inclusión debería poder expresarse tanto en los lenguajes utilizados, como en el currículum oculto y en los patrones de acción y actuación de todo el personal de la escuela.

Por ello, gestionar adecuadamente la organización es fundamental, aunque este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo Groot, X (2003)

El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Pàg.35

Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que favorecen la inclusión y la justicia social coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007). Sin contradecir necesariamente lo anterior, diferentes estudios empíricos han realizado algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo inclusivo. Pàg. 17 En ese contexto, la profesora González. T (2008) hace una interesante distinción, separando dos facetas del liderazgo:

González. T (2008)

Los procesos y el contenido. Atendiendo a la naturaleza de los procesos de liderazgo se abordarían los modelos que facilitan la inclusión y la justicia social; mientras que revisando el contenido es posible hablar de una serie de prácticas directamente vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión y la justicia social. Pàg.45

MODELOS DE LIDERAZGO FACILITADORES DE LA INCLUSIÓN

Desde sus orígenes la investigación sobre liderazgo educativo ha propuesto una buena cantidad de modelos o enfoques del liderazgo adecuados para conseguir una escuela de calidad. Sin embargo, es en esta primera década de siglo cuando estamos observando la formulación de interesantes propuestas de liderazgo asociadas a los nuevos desafíos con que se enfrentan las escuelas en la actualidad. Todas ellas, aun enfatizando en diversos aspectos, destacan la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad y, con ello, la creación de escuelas inclusivas para la justicia social.

Las investigaciones empíricas que han intentado determinar el modelo o estilo de liderazgo predominante en las escuelas con una gran heterogeneidad en sus estudiantes consideradas exitosas, han ofrecido resultados no siempre coincidentes.

Efectivamente, mientras que David Hopkins (2001) señala que:

David Hopkins (2001)

El liderazgo educativo y transformacional son centrales para lograr el éxito en las escuelas en contextos desafiantes; otras investigaciones indican que estos líderes se caracterizan por ejercer el un estilo autocrático en la escuelas con medidas especiales o con serios problemas, principalmente en las primeras fases del proceso de mejora, aunque también se encuentra que estos directores no son adecuados para sostener dicho proceso.Pàg.50

Otros trabajos han insistido en la importancia del liderazgo distribuido como mejor forma de iniciar, pero sobre todo, sostener el cambio en escuelas heterogéneas. De esta forma, parecería adecuado afirmar que los directores y directoras adoptan formas de liderazgo de acuerdo con el contexto de la escuela y sus necesidades, lo que llevaría a la vuelta a la Teoría de la Contingencia, en tanto se caería en la imposibilidad de reconocer un estilo directivo predominante en estas escuelas.

Sin embargo, hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión, y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo. O, siguiendo las palabras de González. M (2008)

González. M (2008)

Un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral (pàg.92).

En una interesante reflexión invitan a pensar en la inclusión de los alumnos con discapacidad como un buen camino para que los líderes democráticos logren desarrollar escuelas equitativas y con una fuerte impronta de justicia social, es decir, democráticas. Desde esta perspectiva, la

inclusión no sólo sería un fin en sí mismo, sino que además aparece entendida como un medio para alcanzar el desarrollo de un liderazgo (y una escuela) democrática.

Sin embargo, es importante destacar dos elementos: por un lado, que un liderazgo democrático por sí solo no es necesariamente inclusivo, ni está ligado a la justicia social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Y, por otro, debe subrayarse que el liderazgo democrático no puede entenderse sólo como un proceso, sino también en relación con sus resultados.

Efectivamente, el liderazgo democrático implica tanto un proceso como una meta, dado que ambos, aunque a menudo pueden parecer contradictorios, no pueden estar separados. Como señalan estos autores *“procesos democráticos no justifican nunca fines no democráticos”* De esta forma, el liderazgo para la inclusión y la justicia social parte del sentido más amplio de liderazgo democrático: los fines y los medios deben ser siempre coherentes con los objetivos perseguidos, es decir, que un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL

Es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de

valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. Porque en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M^a Teresa González González (2008) “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar.” Pàg.94 Furman y Shields (2003) unen el concepto de práctica del liderazgo con conceptos de Justicia Social y Comunidad Democrática. Para ellas, la agencia moral se sitúa en la comunidad escolar, en el sentido de entender el lugar donde se asumen “valores compartidos” y la “toma de decisiones” es también compartida. Las autoras incluyen tres tipos de procesos:

- a) comprender y valorar a los individuos diversos,
- b) participación plena (espacios, órganos, etc.),
- c) trabajar para el bien común.

Al realizar un estudio de casos en el que describieron, de manera exhaustiva, las características de cinco directores que habían establecido previamente una notable reputación como ‘buenos líderes’ de escuelas multiétnicas. El estudio dio a conocer algunas de las cualidades más importantes de una dirección escolar eficaz para la inclusión de alumnos provenientes de minorías étnicas. Los directores implicados en esta investigación se caracterizaron por ejercer su función de manera proactiva y todos ellos estaban firmemente convencidos de sus creencias personales

acerca de lo que ellos y sus escuelas estaban tratando de implementar. Sabían expresar abiertamente sus valores e intentaban difundirlos usando una serie de estrategias cuidadosamente elaboradas. Los autores definen a estos líderes como verdaderos transformadores que demandaban y exigían de la comunidad acción y compromiso constante.

Por otra parte, el profesor canadiense Keneth , L (2005)

Revisando las últimas evidencias empíricas disponibles, defiende que hay una serie de prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos, de tal forma que deben considerarse como un componente necesario, pero no suficiente, de un buen líder escolar. Junto a ellos, este influyente autor defiende que hay otras prácticas que se han demostrado más adecuadas para aquellas escuelas que atienden a alumnos con diferentes orígenes y características sociales: estudiantes que viven en situación de pobreza o aquellos cuya etnia, características físicas, mentales, antecedentes culturales o habilidades en su lengua natal se salen del cauce cultural ordinario. De esta forma, cualquier consideración de los líderes para la escuela inclusiva y la justicia social deberá beber de las lecciones aprendidas de las investigaciones que aportan datos sobre las características de los líderes eficaces en cualquier contexto, así como otras que se centren en escuelas de alumnado heterogéneo.Pag.98

Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y consiguen una escuela inclusiva son las siguientes

a) *Identificar y articular la visión de la escuela*

Este tema es de especial interés para lograr escuelas inclusivas, dado que un líder que consigue una escuela inclusiva es aquél que tiene esta visión y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad. En ese sentido, resulta especialmente interesante la perspectiva de algunos autores como Foster (1989) o Moore *et al.* (2002) que defienden que un elemento clave en el desarrollo de una visión en educación es tener una visión crítica respecto a la escolarización, de tal forma que esta perspectiva permite a los líderes identificar prácticas escolares que ayudan a superar la injusticia y la inequidad.

La incorporación de medidas y estrategias globales de trabajo es esencial para hacer de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro. De esta manera, se entiende que deben considerarse las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro (Ryan, 2006a). Desde una lectura muy similar, autores como Ainscow y Kugelmass (2005) también advierten sobre la importancia del desarrollo de estructuras más amplias y flexibles en las escuelas para que éstas den cuenta y representen a todos las voces de la comunidad.

Ryan (2006a) sugiere a su vez que los líderes de estos centros deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos, bajo la premisa de que los procesos de deliberación política tienen que ser, en sí mismos, inclusivos: todos los miembros de la comunidad

educativa deberían poder participar en estos espacios políticos, para garantizar que los intereses de todos los segmentos de la comunidad educativa estén representados en ellos.

b) Desarrollar a las personas

La investigación ha determinado con claridad que una de las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes. Esta es la idea básica del denominado “liderazgo pedagógico” con tanta influencia en nuestros sistemas educativos. Así, algunos de los elementos que fomentan el desarrollo profesional de los docentes son:

Generar oportunidades para el desarrollo, organizando actividades de formación, – facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.

Dar apoyo individualizado a los docentes. La investigación apunta que la atención personal – de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el rendimiento de los estudiantes, aportar un referente adecuado. El líder debe ser el primero en preocuparse por su propio – desarrollo personal y profesional.

Otra característica importante del líder para la inclusión social es su capacidad para motivar a la comunidad, dado que en las escuelas situadas en contextos difíciles es necesario trabajar más, durante más horas y con un mayor compromiso. Algunas de las estrategias de motivación consisten en

convencer con el ejemplo que da el director y estimular, reconocer y premiar el buen trabajo de los profesores y demás miembros de la comunidad.

En esta línea, los líderes de las escuelas para la inclusión social se caracterizan por utilizar una gran variedad de estrategias tales como:

Oportunidades de desarrollo profesional

El poder de los elogios.

Involucrar a todos en la toma de decisiones.

Dar autonomía profesional.

Se usa el desarrollo profesional constante para lograr, mantener y aumentar la motivación – de los profesores.

c) Fortalecer la cultura escolar inclusiva

Los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos. En escuelas heterogéneas, plantearse generar una cultura inclusiva ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos.

Son varios los autores que confieren especial importancia a la construcción consciente e intencionada de una cultura escolar inclusiva .El rol del director es clave en este sentido, en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo, tales como: los consejos estudiantiles, espacios de desarrollo profesional, entre otros. En definitiva, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica indefectiblemente la creación de una cultura escolar que promueva

formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro.

Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece la inclusión es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje (Kugelmass, 2003). Dentro de la cultura para la inclusión es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros intenten crear una comunidad en la cual todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados.

En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita dichos procesos de cambio y mejora.

Otros autores) entienden también que es fundamental que los directores defiendan sin descanso la inclusión desde lo discursivo y desde la práctica, sobre todo frente a la resistencia de ciertos profesores y profesionales de la administración. Al parecer, es bastante común encontrar resistencias y presiones que se oponen a la inclusión real y efectiva en las escuelas, en particular desde ciertas iniciativas políticas o determinados sectores de la administración pública.

Por otra parte, diferentes estudios sobre el liderazgo en escuelas coinciden en que el hecho de que los directores y profesores posean unos antecedentes culturales y étnicos similares a los de los miembros de las comunidades a las que sirven, tiene un efecto muy positivo sobre el éxito de

las escuelas inclusivas. De cualquier manera, queda probado que el líder de las escuelas inclusivas tiene que estar comprometido con la cultura de la escuela a la que sirve y debe adaptar el currículo de tal manera que incluya los aspectos más relevantes de dicha cultura. Otro elemento básico en la creación de la cultura escolar inclusiva es la necesidad de tener, demostrar y generar altas expectativas. Al igual que los estudiantes rendirán en la medida en que los docentes confíen en ellos, las altas expectativas de los líderes definen la actuación de los que trabajan con ellos. De esta forma, por ejemplo, las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la comunidad escolar a asumir que las expectativas prefijadas son alcanzables y a comprometerse con las mismas.

d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los directores más exitosos en las escuelas heterogéneas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo. Desde esta mirada, se confiere especial relevancia a la consideración de distintos tipos y fuentes de conocimiento, para que todos los alumnos puedan identificarse y encontrarle un sentido propio al contenido escolar trabajado en clase, pudiendo así establecer aprendizajes más significativos. En este sentido, se sugiere permitir a los alumnos utilizar su lengua de origen o promover estilos de comunicación diversos siempre que estos sean culturalmente compatibles. Comentan incluso que en determinados casos, y a partir del seguimiento de alumnos con dificultades, pudieron generar el desarrollo de estrategias de aula más innovadoras tales como la introducción de cambios curriculares o el agregado de contenidos relacionados a distintas culturas.

e) Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje

Otro elemento característico de los líderes eficaces en contextos heterogéneos es su énfasis en promover un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela: estudiantes, docentes y familias. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Diferentes estudiosos como destacan la importancia de educar a todos los participantes de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos e incluso a la propia administración), de modo que estos puedan aprender a acercarse y a conocer más sobre el otro, desarrollando así la comprensión, la empatía y demás actitudes favorables frente a la problemática de la inclusión. En este sentido, es importante que el líder consiga que toda la comunidad demuestre un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y las realidades de los alumnos que la conforman.

Asimismo, los líderes de las escuelas inclusivas deben promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar “conversaciones críticas” que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden o dificultan la inclusión de todos los alumnos. En relación con esto, el diálogo aparece como instrumento fundamental para que los profesionales puedan comunicarse e intercambiar opiniones en contextos de confianza y respeto.

f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias

La investigación ha sido consistente en demostrar la influencia de la familia y su cultura en el aprendizaje de sus hijos. Así, los supuestos, las normas, las creencias y las expectativas de la familia respecto del trabajo escolar y del futuro de sus hijos es un elemento fundamental que incide en el rendimiento académico de los mismos. Desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defendiendo una educación sólida, generan la creación de lazos sólidos y fructíferos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo escolar.

La importancia de sostener lazos sólidos con miembros de la comunidad local en la cual se inserta la escuela, invitando a personas externas a participar en las actividades del centro y ofreciendo espacios de trabajo a los alumnos por fuera del edificio escolar.

Los líderes que optan por este camino suelen tener un compromiso incondicional por la educación inclusiva y se caracterizan por sus habilidades para la resolución de problemas y mediación en los conflictos. Son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con los estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con los organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad. De este modo, los directores y directoras de estos centros buscan la interconexión entre la escuela, los hogares y la comunidad, de tal manera que trabajan por ser una comunidad profesional de aprendizaje en la cual la colaboración y el trabajo en equipo son actividades habituales y forman parte de la cultura común.

g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

El capital social se entiende como los “activos” (conocimientos, información, normas, valores) adquiridos por las personas a través de sus

familias y sus relaciones con los demás. En la escuela, algunos alumnos tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. La investigación señala que los líderes educativos exitosos ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, de esta forma aumentan sus posibilidades de éxito académico.

Se define a los líderes para la justicia social como aquellos que dedican, lideran y mantienen en el centro de sus prácticas y perspectivas a las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros aspectos tradicionalmente considerados causa de marginación. Esta definición se centra en el logro de la eliminación de la marginación en los centros. Implica un sistema de razonamiento que articule los principios éticos en la toma de decisiones. Su trabajo implica un modo de interpretar las situaciones, una forma de emitir juicios y una manera de priorizar determinados valores. Para ello, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro por responder a los diferentes antecedentes de los estudiantes, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social de los alumnos subrayando sus habilidades para la vida.

Desde otra perspectiva, también es interesante destacar qué elementos parecen tener que ver, según la investigación, con los directores que lideren escuelas inclusivas (Villa, Thousand, Stainback y Stainback, 1992; Salisbury y McGregor, 2002, 2005):

1. Asumen riesgos: no tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras a los problemas que excluyen a los alumnos con diferentes habilidades,

culturas, idiomas o etnias. Actúan como defensores de prácticas integradoras dentro de sus escuelas.

2. Invierten en las relaciones: los directivos de escuelas inclusivas hacen un esfuerzo adicional para trabajar con los docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.

3. Son accesibles: los líderes escolares eficaces en escuelas heterogéneas bajan a la arena, se implican con los estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.

4. Son reflexivos: los directivos de las escuelas inclusivas utilizan la información obtenida a partir de informes, profesores, padres y miembros de la comunidad para desarrollar estrategias para la acción sustentadas en dichos datos para generar nuevos significados sobre los cambios futuros. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.

5. Son colaborativos: los directivos eficaces comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un administrador que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

6. Son intencionales: los directivos de escuelas inclusivas tienen un fuerte sentido de dirección e infunden sus valores fundamentales, creencias y

actitudes en la construcción de una cultura inclusiva en su escuela. El ritmo y el número de cambios deben ser cuidadosamente planificados para evitar saturar al personal docente.

FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es esencial para poder atender a las necesidades educativas especiales, sin ella es muy difícil educar.

Los docentes actuales no poseen la suficiente capacitación y muchas veces la apertura necesaria.

Les resulta más fácil continuar con el modelo tradicional de enseñanza, el cual, evidentemente, no es plenamente educativo ya que no atiende específicamente a las necesidades de cada alumno.

El docente debe buscar capacitarse para poder responder a las diferentes necesidades educativas, sean especiales o no.

Es importante que el docente tenga en cuenta en el proceso de enseñanza algunos factores que influyen en el modo de aprender:

- Las claves naturales: los alumnos necesitan profesores que les ayuden a aprender cómo utilizar sus habilidades de forma fluida y natural en su ausencia, aplicando lo aprendido en contextos naturales.

- El entorno de aprendizaje: los profesores tienen que procurar un ambiente estimulante que respalde el éxito del alumno.

- La ayuda individual: la ayuda que requiere cada alumno es diferente. El

profesor debe ser consciente de las exigencias de ayuda pueden requerir las actividades planificadas.

- La motivación del alumno: los profesores deben valorar el tiempo que los alumnos emplean para aprender en relación con la motivación y los incentivos asociados a los aprendizajes que se proponen.

- El ambiente de aprendizaje: Los profesores deben procurar una estructura positiva que anime a la adquisición de conductas sociales de cooperación, respaldando las iniciativas de los alumnos.

- La evaluación y ajustes sobre la marcha: los profesores deben tener información sobre el grado de comprensión de los contenidos que van consiguiendo los alumnos, trabajando sobre sus errores, interviniendo en la resolución de problemas y proporcionándoles oportunidades para que apliquen lo aprendido.

El establecimiento de reglas y procedimientos deben contribuir a proporcionar un ambiente adecuado en el que se desarrollen actitudes acordes con el respeto al otro, la ayuda mutua, creando una interdependencia positiva entre los alumnos, en detrimento de la competitividad y de las situaciones de fricción entre ellos.

Trabajar con un grupo de clase heterogéneo significa que la organización de la clase puede ser más compleja y que el profesor debe ceder responsabilidad a los propios alumnos, fomentando el control sobre su propio proceso de aprendizaje, a la vez que asume iniciativas y argumentos de los alumnos para el establecimiento de normas.

La realidad presenta nuevos modos de organización y gestión de clase, nuevos modos de trabajar (diversificación de las estrategias de enseñanza) y nuevos modos de evaluar el aprendizaje.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN UNA INCLUSIÓN

El docente trabaja con personas buscando el pleno desarrollo de las mismas, es por eso que no puede darse una “receta” para ser un educador inclusivo aunque deben tenerse en cuenta ciertos aspectos:

- Agenda: ayuda al alumno a organizarse y ubicarse en el tiempo.

- Comunicación: es clave. Debe ser constante y debe dar seguridad. Predomina el contacto visual. Puede ser necesario reiterar las consignas.

- Módulos cortos: favorecen a la atención.

- Descansos: son necesarios para poder realizar las actividades.
- Movilidad corporal: es un modo de descanso. Evita la dispersión en el trabajo.

- Evaluaciones por partes: favorece el rendimiento.

- Monitoreo: debe ser permanente.

- Hábito de auto-evaluación: permite al alumno darse cuenta si realmente entendió.

- Organización de los materiales en el escritorio

- Ubicación en el aula

- Compañero de banco: ayuda a desarrollar hábitos de trabajo y vínculos sociales

- Estructuración parcial de los recreos:

Estos son algunas cuestiones que debe tener en cuenta el docente para la inclusión.

Debe observar que conducta es prioritaria y modificable frente a la persona concreta y las circunstancias.

LOS ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Como ya hemos visto, nuestras percepciones y modelos mentales son el resultado de todas las experiencias que hemos vivido u observado en los diferentes ambientes por los que pasamos desde que nacemos, de lo que escuchamos decir a nuestros padres sobre las personas y grupos y personas, así como de lo que nos llega desde los medios de comunicación. De forma inconsciente, muchas veces nuestras percepciones están impregnadas de prejuicios, que son ideas y opiniones fijas, casi siempre negativas, sobre algo o alguien antes de conocerlo bien; así tenemos ideas

preconcebidas que nos hacen atribuir a la ligera ciertas características a los hombres, a las mujeres, a las diferentes culturas, a las distintas razas, a las calases sociales; y luego actuamos e interactuamos con los otros de acuerdo a las características que asumimos que tienen: “ las mujeres son quisquillosas”; “ los ricos son prepotentes”, ”los alemanes son fríos”.

Si como maestros/as nos detuviéramos a pensar un poco en nuestras interacciones con nuestros estudiantes y lo que verdaderamente experimentamos en esas interacciones con cada uno de ellos, nos encontraríamos con nuestros propios prejuicios, y nos daríamos cuenta de que a todos o a muchos de nuestros estudiantes les hemos atribuido, sin mucho argumento, una característica a veces positiva y muchas veces negativa y, de acuerdo a esta característica atribuida a la ligera, los hemos tratado permanentemente.

Así tenemos estudiantes a quienes les hemos colocado, consciente o inconscientemente una etiqueta: él es “tonto”, este es “agresivo”, la otra es “vaga”, el otro es “miedoso”, “ella es generosa”. Todas estas etiquetas que ponemos a nuestros estudiantes y en base a las cuales interactuamos con ellos/as, limitan nuestra mirada hacia un solo aspecto del estudiante, a veces ceñido a circunstancias bien específicas y de esta manera perdemos de vista otras características pues nadie es solamente “vago” o solamente “agresivo”, o solamente “generosa”, etc., y menos a la edad de nuestros estudiantes, que están en proceso de estructuración tanto física como psíquica, sean de primaria o secundaria.

Con frecuencia también estas etiquetas no nos permiten ver los cambios en los comportamientos de nuestros estudiantes, y los dejamos sin el reconocimiento que esperarían y que necesitan para su bienestar emocional y para reforzar sus cambios; así favorecemos, por un lado, a que

la etiqueta puesta a la ligera, se vuelva permanente y posiblemente hasta real y, por otro lado, favorecemos la reproducción y perpetuación de esos prejuicios a nivel social.

NUESTRAS PERCEPCIONES Y NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

La diversidad en el aula y las percepciones en la práctica docente

Es posible que en nuestras aulas nos encontremos con estudiantes que:

- Tienen una discapacidad.
- Tienen disfunción en alguna o varias áreas del aprendizaje,
- Pertenecen a una cultura diferente a la de la mayoría de los estudiantes de la escuela,
- Tienen enfermedades como VIH u otras,
- Usan lenguas diferentes,
- Trabajan en el día y tienen menos tiempo para el estudio,
- Pertenecen a una religión de minoría,
- Viven en una estructura familiar diferente,
- No poseen una estructura de comportamiento mínima para acatar normas y reglas de convivencia e integrarse al sistema educativo.

Es a este tipo de diferencias a las que nos referimos cuando hablamos de “diversidad en las aulas” o “diversidad en los estudiantes”. Esta lista de la diversidad posible en los estudiantes no está completa. Lo importante para nosotros, los maestros y maestras, no es la diferencia en sí sino las tareas que esta diversidad nos genera tanto a nivel de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula y en relación al currículo, como en lo socio-afectivo, en relación con las actitudes e interrelaciones que debemos desarrollar y

modelar frente a toda la clase, para favorecer el bienestar emocional de nuestros estudiantes en el *marco de un clima escolar positivo*.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INTEGRADORA?

La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa.

Todos los alumnos tienen derecho a la educación, cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Con frecuencia, las iniciativas en materia de educación integradora se ocupan principalmente de aquellos grupos que en el pasado se vieron privados de oportunidades educativas, como los niños necesitados, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), los niños que viven en zonas alejadas, los discapacitados o los que tienen otras necesidades educativas especiales. Estos últimos suelen ser los más marginados, tanto en el seno del sistema educativo como en la sociedad en general.

Tradicionalmente, los niños con discapacidades y otras necesidades educativas especiales han sido excluidos, discriminados, segregados del sistema general de enseñanza y separados de sus compañeros. Algunos asisten a clases o escuelas distintas y muchos se han visto privados del acceso a todo tipo de enseñanza.

1. Se puede obtener en la UNESCO.
2. El hecho de impartir una enseñanza diferente a esos niños les separa de sus compañeros y familias y podría no ser rentable. El establecimiento o ampliación de esa educación distinta no contribuye en absoluto a determinar

y eliminar los obstáculos que impiden a esos niños recibir enseñanza en las escuelas ordinarias.

La educación integradora apunta a ayudar a las escuelas de enseñanza general a superar los escollos para que puedan satisfacer las necesidades educativas de todos los niños.

La educación integradora no se ocupa únicamente de los niños discapacitados ni de encontrar una alternativa a la instrucción especial segregada.

