



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

El presente estudio constituye una propuesta para un proyecto de intervención que parte de una revisión bibliográfica y de un diagnóstico que está fundado en una investigación cualitativa. Analiza la relación que existe entre la formación de un docente y el logro de objetivos en tutoría de apoyo en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje en el marco de una educación inclusiva.

El estudio se realizó en la Comunidad Educativa de Formación Integral, Cedfi, perteneciente a la Ciudad de Cuenca, durante el año lectivo 2009 - 2010. Mediante el uso de entrevistas, etnografía y un grupo focal se estableció un diagnóstico de la realidad institucional con el uso de la matriz FODA, que permitió visualizar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas y que constituyó el punto de partida en la elaboración del Proyecto de Intervención cuyo eje central es la capacitación docente.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Necesidades educativas especiales, Diversidad, Currículo flexible, Proyecto de Intervención educativa.

ABSTRACT

The present study constitutes a proposal for a Project of intervention that begins from a bibliographic revision and from a diagnosis which is based in an analytical field. It analyzes the relationship between the formation of a staff and the objectives gained during tutorial support for children with learning difficulties in the inclusive frame of education.

The study took place in the Cedfi located in the city of Cuenca during the 2009-2010 school year. Through the usage of ethnographic and focal groups a diagnosis was established concerning the institution's use of the FODA matrix. This permitted the study to visualize the strengths, opportunities, weaknesses, and threats which constituted the starting point to elaborate the Intervention Project having its central point in staff training.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

**PROYECTO DE CAPACITACIÓN DOCENTE
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
Escuela Cedfi 2009-2010**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1

- 1.1 Introducción
- 1.2 Planteamiento del Problema
- 1.3 Justificación
- 1.4 Objetivos
 - 1.4.1 Objetivo General
 - 1.4.2 Objetivos Específicos
- 1.5 Metodología

CAPÍTULO 2

- 2.1 La Educación y su contexto a nivel mundial
- 2.2 La Educación en Latinoamérica
- 2.3 El Problema de la Educación en el Ecuador
- 2.4 La Exclusión Social y Educativa
- 2.5 Marco Conceptual de la Educación Inclusiva
- 2.6 De las Aulas de Apoyo al Apoyo Curricular en las Aulas
- 2.7 El Trabajo con la Familia
- 2.8 El Rol del Profesorado
- 2.9 La Intervención Educativa que considere la Diversidad
- 2.10 Desarrollo de un Currículo Flexible

CAPÍTULO 3

Diagnóstico Institucional en el Cedfi

- 3.1 Proyecto Educativo: Misión – Visión.
 - 3.1.1 Políticas Institucionales
- 3.2 Situación actual:
 - 3.2.1 Los niños y las niñas
 - 3.2.2 Los profesores y las profesoras
 - 3.2.3 La Inclusión
- 3.3 Diagnóstico Institucional: Análisis FODA en un Marco de Inclusión



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.3.1 Fortalezas

3.3.2 Oportunidades

3.3.3 Debilidades

3.3.4 Amenazas

3.4 Sistematización de etnografías

3.5 Sistematización de entrevistas

CAPÍTULO 4

Diseño del Proyecto de Intervención

4.1 Representación visual de la jerarquía de objetivos del Proyecto

4.2 Proyecto de Intervención expresado en Matriz de Marco Lógico

4.3 Insumos y Recursos

4.4 Cronograma tentativo de ejecución

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

BIBLIOGRAFÍA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

**PROYECTO DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

Escuela Cedfi 2009-2010

**Trabajo Previo a la Obtención del Título Especialista en Educación
Inclusiva**

Autora: Lcda. María Soledad Valverde Villegas

Directora: Magíster Fernanda Solíz

**Cuenca – Ecuador
2010**



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de Especialista en Educación Inclusiva, por la Universidad de Cuenca, autorizo al Centro de Información Juan Bautista Vásquez para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura, según las normas de la Universidad.

Lcda. María Soledad Valverde Villegas

13 de Septiembre de 2010



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Dedico este trabajo a Dios, el motor de mi vida,
A mis hijos: Matías y Renata, lo que más amo y
a mi familia, mi apoyo incondicional.

Agradezco la guía, sabiduría y amistad
de Fernanda Solíz y a la Universidad
de Cuenca por ofrecerme la
oportunidad de crecer.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Capítulo 1

1.1 INTRODUCCIÓN

La Inclusión Educativa es uno de los enfoques que promueve en la última década la UNESCO (2005), cuyo objetivo aspira hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad y pretende que los niños y niñas que han sido afectados por prácticas exclusivas tengan acceso, participación y logros educativos, con especial énfasis en aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

La Inclusión es considerada actualmente como uno de los propósitos más importantes y urgentes que deben enfrentar los sistemas educativos; su teoría y práctica, son aspectos complejos que requieren cambios estructurales. En este contexto, se valora “la formación docente en esta área como un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa” (Messina, 1999); es evidente por tanto, el reconocimiento del papel fundamental que juega el profesor en las transformaciones educativas y por ende en el proceso de garantizar una educación de calidad.

El presente documento presenta un marco teórico basado en una exhaustiva revisión bibliográfica, que pretende contextualizar la situación de la educación actual a nivel nacional, regional y local y evidenciar -desde una mirada retrospectiva de la educación- las profundas transformaciones que han sufrido las escuelas en su intento por dar respuesta a las necesidades educativas específicas y el rol que han de desempeñar los distintos actores de un proyecto educativo: la familia, los profesores y la escuela.