La educación integradora alienta a los responsables de formular las políticas y administradores a examinar los obstáculos existentes en el sistema educativo, la manera en que surgen y el modo de eliminarlos. Entre esos obstáculos suelen figurar los siguientes:

- Programas de estudios poco apropiados
- Maestros que no han recibido formación para trabajar con niños que tienen necesidades muy variadas
- Medios de enseñanza inadecuados
- Imposibilidad de acceso a los edificios.

¿CÓMO PUEDE LA EDUCACIÓN INTEGRADORA CONTRIBUIR A GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PARA TODOS?

El movimiento de la Educación para Todos (EPT) se inició en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), y su objetivo es conseguir que todos los niños, jóvenes y adultos

disfruten del derecho a la educación. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (párrafo 2 del Artículo 2) aprobada en Jomtien se definen los elementos principales de una “visión ampliada” de la educación básica.

- Universalizar el acceso de todos los niños, jóvenes y adultos a la educación y fomentar la equidad, por ejemplo, velando por que las niñas y mujeres y otros grupos desasistidos tengan acceso a la educación básica
- Prestar atención prioritaria a las adquisiciones y los resultados del aprendizaje y no simplemente a la matrícula.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica, en parte garantizando la enseñanza primaria universal y también recurriendo a las familias, las comunidades, los programas de cuidado de la primera infancia, los programas de alfabetización, los programas de educación no formal, las bibliotecas, los medios de comunicación y una amplia gama de “sistemas de enseñanza” de otro tipo.
- Mejorar las condiciones del aprendizaje, asegurando que los alumnos reciben la nutrición, los cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para beneficiarse de la educación.
- Fortalecer la cooperación y la asociación entre todos los subsectores y todas las formas de educación, los ministerios, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado, los grupos religiosos, las comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes.

Diez años después de que se aprobara la Declaración de Jomtien, se reafirmó su visión en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar para pasar revista a los avances realizados en la consecución de la Educación para Todos (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). En el Foro se pusieron de relieve los obstáculos persistentes que dificultan el acceso de los grupos desfavorecidos a la educación y se instó a la adopción de medidas positivas para superarlos

En el Informe final del Foro Mundial sobre la Educación 2000 se ofrecen detalles sobre las resoluciones de la conferencia.

¿QUIÉN RESPALDA LA EDUCACIÓN INTEGRADORA?

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994 en Salamanca, se dio un gran impulso a la educación integradora.

(UNESCO, 1994, Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales)

Las recomendaciones de la Conferencia se fundaron en el principio de la integración:

(UNESCO, 1994)

"... las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías

lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados." Pág.18

¿Cómo se justifica la educación integradora?

- Existe una justificación *educativa*: la necesidad de que las escuelas integradoras eduquen a todos los niños juntos las obliga modalidades de enseñanza que se adaptan a las diferencias individuales y, por tanto, benefician a *todos* los niños.
- Existe una justificación *social*: las escuelas integradoras pueden cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños juntos, sentando así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria que anima a la gente a vivir junta en paz.
- Existe una justificación *económica*: es probable que resulte menos costoso crear y mantener escuelas que imparten enseñanza a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en la educación de determinados grupos de niños. Las escuelas integradoras que ofrecen una educación eficaz a todos sus alumnos constituyen un medio más *rentable* de garantizar la Educación para Todos.

EDUCACIÓN PARA TODOS: UN COMPROMISO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN.

La doble función de la escuela

El centro educativo es un lugar donde se construyen y adquieren conocimientos y técnicas que nos permiten ampliar nuestro pensamiento y nuestras acciones y, en este sentido, cumple una función de enseñanza-

aprendizaje, una función académica. De forma inherente a dicha función, la escuela cumple además una función de socialización: la escuela es un lugar privilegiado para los procesos de socialización, si bien esto también ocurre a través de las múltiples redes de interacción que puedan tener los estudiantes en su círculo familiar, barrio, iglesia u otros espacios. Según Vásquez y Martínez la escuela ofrece modelos de normas explícitas como de las interacciones entre maestros/as y estudiantes y entre pares. Esto quiere decir que más que el reglamento de la escuela o las Normas de Convivencia escritas o expuestas en carteleras o archivadas entre los documentos importantes, lo que determina cómo actúan los estudiantes proviene del modelo que los maestros/as, y todo los directores/ras ofrecen a sus estudiantes.

La función de socialización de las escuelas y el rol de maestros y maestras

Es poco probable que una maestra o maestro sea percibido por los estudiantes como alguien afectivamente neutral, generalmente las relaciones maestro/a-estudiante tienen una carga y valor positivo o negativo.

Los maestros/as que alientan y favorecen un clima cooperativo e interacciones de calidez y cercanía, constituyéndose en apoyo para los estudiantes dentro del contexto escolar logran mejores niveles de autoestima, rendimiento académico y sentido de pertenencia a la escuela y colegio en sus estudiantes, lo que favorece la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, que es indicativo de que la educación es verdaderamente para todos.

Es importante y necesario dar especial atención al área del desarrollo social de los estudiantes a través de:

- Permitirles experiencias y el desarrollo de destrezas para crear y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.
- Favorecer el manejo de conflictos desde una posición a favor de la paz.
- Propiciar encuentros e interacciones sociales favorecedores de desarrollo personal y social.

Lamentablemente es posible constatar que esta área está muy poco atendida y cultivada en la práctica educativa; los mejores esfuerzos políticos del sistema educativo y los esfuerzos pedagógicos de los maestros/as a nivel de los centros educativos y del aula han apuntado al conocimiento y destrezas académicas, y muy poco al desarrollo de la vida emocional y relacional de los estudiantes, como si los primeros no tuviesen ninguna relación con lo segundo, o como si la vida emocional y relacional de los estudiantes se desarrollara únicamente por intuición.

De diversas fuentes podemos conocer la importancia de la afectividad y los sentimientos en el aprendizaje

Vásquez .M -Martínez (1996) entre otros autores, nos hablan:

De la necesidad de tomarlos en cuenta en la vida escolar cotidiana. Agregan que el centro educativo funciona “como si las emociones de los niños no tuvieran ningún eco sobre su bienestar ni ninguna influencia en su proceso de aprendizaje” pág. 96

Al interior de las escuelas surgen diariamente interacciones positivas y negativas entre los estudiantes y en la relación maestro/a-estudiante a las que generalmente no ponemos atención, sin embargo son estas interacciones las bases para la educación social. Los maestros/as deberíamos estar conscientes de ellas, y trabajar con ellas de forma intencional, de manera que no caigamos en las contradicciones entre el discurso escolar de los valores, y las prácticas que las desdican. Recordemos que los maestros/as somos modelos frente a nuestros estudiantes y que ellos y ellas, más que recordar las "lecciones" que les damos, o los discursos que ofrecemos los días cívicos, recordarán nuestras acciones y nuestras palabras espontáneas en clase o fuera de ella.

Siendo conscientes de la importancia de las interacciones, y cuidando nuestros gestos, palabras y miradas estaremos modelando ante nuestros estudiantes para que puedan elegir y vivir los valores de los que siempre hablamos en los centros educativos a través de los discursos, las clases, las materias de orientación, las carteleras, etc.

En definitiva, el éxito de una escuela y de los maestros y maestras en el área de socialización, depende substancialmente de lo consecuente, coherente y positiva que sea la figura del maestro/a y del director/a, y del estilo de interrelaciones que construyan con sus estudiantes y que sean capaces de generar entre ellos.

La función académica y el rol del maestro y maestra

A veces ese que “no trae deberes”, ese “que falta mucho”, pueden en realidad estarnos revelando una necesidad educativa como las siguientes:

- De orden académico: cuando los estudiantes necesitan apoyo en un tema o unidad o en alguna materia específica,
- De orden social: cuando los estudiantes requieren apoyo para comprender y acatar las normas y reglas de convivencia,
- De orden instrumental: se da cuando los estudiantes requieren apoyo en tareas prácticas.
- De orden afectivo: cuando los estudiantes requieren apoyo para integrarse con sus compañeros,
- De orden motriz: cuando los estudiantes requieren de apoyo para mover alguna parte de su cuerpo,
- Del orden de la comunicación: cuando requieren de formas alternativas de comunicación por alteraciones fisiológicas,
- De orden cognitivo: cuando los estudiantes requieren de apoyo para asimilar, elaborar y/o sistematizar los conocimientos.

Todas estas necesidades educativas requieren la realización de acomodaciones y/o modificaciones en el currículo, las mismas que son una tarea inherente al principio de educación para todos, son la base de la calidad en la educación que se exige en las escuelas que practican la inclusión y que ameritarían procesos prolongados y sostenidos de capacitación teórica y práctica.

CALIDAD EDUCATIVA Y EDUCACIÓN PARA TODOS

Hablar de inclusión educativa es hablar de diversidad, y hablar de educación para todos es hablar de calidad en la educación. Estamos habituados a medir la calidad y excelencia en educación por los conocimientos académicos y/o por la cantidad de contenidos académicos que transmitimos en cada uno de los niveles de la educación, y a evaluar, el aprendizaje y/o retención de los contenidos en la memoria de los estudiantes, mediante las pruebas o exámenes finales que los acreditan para pasar de un nivel a otro o no. Es importante reconocer que dichas pruebas nos aproximan apenas a un aspecto del aprendizaje de los alumnos/as y que no llegan a medir la calidad de la educación.

Consideramos que el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) recoge el espíritu de los principios y planteamientos realizados en las Convenciones de la UNESCO, por lo cual presentamos a continuación el artículo 37 sobre el Derecho a la educación:

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que:

- Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente;
- Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar;
- Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender.
- Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos

adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso afectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos, y,

- Que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos niños, niñas y adolescentes.

Para no quedarnos en las palabras y en los discursos, vamos a tomar determinaciones sobre la práctica docente que queremos desarrollar.

LOS ESTUDIANTES Y SU BIENESTAR EMOCIONAL

Impacto de las experiencias escolares en la práctica docente

Antes de hablar de nuestros estudiantes, vamos a hablar de nosotros, maestros y maestras. Vamos a recordar nuestra propia experiencia como estudiantes, vamos a ubicarnos como estudiantes frente a los maestros y maestras que teníamos, recordaremos nuestros sentimientos, vivencias escolares, compañeros, etc. Y ese será el “material afectivo” con el que trabajaremos en diferentes momentos de este Curso.

El bienestar emocional de los estudiantes es muy importante como veremos en las 4 sesiones, pero como maestros y maestras, solo podremos generar experiencias de bienestar emocional si nosotros mismos somos capaces de sentirlo.

Nuestra práctica docente está bastante determinada por las experiencias que tuvimos como estudiantes, tanto por las positivas como por las negativas. Es importante realizar el trabajo de identificar aquellas

experiencias que dejaron huellas en nuestra práctica docente actual, identificar las que no podemos ni debemos repetir porque son contrarias a una educación de calidad en esta década, y reforzar aquellas que nos reportan un beneficio por ser favorables a la educación que queremos impartir desde el enfoque de la inclusión educativa.

Bienestar Emocional en los estudiantes

PROMEBAZ, I. (2008):

“El bienestar de los estudiantes indica cómo les va social y emocionalmente, se refiere al estado de vida interior del niño o niña, a su estado sentimental o emocional” (pág. 43), se trata de un estado básico que, en situaciones normales, no cambia de un momento a otro, es el resultado de su experiencia en las diferentes situaciones de su vida y las diferentes relaciones que tiene, con sus padres, maestros/as, compañeros/as, vecinos/as, otros. Si entendemos el bienestar como un estado básico tenemos que diferenciarlo de sentimientos momentáneos como estar tristes, estar alegres, estar enojados.

Los estudiantes muestran que se sienten bien o no en su actuar, en su actitud, en su forma de relacionarse con el entorno, en sus palabras y sus gestos.

El bienestar, como estado básico de los estudiantes es el resultado de las experiencias positivas o negativas que diariamente viven tanto en sus relaciones con la familia (padres, hermanos, otros) como en sus relaciones en la escuela (maestros, directivos, compañeros, otros).

Este bienestar produce efectos significativos en el desarrollo socio-afectivo, es una condición básica para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, y es un requisito para que los estudiantes se desarrollen bien como personas.

La definición y descripción de bienestar que nos da PROMEBAZ (2008), es que es “Un estado especial en la vida interior que se reconoce por señales de satisfacción, de disfrute, de diversión” (pág. 49), que presenta unas señales en que la persona:

- Está relajada y muestra tranquilidad interna.
- Siente una corriente de energía e irradia vitalidad.
- Adopta una actitud abierta y sensible hacia su entorno.
- Manifiesta espontaneidad y tiene confianza de ser él mismo.

Para que se dé el bienestar hay unas condiciones:

- La situación satisface las necesidades básicas,
- Él/ella tiene una autoestima positiva,
- Tiene buen contacto con él/ella mismo/a,
- Está vinculado con los otros.
- La persona se desarrolla social y emocionalmente en forma satisfactoria con su entorno.

Los estudiantes necesitan sentirse a gusto para poder comprometerse con las actividades de aprendizaje. Lograr un buen clima y buenas relaciones en el aula influye decisivamente en lo que queremos conseguir con nuestro trabajo educativo, pues paralelamente al desarrollo de destrezas y

conocimientos académicos, es importante y necesario aportar al mejoramiento del bienestar de los estudiantes.

Los maestros/as sensibles o empáticos con las necesidades y emociones de sus alumnos favorecen la formación de estudiantes sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de igualdad con su entorno.

En cambio, la falta de respuesta y despreocupación por parte del maestro/a no aportan condiciones de desarrollo emocional en los estudiantes, los dejan expuestos a riesgos, y con dificultades de desarrollar mecanismos de defensa, estos estudiantes pueden convertirse más tarde en adultos/as con baja autoestima, despreocupados consigo mismos.

Con frecuencia los maestros/as nos comportamos poco sensibles frente a las emociones de nuestros alumnos/as. Por ejemplo, frente a claras señales de cansancio y aburrimiento, que impedirán un buen aprendizaje, continuamos con la clase en lugar de generar un espacio de distensión y entretenimiento, sabiendo que un estudiante tiene dificultades para leer, insistimos en que lo haga públicamente, exponiéndolo al error y a las burlas de sus compañeros/as.

EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en todos los países del mundo y especialmente críticos en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. Pese a los esfuerzos que están realizando los países, la educación reproduce las desigualdades y la segmentación

presentes en la sociedad, aunque también hay escuelas que hacen la diferencia y son capaces de lograr que sus estudiantes aprendan en situaciones muy adversas.

Una atención y educación de calidad en los primeros años es crucial para reducir tempranamente las desigualdades y lograr una mayor inclusión educativa y social. Muchas de las políticas de equidad que se están desarrollando en los países no están teniendo los resultados deseados porque los niños inician la educación básica en condiciones muy desiguales. La atención y educación de la primera infancia sienta las bases del desarrollo de las personas y también del conjunto de la sociedad. Numerosos estudios muestran su alto retorno social, económico y educativo (mejores logros de aprendizaje y menor repetición y deserción).

Los países de América Latina están realizando esfuerzos de distinta magnitud en el área de la atención y educación de la primera infancia ,siendo la región de los países en desarrollo con un mayor avance y un futuro más promisorio en esta área. Ha habido importantes progresos en los marcos normativos y en el desarrollo de planes integrales de largo plazo a favor de la infancia y la adolescencia, y un aumento significativo del acceso de los niños de 3 a 6 años a programas y servicios. Muchos países han establecido uno o dos años de la educación inicial, o tres en algún caso, dentro de la educación obligatoria, o tienden a universalizar la oferta en las edades de 5 y 4 años, aunque no sean obligatorios.

Sin embargo, la atención a los menores de tres años es un gran desafío en la región. Las políticas, la oferta de programas y los recursos humanos y financieros están más focalizados en los niños de 4 y 5 años, a

pesar de que numerosos estudios han mostrado que los tres primeros años son críticos para el desarrollo de las personas.

Los avances en cobertura no han ido de la mano de una mayor calidad y equidad. Existen grandes desigualdades en función del origen socioeconómico, lugar de residencia y pertenencia cultural, no sólo en el acceso sino también en la calidad de la atención y educación que se les ofrece. De tal forma que los niños y niñas que más se podrían beneficiar de una atención y educación de calidad en los primeros años son los más excluidos de los programas y servicios. Los principales obstáculos para acceder a los programas y servicios son la pobreza, el bajo nivel de instrucción de los padres, la distancia de los centros o ausencia de oferta, los costos económicos y la falta de pertinencia cultural de los programas.

Los países han desarrollado, en mayor o menor medida, políticas de equidad focalizadas en los grupos más en situación de mayor vulnerabilidad pero éstas se han mostrado insuficientes en términos de generar mayor inclusión, afianzando, en muchos casos, la segmentación presente en la sociedad. Las políticas de inclusión están adquiriendo creciente importancia en la región, pero con alguna excepción, los niños y niñas migrantes, con VIH/Sida, afrodescendientes y con discapacidad están muy invisibilizados, observándose una mayor desarrollo de políticas y programas para los niños y niñas de pueblos originarios.

Ha habido avances muy significativos en los aspectos relacionados con la supervivencia. América Latina está bastante cerca de lograr la meta de los Objetivos del Milenio de reducir en 1/3 la mortalidad infantil pero existen brechas significativas entre los países y grupos poblacionales en los índices de mortalidad infantil, falta de hierro, raquitismo, y en el acceso a

servicios de salud y cuidado materno infantil. El área de la nutrición ha de ser objeto de mayor atención.

Los progresos en el área de protección de la primera infancia han sido menos significativos que los relacionados con las áreas de supervivencia y educación. A pesar de los avances en materia legislativa existen altos índices de abuso y maltrato físico y psicológico hacia los niños y niñas, y todavía hay un alto porcentaje que no están inscritos, situándolos en una grave situación de exclusión y en mayor riesgo de sufrir abusos y otras formas de violencia.

¿QUÉ HACER PARA ATENDER ESE DESAFÍO?

El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos que garanticen la igualdad de oportunidades a una educación, atención y educación de calidad y contribuya a una mayor inclusión y cohesión social implica avanzar en los siguientes aspectos:

- Realizar debates con el conjunto de la sociedad para construir un enfoque amplio de la inclusión educativa, e identificar en cada país los grupos más excluidos y las barreras que enfrentan para hacer efectivo el derecho a una atención y educación de calidad. Es importante contar con estadísticas desagregadas por nivel socioeconómico, etnias, zonas geográficas y por discapacidad para identificar las desigualdades al interior de un país.
- Revisar y adecuar los marcos legislativos desde la perspectiva de la inclusión y las convenciones sobre los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad y fortalecer los sistemas de garantía existentes para hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminación.

- Desarrollar políticas intersectoriales para ofrecer una atención integral en la primera infancia y para abordar los factores que generan exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos.
- Aumentar los niveles de inversión, y hacer una redistribución equitativa de los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos.
- Invertir más en los agentes educativos, formando profesionales representativos de la diversidad presente en las sociedades y revisar y actualizar las mallas curriculares para que se incorporen conocimientos teórico-prácticos sobre la inclusión y la atención a la diversidad.
- Desarrollar sistemas integrales de protección social que combinen prestaciones básicas universales para todos los niños y sus familias con apoyos y recursos complementarios y adicionales para atender las necesidades de los grupos sociales y contextos en situación de mayor vulnerabilidad.
- Mayor voluntad política y desarrollo normativo que posibiliten la expansión de programas y servicios inclusivos que atiendan a todos los niños y niñas de la comunidad, independientemente de su origen social, cultural y características individuales.
- Generar sistemas de apoyo de carácter intersectorial e interdisciplinar para identificar y atender oportunamente las alteraciones de desarrollo u otras situaciones que afecten el bienestar de las niñas y niños, y colaboren con los docentes en la atención a la diversidad.
- Desarrollar currículos inclusivos que consideren las necesidades y los aportes de diferentes grupos sociales y contextos y garantizar la interculturalidad y el aprendizaje en la lengua materna en los primeros años.

- Fortalecer la participación de los diferentes actores locales y la familia en los procesos de inclusión.
- Promover estudios e investigaciones que permitan identificar las estrategias y prácticas que favorecen la inclusión educativa, y difundir buenas prácticas.

¿Cómo explicar la diferencia existente entre integración e inclusión?

La inclusión tiene un foco más amplio y de naturaleza distinta al de la integración. Mientras que esta última se preocupa de asegurar el derecho de las personas con discapacidad, u otros grupos excluidos, a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, asegurando el acceso y permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser discriminados. El foco de atención de la inclusión también es de naturaleza distinta al de la integración. En ésta última, los grupos excluidos que se incorporan a las escuelas regulares tienen que adaptarse o asimilarse a la oferta educativa disponible (currículum, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. Los sistemas educativos permanecen inalterables, y las acciones se centran más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir se "prepara a los estudiantes para que se adapten a la escuela".

En la inclusión, el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de acoger a todos y atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural, su lengua, sus capacidades o situaciones de vida. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se adaptan a las necesidades de todos los estudiantes, porque todos son diferentes. Es decir, la escuela es la que se prepara para asegurar la participación y aprendizaje de todos.

En la inclusión el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia "diseños universales", en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en "un alumno promedio" (en cuanto a lugar de residencia, cultura, origen socioeconómico y capacidades) y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad .

Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social

“Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el

pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

En función de ello se recomienda:

1. Promover mecanismos de concertación entre diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, proporcionando recursos adicionales y diferenciados para que los estudiantes en situación o riesgo de exclusión educativa o social puedan, en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas.

2. Adoptar medidas educativas para atender la diversidad, tales como: educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; adaptación del currículo; elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase; extensión de la jornada escolar; y calendarios escolares flexibles según las zonas.

3. Diseñar acciones específicas para asegurar, a determinados colectivos, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones:

- Promover una educación intercultural y bilingüe para los pueblos originarios en todos los niveles educativos.
- Dar prioridad a la mejora de la calidad de las escuelas unidocentes y multigrado de zonas rurales, vinculándolas al desarrollo local, definiendo estrategias de acompañamiento al trabajo de sus docentes y promoviendo la creación de redes entre escuelas.

- Ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las personas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo los procesos de escuelas inclusivas y transformando progresivamente los centros de educación especial en centros de recursos para la comunidad y el resto del sistema educativo.

4. Proporcionar apoyo interdisciplinario a los docentes para la identificación y atención temprana y oportuna de las dificultades de aprendizaje.

5. Ampliar el acceso de los estudiantes a las tecnologías de información y comunicación con el fin de mejorar los aprendizajes y reducir la brecha digital.

6. Impulsar medidas para lograr un clima escolar favorable que propicie la integración, el respeto mutuo y la solución de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa.”

¿QUÉ ES CAPACIDAD?

El concepto de «capacidad» es de uso común en el contexto escolar, relacionándose con la justificación del aprendizaje del alumno. A pesar de ello —o, quizá, debido a ello— suele utilizarse de forma muy laxa y, en algunas ocasiones, con muy poco rigor. La existencia de conceptos laxos no es deseable para ninguna disciplina, especialmente para aquellas cuya complejidad es elevada, como sucede en el ámbito de la educación.

Se realiza un análisis del significado del concepto de *capacidad*, estableciendo su relación con el funcionamiento cognitivo y valorando su utilización en los procesos de razonamiento y toma de decisiones escolares.

Para la mayoría de las circunstancias, el uso de este concepto tiende a conllevar argumentaciones confusas y de difícil articulación en actuaciones significativas.

Por el contrario, explicar causalmente los aprendizajes en términos de habilidades resulta no solamente más operativo sino también bastante más realista y productivo, en relación a las actividades de intervención escolar.

CAPACIDADES DIFERENTES

¿Qué deben enseñar las escuelas? ¿Qué necesitan que aprendan los alumnos? Los cambios sociales producidos a comienzos del siglo XXI nos llevan a preguntarnos qué debe enseñar la escuela, qué necesitan aprender los alumnos, preguntas que no deben estar ajenas a ningún país.

Parte de la sociedad la componen los estudiantes con discapacidades o capacidades diferentes. Esta parte de la sociedad, que también tiene un carácter de importancia en ella, ni siquiera han sido nombrados en el contrato pedagógico, no se hace mención o referencia a ello con todas las letras como corresponde. De esa manera los padres que quieren enviar a sus hijos con capacidades diferentes a las escuelas comunes deben recurrir a las palabras todos y todas, niños y niñas, inclusión o diversidad, sin siquiera citarlos o asignarles un espacio con la particularidad que sus características particulares poseen y que deben ser destacadas.

Si desde la realidad de muchas escuelas comunes dentro de su problemática tiene alumnos con problemas de conducta, adicciones violencia domestica, entre otras no sería conveniente y beneficioso se otorgue un equipo técnico a cada escuela común.

Gráfico # 1

Se considera persona con capacidades diferentes a todo ser humano que presente temporal o permanentemente una limitación, pérdida o disminución de sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales, para realizar sus actividades naturales.



Capacidades diferentes
Fuente: Galería de google

Se reconoce que las personas con capacidades diferentes, sufren marginación y discriminación, no sólo por parte de la sociedad, sino también a veces de su familia, lo que las obliga a tener además de un problema físico, una baja autoestima.

El último Censo de Población y Vivienda, muestra que en la entidad existen poco más de 56 mil personas que presentan algún tipo de discapacidad permanente o de largo plazo, que representa casi el 2 por ciento de la población total estatal, destacando el 48 por ciento con discapacidad neuromotora, el 19.1 visual y las auditivas e intelectuales con poco más del 14 por ciento cada una.

En este marco, si una democracia bien entendida tiene como objetivo fundamental igualar condiciones para que todos puedan participar en la vida común, es innegable que el poder público debe formular y aplicar programas, recursos, políticas y acciones orientados a atemperar las desigualdades físicas o morales de la discapacidad y lograr que ésta se convierta en capacidad.

Incluir o integrar: dos caras de un proceso distinto pero necesario.

El derecho a la igualdad.- La integración en el área educativa de niños con capacidades diferentes ha crecido en los últimos tiempos. Cuánto hay de tendencia y cuánto de verdadero compromiso.

Los últimos tiempos han visto con grata aceptación cómo el área educativa abre sus puertas a estudiantes con capacidades diferentes. Es un hecho afortunado. Partir de la base que todos somos diferentes, aún teniendo las capacidades intactas, ayuda a pensar la diversidad desde un lugar activo.

Pero la sombra de la discriminación, aunque a veces solapada, sigue apareciendo en reiteradas ocasiones. Y el peligro reside en convertir en moda esta “tendencia a la inclusión/integración”, vaciándola así de su verdadero propósito. Porque resulta que puede volverse solo una “buena propaganda” para un determinado establecimiento educativo, y nada más. O peor aún, porque en esa mimesis de “todos somos diferentes” puede perderse la verdadera dimensión de la propuesta.

No perder el eje y profundizar sobre proyectos educativos de integración que no pierdan de vista la individualidad del alumno es el desafío que se abre ante nuestros ojos. Y que pide con urgencia un debate serio y comprometido.

¿Incluir o integrar? En temas de discapacidad, no todo es lo mismo.

No es lo mismo incluir que integrar, aunque a veces se utilicen indistintamente los dos términos. Está claro que **incluir** presupone aceptar a un otro distinto, pero no va más allá de sumarlo a lo existente. **Integrar** implica incluir a ese otro, claro está. Pero va un paso más allá. Implica

reconocer-lo como otro distinto y *reconocer-se* en ese otro intentando comprender su diferencia. No negarla. Darle el lugar que le corresponda y evitando que opaque las otras capacidades.

Para ser aún más precisos, según el diario La Nación, hay un millón de niños discapacitados en nuestro país y solamente el 10% accede a los servicios adecuados en materias de salud y educación, específicamente por la falta de medios económicos para afrontarlo.

Desde la mirada propia y la lucha contra la discriminación

La persona que escribe este texto es madre de una niña con capacidades especiales. Pero no por eso ha escrito este artículo. Quizás no solamente por eso. Ya era consciente de las fallas en la interpretación de la desigualdad, tanto en la cotidianeidad como en ámbitos académicos. Pero por supuesto que en los últimos años pudo profundizar mucho más fuertemente este análisis, con el compromiso extra de quien lo vive bajo su piel.

Las falta de un proyecto educativo serio de integración para personas con capacidades diferentes

No están las maestras ni las escuelas, en su mayoría, preparadas para integrar. Porque no lo está la sociedad. Claro que un padre que quiera inscribir a su hijo no va a encontrarse con una respuesta negativa que alegue a la discapacidad del niño. Seguramente abundarán excusas, como la falta de vacantes, la no adecuación edilicia del establecimiento, la falta de experiencia en casos de integración.

Educar desde la diversidad, una enseñanza para todos

Pero hay algo que es cierto: ese padre que termina creyendo que su hijo no merece recibir la misma educación que cualquier otro niño, nunca va a olvidar ese momento. Porque seguramente mucho antes de encontrarse con esa primer traba académica, se haya encontrado con muchísimos inconvenientes sociales. Con mucha mirada inquisidora. Con demasiada pose complaciente. Y se cansa, y se frustra, y esa frustración pasa a su hijo. Cuando es claro el daño que puede hacerseles, en tiempos en que cada día nos asombramos más de sus logros.

La falta de vacantes es una falacia a todas luces. Las rampas pueden construirse. Las aulas adaptarse y los maestros prepararse. Deben hacerlo. Pero no como una imposición de la escuela ni del Estado, ni para “ganar puntos” y que eso los haga mejores docentes por tener más cursos en su haber. Sino porque eso los hará mejores personas. Y porque, sin duda, mejores personas darán forma a una mejor sociedad.

Facilitar la integración en las escuelas: no es fácil, tampoco imposible

Es cierto que no es fácil. Ni para los docentes, ni para los chicos, ni para los padres. Pero estos chicos aceptan desafíos con más normalidad de la que imaginamos. Ellos mismos resuelven situaciones si se los estimula desde sus positivities. Seguramente necesiten ajustes curriculares, pero si intentamos ver que le gusta a todos los niños en sus particularidades, no solo a los niños distintos, ¿no se estaría ganando una primer batalla?

Mirar de frente a la diversidad, y aprender de las diferencias

Ganas sobran, hay gente increíble y propuestas interesantísimas. Sólo hay que animarse a mirar de frente a la diversidad. A interpelarla. A hablar de ella sin buscar pseudónimos. A ser conscientes de las propias limitaciones, que todos las tenemos, y actuar en consecuencia.

Por eso integrar no es solo incluir. Integrar es mirar a los ojos y ver en ese otro, diferente, todo lo que está ofreciendo. No solamente sumarlo al grupo. Significa aceptarlo, con todas sus capacidades, las diferentes, y las no tanto.

Los valores se concretan en normas de actuación que la persona cumple de acuerdo con ellos. A su vez, estas normas contribuirán a crear unas tendencias a actuar de determinada forma, o actitudes consecuentes con tales valores.

Tipos y grados de discapacidad.

El 22 de mayo de 2001, en la 54ª Asamblea de la OMS (Organización mundial de la Salud), se aprobó la nueva versión de esta Clasificación con el nombre definitivo de '**Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud**', con las siglas **CIF**.

La clasificación habla de **funcionamiento** (como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), **discapacidad** (de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones

Funcionamiento y discapacidad.

Funciones y estructuras corporales

- Cambios en las funciones corporales (funciones fisiológicas de los sistemas corporales, incluyendo las psicológicas)
- Cambios en las estructuras corporales (son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, extremidades y componentes)

Actividades y participación

- Capacidad, como la ejecución de tareas en un entorno uniforme
- Desempeño/ realización, como la ejecución de tareas en el entorno real

FACTORES CONTEXTUALES :

- **Factores ambientales**, entendidos como la influencia externa sobre el funcionamiento y la discapacidad, con efecto facilitador o barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal.
- **Factores personales**, entendidos como la influencia interna sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo efecto es el impacto de los atributos de la persona

A partir de esta clasificación, se puede determinar el grado de discapacidad de una persona. La propuesta de la CIF es usar una misma escala genérica de gravedad en cinco niveles para todos los componentes (funciones y estructuras corporales, actividades y participación, y factores contextuales).

El porcentaje hace referencia en el caso de las limitaciones para realizar una actividad, a que el problema esté presente en al menos ese porcentaje de tiempo en relación a la dificultad total para realizar dicha actividad que será de un 100%. A partir de esta escala se podrán establecer las definiciones.

NO hay deficiencia	Ninguna,	ausencia,	insignificante	0-4%
Deficiencia LIGERO	Poca,		escasa	5-24%
Deficiencia MODERADO	Media,		regular	25-49%
Deficiencia GRAVE	Mucha,		extrema	50-95%
Deficiencia COMPLETO	total			96-100%

Gráfico # 2

Como maestros sabemos y no necesitamos del estudio pormenorizado de las estadísticas, que uno de los grandes fracasos en la etapa escolar, es el aprendizaje de la lectura y escritura y también como maestros conocemos, ya sea por experiencias propias, o por el contacto diario con los compañeros, del sentimiento de angustia e impotencia del maestro de primer grado, cuando se va enfrentando a ese fracaso, que por supuesto, implica también el suyo.



Aprendizaje

Fuente: Galería de Google.

El aprendizaje de la escritura es hoy un reto para la educación mundial, ya que constituye una de las adquisiciones que determinan, no solo el rendimiento escolar futuro, sino en general, el desenvolvimiento de las personas en la sociedad actual. Es por ello que realizar un trabajo con enfoque preventivo que garantice el desarrollo exitoso de estos procesos básicos resultarían imprescindible para la prevención de futuras alteraciones, tomando como base los postulados de A. Gessell, J. Piaget, L. S. Vigotsky, A. R. Luria, C. Coll, Rodríguez y López Hurtado entre otros.

Para el Programa de Acción Mundial (PAM) (1982) la prevención: es la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que las deficiencias cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, mentales y sensoriales negativas. Entiéndase por consecuencias negativas, regida por los principios básicos siguientes:

- Principio de la identificación y atención precoz a grupos de riesgo, (retardo en el desarrollo psíquico e insuficiencias y desviaciones en el desarrollo físico, sensorial y o intelectual).
- Principio del carácter sistemático de la intervención y el seguimiento.
- Principio del carácter dialógico, de la decisión y la acción preventiva.
- Principio del enfoque ecológico.

La inclusión del trabajo preventivo en todas las enseñanzas, como elementos activos en la ejecución de sus acciones, expresa la necesidad de lograr un alto nivel de vinculación entre la creación de estrategias conjuntas y la elaboración, aplicación y control de programas de intervención que respondan a los fines concretos para los que han sido elaborados.

Nos parece obvio destacar la significación del tema para profesionales vinculados al proceso pedagógico de niños con necesidades educativas especiales en la comunicación escrita, pues hoy se enfrenta el reto de lograr elevar la actividad de estudio al rango de actividad rectora, por lo que el personal pedagógico debe en aras de optimizar las potencialidades de cada educando estructurar currículos que sean verdaderas guías de acción educativa y preventiva para la atención a la diversidad.

El profesor Rodríguez Gil señala que se exige de factores necesarios en la prevención de las dificultades en la lecto-escritura, ellos son:

- Lenguaje
- Desarrollo psicomotriz
- Predominancia lateral
- Desarrollo perceptivo adecuado
- Factores emocionales

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura tiene lugar a partir de una serie de premisas básicas, razón por la cual desde las etapas precedentes debe realizarse un trabajo preventivo que garantice el desarrollo de un equilibrio emocional, armonía entre las diferentes formas de estrategia lingüística (socio lingüística, discursiva y estratégica) para facilitar el acceso a los códigos de las distintas etapas de aprendizaje (logográfica, alfabética y ortográfica).

DISGRAFIA

Detección, diagnóstico y atención de los niños con necesidades educativas especiales en la escritura para la prevención de las disgrafias escolares

La nueva pedagogía debe centrar su atención en la actividad del niño como ente activo en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva abierta y dinámica, en la búsqueda de soluciones a las interrogantes que se plantean a la realidad y a través de las cuales va modificando su pensamiento y su mundo interior. El niño debe ser centro y eje de su propio aprendizaje. La lectura y la escritura tienen que ser para el niño herramientas que lo ayuden a formarse como un ser autónomo. El maestro no debe olvidar que la escritura se perfecciona en la medida que se utilizan y producen placer porque dan poder para crear de forma permanente y comunicativa.

Los trastornos de la escritura afectan dos procesos básicos de simbolización: el primero hace referencia a la utilización de los fonemas como símbolos auditivos de carácter convencional, el segundo se relaciona con el uso de los signos gráficos, grafemas o letras correspondientes a los fonemas. Pero la escritura implica un tercer proceso de carácter práxico que lleva a cabo el individuo cuando realiza el trazado de los signos gráficos. Este tercer proceso, de tipo motor, que se desarrolla paulatinamente a medida que el niño progresa en su vida escolar al afectarse provoca disgrafías, aspecto al que nos referiremos a continuación.

Después de un análisis de los conceptos de digrafías manejados en algunos países del mundo, donde se ha priorizado esta línea investigativa, nos afiliamos a los criterios de Portellano Pérez (1985), sin embargo, por las características específicas de nuestra experiencia a partir del año 1997 hasta Julio del 2000 los niños investigados presentan determinadas características que apuntan hacia un trastorno en la escritura que tiene trascendencia perceptivo motriz, psicológica y pedagógica. Ellas son: dificultades en el análisis fónico, en la coordinación viso-motora, en la percepción de la forma y tamaño, en la pronunciación, en la atención auditiva y procesos fonemáticos,

en la orientación temporo-espacial, en la motricidad fina que impliquen movimientos, que exijan de sus habilidades motrices pertinentes (caminar con un solo pie, por una línea recta en el suelo, movimientos disociados de brazo-hombro y mano-muñeca), dificultades en el uso coordinado de mano-ojo para su ejecución, en recortado y rasgado de contorno, inmadurez en la coordinación visomotora y en la percepción analítica que afectan el proceso de recepción y diferenciación de sonidos. Psicológicas: inadecuada motivación por la escritura, pobre independencia valorativa para reconocer su progreso o sus dificultades, problemas en la atención y concentración, tendencia a la distractibilidad y fatiga en el desarrollo de las actividades. Pedagógicas: deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras, deficiente orientación metodológica en el trazado de los rasgos, pobre atención individualizada al alumno, deficiente preparación del niño en el grado preescolar.

Tomando en consideración todas las características anteriormente relacionadas y que fueron determinadas a partir de nuestra experiencia con una muestra de niños en la región de Villa Clara, fue posible reelaborar el concepto de digrafía escolar.

Digrafía escolar: trastorno en la forma del trazado de los signos gráficos de carácter perceptivo-motriz que afecta la calidad gráfica de la escritura y es, generalmente, de etiología funcional.

A pesar de que a lo largo de la revisión bibliográfica en la literatura relacionada con este tema se ha puesto de manifiesto la relevancia de los factores perceptivo-motrices en la intervención de la disgrafía (Picq y Vayer, 1977), Ajuria Guerra, 1983, Portellano Pérez, 1985; Linares, 1993) en la práctica no siempre se han seguido, ni los métodos adecuados, ni las

exigencias pedagógicas correctas para la prevención de las posibles dificultades en la escritura. Es por ello que se impone como algo muy importante en la enseñanza del niño con retardo en el desarrollo psíquico, cambios novedosos y creativos en el aprendizaje de la escritura, de lo contrario, estos niños se convertirían en canteras directas a padecer la digrafía escolar.

En Cuba, uno de los problemas de mayor actualidad en la Educación Especial es el referido a elaborar programas de atención primaria, los cuales deben comenzar lo más tempranamente posible, para esto es imprescindible hacer una evaluación de las causas que dan origen a las dificultades que presentan los niños para aprender y valorar el pronóstico de los mismos, de modo que se pueda dar el tratamiento oportuno. En esto un papel importante lo juegan los equipos multidisciplinarios en los Centros de Diagnóstico y Orientación de Educación Especial. En la década del 80 los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) elaboraron el programa "Educa a tu hijo" para la familia, orientado al desarrollo integral del niño, dirigidos por la Dra. Siverio Gómez y con la participación de López Hurtado y un colectivo de autores del MINED, así como planes y programas de estudio de la enseñanza general y especial, como parte del trabajo dirigido al perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación.

En el CELAEE los profesores Rodríguez y Ojito han realizado labor preventiva de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura a través de programas interventivos. En Villa Clara, Herrera y Santos han elaborado programas de intervención a niños con dificultades para aprender en el 1ro y 2do. ciclos de la enseñanza especial involucrando a los padres en actividades que propicien su desarrollo psicológico y social. En el Instituto Superior Pedagógico ISP "Félix Varela" Borges, Yera, Santos y otros han

elaborado programas de estimulación para el desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar. En Salud Pública, se realizan programas de estimulación temprana en los hospitales maternos y pediátricos en equipos integrados por fisiatras, defectólogos, psicólogos y pedagogos. El Dr. Veitía en el Hospital Infantil “José Luis Miranda”, de Santa Clara, realiza una intensa labor con propuestas de programas clínicos.

Este trabajo persigue modestamente, contribuir a la búsqueda de soluciones en la enseñanza para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños con dificultades para aprender, a través de la propuesta de un programa de intervención de carácter psicopedagógico que permita prevenir la aparición de las digrafías escolares donde participen e interactúen, de forma activa y consciente, el niño, la escuela y la familia.

El programa tiene como sustento filosófico, las ideas materialistas-dialécticas, el ideario pedagógico martiano y los paradigmas de la escuela neuropsicológica de A. R. Luria y la Escuela sociohistórico cultural de L. S. Vigotsky, los cuales plantean, en apretada síntesis, que la educación especial debe tener presente el desarrollo del niño, sus limitaciones, tipo de trastorno y sus potencialidades de desarrollo, de manera que plantee tareas y exigencias que les resulten posible lograr, a través de sus actividades y su esfuerzo.

El Programa Psicopedagógico consiste en un sistema de acciones didáctico metodológicas para la escritura, establecidas a partir de la interacción de las dimensiones: percepción analítica, orientación temporoespacial, lenguaje oral y lenguaje escrito para el niño y orientaciones al maestro y la familia, que coadyuve a la prevención de las disgrafías escolares y la adopción de acciones dirigidas al desarrollo de los factores

perceptivo-motrices, motivacionales y psicológicos que garanticen la adquisición de la escritura correcta que expresados en:

- Trazos y enlaces regulares, precisos y continuos.
- Orientación temporoespacial, en su propio cuerpo, en el medio externo y en el plano, estableciendo las relaciones entre ellos.
- Reconocimiento de figuras, letras cursivas y de imprenta, mayúsculas y minúsculas, según la muestra dada.
- Tamaño adecuado de las letras.
- Copia de letras cursivas y de imprenta, mayúsculas y minúsculas.
- Transcripción de letras cursivas y de imprenta, mayúsculas y minúsculas.
- Escritura al dictado de letras cursivas, mayúsculas y minúsculas.
- Escritura al dictado de sílabas.
- Escritura al dictado de palabras.
- Escritura al dictado de oraciones sencillas, manteniendo la distancia entre las palabras que componen la oración, que permitan una correcta interrelación entre los factores perceptivos motrices que garanticen una escritura correcta y la integración del niño a la enseñanza.

SÍNDROME DE DOWN

En el síndrome de Down, la principal causa genética conocida de la deficiencia mental, un cromosoma extra del par 21 (o una parte esencial del mismo) es responsable de las alteraciones de tipo morfológico, bioquímico y funcional que se producen en diversos órganos, especialmente en el cerebro, durante distintas etapas de la vida.

La estructura molecular del cromosoma 21 extra confiere una serie de anomalías genéticas, que a su vez condicionan la estructura y la función del cerebro y del sistema nervioso, e influyen sobre el aprendizaje y la conducta que demuestran las personas que tienen síndrome de Down. Los genes del cromosoma 21 extra son también responsables de las características (fenotipo) que presentan las personas trisómicas 21, las cuales exigen una atención médica especializada y programas de medicina preventiva diseñados por expertos.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las trisomías de otros cromosomas humanos, que son letales en fases relativamente precoces del desarrollo embrionario (con excepciones de las trisomías 13, 18 y X), los niños afectados de trisomía 21 nacen vivos y muestran, sorprendentemente, escasos síntomas de su anomalía.

Se sabe en la actualidad que, para comprender la causa íntima de las manifestaciones del S.D., es necesario definir los mecanismos inherentes a la sorprendente sensibilidad que exhibe el desarrollo de los mamíferos frente a las variaciones (moderadas) en el número de copias de ciertos genes. Para lograr este objetivo, la trisomía 21 constituye probablemente un modelo adecuado, ya que contiene aparentemente un número escaso de tales genes sensibles al número de copias.

Los estudios sobre la estructura genética del cromosoma 21, al lograr mapas genéticos y físicos de alta resolución, proporcionarán más información relativa a los genes que intervienen en los mecanismos que conducen a la aparición del S.D. El aislamiento de tales genes permitirá dilucidar las bases moleculares de las diversas características del S.D. Al mismo tiempo, será posible estudiar cuáles son las consecuencias prácticas que se derivan de

estos conocimientos, tanto por lo que se refiere a la prevención y al alivio de algunas secuelas de la alteración como a los programas de aprendizaje.

Características

Es la alteración genética humana más frecuente: 1/700 nacimientos. La frecuencia aumenta con la edad materna, y de forma exponencial por encima de los 35 años. Sin embargo, dos tercios de los casos ocurren en mujeres que no han alcanzado dicha edad.

La causa se conoce desde hace más de 30 años: la trisomía 21. En casos raros se debe a la duplicación de una parte del cromosoma 21 (lo cual se **descubrió hace 15 años) + genes en otras regiones.**

Se desconoce el número total de genes que intervienen. Es la causa genética más común de retraso mental (RM). Cardiopatía congénita (40- 50). Anomalías intestinales.

TIPOS DE SÍNDROME DE DOWN

Los padres que tienen hijos con síndrome de Down se familiarizan enseguida con el término cromosoma. En cualquier libro sobre el tema se aprende que la célula normal del



Tipos de síndrome de DOWN
Fuente: Galería de Google

organismo humano tiene 46 cromosomas. De estos 23 pares, un par determina el sexo del individuo y los otros 22 se denominan autosomas y se

Gráfico # 3

numeran de 1 a 22 en función de su tamaño decreciente. . Quienes se preocupan de aprender algo más sobre los factores causantes del defecto congénito de su hijo se enteran de que el pequeño tiene Trisomía 21, es decir, tres cromosomas en el par 21. Para la mayoría de las familias esta información tiene escaso valor. No obstante, hay quienes desean informarse mejor. Por dicha razón se adjuntan aquí varias figuras que describen los procesos reproductores que intervienen en ellos:

TRISOMÍA 21

Gráfico # 4

El proceso de crecimiento normal consiste en la división celular, por la cual cada célula se reproduce a sí misma. Este proceso recibe el nombre de mitosis. A este nivel pueden aparecer problemas que tienen como resultado el mosaicismo, pero son relativamente raros. Con



Trisomía Fuente: Galeria Flicker

diferencia, la norma más común del síndrome de Down es la Trisomía 21, resultado de un error genético que tiene lugar muy pronto en el proceso reproductor. La formación de las células sexuales, óvulos y espermatozoides, no sigue el modelo de duplicación de la mitosis. El óvulo y el espermatozoide se denominan gametos, y cada uno de ellos contiene solo 23 cromosomas (uno de cada uno de los 23 pares de cromosomas). La división de las células germinales de la madre y del padre, para formar óvulos y espermatozoides que tengan solo un miembro de cada par recibe el nombre de meiosis, y es un proceso complejo. Cuando el óvulo y el espermatozoide se juntan, se

combinan para formar la nueva célula con 46 cromosomas, que se reproducirá hasta formar el niño. Durante este proceso meiótico es cuando ocurren la mayoría de los problemas que dan lugar al síndrome de Down. El par cromosómico 21 del óvulo o del espermatozoide no se separan como de costumbre - se dice que no hay disyunción- y el óvulo o el espermatozoide contiene 24 cromosomas en lugar de 23. Cuando uno de estos gametos anormales se combina con otro del sexo contrario, resulta una célula con 47 cromosomas. Si el material genético excedente era un cromosoma del número 21, nace un niño con síndrome de Down del tipo de Trisomía 21. Este niño no es la consecuencia de un material genético malo o en cierto modo defectuoso. Sencillamente, por un accidente en el complejo proceso meiótico, ha recibido un exceso de cromosomas normales. La adición del cromosoma supernumerario se traduce en un desarrollo anormal. En consecuencia, el niño deferirá, en aspecto y capacidad intelectual, de sus hermanos y hermanas normales.

TRANSLOCACIÓN CROMOSÒMICA

Los seres humanos normales tienen 46 cromosomas en cada célula somática. Estos cromosomas están ordenados en 23 pares: la mitad de cada par (un cromosoma) procede del padre y la otra mitad de la madre. Si no se separan correctamente todos los pares cromosómicos, resultará una célula cromosómicamente anormal. Es lo que se llama no disyunción cromosómica en la meiosis, y tiene lugar con más frecuencia en las mujeres a partir de los 35 años y en los padres que han tenido ya otros niños afectados por el mismo problema.

Un óvulo fecundado, o huevo, en el que falte un cromosoma generalmente no se desarrollará. Un óvulo fecundado con un cromosoma supernumerario tendrá tres lotes de genes para dicho cromosoma, esta situación se repite en cada célula del organismo del niño, y se conoce con el nombre de trisomía. El óvulo fecundado con trisomía puede ser abortado al principio del embarazo o llegar a formar un niño con problemas del desarrollo.

Translocación cromosómica que desemboca en trisomía. En casos raros, dos o más cromosomas se rompen y los fragmentos rotos se unen de manera anómala. Como consecuencia, parte de los genes de un cromosoma se sitúan en otro. Los nuevos cromosomas reordenados se llaman cromosomas de translocación. Un portador de translocación tiene la cantidad normal de genes, por lo que este individuo es físicamente normal, pero su estructura cromosómica no es la habitual.

Cuando se forman óvulos o espermatozoides de individuos portadores de translocación, son cuatro las combinaciones cromosómicas posibles, las cuales se han representado en el esquema adjunto. Los niños con cantidades normales de genes serán, con gran probabilidad, normales física y mentalmente. Serán individuos cromosómicamente normales o portadores de translocación. Los óvulos fecundados que tengan menos de dos lotes de genes para un cromosoma determinado es probable que no se desarrollen, pero los que tengan genes supernumerarios para un determinado cromosoma tendrán un desarrollo anormal. Puede frustrarse su desarrollo en época temprana o bien resultar un niño con problemas del desarrollo. Como este niño tendrá tres lotes de genes para un cromosoma en cada célula de su organismo, tendrá trisomía para dichos genes.

TRISOMIA EN MOSAICO

Una vez fecundado el óvulo - formando el cigoto - todas las demás células somáticas se originan por un proceso de división celular, llamado mitosis. En la mitosis normal, cada cromosoma se duplica. Uno de los dos duplicados de cada cromosoma (cromatidas) va a cada una de las células hijas.

Si las cromatidas del cromosoma no se separan correctamente, se produce el denominado proceso de no disyunción cromosómica de la mitosis. Una de las células hijas tendrá tres cromosomas y la otra solo uno. Las que tienen tres cromosomas se denominan trisómicas, y las de uno monosómicas, éstas últimas por lo general no se desarrollan.

Cuando la no disyunción mitótica tiene lugar en un embrión formado por pocas células, el posterior desarrollo dará lugar a una mezcla de células normales y células anormales con trisomía. El individuo será un mosaico cromosómico, o mezcla de dos tipos celulares distintos. La expresión a nivel del individuo de este tipo de trisomía es variable.

LEUCEMIA

¿Qué es?

Cuando las células sanguíneas inmaduras (los blastos) proliferan, es decir, se reproducen de manera incontrolada en la médula ósea y se acumulan tanto ahí como en la sangre, logran reemplazar a las células normales. A esta proliferación incontrolada se le denomina leucemia.

Causas

La causa de la leucemia se desconoce en la mayoría de los casos. Sin embargo, está demostrado que no es un padecimiento hereditario o contagioso. La mayor parte de las veces se presenta en niños previamente sanos. Por tratarse de una proliferación de células inmaduras y anormales en la sangre, a la leucemia se le considera un "cáncer de la sangre".

Síntomas de Leucemia

Los primeros síntomas son cansancio, falta de apetito o fiebre intermitente. A medida que la afección avanza aparece dolor en los huesos, como resultado de la multiplicación de las células leucémicas en el sistema óseo. También aparece anemia, cuyas características son palidez, cansancio y poca tolerancia al ejercicio, fruto de la disminución de glóbulos rojos.

Asimismo, la reducción del número de plaquetas provoca hemorragias esporádicas y la aparición de manchas en la piel (petequias) o grandes hematomas, a consecuencia de hemorragia causada por golpes leves. Además, pueden presentarse hemorragias a través de nariz, boca o recto. Una de las hemorragias más graves es la que se presenta a nivel cerebro, la cual puede ocurrir si el número de plaquetas desciende en forma severa. Otra posible consecuencia es la baja en el número de glóbulos blancos (leucocitos), situación que repercute en las defensas del niño contra las infecciones.

Tipos de Leucemia

Existen cuatro tipos principales de leucemia, denominados en función de la velocidad de progresión y del tipo de glóbulo blanco al que afectan. Las leucemias agudas progresan rápidamente; las leucemias crónicas se desarrollan de forma lenta. Las leucemias linfáticas afectan a los linfocitos; las leucemias mieloides (mielocíticas) afectan a los mielocitos. Los mielocitos se transforman en granulocitos, otra manera de denominar a los neutrófilos.

Diagnósticos

Es difícil lograr el diagnóstico de la leucemia cuando ésta inicia, ya que sus primeros síntomas son parecidos a los de otras enfermedades típicas de la niñez. Estos síntomas son: cansancio, falta de apetito o fiebre intermitente. Es debido a esta situación que los padres suelen culparse por la demora en el diagnóstico, cuando incluso para el médico resulta complicado reconocer esta situación en su primera etapa.

Tratamientos

El tratamiento recomendado en este tipo de padecimiento es la quimioterapia. En ésta se emplean diversos medicamentos especiales destinados a destruir las células leucémicas. Dicho tratamiento tiene tres fases: la de inducción a la remisión, la de consolidación y la de mantenimiento. En la fase de inducción a la remisión, cuya duración es de cuatro a cinco semanas, se intenta destruir la mayor cantidad de células malignas. Cuando ocurre la remisión, es decir el control temporal de la afección, el niño suele lucir normal, ya que los síntomas de la leucemia desaparecen. En ciertas ocasiones la remisión es apenas parcial, por esta razón algunos síntomas no desaparecen del todo. Sólo un pequeño

porcentaje de los parientes no logra entrar en remisión. La fase de consolidación dura de dos a tres semanas, mientras que la de mantenimiento debe llevarse a cabo hasta completar tres años de tratamiento.

RECOMENDACIONES

- Enviar cartas y mensajes individuales o colectivos mientras está hospitalizado y durante su estancia en casa.
- Preparar un diario elaborado entre todos y en el que cada niño realizará su aportación especial: dibujos, chistes, cuentos, poesías, anécdotas de clase, etc.
- Enviar CD con fotos, cassetes o videos grabados en clase, en excursiones o fiestas.
- Enviar el periódico escolar (si lo hay).
- Visitas del personal del colegio que se relacione más intensamente con el niño.
- Visitas escalonadas de los compañeros a su domicilio en la fase de tratamiento domiciliario, en la medida que la enfermedad y la edad de los niños lo permitan.
- Estas visitas no son aconsejables cuando:
 1. El niño enfermo muestre su rechazo a recibirlas.
 2. Su estado físico lo desaconseje. Por ejemplo, cuando el niño presenta una disminución en el número de células que luchan contra las infecciones bacterianas (neutrófilos) es aconsejable el aislamiento como medida de protección, dado que en este momento cualquier infección puede suponer un importante riesgo para el niño.

DISCAPACIDAD FÍSICA

Una discapacidad física es aquella en la que aparecen limitaciones en la ejecución de los movimientos, sin importar el desencadenamiento de estos problemas (cerebral, muscular, etc.). Según la causa y el grado de la discapacidad, además de los movimientos, puede existir afectación de áreas como el lenguaje o la manipulación de objetos. Este tipo de discapacidades, sin embargo, no tienen por qué interferir en los procesos de cognición y aprendizaje, aunque es cierto que suele haber procesos que en muchos casos son más lentos como expresión escrita, expresión oral, etc.

A pesar de que se asocia la discapacidad física con silla de ruedas, se debe tener en cuenta de que no todos la usan, ya que también pueden valerse de muletas, bastones, o incluso no necesitar ningún tipo de apoyo en este aspecto.

También se incluye en este tipo de discapacidad a las personas con una enfermedad crónica, que les obliga a asistir a tratamientos, revisiones, etc.; impidiendo en ocasiones una asistencia regular a clases, prácticas, empleo y demás responsabilidades.

Tipos de discapacidades físicas que pueden presentarse con mayor frecuencia:

Espina Bífida. Es un defecto congénito en el cierre de las vértebras de la columna vertebral, que tiene como consecuencia diferentes grados de lesión en la médula espinal y el sistema nervioso. Este daño es irreversible y permanente. En casos severos, la médula espinal sobresale por la espalda.

Este defecto de nacimiento provoca varios grados de parálisis y pérdida de sensibilidad en las extremidades inferiores, así como diversas complicaciones en las funciones intestinales y urinarias.

Fibromialgia. Es una enfermedad crónica que ocasiona a quien la padece dolor en múltiples localizaciones del cuerpo y un cansancio generalizado. El síntoma más importante de la fibromialgia es el dolor. La fibromialgia puede ocasionar rigidez generalizada sobre todo al levantarse por las mañanas y sensación de hinchazón más delimitada en manos y pies. También pueden notarse hormigueos poco definidos que afectan de forma difusa sobre todo a las manos. Otra característica de la fibromialgia es el cansancio que se mantiene durante todo el día. Las personas que padecen fibromialgia tienen una mala tolerancia al esfuerzo físico.

Discapacidades derivadas de accidentes. Los accidentes de tráfico y los accidentes ocurridos durante la práctica de actividades deportivas, son los principales factores que ocasionan importantes discapacidades físicas en adultos jóvenes, que hasta entonces no presentaban ninguna disfunción invalidante.

Enfermedades mentales que pueden presentarse con mayor frecuencia son:

Esquizofrenia. Es un trastorno sicótico caracterizado por un desorden cerebral de aparición aguda que deteriora la capacidad de las personas para pensar, dominar sus emociones, tomar decisiones y relacionarse con los demás. Suele estar acompañado de algún tipo de delirios y/o alucinaciones.

Trastorno de la personalidad. Se trata de alteraciones del modo de ser propio del individuo, de su afectividad y de su forma de vivir y de

comportarse, que se desvían de lo normalmente aceptable en su entorno y cultura. Existen distintos tipos: personalidad paranoide (personas con gran desconfianza y recelo en todo lo que le rodea), esquizoide (personas introvertidas, retraídas, que evitan el contacto social y no expresan emociones), personalidad obsesiva (personas rígidas, perfeccionistas, escrupulosas), narcisistas (personas con agrandamiento del ego), etc.

Depresión. Es un trastorno del estado de ánimo caracterizado por una tristeza profunda e inmotivada, disminución de la actividad física y psíquica, falta de interés o placer en casi todas las actividades, sentimiento de impotencia, falta de valor y esperanza, sentimiento de culpa, llanto incontrolable, irritabilidad, pensamientos sobre la muerte o intentos de suicidio. Abandono del cuidado e higiene personal.

Trastorno bipolar. Es un trastorno del estado de ánimo anteriormente conocida como enfermedad maníaco-depresiva que se caracteriza por la presencia cíclica de períodos de fase maníaca (de elevación del estado de ánimo, eufórico, expansivo e irritable) y fases de depresión (pérdida de interés o placer en todas las actividades, abatimiento, sentimientos de infravaloración o de culpa; dificultad para concentrarse o tomar decisiones, y pensamientos recurrentes de muerte, etc).

Ansiedad. Es un trastorno caracterizado por la presencia incontrolable de preocupaciones excesivas y desproporcionadas, centradas en una amplia gama de acontecimientos y situaciones reales de la vida, y acompañadas por lo general de síntomas físicos, tales como sudoración, nerviosismo, inquietud, palpitaciones, etc.

Anorexia nerviosa. Es un trastorno de la conducta alimentaria caracterizado por un rechazo a mantener un peso corporal mínimo normal, en un miedo

intenso a ganar peso y en una alteración significativa de la percepción de la forma y tamaño del cuerpo.

Necesidades de las personas con discapacidad física.

- Las necesidades estarán condicionadas por las capacidades funcionales que presenten, por lo que la necesidad de utilizar determinadas ayudas técnicas se puede convertir en una desventaja para las personas que presentan una discapacidad física.
- Cuando la enfermedad o la discapacidad afecta a las extremidades superiores, es posible que, aunque se pueda escribir, se haga más despacio.
- Se pueden producir faltas continuas, debido a tratamientos médicos, revisiones y/o tratamientos recurrentes.
- Es imprescindible la accesibilidad a instalaciones de la institución, transportes, etc., debido a la existencia de barreras arquitectónicas

RECOMENDACIONES

Traslados a pie:

- Si utiliza muletas o bastones, no apresurar a la persona.
- Evitar empujones.
- Presentan dificultad para llevar peso mientras caminan o mientras suben y bajan escaleras; en estas situaciones o parecidas, preguntar si necesitan ayuda para llevar la mochila, apuntes o cualquier peso.

Conversaciones:

- Al estar en grupo, no hablar con el resto de las personas fuera de la vista de la persona con capacidades diferentes.
- Si se le habla o pregunta, dejarle tiempo para que se exprese, en ocasiones estas discapacidades van asociadas a problemas en la expresión o habla.
- Si no se comprende algo en una conversación hacerle saber, y no actuar como si se hubiera comprendido.
- Tratar a la persona como a cualquier compañero/a, teniendo en cuenta sus capacidades diferentes, pero sin resaltarlas.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

El colectivo de personas sordas es un grupo muy heterogéneo en el cual la sordera incide en la construcción de identidades sociales diferenciadas. Se puede definir a las personas sordas como aquellas que tienen una pérdida auditiva, en mayor o menor grado, desde sordera profunda a sordera leve o moderada (Hipoacusia) y que encuentran en su vida cotidiana barreras de comunicación.

Más allá de la consideración de la sordera simplemente como anomalía de una función sensorial, la sordera desemboca en una forma diferente de percibir y de vivir en el mundo, siendo la Lengua de Signos (LS) una de las principales respuestas que las personas sordas dan a su propia

situación, una interesante aportación que contribuye a la diversidad cultural de la especie humana.

Otras personas sordas no signantes se apoyan en otros recursos comunicativos como es la lectura labial, e intentan aprovechar sus restos auditivos a través de prótesis auditivas. Esto dependerá del diferente perfil de cada persona sorda, y por tanto las adaptaciones técnicas y humanas para cada uno también varían.

Necesidades de personas con discapacidad auditiva

- La principal necesidad es la utilización de medios de información alternativos, recibidos a través de códigos visuales: lengua de signos, subtítulos, carteles, rótulos, señales, etc. que suplan a la información emitida habitualmente por vía auditiva.

- La lectura labial tiene muchas limitaciones: mala iluminación, existencia de elementos de distracción, distancia insuficiente, mala vocalización, etc. Un buen “labiolector” no descifra más del 30% del mensaje. Este porcentaje puede aumentar levemente gracias a la información contextual y a las habilidades de la persona sorda, pero nunca se llega a recibir la información completa.

- El seguimiento de cualquier emisión de TV, proyección de video, DVD, etc. con voz en apagado, es de gran desventaja, es preciso subtítular la información de forma escrita.

- La información llega por vía auditiva, la cual es parcial o nula, por lo que siempre debería transmitirse dicha información por vía visual de forma simultánea.
- La correcta percepción de sonidos de vital importancia tales como alarmas de incendios, etc. por lo que se recomienda la instalación de sistemas de alarma visuales
- La comunicación a larga distancia a través de cabinas de teléfono convencionales resulta complicada; por lo que es necesario dotar servicios públicos de teléfonos de textos, fax o videoconferencia.

RECOMENDACIONES

Institución

Conversaciones

- Para llamar su atención es suficiente con un par de leves golpes en el brazo o el hombro.
- Hablar siempre de frente a la persona con capacidad diferente, buscando la mejor iluminación posible para favorecer la comunicación.
- El audífono no proporciona una audición completa, por tanto la persona que lo lleva se seguirá apoyando en la lectura labial para mejor comprensión.

- Si no se comparte la Lengua de Signos como medio de comunicación, hablar oralmente vocalizando claramente y a un ritmo medio.
- Construir frases breves y concisas.
- Evitar hablar con objetos u obstáculos que dificulten la vocalización como: bolígrafo, chicle, caramelo, etc.
- Mantener la tranquilidad, no gritar y escoger la estrategia más adecuada para comunicarse, ayudándose de gestos, signos sencillos o escritura.
- Proporcionar acceso al servicio telefónico, a través de teléfonos adaptados y teléfonos de texto para personas sordas.

Aula

- Facilitar por escrito la programación, objetivos, contenidos, plazos de presentación de trabajos, dinámica a seguir, en líneas generales durante el curso.
- Facilitar los apuntes con anticipación para que el alumno (a) pueda seguir la clase sin perder la información.
- Facilitar siempre un puesto en la primera fila.
- Procurar dar la clase siempre hablando frente al alumno, a ser posible a una distancia inferior a 3 metros y evitando, en la medida posible, los paseos en el aula durante los cuales el alumno no puede leer los labios.

- Evitar hablar mientras se escribe en la pizarra.
- Vocalizar para una correcta lectura labial.
- Permitir la estancia de voluntarios en el aula que realicen el papel de tomadores de apuntes, en los casos que sea necesario.
- Siempre que sea posible, organizar las clases en forma de “U”, para que el alumno(a) pueda ver las intervenciones de sus compañeros. En casos de discusiones en grupo es necesario guardar e indicar de forma precisa los turnos de palabra y respetarlos al máximo.
- Procurar utilizar aulas con buena acústica e iluminación, para aprovechar al máximo los restos auditivos.
- Tener la precaución de no confundir el uso de un implante coclear con un simple walkman.
- Mantener un espacio físico actualizado de avisos escritos sobre fechas de exámenes, plazos de entrega de trabajos, cambios de horarios, etc.

Seguimiento de videos

- Cuando se proyecten videos, DVD o diapositivas, acercarse aún más al alumno (a) para que éste (a) pueda seguir apoyándose en la lectura visual. Conviene, si no es posible conseguir un video subtulado, proporcionar al alumno(a) un guión con las cuestiones más importantes del mismo.

Exámenes

- Proporcionar información previa sobre el contenido, formas, tiempos y criterios de evaluación de la asignatura.
- Proporcionar las instrucciones o normas por escrito de forma que sean perfectamente comprendidas por el alumno(a).
- Conviene tener en cuenta que cualquier observación que se haga oralmente al grupo en exámenes escritos (tales como errores en las preguntas, tiempo para finalizar, etc.) han de comunicarse expresamente al alumno con discapacidad auditiva, para que éste no piense que se trata de un comentario particular.
- En el caso de pruebas orales, procurar que el alumno(a) tenga una correcta visualización del examinador, para una posible lectura de labios y facilitar material de ayuda a la audición (dispositivo de FM).
- Incrementar el tiempo de la prueba en los casos que sea necesario, en función de las necesidades del alumno. (Lo aconsejado es 25%).
- Las preguntas deben estar claramente formuladas para evitar posibles confusiones (por ejemplo; en preguntas de tipo test con doble dilema o ambiguas), ya que la interpretación que hacen estos alumnos de la información que reciben es literal.

DISCAPACIDAD VISUAL

Se considera discapacidad visual a cualquier alteración del sentido de la vista, pudiendo ser esta total o parcial, así se distingue entre ceguera (pérdida total de visión) y deficiencia visual (pérdida parcial). Para entender la realidad que entraña esta discapacidad basta tener en cuenta que a través del sentido de la vista obtenemos el 80% de la información del mundo exterior.

CEGUERA

Como ya se mencionó, la ceguera es la pérdida total de visión. Estas personas obtienen información por vía auditiva y táctil principalmente

Necesidades de personas ciegas

- Se tiene una diferente percepción de la orientación y movilidad de los desplazamientos, que suele resolver con el uso del bastón o del perro – guía.
- El método que se utiliza para leer es el Braille, el cual es más lento que el ordinario.
- No se recibe la información que se encuentra exclusivamente en soporte gráfico (carteles, indicativos, etc.)
- La contaminación acústica (el ruido en cafeterías, aulas, transportes, etc.) causa también pérdidas de información.

RECOMENDACIONES

INSTITUCIÓN

Traslados a pie:

- No tomar a la persona con capacidad diferente, sino esperar a que sea ésta quien nos agarre. Caminar un paso por delante para indicar la dirección.
- Al pasar por un estrechamiento, permitir que se proteja detrás de nosotros.
- Anunciar primer y último escalón y poner su mano en el pasamano.
- Aminorar la marcha para evitar rozaduras y golpes.

Medios de transportes:

- Conducir hacia la entrada o salida en medios de transporte y colocar su mano en el pasamano, avisándole de escalones u otros obstáculos.
- En un automóvil poner su mano en el mecanismo de apertura o en la parte más alta de la puerta si está abierta, posteriormente colocar su mano en la parte más alta del respaldo del asiento.

Conversaciones:

- Al hablar, presentarse sin tardanza para que no tenga dudas de con quién está hablando y procurar mirarle a la cara, para que reciba el sonido adecuadamente.

- No usar un intermediario para dirigirse a él/ella, hacerlo directamente.
- No elevar la voz al hablar, la persona es ciega pero oye bien.
- Para indicar un lugar conviene utilizar expresiones como “a tu derecha”, “detrás de ti”, etc. Hay que evitar “allí, aquí”, ya que no significan nada para la persona con discapacidad visual.
- Usar con naturalidad palabras como “ciego”, “ver”, “mirar”, son frecuentes en su vocabulario.
- Evitar las expresiones compasivas. Avisar de nuestra marcha.

Instalaciones (cafeterías, bibliotecas, aulas, etc.):

- Las puertas y ventanas de las habitaciones deben estar abiertas o cerradas, no entreabiertas.
- Si se le ayuda a guardar sus cosas, informarle de dónde y cómo se han dejado.
- A la hora de comprar algo, dejarle tocar el artículo comprado y describir éste con detalle.
- Al estrechar la mano o indicar algún objeto, tomar su mano con suavidad y dirigirla hacia el mismo.
- Cuando vaya al baño, acompañarle, explicarle donde está la taza, el papel, el lavabo y esperar afuera.
- Si se lee algún documento, etc. Hacerlo despacio y con claridad, evitando hacer resúmenes o comentarios al respecto.

AULA

En seguimiento de apuntes, lecturas, ejercicios, etc.:

- Entregar al alumno(a) el material que se va a seguir en clase con anticipación. Lo más operativo es hacerlo en formato disquete, para que pueda leerlo en su braillespeak.
- Es conveniente que se siente en las primeras filas para poder oír mejor.
- Permitir la presencia de voluntarios y de perros guía en el aula, en los casos que sea necesario salir y hacer uso de los accesos especiales para trasladarse a cualquier lugar de la institución.
- Usar con naturalidad palabras como “ciego”, “ver”, “mirar”, son frecuentes en su vocabulario.
- Evitar las expresiones compasivas. Avisar de nuestra marcha.

Instalaciones (cafeterías, bibliotecas, aulas, etc.):

- Las puertas y ventanas de las habitaciones deben estar abiertas o cerradas, no entreabiertas.
- Si se le ayuda a guardar sus cosas, informarle de dónde y cómo se han dejado.
- A la hora de comprar algo, dejarle tocar el artículo comprado y describirse con detalle.

- Al estrechar la mano o indicar algún objeto, tomar su mano con suavidad y dirigirla hacia el mismo.
- Cuando vaya al baño, acompañarle, explicarle donde está la taza, el papel, el lavabo y esperar afuera.
- Si se lee algún documento, etc. Hacerlo despacio y con claridad, evitando hacer resúmenes o comentarios al respecto.

AULA

En seguimiento de apuntes, lecturas, ejercicios, etc.:

- Entregar al alumno(a) el material que se va a seguir en clase con anticipación. Lo más operativo es hacerlo en formato disquete, para que pueda leerlo en su braillespeak.
- Es conveniente que se siente en las primeras filas para poder oír mejor.
- Permitir la presencia de voluntarios y de perros guía en el aula, en los casos que sea necesario salir y hacer uso de los accesos especiales para trasladarse a cualquier lugar de la institución.

Toma de apuntes

- Grabación de las clases. La grabadora la puede manejar el profesor, si le resulta incómodo que se graben los comentarios.
- Permitir la utilización del material tiflotécnico habitual utilizado por el alumno (punzón de escritura, pizarra metálica para escritura en braille, ábaco para cálculos, etc.)

Libros

- Facilitar al/la alumno(a) los títulos obligatorios al comienzo del curso o con la mayor antelación posible para que el alumno pueda solicitarlos a la oficina.

Pizarra o transparencias:

- Decir en voz alta lo que se está escribiendo o mostrando, usando lenguaje descriptivo.
- En caso de videos, etc., conviene suministrar un guión en braille.

Ordenador:

- Es conveniente instalar, cuando el /la alumno(a) disponga de ellos, los programas informáticos necesarios para que puedan usar el ordenador.

EXÁMENES

- Si el/la alumno(a) lo solicita, transcripción al braille de la prueba, se debe hacer por lo menos con 15 días de anticipación (contactar al/la responsable del programa).

- Posibilitar pruebas alternativas (examen oral por ordenador, etc.).
- En caso de examen oral, grabar la prueba para poder hacer revisión del examen.
- Incrementar el tiempo de la prueba cuando sea necesario.
- (Aproximadamente un 50% de la duración total, en función del tipo de prueba).
- Si usa máquina de escribir/ordenador, situarle de tal modo que no moleste a sus compañeros.
- Procurar evitar las diapositivas, transparencias, etc., buscando alternativas a ellas.

DÉFICIT VISUAL

Existe una amplia tipología de deficiencias visuales, dependiendo del grado, del momento de aparición, etc. Estas personas presentan un campo de visión funcional, pero reducido, difuso, sin contornos definidos, con predominio de sombras; por tanto, la información visual que perciben no es completa.

Necesidades personas con déficit visual

- Dependiendo de la patología que presenta, pueden tener dificultades específicas en la orientación y en la movilidad.

- Leen a un ritmo muy lento.
- Escriben despacio, usando lápices y rotuladores especiales para resaltar las palabras.

RECOMENDACIONES

INSTITUCIÓN

Las orientaciones aplicables a las personas deficientes visuales en los diferentes ámbitos de la institución son muy similares a las citadas anteriormente en el caso de la ceguera, por ello se expondrá exclusivamente las recomendaciones específicas dirigidas a estas personas.

Traslados a pie:

- No se debe presuponer cuánto ve una persona con déficit visual y qué cosas podrá hacer o no, lo mejor es preguntarle abiertamente.
- Conviene resaltar de manera fácil los aspectos más relevantes del contexto para que sean más visibles: marcos de las puertas, escaleras, pasamanos, etc.
-

Conversaciones:

- Tratar de colocarse siempre dentro de su campo visual.

- El entorno debe estar bien iluminado, hay que evitar situar a la persona frente a la fuente de luz.
- Hay que respetar su tiempo, ya que tienen dificultades para adaptarse a los cambios de luz.

AULA

Seguimiento de apuntes, lecturas y/o ejercicios:

- Entregar el material que se va a seguir en clase con anticipación, para que el alumno (a) lo lleve preparado. Se recomienda el formato en disquete.
- Permitir la estancia de voluntarios en aula, en los casos que sea necesario.

Toma de apuntes:

- Grabación de las clases; la grabadora la puede manejar el profesor si le resulta incómodo que se graben los comentarios que se hacen al hilo de las explicaciones.
- Sería muy útil que el alumno(a) pudiera disponer de los apuntes con anticipación, para poder adaptarlos convenientemente.

Libros:

- Facilitar al alumno(a) los títulos obligatorios al comienzo del curso, o con la mayor anterioridad posible.

Pizarra o transparencias:

- Decir en voz alta lo que se está escribiendo o mostrando.
- Facilitar las transparencias en papel, ya que no las ha podido copiar.

EXÁMENES

- Ampliar los textos de forma que le sean legibles (preguntar al alumno (a) que tamaño de fuente le resulta legible).
- Posibilitar pruebas alternativas (ordenador, examen oral, etc.).
- Incrementar el tiempo de la prueba máximo del 50%.
- Permitir la utilización de medios y materiales que el alumno(a) emplee de forma habitual, como lápices y rotuladores especiales, etc.
- Asegurar una buena iluminación durante la prueba

TRASTORNO MENTAL

Un Trastorno mental se puede definir como una alteración temporal o permanente, de tipo emocional, cognitivo y /o del comportamiento, en que

quedan afectados procesos psicológicos básicos como son la emoción, motivación, cognición, conciencia, conducta, percepción, sensación, aprendizaje, lenguaje; lo que dificulta a la persona su adaptación normalizada al entorno cultural y social en que vive y crea alguna forma de malestar subjetivo.

Existen diferentes tipos de enfermedades mentales entre ellos, los trastornos del estado de ánimo, trastornos psicóticos, trastornos de ansiedad, trastornos de la personalidad, trastornos del sueño, trastornos de la conducta alimenticia y trastornos cognitivos.

La mayoría de las enfermedades mentales no se perciben físicamente, son invisibles, lo que contribuye a que se mantenga la confusión que existe entre las distintas patologías. Respecto a sus causas, éstas pueden ser múltiples y en algunos casi desconocidas.

Toda persona tiene probabilidades de padecer algún tipo de trastorno mental, al igual que ocurre con muchos otros tipos de enfermedades. Aunque teóricamente pueda haber personas con más predisposición genética que otras a padecerlos, los factores ambientales pueden afectar de forma determinante en la aparición de trastornos mentales, con lo que todos estamos expuestos a ello.

Sin embargo, éstos pueden curarse o controlarse con un tratamiento adecuado, por tanto, una vez adquiridos, los trastornos mentales no son siempre irreversibles y no siempre son permanentes en la vida de una persona.

Una persona con un trastorno mental que sigue su tratamiento, aminora las limitaciones que puede suponer su enfermedad, con lo que tiene las mismas capacidades que todos para estudiar y trabajar.

Necesidades de personas con trastorno mental

- Tienen buena capacidad intelectual, sin embargo, el tratamiento farmacológico que reciben puede reducir sensiblemente el rendimiento académico.
- Encuentran importantes barreras de integración social.
- Suelen presentar pobreza y dificultad en las relaciones interpersonales y en la expresión de los afectos, apatía, dificultades para la concentración y mantenimiento de la atención.
- Pueden presentar dificultades para la adaptación ante situaciones nuevas, frecuentes crisis de ansiedad y angustia que se ven acentuados durante el período de exámenes o la expresión oral en clase.
- Se pueden producir faltas continuas, debido a largas estancias hospitalarias y/o severos tratamientos médico-farmacológicos.
- No tienen problemas con las barreras arquitectónicas, las barreras se encuentran en las actitudes de los demás hacia ellos.

RECOMENDACIONES

AULA

- Tratar al alumno (a) de manera natural. En todo momento hay que procurar evitar prejuicios y /o sobreprotección, que impidan o dificulten una adecuada relación.
- Respetar la intimidad del alumno (a) sobre su enfermedad.

- Individualizar el trato y adaptarlo a las necesidades de cada alumno (a) concreto. Dar un tiempo para normalizar la comunicación.
- Centrarse en las capacidades y no en las limitaciones. Una visión positiva de los alumnos (as) favorecerá su aprendizaje y la calidad educativa en su conjunto.

- Estar abierto a las demandas e iniciativas que el alumno(a) solicite.

- Facilitar al alumno los apuntes con anticipación para poder seguir las clases sin perder información, dado que el proceso de aprendizaje suele ser más lento, por lo que el profesor debe adaptarse a su ritmo particular de aprendizaje.

- Flexibilidad en los plazos para la presentación de trabajos.

- Poner a disposición el horario de tutorías para orientarle en el aprendizaje de las asignaturas.

- Ofrecer el uso de las nuevas tecnologías (correo electrónico) como medio de consulta.

EXÁMENES

- Siempre que sea posible utilizar las mismas técnicas de evaluación empleadas en sus compañeros.

- Si lo anterior no es posible, realizar las pruebas acorde con las capacidades personales del alumno(a), a través de evaluaciones

RECOMENDACIONES

- Continúa (en función del programa y estructura del temario) mediante exámenes escritos, orales, trabajos complementarios, etc. Que finalmente proporcione al profesor datos objetivos de superación de la asignatura.
- Proporcionar información previa del examen y sus requisitos, así como los criterios de valoración.
- Si el alumno (a) lo solicita, proporcionar un cierto aislamiento para la realización de los exámenes.
- Aumentar el tiempo de la prueba en los casos que sea necesario
- Considerar que tanto los síntomas de algunas enfermedades como los efectos secundarios de la medicación pueden hacer que el rendimiento de los alumnos disminuya sensiblemente.
- Posibilidad de aplazar la prueba o cambiar la fecha de la misma, debido a tratamientos médico-farmacológicos, revisiones y/o las posibles estancias en hospitales a los que suelen estar sometidos; siempre que se justifique adecuadamente y se informe previamente al profesor

FUNDAMENTACIÓN LEGAL

CONSTITUCION DEL 2008

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo

Sección sexta

Personas con discapacidad

Art. 47.- El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

Art. 345.- La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fisco-misionales y particulares. En los establecimientos

educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social.

PLAN DECENAL DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA

POLÍTICA 6

Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación

CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

Art. 42.- Derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.- Los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades.

.PREGUNTAS A CONTESTARSE

¿Habrá gestores educativos con capacidad de liderazgo en inclusión?

¿El gestor educativo estará en capacidad de promover el cambio en los docentes sobre inclusión educativa?

¿Con la aplicación de metodologías acordes con el tratamiento de estudiantes con capacidades diferentes se motivará a los padres y estudiantes a la inserción educativa?

¿Habrá cambios de actitud en los docentes, frente a los prejuicios y estereotipos de los estudiantes con capacidades diferentes?

¿Cuál sería el impacto en los docentes de la Unidad Educativa, Monseñor Néstor Astudillo, sobre la ejecución de un programa de capacitación en inclusión educativa?

¿Desarrollarán actividades educativas para mejorar el servicio y la autoestima de los estudiantes con capacidades diferentes de este plantel?

¿Se sensibilizará el docente respecto de la aceptación y tratamiento con los estudiantes con capacidades diferentes?

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Variable Independiente: Gestión Educativa

Variables Dependiente: Desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes.

DEFINICIONES CONCEPTUALES

Necesidades educativas Especiales (NEE): Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita, para

compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Inclusión (Pedagogía): 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.

Entorno social: es el conjunto de instrumentos ideales para desarrollar nuestras actividades en la búsqueda del camino para cumplir con los objetivos trazados en la ejecución de nuestros proyectos vida. El entorno social es algo dinámico, no es pasivo, no está quieto; es sorprendente, en ocasiones se mueve más que los seres humanos, este es el culpable de todas nuestras dichas y nosotros somos los causantes de todas sus desgracias.

CONADIS: El Consejo Nacional de Discapacidades, es un organismo autónomo de carácter público, creado en agosto de 1992, a través de la Ley 180 sobre Discapacidades. Ejerce sus atribuciones a nivel nacional, dicta políticas, coordina acciones y ejecuta e impulsa investigaciones sobre el área de las discapacidades. Su conformación es democrática, en la que participan todas las organizaciones públicas y privadas vinculadas directamente con las discapacidades.

Interacción social.- es el fenómeno básico mediante el cual se establece la posterior influencia social que recibe todo individuo.

Discapacidad: Es cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo.

Deficiencia: Es la pérdida o la anomalía de una estructura o de una función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente. Entre las deficiencias se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida por un miembro, órgano, tejido o cualquier otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas de la función mental.

Discapacidad física: Esta es la clasificación que cuenta con las alteraciones más frecuentes, las cuales son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones.

Discapacidad sensorial: Comprende a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.

Discapacidad intelectual: Se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.

Discapacidad psíquica: Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.

Integración escolar: es la oportunidad que tiene todo niño y niña de compartir en la escuela regular sin distinción de sus potencialidades, habilidades, intereses, formas de apropiarse del aprendizaje, sus ritmos de trabajo, etc. Es el respeto por la diversidad, el derecho de cada niño y niña a ser diferente y ser tomados en cuenta tal como son por todos los participantes de la comunidad educativa.

Capacitación: Se entiende por capacitación el conjunto de procesos organizados, relativos tanto a la educación no formal como a la informal de acuerdo con lo establecido por la ley general de educación, dirigidos a prolongar y a complementar la educación inicial mediante la generación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el cambio de actitudes, con el fin de incrementar la capacidad individual y colectiva para contribuir al cumplimiento de la misión institucional, a la mejor prestación de servicios a la comunidad, al eficaz desempeño del cargo y al desarrollo personal integral.

Trascripción al sistema Braille. Sistema de escritura para ciegos que consiste en signos dibujados en relieve para poder leer con los dedos.

Braillespeak. Aparato portátil con teclado braille y voz sintética que realiza diversas funciones: creación de archivos, calculadora, agenda electrónica. Posee puerto de serie, que hace posible su conexión al ordenador o a una impresora de tinta o braille.

Adaptaciones tiflotecnológicas. La tiflotecnología es la utilización de ayudas técnicas de acceso a la información para personas con discapacidad visual. Cuando se habla de adaptaciones tiflotecnológicas, nos referimos a la adecuación mecánica, electrónica o informática de todas las herramientas utilizadas en el proceso de formación y/o laboral de la persona con discapacidad visual.

Lengua de Signos. Es la lengua natural de las personas sordas. La lengua de signos no es universal. Cada país posee su propio idioma. En España se utiliza la Lengua de Signos Española (L.S.E) y, en el ámbito de Cataluña, la Lengua de Signos Catalana (L.S.C).

Intérprete de Lengua de Signos. La figura del intérprete profesional de lengua de signos juega un papel fundamental en cualquier sociedad que pretenda dar verdadera participación a las personas sordas. Ellos actúan como puente de comunicación con la sociedad oyente.

Lectura Labial o labio-facial. Acción que permite interpretar un mensaje a través del movimiento de la boca y rostro. Considerar que las personas sordas pueden comunicarse perfectamente con las oyentes gracias a sus dotes para la lectura labial, no es algo erróneo. La lengua oral está concebida para transmitirse por vía auditiva y sólo es parcialmente visible. Hay muchas variables que impiden la comprensión de los mensajes en la lectura labial: la falta de luz, la habilidad del hablante, la habilidad del receptor, la capacidad para vocalizar, el conocimiento previo del vocabulario que se está utilizando.

Barreras de Comunicación. Son todos aquellos obstáculos que impiden a las personas sordas acceder a la información. Desde la falta de subtítulos y de programas signados en la televisión y en el cine hasta la ausencia de intérpretes en las distintas esferas de la sociedad, son muchas las barreras de comunicación a las que se enfrentan las personas sordas.

Down: *Se llama así porque* fue identificado inicialmente el siglo pasado por el médico inglés John Langdon Down.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Diseño de la Investigación

Por la naturaleza del presente trabajo, se eligió el enfoque cuali - cuantitativo, en razón del problema y los objetivos a conseguir y además, porque en el proceso se utilizaron técnicas cualitativas para la comprensión y descripción de los hechos, orientándolos básicamente al conocimiento de una realidad dinámica y holística, evitando las mediciones y el uso de las técnicas estadísticas.

En el Manual de Trabajos de Grado en Maestría y tesis Doctoral Rodríguez, Fernando y Galindo, Santiago (2008) **define al Proyecto Factible como:**

Santiago (2008)

“Consiste en la caracterización de un hecho fenómeno o supuesto estableciendo su estructura o comportamiento. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulan hipótesis las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación” (p. 20)

La presente investigación es un proyecto factible que se apoya en un estudio tipo descriptivo, ya que los datos de la investigación se obtienen directamente de la realidad al igual que una investigación de campo y una revisión documental.

En el manual mencionado anteriormente se encuentran algunos criterios respecto a la investigación de campo:

Fernando y Galindo(2008)

“La investigación de campo es el análisis de problemas con el propósito de descubrirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia. Se trata de investigaciones a partir de datos originales. Sin embargo se aceptan trabajos sobre datos censales o muestrales, siempre y cuando se utilicen los registros originales con datos no agregados” (p.15)

Tipo de investigación

La presente investigación es de análisis sistemático del problema con el propósito de describirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes y predecir su ocurrencia.

Los datos son recogidos directamente de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo Bustamante. En el lugar donde se producen los hechos, por el propio investigador, pero también se usan fuentes secundarias.

Los datos empíricos y los de la investigación bibliográfica, serán sometidos al discripen mental, para obtener conclusiones generales sobre la realidad investigada y proponer su aplicación a una nueva realidad que será

Diseño de un programa de Capacitación en Inclusión Educativa para los docentes de la Institución.

El presente estudio se fundamenta dentro de un Paradigma Cualitativo, porque: De acuerdo al trabajo investigado se ha detectado que hay falencias en el gestor educativo pues muchos no han desarrollado sus habilidades mentales y esto ha generado que los estudiantes repitan conocimientos, esto en vez de mejorar han contribuido para detener el proceso de cambio que demanda la educación.

Con esta situación es menester que el gestor educativo aplique Programa de Capacitación en Inclusión Educativa para los docentes de la institución en el año 2011-2012.

No se va a probar teorías, sino se va a describir un marco de referencias lo suficientemente amplio y que tiene directa relación con las variables expuestas en el problema.

No se va a comprobar hipótesis, pero se han planteado interrogantes - que necesariamente deben ser contestadas con la argumentación del Marco Teórico y con los resultados del estudio de campo.

Este Proyecto se apoya en una investigación de campo de carácter descriptivo, por cuanto se realiza un diagnóstico sobre Gestión Educativa y Desarrollo Académico de los estudiantes con capacidades diferentes en la unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo Bustamante.

El trabajo se apoyó además en la Investigación documental bibliográfica, la cual me permitió construir la fundamentación teórica científica del proyecto así como la propuesta Diseño de un programa de Capacitación en Inclusión Educativa para los docentes de la Institución y también la investigación de campo, descriptiva a través de la observación y aplicación de instrumentos con el propósito de elaborar el diagnóstico real de

necesidades, dar respuestas a las preguntas directrices y analizar científica y técnicamente el fenómeno planteado en el problema mencionado.

POBLACION Y MUESTRA

Población.- La conceptualización de los términos Población y Muestra que se asume en el presente proyecto se refiere a Jiménez Carlos (1999) afirma: “Población es el conjunto agregado del número de elementos con características comunes, en un espacio y tiempo determinado sobre los cuales se pueden realizar observaciones”.

La presente investigación estuvo constituida por 24 docentes, estudiantes 469, del año lectivo 2011 – 2012, según las especificaciones del siguiente cuadro:

CUADRO # 3

POBLACIÓN	NÚMERO.
Director y Docentes	25
Estudiantes	469
Representantes Legales	250
Total	749

Población

Elaborado por: Lcda. Alvarez Narcisa

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B

MUESTRA:

Una muestra es una unidad de análisis, o subconjunto representativo y suficiente de la población que será objeto de las observaciones, entrevistas y aplicaciones de encuestas.

Eras, (2003), afirma:

En estadística una muestra estadística (también llamada aleatoria o simplemente muestra) es un subconjunto de casos o individuos de una población estadística. Las muestras se obtienen con la intención de inferir propiedades de la totalidad de la población, para lo cual deben ser representativas de la misma. Para cumplir esta característica la inclusión de sujetos en la muestra debe seguir una técnica de muestreo. En tales casos, puede obtenerse una información similar a la de un estudio exhaustivo con mayor rapidez. (pág.16)

La selección de la muestra de la población de estudiantes y docentes se lo realizó mediante el muestreo probabilística o aleatorio y con propósito.

se realizo en la unidad Educativa Mons. Néstor Astudillo Bustamante de la ciudad de Guayaquil sector Fertisa.

Muestra

CUADRO # 4

Cuadro de Docentes, Estudiantes y Representantes Legales

	UNIVERSO	MUESTRA	PORCENTAJE
Director y Docentes	25	25	5 %
Estudiantes	469	164	62 %
Representantes Legales	250	88	33 %
TOTAL DE MUESTRA	744	267	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Las definiciones operacionales son una especie de manual de instrucciones para el investigador, al respecto, Rojas S (2004) indica:

“La operacionalización de las variables permite diseñar los instrumentos para recopilar la información que se utiliza en la prueba de hipótesis”, el mismo que determina la orientación de la investigación que se pretende realizar, en base a la determinación de las dimensiones e indicadores. (pag.85)

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

CUADRO # 4

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE INDEPENDIENTE Gestión Educativa Conceptualizar	Elementos de la gestión Roles Calidad total	Planificación Organización Dirección Coordinación Control Comunicación Capacitación del personal. Mediador Influenciador Eficacia Eficiencia Efectividad
VARIABLE DEPENDIENTE	Concepto	Definición
Desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes. conceptualizar	Inclusión	Antecedentes
	Historia	Unesco ONG.-Derecho de los Niños
	Capacidades diferentes	Clases

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Técnicas e Instrumentos de recolección de Datos

Con la finalidad de dar respuestas concretas a los objetivos planteados en la investigación, se diseñó un instrumento, cuyos objetivos fue receptar información sobre las características académicas y laborales y la

aplicabilidad de un módulo de gestión micro empresarial, por lo que se utilizó la técnica de la Encuesta, se diseñó un cuestionario, el mismo que consta como Anexos, con preguntas cerradas y con aplicación de la escala de tipo Likert.

Para la construcción del instrumento se consideró un plan, en el cual contempla las etapas y pasos seguidos en su diseño y elaboración, según el siguiente esquema elaborado en base al modelo presentado por B.Baldvian de Acosta (1991); citado por Bastidas (1997)

Etapas y pasos para la elaboración del instrumento:

CUADRO # 5

ETAPAS	PASOS
DEFINICION DE LOS OBJETIVOS Y DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión y análisis del problema de investigación. ▪ Definición del propósito del instrumento. ▪ Revisión de bibliografía y trabajos relacionados con la construcción del instrumento. ▪ Consulta a expertos en la construcción de instrumentos. ▪ Determinación de la población. ▪ Determinación de los objetivos, contenidos y tipos de ítems del instrumento
DISEÑO DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción de los ítems. ▪ Estructuración de los instrumentos. ▪ Redacción de los instrumentos.
ENSAYO PILOTO DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sometimiento del instrumento a juicio de expertos. ▪ Revisión del instrumento y nueva redacción de acuerdo a recomendaciones de los expertos. <p>Aplicación del instrumento a una muestra piloto.</p>
ELABRACION DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impresión del instrumento

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Las respuestas serán cerradas con la escala tipo Likert para que el investigado marque con una (x) las respuestas de la información específica, con la siguiente escala:

Escala de Likert

CUADRO # 6

4=	De acuerdo	DA
3=	Indiferente	I
2=	En desacuerdo	ED
1=	Muy en desacuerdo	MD

Este instrumento constó como Anexo al final del presente tomo.

El cuestionario estuvo organizado en dos (2) partes:

(1) Portada, que contiene el título del instrumento y la presentación. Esta última indica el objetivo del estudio.

(2) El cuestionario en sí consta de los siguientes aspectos:

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento de la presente investigación es la encuesta:

La encuesta.- Es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entreguen a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Ese listado se denomina cuestionario.

La encuesta es una técnica que se puede aplicar a sectores más amplios del universo, de manera mucho más económica que mediante entrevistas. Se denomina impersonal porque el cuestionario no lleva el nombre ni otra identificación de la persona que lo responde.

Recolección de la información

Para la recolección de la información se solicitó autorización a la autoridad de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo Bustamante; se aplicará la encuesta al personal docente, representantes legales y estudiantes.

Se utilizó tabulación de resultados mediante una hoja de Excel obteniendo cuadros y gráficos de la información proporcionada por las personas encuestadas.

Procedimiento de la investigación

Lo primero que interesa saber es lo que será investigado: porque, para qué, cual es el valor o la importancia del hecho o fenómeno a investigar.

Objetivo.- Este instrumento de investigación busca recolectar opiniones para verificar la necesidad de diseñar Un programa de Capacitación en Inclusión Educativa para los docentes de la Institución. Se utilizó tabulación de resultados mediante una hoja de Excel obteniendo cuadros y gráficos de la información proporcionada por las personas encuestadas.

Formulación del problema.- Formular el problema es definirlo, enmarcarlo teóricamente, sugerir propuestas de solución, establecer fuentes y métodos de investigación para recogerla y procesarla.

Descripción del problema.- Un problema correctamente planteado esta parcialmente resuelto. El investigador debe traducir su pensamiento en términos que él y los demás entiendan, expresando el problema y su relación con una o más variables.

Impacto esperado.- Es la incidencia de los resultados sobre el grupo social al que se dirige.

Objetivos de la investigación.- Un objetivo debe redactarse en verbos en infinitivo que se puedan evaluar, verificar y refutar en un momento dado, siempre relacionándolo con lo que se quiere demostrar en la investigación.

Validez y Confiabilidad

Validez.- La validez en términos generales se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende investigar, al respecto Kerlinger (1981), asegura “que el procedimiento más adecuado es el de enjuiciar la representatividad de los reactivos en términos de los objetivos de la investigación a través de la opinión de los especialistas”(p.132)

Específicamente el estudio desarrollado se relaciona con la validez de contenidos que constituye el grado en el cual una prueba está en consonancia con los objetivos de la investigación. Considera además la

vinculación de cada uno de las preguntas con el proceso de operacionalización de las diferentes variables de estudio.

Un instrumento puede ser confiable pero no válido, la validez y confiabilidad del instrumento se lo realiza en base a su contenido, criterio y constructo. Varios son los factores que afectan la validez y confiabilidad de un instrumento, la falta de adecuación a las características del encuestado o que él mismo haya sido hecho para otro contexto, por ello el instrumento deberá ser confeccionado evitando estos aspectos.

A fin de cumplir los requisitos técnicos de validez y confiabilidad se realizó las siguientes tareas:

- Se consultó a expertos y especialista en elaboración de instrumentos tomando en cuenta las variables de calidad de educación, proyección social y, sobre proyectos educativos institucionales.

- Sobre la base de juicio de expertos se elaboró la versión definitiva de los cuestionarios.

Con los antecedentes señalados, los validadores que actuaron en calidad de expertos, con los conocimientos requeridos en proyectos educativos, señalarán las correcciones que se deban realizar en el instrumento, para lo cual se entregarán los siguientes documentos:

- Carta de presentación, instructivo y formularios para registrar la correspondencia de cada ítem con los objetivos de la investigación, calidad técnica, representatividad y lenguaje utilizado.

•Objetivos del instrumento, matriz de operacionalización de variables e instrumento a ser validado.

Procedimiento para el análisis de datos.- Se aplicarán mediante los siguientes pasos:

- Tabulación de los datos, según tablas de salida.
- Se relacionará según escala de valores

Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.- El análisis de los datos se efectuó sobre la matriz de datos utilizando una computadora y con el siguiente esquema:

Para que los datos recolectados tengan algún significado dentro de la presente investigación se ha organizado de tal manera que den respuesta a los objetivos planteados, evidenciar los hallazgos encontrados, relacionarlos con el Marco Teórico, respuestas a los interrogantes de la investigación, las variables que se han definido, así como con los conocimientos que se dispone en relación al problema. Este procedimiento permitirá establecer relaciones entre variable e interpretar estos resultados destacando los principales hallazgos y permitirán establecer estos resultados destacando los principales hallazgos y permitirán establecer conclusiones.

En la etapa de Análisis e Interpretación de Resultados se introdujeron criterios que orientan los procesos de codificación y tabulación de los datos, técnicas de prestación y el análisis porcentual de los mismos.

Técnicas para el procedimiento y análisis de resultados.- Al cumplir la etapa de recolección de datos en el presente estudio, se procedió a la codificación, los datos serán transformados en símbolos numéricos para poder ser contados y tabulados, especialmente aquellas preguntas de elección múltiple agrupados por categorías de tabulación.

Se procedió luego a la operación de tabulación para determinar el número de casos que se ubican en las diferentes categorías y preguntas cerradas. Dentro de este procedimiento también, se aplicó una tabulación cruzada para establecer la relación entre las variables.

Se aplicó un análisis Dinámico o Sistémico que permitió analizar el problema de un enfoque Sistémico relacionado a cada variable del problema.

Se acudió también al Análisis e Identificación de la problemática que permitió enfocar el problema dentro de un enfoque general, integrado, relacionado con todas las variables de tal manera que facilitó al investigador presentar alternativas de solución al problema.

Técnicas de Presentación de los datos.- A fin de presentar la información que se recolecta en la investigación, se introdujeron algunas técnicas con gráficas relacionadas con cuadros estadísticos. Estas gráficas se refieren a: gráficos de pastel que permitirán ilustrar los hechos estudiados.

Para la elaboración de las técnicas se utilizó la computadora, como instrumento básico, la misma que fue utilizada como una herramienta fundamental en el desarrollo de la investigación, considerando también las normativas y recomendaciones de carácter metodológico internacionales.

Análisis Estadístico de los Datos.- En esta investigación relacionada con el diseño de un material de estudio en el campo para La Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo Bustamante, los datos recolectados, atendiendo a las variables del estudio y que representan los resultados de la etapa de diagnóstico serán tratados y resumidos a través del uso de porcentajes manejados a partir de las normativas universales.

Al introducir los porcentajes en el análisis se trata de proporciones que se multiplican por cien (100), esas proporciones representaron el comportamiento de cada variable, dimensión o ítem reflejada en cada frecuencia de sus valores. A más del análisis estadístico, se hizo un análisis Descriptivo a través del cual se analizó cada pregunta del cuestionario y después un análisis en forma conjunta.

La presentación de este apartado constó de un cuadro, donde incluya la proposición, el ítem, los valores observados, el porcentaje a cada valor.

Un gráfico con la proposición, leyenda y sus porcentajes; Un párrafo con análisis numérico; Un párrafo referido al concepto de la proposición, y un párrafo de carácter cualitativo con la conclusión parcial y proyectiva.

Procedimientos de la Investigación

Los procesos que se desarrollaron en este estudio constituyen un conjunto de estrategias, técnicas y habilidades que permitirán emprender este tipo de investigaciones.

En este trabajo el proceso de la investigación se llevó a efecto a través de las siguientes fases:

1. Planteamiento del Problema
2. Revisión bibliográfica
3. Definición de la Población y Selección de la Muestra.

Concreción del Sistema de Variables y Elaboración de Instrumentos;

4. Estudio de campo.
5. Procesamiento y Análisis de Datos;
6. Conclusiones y Recomendaciones;
7. Formulación de la Propuesta;
8. Preparación y redacción del informe final de la investigación, el

cual tiene como objetivo comunicar a las personas interesadas los

9. resultados de una manera clara y sencilla, en función de los objetivos planteados con suficiente detalle y dispuesto de tal forma, que haga posible que el lector comprenda los datos y determine por si mismo la validez de las conclusiones y la pertinencia del estudio.

Recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta que es la adecuada para esta actividad, cuyos datos se procesarán y analizarán.

Procesamiento y Análisis

Los resultados que se obtuvieron con la aplicación de instrumentos fueron tabulados y organizados para el procesamiento a través de una base de datos computarizada, puesto, que se precodificaron para el computados,

lógicamente en las preguntas abiertas se procederá manualmente. Luego se obtuvieron resultados en términos de medidas estadísticas descriptivas, Como son; distribución de frecuencias, porcentajes, para lo cual se seguirán los siguientes pasos:

1. Se determinó cada ítem la frecuencia y porcentaje de opinión.
2. Se agrupó las respuestas de acuerdo con las dimensiones del estudio.
3. Se analizó en términos descriptivos los datos que se obtengan.
4. Se interpretó los resultados, para dar respuestas a los objetivos de la investigación.

Criterios para la Elaboración de la Propuesta

La propuesta que consiste en el diseño de un modulo de gestión empresarial que está estructurada bajo los siguientes criterios:

1. Estudio Diagnóstico
2. Estudio de Factibilidad
3. Diseño del Proyecto
4. Ejecución del Proyecto
5. Evaluación del Proyecto

Criterios de Validación de la Propuesta

En cuanto se refiere a los aspectos formales, se realizó una revisión por especialistas, en los aspectos que tienen que ver con el contenido, fue el

asesoramiento del Tutor el determinante en lo que se refiere a la concepción y carácter científico de la misma.

Los especialistas a los que se entrevistó respecto del tema propuesto fueron:

Nombre: Jeannette Yerovi Erazo

Profesión: Máster Gerencia Educativa

Lugar de Trabajo: Universidad de Guayaquil

Nombre: Julio Salcedo Lecaro

Profesión: Especialista en Gestión de Procesos

Lugar de Trabajo: Universidad Católica

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

PROCESAMIENTOS Y ANÁLISIS

La presente investigación utilizó como primer paso la técnica de la encuesta y su respectivo instrumento: el cuestionario, a fin de obtener la información necesaria para su análisis e interpretación. El siguiente paso consistió en fijar reuniones con el Gestor Educativo para la revisión del instrumento, luego se procedió a tener charlas con los posibles encuestados para dar conocimiento del propósito de la encuesta y la orientación respectiva acerca de la información solicitada.

Una vez aplicada la encuesta, a través de procedimientos técnicos de computación y del programa Excel, se realizó la tabulación de los datos, elaboración de gráficos y cuadros para cada pregunta.

La investigación estableció determinar la prospección de factibilidad de mejorar el desarrollo académico de los estudiantes con capacidades diferentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para mejorar la calidad de la unidad educativa Monseñor Néstor Astudillo, mediante la capacitación profesional al personal docente en Inclusión Educativa y el seguimiento de la misma. Se desarrolló el instrumento de medición sobre la base de revisión de la literatura a través de preguntas en la encuesta realizadas a los docentes y estudiantes y representantes legales del plantel, donde se requiere el punto de vista institucional y prever el clima organizacional que existe. De esta manera se obtuvieron los siguientes resultados:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS
ENCUESTA A DOCENTES
I INFORMACIÓN GENERAL

1.- Condición de informante:

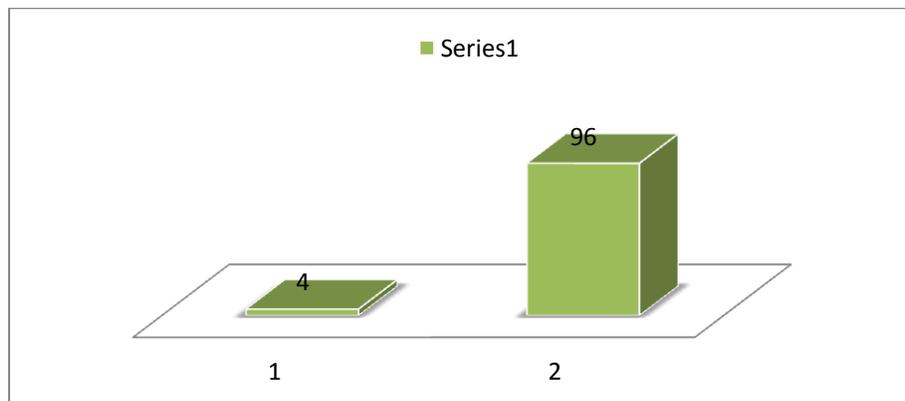
CUADRO # 7 PRIMERA PREGUNTA

PREGUNTA 1. Condición del informante		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.-DIRECTIVO	1	4 %
2.-DOCENTES	24	96 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 5 PRIMERA PREGUNTA



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: LA Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo cuenta con un líder en la institución el que es encargado de dirigir a los docentes en su desempeño. El 96%son docentes y el 4% es el directivo, esto es lo que dan los resultados.

2.- Años de experiencia en docencia:

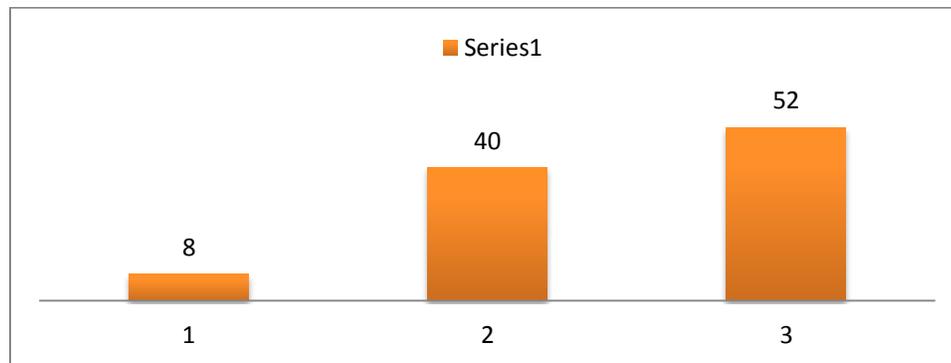
CUADRO # 8 SEGUNDA PREGUNTA

PREGUNTA 2. Años de experiencia en la docencia		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DE 0 a 10 años	3	8 %
DE 11 a 20 años	10	40 %
DE 21 a 30 años	12	52 %
DE 31 a 40 años		
DE 41 años o más		
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 6 SEGUNDA PREGUNTA



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: La mayoría de los docentes cuenta con experiencia. Esto da a la institución bases sólidas y que se comprueban con los resultados obtenidos este es el 40% entre 11 y 20 años y el 52% entre 21 a 30 años.

3.- Nivel de instrucción:

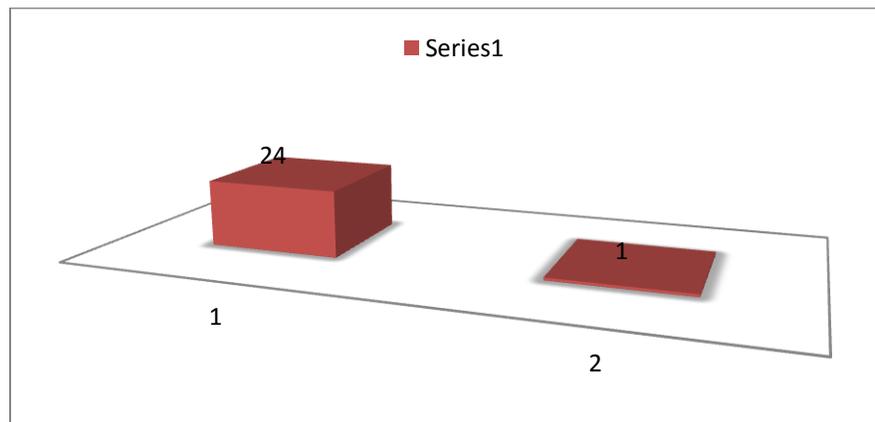
CUADRO # 9 Tercera Pregunta

PREGUNTA 3.Nivel de instrucción		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.-TERCER NIVEL	24	96 %
2.-CUARTO NIVEL	1	4 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 7 Tercera Pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Los docentes de la institución poseen títulos que acreditan su profesionalismo. Este es del 96% el TERCER NIVEL y 4% DE CUARTO NIVEL.

4.- ¿Considera usted que los programas educativos actuales favorecen a los estudiantes con capacidades diferentes?

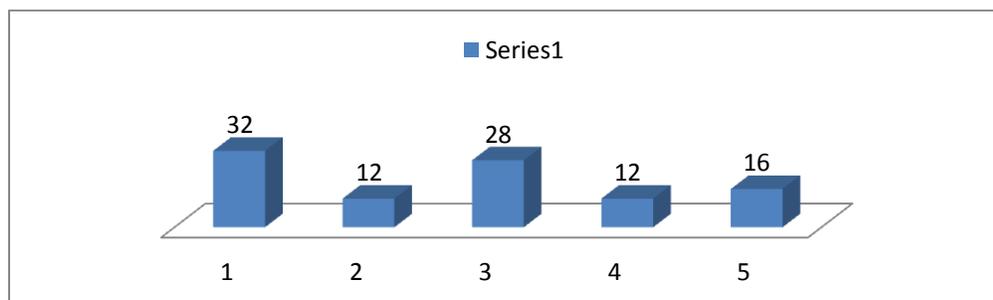
CUADRO # 10 Cuarta Pregunta

PREGUNTA 4. ¿Considera usted que los programas educativos actuales favorecen a los estudiantes con capacidades diferentes?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	8	32 %
DE ACUERDO	3	12 %
INDIFERENTE	7	28 %
EN DESACUERDO	3	12 %
MUY EN DESACUERDO	4	16 %
TOTAL	25	

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 8 Cuarta Pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Los resultados demuestran que el 28% de los docentes piensan que estos programas no ayudan a los estudiantes y el 44% se ha preocupado por la inserción de estos estudiantes y esta de acuerdo.

5.- ¿Considera Ud. que el docente debe conocer y aplicar el concepto de calidad educativa para mejorar el desarrollo de los estudiantes con capacidades diferentes?

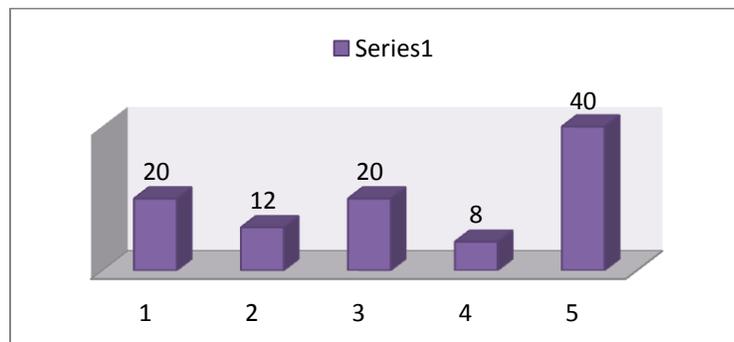
Cuadro # 11 Quinta pregunta

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	5	20 %
DE ACUERDO	3	12 %
INDIFERENTE	5	20 %
EN DESACUERDO	2	8 %
MUY EN DESACUERDO	10	40 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 9



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: A pesar de la importancia que ha dado el gobierno a los niños con capacidades diferentes y los estándares de calidad que debe manejar cada institución, el 48% de los maestros no han tomado conciencia de la gran labor que desempeña de ahí la importancia del programa de capacitación en Inclusión Educativa y el 32% piensan que es importante.

6.-¿Considera Ud. que el gestor educativo cumple una función integradora en el desempeño de los estudiantes y procesos educativos?

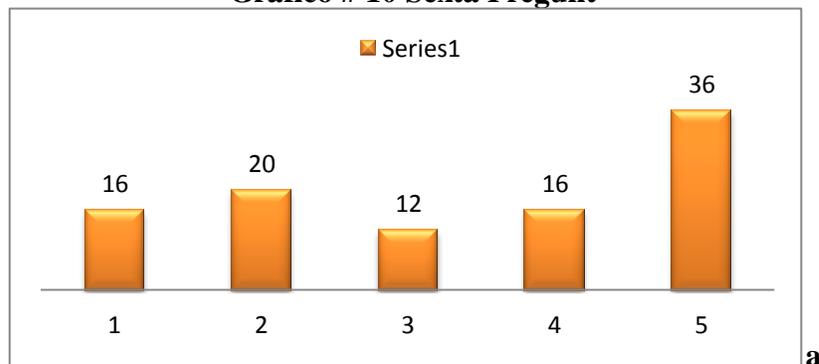
Cuadro # 12 Sexta Pregunta

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	4	16 %
DE ACUERDO	5	20 %
INDIFERENTE	3	12 %
EN DESACUERDO	4	16 %
MUY EN DESACUERDO	9	36 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 10 Sexta Pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 52% muestran que el gestor educativo no cumple su función integradora lo cual perjudica a la institución. El 36% considera que desempeña su papel pero podría mejorar.

7.-¿Considera Ud. que su maestro tiene conocimientos claros y actualizados sobre Inclusión Educativa?

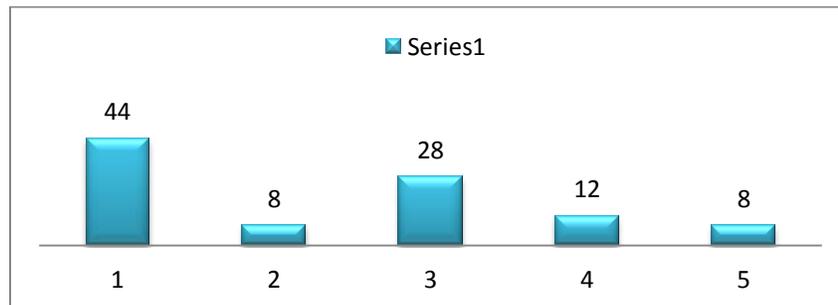
Gráfico # 11 Séptima Pregunta

PREGUNTA 7. ¿Considera Ud. que su maestro tiene conocimientos claros y actualizados sobre Inclusión Educativa?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	11	44 %
DE ACUERDO	2	8 %
INDIFERENTE	7	28 %
EN DESACUERDO	3	12 %
MUY EN DESACUERDO	2	8 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 12 Séptima pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Un 52% consideran que sus conocimientos son escasos y que urge la necesidad de implantar programas de capacitación en inclusión y el 20% opina lo contrario.

8.-¿Considera Ud. que existe comunicación cordial y efectivo entre gestores, docentes, representantes legales y estudiantes?

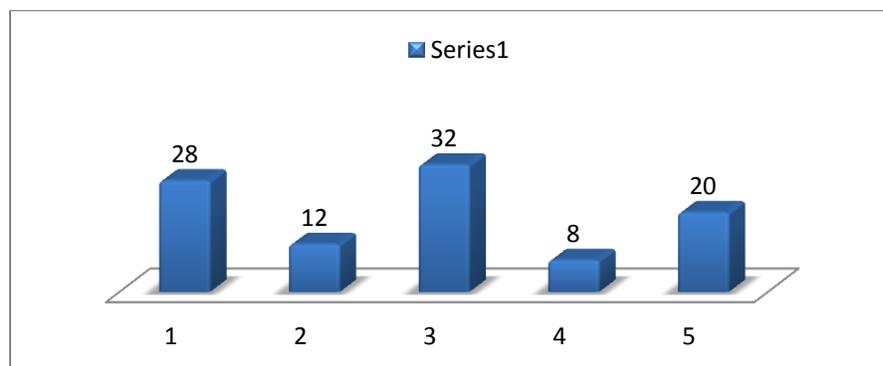
Cuadro # 13 OCTAVA PREGUNTA

PREGUNTA 8. ¿Considera Ud. que existe comunicación cordial y efectivo entre gestores, docentes, representantes legales y estudiantes?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	7	28 %
DE ACUERDO	3	12 %
INDIFERENTE	8	32 %
EN DESACUERDO	2	8 %
MUY EN DESACUERDO	5	20 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 13 OCTAVA PREGUNTA



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 40% de los docentes opina que el clima de la institución no es óptimo y el 28% opina que no existe ningún problema de comunicación.

9. ¿Trata usted preferencialmente a los estudiantes con capacidades diferentes?

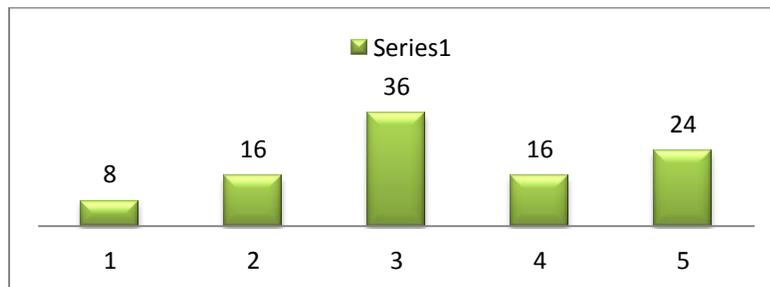
Cuadro # 14 Novena Pregunta

PREGUNTA 9. ¿Trata usted preferencialmente a los estudiantes con capacidades diferentes?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	2	8 %
DE ACUERDO	4	16 %
INDIFERENTE	9	36 %
EN DESACUERDO	4	16 %
MUY EN DESACUERDO	6	24 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 14 Novena pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 40% de los docentes tienen un mismo trato para todos y esto ayuda al desarrollo biopsicosocial del estudiante con capacidades diferentes y el 24% opina lo contrario.

10.-¿Considera usted que es fundamental una capacitación continua para los docentes en Inclusión Educativa?

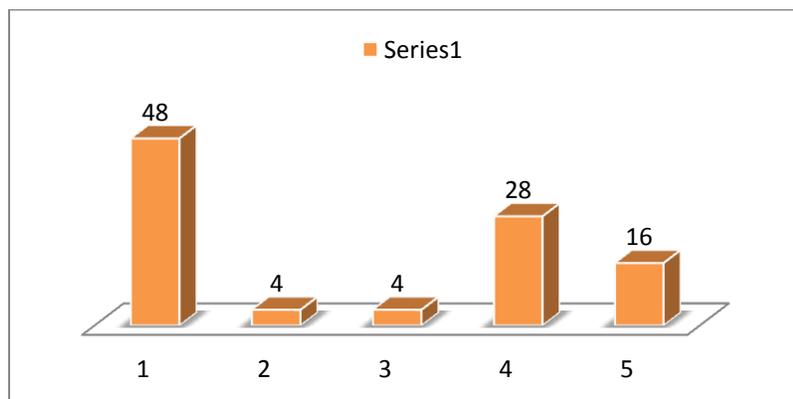
Cuadro # 15 Dècima Pregunta

PREGUNTA 10. ¿Considera usted que es fundamental una capacitación continua para los docentes en Inclusión Educativa?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	12	48 %
DE ACUERDO	1	4 %
INDIFERENTE	1	4 %
EN DESACUERDO	7	28 %
MUY EN DESACUERDO	4	16 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 15 Dècima Pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 52% de los docentes está de acuerdo con una capacitación masiva en Inclusión y el 44% no desean asistir a estos seminarios.

11.-¿Considera usted importante capacitar a los docentes en un programa de Inclusión Educativa?

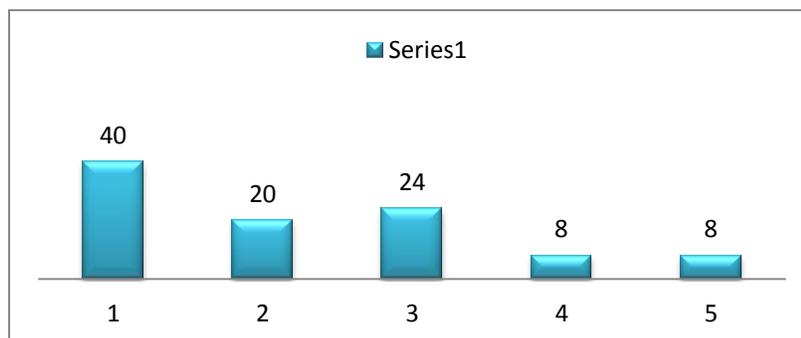
Cuadro # 16 Onceava Pregunta

PREGUNTA 11. ¿Considera usted importante capacitar a los docentes en un programa de Inclusión Educativa?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	10	40 %
DE ACUERDO	5	20 %
INDIFERENTE	6	24 %
EN DESACUERDO	2	8 %
MUY EN DESACUERDO	2	8 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 16 Onceava Pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 60% de los docentes está ávido de capacitarse en este programa, porque reconocen la necesidad de afrontar con responsabilidad estos nuevos retos que exige el sistema educativo y el 16% está en desacuerdo

12.-¿Se compromete usted a asistir a un programa de Inclusión Educativa?

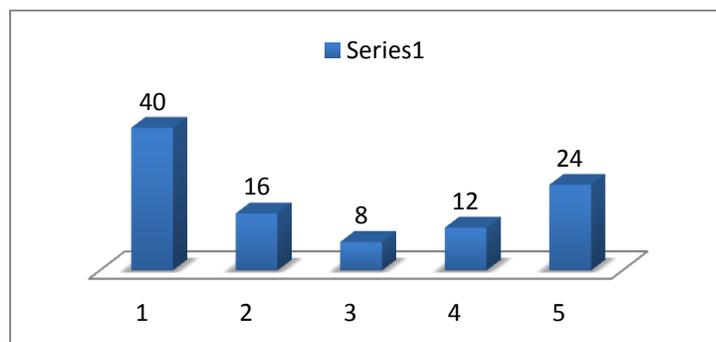
Cuadro # 17 Doceava Pregunta

PREGUNTA 12. ¿Se compromete usted a asistir a un programa de Inclusión Educativa?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	10	40 %
DE ACUERDO	4	16 %
INDIFERENTE	2	8 %
EN DESACUERDO	3	12 %
MUY EN DESACUERDO	6	24 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 17 Doceava Pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 56% de los docentes se compromete en asistir al programa pues reconoce tener falencias en este tema y que para ayudar a los estudiantes los maestros debemos capacitarnos constantemente. El 36% duda en asistir, es importante concienciar en ellos el valor de este aprendizaje para mejorar la calidad educativa.

13.-¿Piensa usted que los cursos de Inclusión Educativa han sido de gran ayuda para los docentes ?

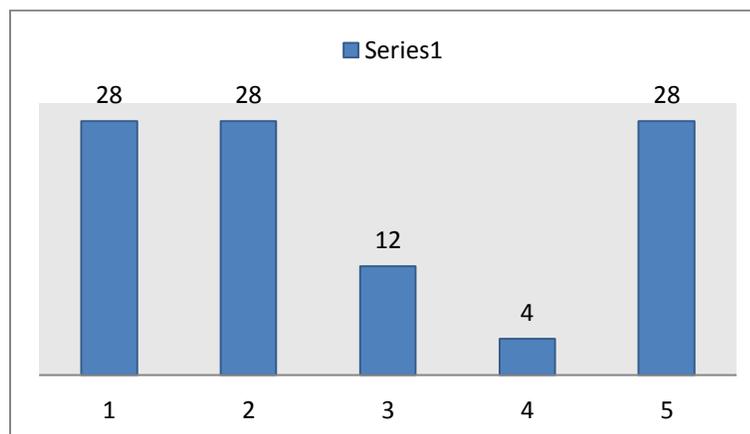
Cuadro # 18 Dècimo tercera pregunta

PREGUNTA 13. ¿Piensa usted que los cursos de Inclusión Educativa han sido de gran ayuda para los docentes?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	7	28 %
DE ACUERDO	7	28 %
INDIFERENTE	3	12 %
EN DESACUERDO	1	4 %
MUY EN DESACUERDO	7	28 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 18 Dècimo tercera pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 56% de los docentes que ha asistido a estos cursos opina que si, lamentablemente los cupos han sido limitados por tal motivo el 33% de los maestros han quedado rezagados.

14.-¿La capacitación debe ofrecerse a todos los docentes sean éstos con nombramiento o por contrato?

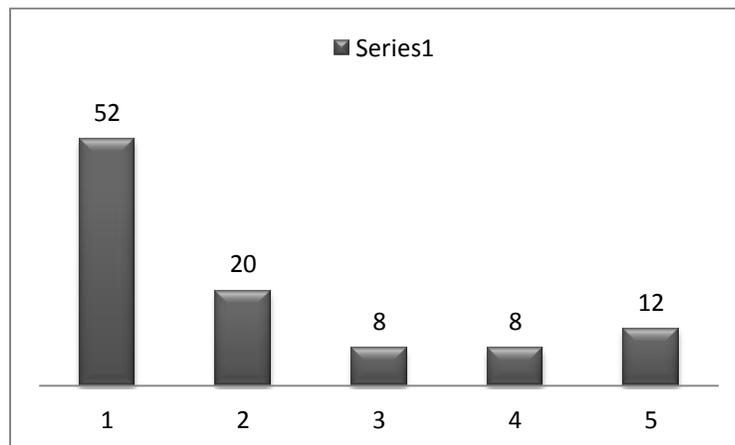
Cuadro # 19 Dècimo cuarta pregunta

PREGUNTA 14. ¿La capacitación debe ofrecerse a todos los docentes sean éstos con nombramiento o por contrato?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	13	52 %
DE ACUERDO	5	20 %
INDIFERENTE	2	8 %
EN DESACUERDO	2	8 %
MUY EN DESACUERDO	3	12 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 19 Dècimo cuarta pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 72% de los docentes tiene claro que para atender a todos los estudiantes con capacidades diferentes se debe capacitar a todos los maestros sin distinción. El 20% no está de acuerdo.

15.-¿Considera necesario la evaluación del docente en Inclusión Educativa?

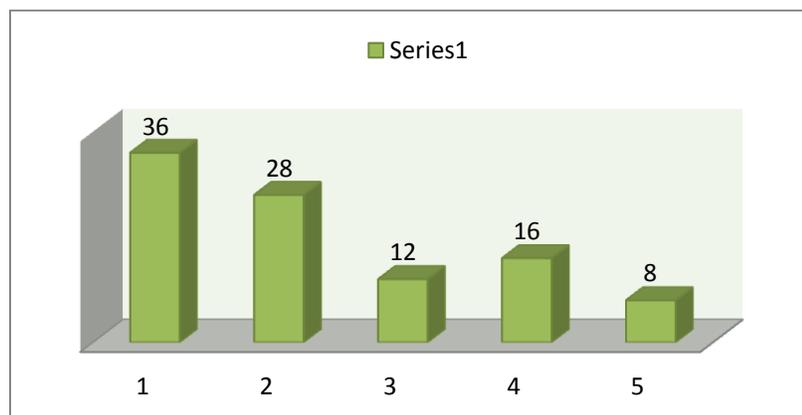
Cuadro # 20 Dècimo quinta pregunta

PREGUNTA 15. ¿Considera necesario la evaluación del docente en Inclusión Educativa?		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	9	36 %
DE ACUERDO	7	28 %
INDIFERENTE	3	12 %
EN DESACUERDO	4	16 %
MUY EN DESACUERDO	2	8 %
TOTAL	25	100 %

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 20 Dècimo quinta pregunta



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 64% estima necesario que debe haber una evaluación continua pues solo lo que se evalúa se mejora y el 24% considera que no es necesario.

**ENCUESTA A LOS REPRESENTANTES LEGALES
DE LA UNIDAD EDUCATIVA “MONSEÑOR NÉSTOR ASTUDILLO
BUSTAMANTE”**

1.- Sexo del informante:

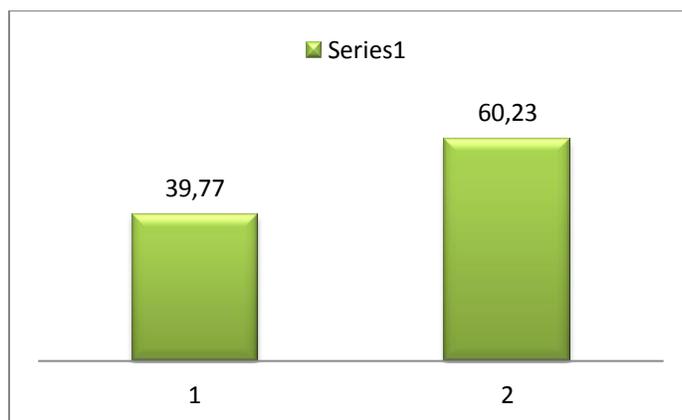
Cuadro # 21 Primera pregunta

PREGUNTA 1.Sexo del informante		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.-MASCULINO	35	39,77 %
2.-FEMENINO	53	60,23 %
TOTAL	88	100 %

Fuente: Representantes legales de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico 21 Primera pregunta



Fuente: Representantes legales de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: las encuestas demuestran que el 40% de los representantes legales son de sexo masculino y el 60% son de sexo femenino.

2.-Nivel de Educación:

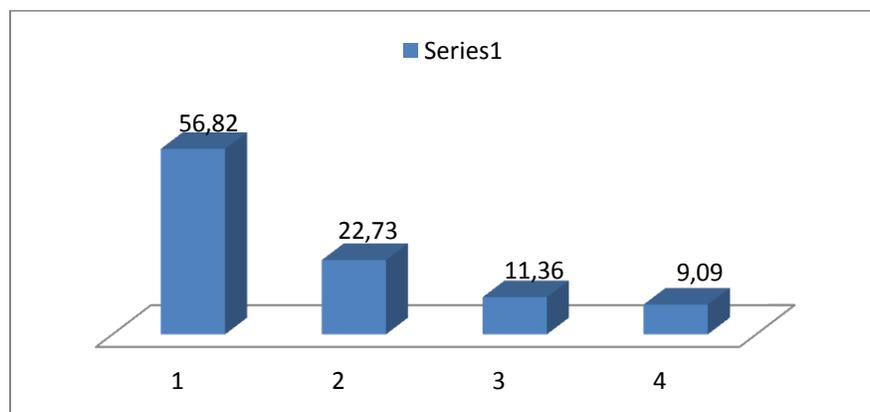
Cuadro # 22 Segunda Pregunta a los Representantes Legales

PREGUNTA 2. Nivel de Educación		
VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRIMARIA	50	56,82 %
SECUNDARIA	20	22,73 %
SUPERIOR	10	11,36 %
OTROS	8	9,09 %
TOTAL	88	100 %

Fuente: Representantes Legales de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 22 Segunda Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Implementación: Las encuestas muestran que más del 57% de los representantes legales tiene una educación básica elemental, el 23% secundaria y el 11% superior.

3.- ¿Considera Ud. que la administración del gestor educativo proyecta a la institución un servicio social de la calidad para la comunidad?

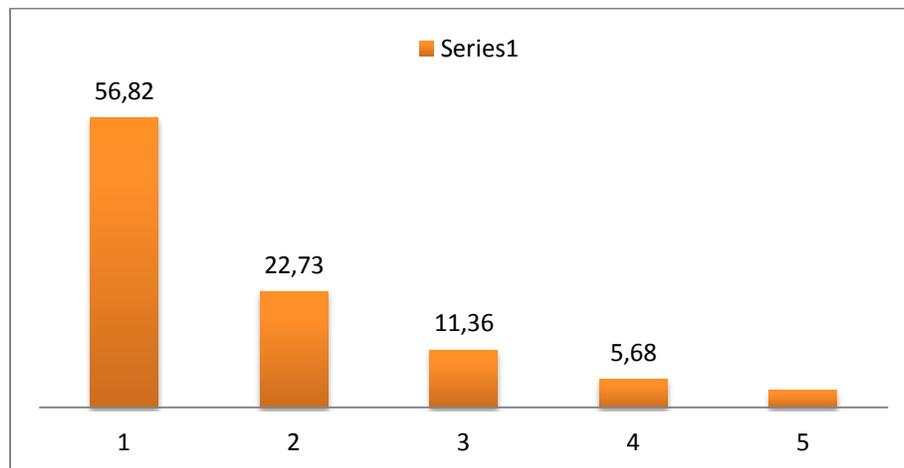
Cuadro # 23 Tercera Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	50	56,82 %
DE ACUERDO	20	22,73 %
INDIFERENTE	10	11,36 %
EN DESACUERDO	5	5,68 %
MUY EN DESACUERDO	3	3,41 %
TOTAL	88	100 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 23 Tercera Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Mas del 80% opina que la institución proyecta un servicio social de calidad y el 8% no está de acuerdo.

4.-¿Considera Ud. al gestor educativo es una fortaleza para el crecimiento del establecimiento educativo?

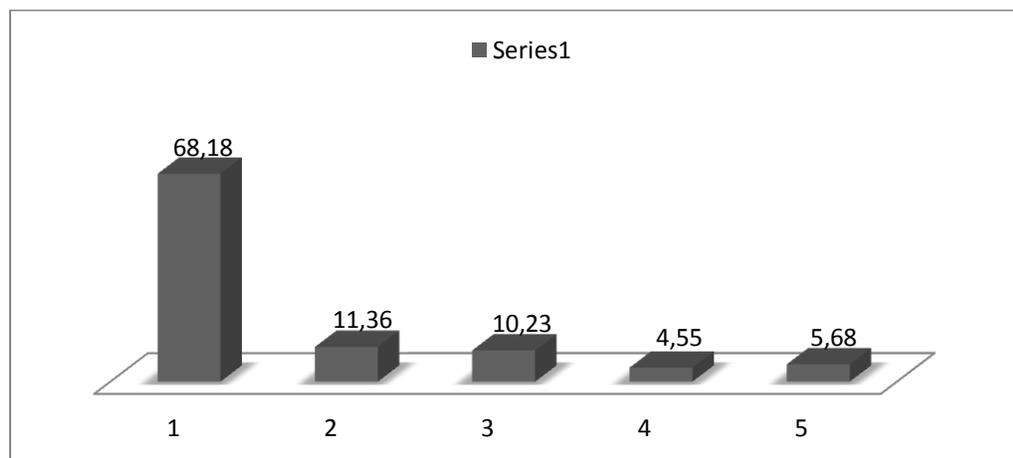
Cuadro # 24 Cuarta Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	60	68,18 %
DE ACUERDO	10	11,36 %
INDIFERENTE	9	10,23 %
EN DESACUERDO	4	4,55 %
MUY EN DESACUERDO	5	5,68 %
TOTAL	88	100 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 24 Cuarta Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Un 79% de los representantes legales consideran al gestor educativo como un líder, capacitado para dirigir la institución, sin embargo un 10% no está de acuerdo con sus políticas.

5.-¿Considera Ud. que el gestor educativo debe tener conocimientos administrativos, pedagógicos de talento humano y de inclusión en el establecimiento educativo?

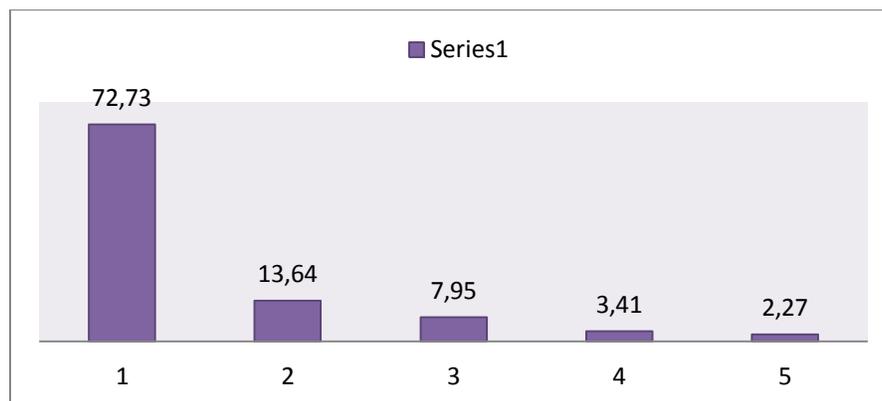
Cuadro # 25 Quinta Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	64	72,73 %
DE ACUERDO	12	13,64 %
INDIFERENTE	7	7,95 %
EN DESACUERDO	3	3,41 %
MUY EN DESACUERDO	2	2,27 %
TOTAL	88	100 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 25 Quinta Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 86% de los encuestados estiman conveniente que para ser un buen líder el gestor educativo debe tener conocimientos de cultura general para una buena administración de la institución y el 6% opina que no es necesario.

6.-¿Considera usted importante que la institución educativa apoye a la capacitación de los docentes ?

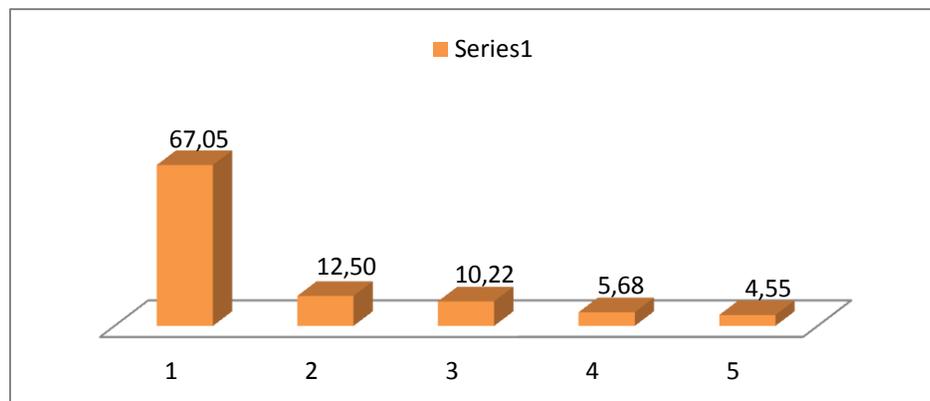
Cuadro # 26 Sexta Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	59	67,05 %
DE ACUERDO	11	12,50 %
INDIFERENTE	9	10,22 %
EN DESACUERDO	5	5,68 %
MUY EN DESACUERDO	4	4,55 %
TOTAL	88	100 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 26 Sexta Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 80% de los encuestados opina que para tener una educación de calidad las instituciones deben apoyar a los docentes en sus capacitaciones., un 11% cree que es una pérdida de tiempo.

7.-¿Considera usted que los gestores educativos y los docentes adquieran conocimientos sobre Inclusión Educativa?

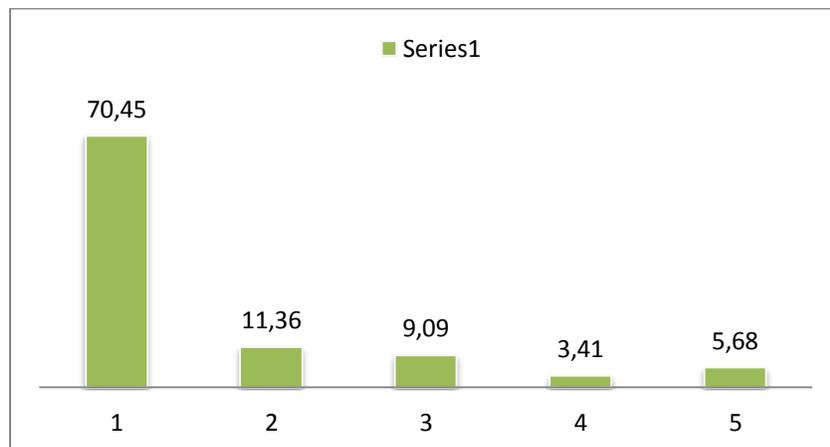
Cuadro # 27 Séptima Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	62	70,45 %
DE ACUERDO	10	11,36 %
INDIFERENTE	8	9,09 %
EN DESACUERDO	3	3,41 %
MUY EN DESACUERDO	5	5,69 %
TOTAL	88	100,00 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 27 Séptima Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: De acuerdo a los encuestados el 82 % considera que los docentes deben estar preparados para enfrentar retos y solo será capaz de afrontarlos si tiene conocimientos y el 9% considera que no es necesario.

8.-¿Considera usted que los docentes sean evaluados en su desempeño académico?

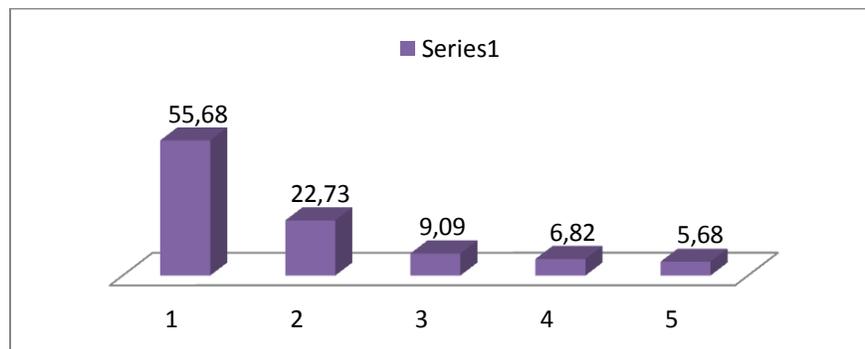
Cuadro # 28 Octava Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	49	55,68 %
DE ACUERDO	20	22,73 %
INDIFERENTE	8	9,09 %
EN DESACUERDO	6	6,82 %
MUY EN DESACUERDO	5	5,68 %
TOTAL	88	100,00 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 28 Octava Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 80% de los representantes legales considera que para mejorar la calidad de educación siempre se debe evaluar, pues lo que no se evalúa no se mejora y el 12% no opinan lo mismo.

9.-¿Usted cree que los docentes deben dar trato preferencial a los estudiantes con capacidades diferentes?

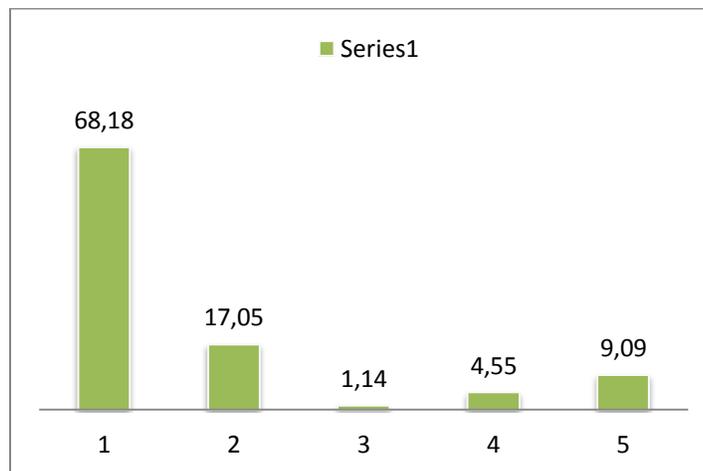
Cuadro # 29 Novena Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	60	68,18 %
DE ACUERDO	15	17,05 %
INDIFERENTE	1	1,14 %
EN DESACUERDO	4	4,55 %
MUY EN DESACUERDO	8	9,09 %
TOTAL	88	100,00 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 29 Novena Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Más del 80% de los representantes legales considera que si es necesario el trato especial para estos estudiantes pero el 15% cree que no es necesario un trato especial.

10.-¿Desearía usted que hubiera dentro de la institución un programa de Inclusión Educativa, para que los docentes se capaciten?

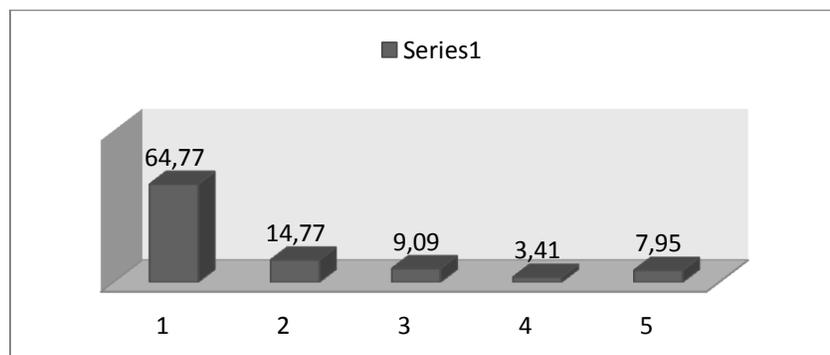
Cuadro # 30 Dècima Pregunta a los Representantes Legales

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	57	64,77 %
DE ACUERDO	13	14,77 %
INDIFERENTE	8	9,09 %
EN DESACUERDO	3	3,41 %
MUY EN DESACUERDO	7	7,95 %
TOTAL	88	100,00 %

Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Cuadro # 31 Dècima Pregunta a los Representantes Legales



Fuente: Representantes de la Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 80% de los encuestados considera que es importante la capacitación constante de los docentes pues esto sirve para mejorar la calidad de educación y el 11% es indiferente con respecto al tema.

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

1.- Sexo del informante

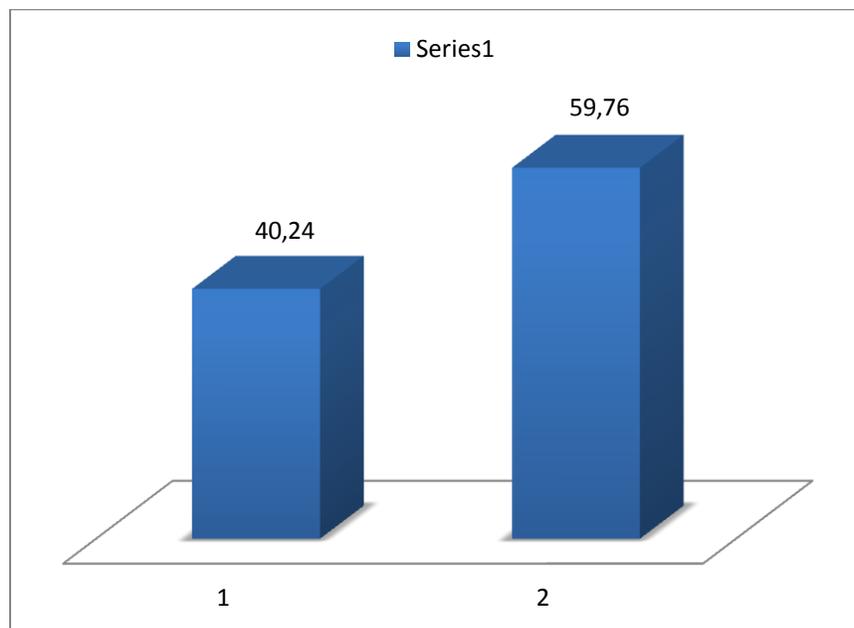
Cuadro # 32 Primera Pregunta Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.-MASCULINO	66	40,24 %
2.-FEMENINO	98	59,76 %
TOTAL	164	100 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 30 Primera Pregunta Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: En esta Unidad Educativa se observa según la encuesta que predominan las mujeres en un 60% y los varones en un 40%.

2.-Años básicos

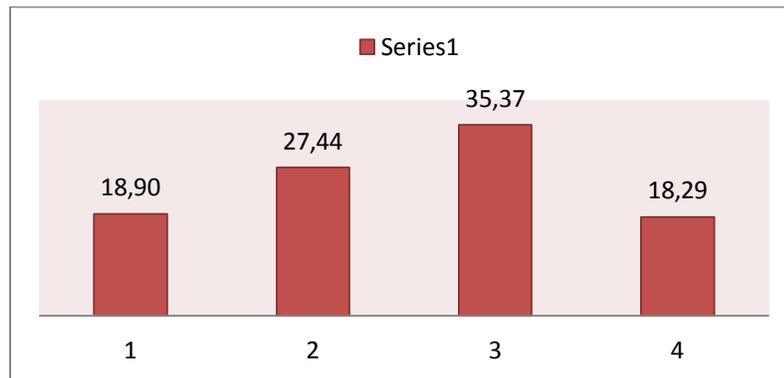
Cuadro # 33 Segunda Pregunta Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
QUINTO	31	18,90 %
SEXTO	45	27,44 %
SÉPTIMO	58	35,37 %
DÉCIMO	30	18,29 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 31 Segunda Pregunta Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: Podemos observar que en séptimo año básico se centra la mayoría de los estudiantes en un 36% y en los otros años el porcentaje es menor.

3.-¿Considera usted que existe comunicación cordial y efectiva entre Ud. y su maestro?

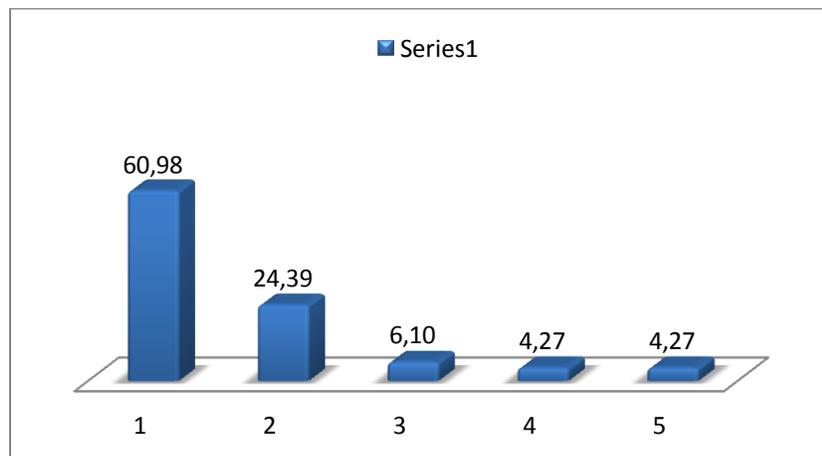
Cuadro # 34 Tercera Pregunta Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	100	60,98 %
DE ACUERDO	40	24,39 %
INDIFERENTE	10	6,10 %
EN DESACUERDO	7	4,27 %
MUY EN DESACUERDO	7	4,27 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 32 Tercera Pregunta Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 85% de los estudiantes considera que para que haya un buen clima laboral debe existir una cultura organizacional. Al 9% le es indiferente.

4.-¿Su maestro estimula los esfuerzos y logros de los estudiantes con capacidades diferentes como parte de su desempeño?

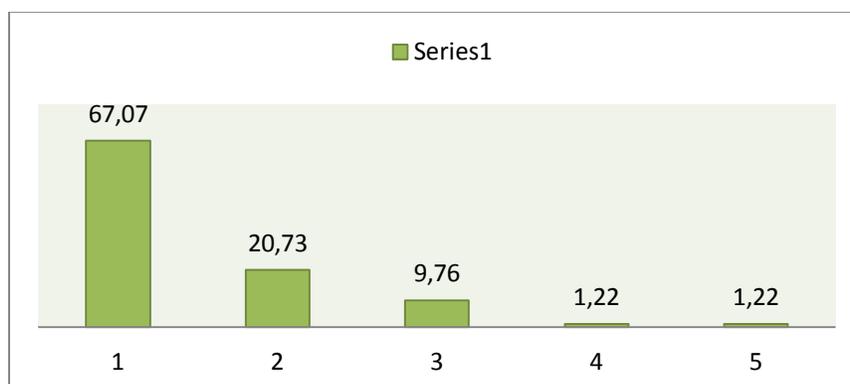
Cuadro # 35 Cuarta Pregunta Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	110	67,07 %
DE ACUERDO	34	20,73 %
INDIFERENTE	16	9,76 %
EN DESACUERDO	2	1,22 %
MUY EN DESACUERDO	2	1,22 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 33 Cuarta Pregunta Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 88% de los estudiantes se sienten motivados por sus docentes y esto es importante para ayudar en la autoestima de los mismos, un grupo minoritario que equivale a 3% se siente separado.

5.- ¿Considera Ud. que su maestra aplica estrategias educativas dinámicas e innovadoras para los estudiantes con capacidades diferentes?

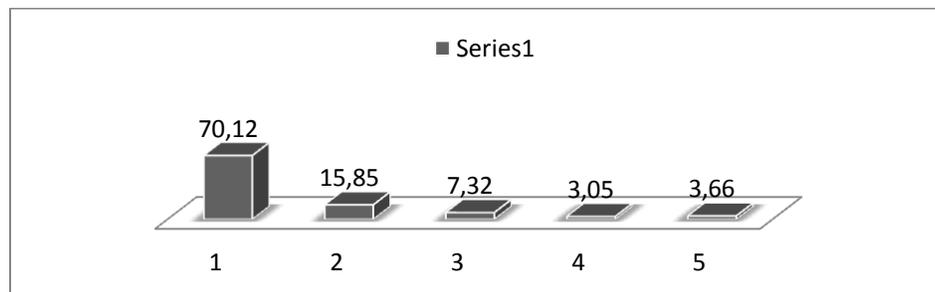
Cuadro # 36 Quinta Pregunta Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	115	70,12 %
DE ACUERDO	26	15,85 %
INDIFERENTE	12	7,32 %
EN DESACUERDO	5	3,05 %
MUY EN DESACUERDO	6	3,66 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 34 Quinta Pregunta Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 86 % de los encuetados considera que sus docentes se esfuerzan por dar una educación equitativa y el 7 % no está de acuerdo con las metodologías de los maestros.

6.-¿Considera Ud. que sus maestros conocen métodos, estrategias, técnicas pedagógicas para ayudar a los estudiantes con capacidades diferentes?

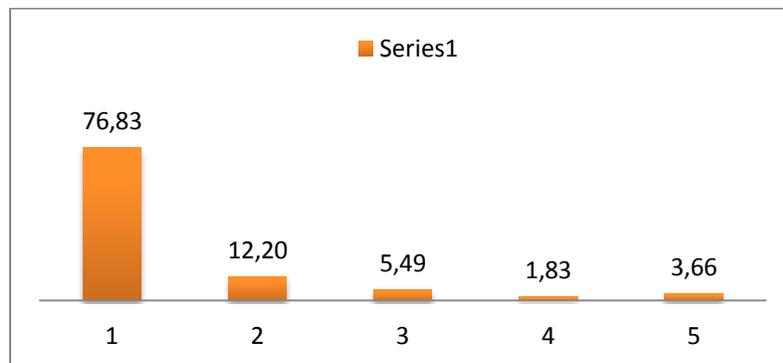
Cuadro # 37 Sexta Pregunta Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	126	76,83 %
DE ACUERDO	20	12,20 %
INDIFERENTE	9	5,49 %
EN DESACUERDO	3	1,83 %
MUY EN DESACUERDO	6	3,66 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 35 Sexta Pregunta Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 89 % de los encuestados opinan que sus maestros trabajan con metodológica actual, pero es necesario que siempre este en continua capacitación. El 6% son indiferentes.

7. ¿Considera usted que su maestro tiene conocimientos claros y actualizador sobre inclusión educativa?

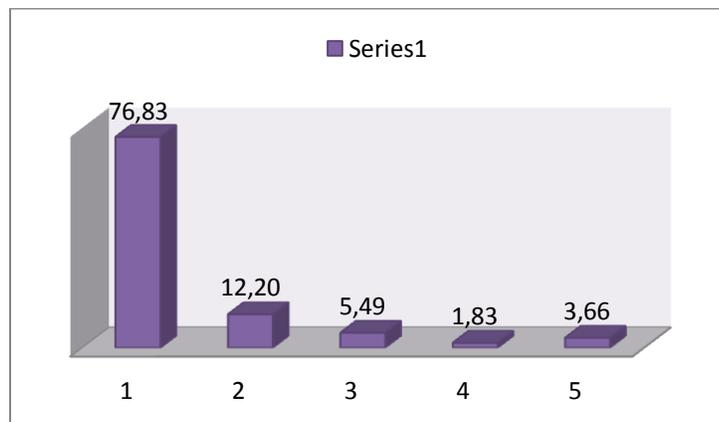
Cuadro # 38 Sèptima Pregunta a los Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	126	76,83 %
DE ACUERDO	20	12,20 %
INDIFERENTE	9	5,49 %
EN DESACUERDO	3	1,83 %
MUY EN DESACUERDO	6	3,66 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 36 Sèptima Pregunta a los Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 90% de los encuestados consideran que sus maestros poseen conocimientos de cultura general, pero que deberían capacitarse más en Inclusión y el 6% opinan que no es necesario.

8.¿Su maestro da un trato preferencial a los estudiantes con capacidades diferentes?

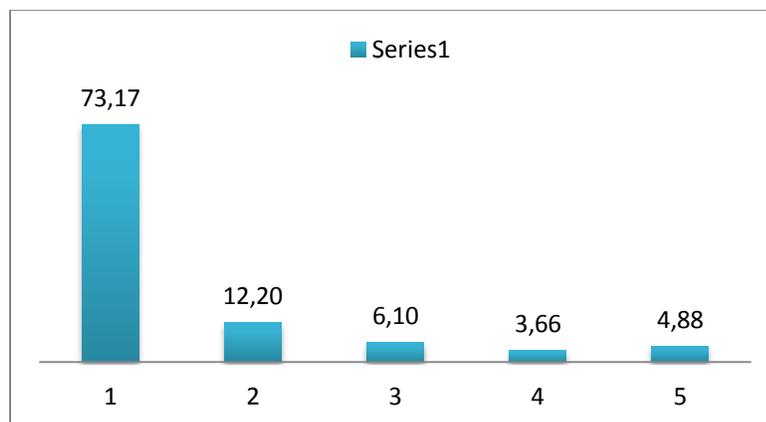
Cuadro # 39 Octava Pregunta a los Estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	120	73,17 %
DE ACUERDO	20	12,20 %
INDIFERENTE	10	6,10 %
EN DESACUERDO	6	3,66 %
MUY EN DESACUERDO	8	4,88 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 37 Octava Pregunta a los Estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 85% opina que sus maestros se preocupan por los estudiantes con capacidades diferentes y que su trato es excelente y el 8% muestra indiferencia.

9.-¿Considera usted que su maestro debe estar constantemente en capacitación?

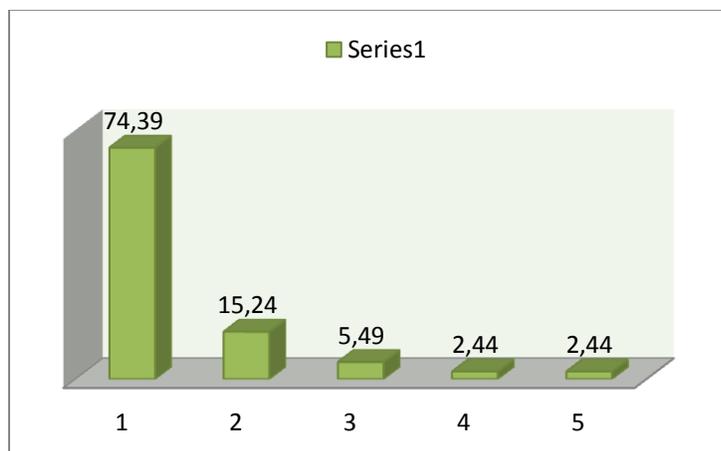
Cuadro # 40 Novena pregunta para estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	122	74,39 %
DE ACUERDO	25	15,24 %
INDIFERENTE	9	5,49 %
EN DESACUERDO	4	2,44 %
MUY EN DESACUERDO	4	2,44 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 38 Novena pregunta para estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 85% opina que sus maestros se preocupan por los estudiantes con capacidades diferentes y que su trato es excelente y el 5% es indiferente al tema.

10.-¿Cree usted que las evaluaciones que su docente realiza son claras y explícitas?

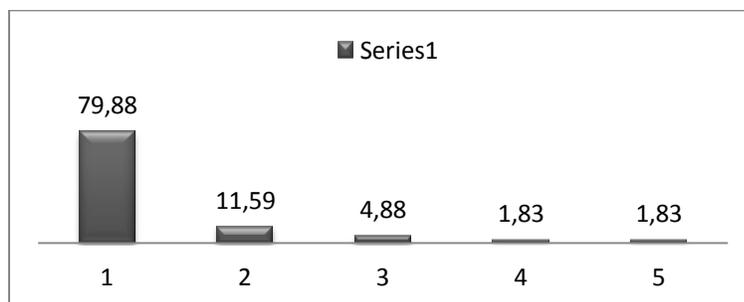
Cuadro # 41 Decima pregunta para estudiantes

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY DE ACUERDO	131	79,88 %
DE ACUERDO	19	11,59 %
INDIFERENTE	8	4,88 %
EN DESACUERDO	3	1,83 %
MUY EN DESACUERDO	3	1,83 %
TOTAL	164	100,00 %

Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Gráfico # 39 Dècima pregunta para estudiantes



Fuente: Unidad Educativa Monseñor Néstor Astudillo B.

Elaborado por: Lcda. Álvarez Avilés Narcisa

Interpretación: El 90% considera que sus docentes realizan preguntas idóneas de acuerdo al grado cronológico de los estudiantes. El 4% le da poca importancia.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- El papel del docente en la formación de los estudiantes, es el de mediador del encuentro de sus estudiantes con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades de sus alumnos.

- El papel de las distintas estrategias de Inclusión Educativa tienen como meta que el adolescente sea capaz de actuar en forma autónoma y autor regulada.

- La comunicación familiar es indispensable para la toma de decisiones de los adolescentes capacidades diferentes.

- Los jóvenes con capacidades diferentes caen en depresión por la desatención de padres y maestros.

- Los directivos institucionales se han mostrado indiferentes a la problemáticas social de Inclusión Educativa.

Recomendaciones

Se recomienda a las autoridades del colegio lo siguiente:

- Que el docente se capacite y actualice en la problemática social, como es Inclusión Educativa.
- Que los docentes apliquen nuevas estrategias para ayudar a los estudiantes capacidades diferentes
- Que el colegio involucre a la comunidad para realizar acciones tendientes a mejorar la calidad educativa de los estudiantes con capacidades diferentes.
- Que los directivos y docentes, junto con los representantes, participen activamente en el programa de capacitación en Inclusión Educativa.
- Que las autoridades del colegio coordinen con las comisiones de control vigilancia para la protección de los niños, adolescentes con capacidades diferentes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Joutselainen (1992 (2006) Escuela Incluyentes para Todos.....	10
Dengo (2003). Atención a la Diversidad desde la Filosofía Inclusiva	12
Murillo, B (1992) Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente	13
Castro, P (1998) Educación Especial Necesidades Educativas Especiales	13
Chacón y Vieto (1996), Navarrete (1999) Meléndez, (S.F. Atención a la Diversidad desde la Filosofía Inclusiva	14
James W. (1888) La teoría de la Impresión Humano	15
Engels. Dialéctica de naturaleza.....	17
Foucault (1991) Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular...	20
Secor y Backman (1964)	34
Manuel Álvarez (1998) La Función Educativa y el gestor Educativo.....	47
Mateo Lizarbe (2006) Gestión Calidad y Servicio	54
Mateo Lizarbe (2006)	61
Groon, X (2003) Modelos Innovadores.....	63
González. T (2008) Liderazgo Social.....	64
David Hopkins (2001) Liderazgo para la justicia escolar y social	65
González. M (2008)	66

Furman y Shields (2003) Revista latinoamericana de Inclusión educativa	68
Keneth , L (2005) Metodología de la Investigación Científica..	69
UNESCO (1994) Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales	88
Vásquez .M -Martínez (1996) Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente.....	91
Promebaz, I. (2008)_Con Nuevos Lentes	96
Santiago (2008)) Modelos Innovadores	163
Fernando y Galindo(2008)	164
Eras (2003) Factores determinantes.	167
Rojas S (2004) Metodología de la Investigación	168

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AINSCOW, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias biblio-gráficas. Extraído el 24 de enero de 2008
- .AINSCOW, M. (2004). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid.
- BLANCO, ROSA (2006) La Equidad y la Inclusión Social y la Escuela de Hoy , vol.4, No.3 .Revista Iberoamericana sobre la Calidad y la Eficacia y Cambio en la Educación .REICE
- CONGRESO NACIONAL DEL ECUADOR (2003) Código de la Niñez y la Adolescencia .Quito.
- ÁLVAREZ, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En Cantón Mayo, I. (coord.). La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid: Editorial CCS.
- LOPEZ, N (2002) Las condiciones de la educatibilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Buenos Aires

- GONZÁLEZ, E (2006) Escuela Incluyentes para Todos Guayaquil-Ecuador. Convenio de Cooperación

PINTO, J (2002) Educación Especial Necesidades Educativas Especiales.....

- MARTINEZ, ANA (1996). La socialización en la Escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona, Editorial Paidós
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003).Marco teórico .Instrumentación Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador .Quito
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007).Plan Nacional de Inclusión .Quito- Ecuador
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005).Reglamento de Educación Especial. Quito – Ecuador
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008).Plan Decenal de Educación. Quito.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009).Curso de Inclusión Educativa. Quito- Ecuador.

- PALMA, F. Escuelas inclusivas: una esperanza para el mundo actual. Documento incluido en el sitio Movimiento de inclusión en educación. Extraído el 18 de marzo de 2008
- PROMEBAZ (2008).Con Nuevos Lentes. Módulo Uno .Primera Reimpresión. Quito
- PROMEBAZ (2008) El Aula: Un Lugar de Encuentro. Módulo Dos .Primera Reimpresión. Quito
- PUIGDELLÌVOL, I. (1999). La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad .Barcelona. Editorial Grao.
- ROBALINO, M (2006) Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente Chile Editorial Andros Impresores
- Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación (2008) Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Número 1 Volumen 3
- FERNANDO, O (1995). La Conferencia de Salamanca como guía para acción (UNESCO). En Revista En Marcha, nº 2,
- TORRES, R (1994) ¿Qué y cómo es necesario aprender ? Quito
- UNESCO (2000) Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos. París

- UNIVERSIDAD de VARDERBILDT (2007). Módulo Iris. Las percepciones

ANEXO