En el tercer capítulo se refleja la realidad de la Comunidad Educativa de Formación Integral, Cedfi y se describe su política y dinámica de funcionamiento interno, al igual que recoge los resultados de la investigación de campo en un diagnóstico FODA, que permitió la elaboración de un Proyecto de Intervención para la formación docente, el mismo que se detalla en un cuarto capítulo.



1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto de América Latina y el Caribe, durante la última década se han venido promoviendo en muchos países, transformaciones significativas en el ámbito de la educación que se reflejan en la puesta en marcha de procesos de reforma educativa, orientadas fundamentalmente a mejorar la calidad de la educación con equidad y la eficiencia de la totalidad del sistema educativo.

Los esfuerzos en esta materia persiguen adecuar las respuestas del sistema a las demandas de un mundo moderno caracterizado por acelerados y profundos cambios en el conocimiento y el mercado de trabajo e intentan superar el amplio fracaso escolar, experimentado por los sistemas tradicionales de educación que se expresan en elevados índices de bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar.

Uno de los temas centrales de la acción transformadora hace relación a la formación docente, es así que la UNESCO (2000), la presenta como estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general. En Ecuador la realidad en esta materia es preocupante, según el Censo de Docentes realizado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2000 (SIISE, 2010), el 42.2% de profesores de primaria tienen nivel universitario, un 34% tiene formación post secundaria, un 21.7% nivel secundario y un 2.2% educación primaria.

López Melero (2004), señala que la construcción de una escuela sin exclusiones requiere un nuevo enfoque en la formación del profesorado, que lo prepare para educar a un estudiante diverso donde ningún niño o niña se sienta excluido, formación que debe tener como su epicentro la cultura de la diversidad.

Los desafíos que debe enfrentar el profesorado en la actualidad, se relacionan con una formación integral y constante, cuyo motor de avance y motivación esté dado por su inmensa vocación de servicio y entrega. Ha de comprometerse en forma práctica y teórica con una filosofía que valora la inclusión y cuya base principal es la diversidad y que ésta, a su vez, ha de constituirse en un recurso que favorezca el aprendizaje de todos.



1.3 JUSTIFICACIÓN

La Constitución Política del Ecuador (2008) en su artículo 26, establece: “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.”

Se considera que el presente trabajo contribuirá al desarrollo de una escuela más inclusiva, en la que los docentes de nivel de primaria sean capaces desarrollar estrategias de apoyo sean grupales o individuales para manejar la diversidad dentro del aula. Constituirá un instrumento para las instituciones educativas cuyo objetivo se centre en una vocación de servicio fundamentada en el cumplimiento cabal de su responsabilidad para con la sociedad y el mundo, esto es, garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, ofreciendo una educación de calidad, en la que cada individuo tenga acceso a igualdad de oportunidades que le permitan adquirir las herramientas necesarias para insertarse satisfactoriamente a un mundo laboral altamente competitivo.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Fomentar el desarrollo de la Educación Inclusiva, rompiendo las dinámicas de exclusión al interior de la escuela, de modo de mejorar el rendimiento y la reinserción escolar de estudiantes con necesidades educativas específicas de los niños y niñas de la escuela Cedfi, a través de la elaboración de un proyecto de capacitación docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar la Realidad de la Educación a nivel mundial, nacional y local.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Revisar material bibliográfico para enmarcar conceptualmente el tema de la Educación Inclusiva.
- Establecer un diagnóstico en la escuela Cedfi y analizar los resultados de dicho diagnóstico.
- Elaborar un proyecto de capacitación docente en el marco de una Educación Inclusiva, para ser ejecutado en la escuela Cedfi.

1.5 METODOLOGÍA

El presente estudio constituye una propuesta para un proyecto de intervención, que se construye a partir de una revisión bibliográfica y de un diagnóstico fundamentado en la investigación cualitativa.

El universo es la escuela primaria de la Comunidad Educativa de Formación Integral Cedfi; se consideró una muestra intencionada no probabilística.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes procedimientos:

- Entrevistas al Rectorado y Vicerrectorado de la sección primaria.
- Grupo focal con las 14 profesoras de aula regular de los niveles primero a séptimo de básica.
- Etnografías en 7 aulas de clase, una por cada nivel pedagógico de primero a séptimo de básica.
- Revisión del Informe de los resultados del proceso de Actualización del Plan Estratégico del Cedfi 2008-2013.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Capítulo 2

2.1 LA EDUCACIÓN Y SU CONTEXTO A NIVEL MUNDIAL

Despertamos día a día en un mundo cuya realidad se hace progresivamente más compleja, los desafíos para construir relaciones justas y solidarias entre los diferentes países, naciones y culturas son innumerables; “Frente a los instrumentos desafíos del porvenir, la educación constituye una herramienta indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, J 1996).

La particularidad del momento actual es que los procesos de globalización están produciendo exclusión como parte de su mismo desarrollo; en todos los órdenes de la vida, desde la mundialización de los intercambios económicos (regidos por la economía de libre mercado) hasta la política, sobre todo desde la óptica de la democracia formal. En este contexto, la interdependencia es prácticamente total y la tendencia a la uniformidad y homogenización prácticamente un hecho; esta situación se encuentra favorecida por el desarrollo tecnológico y los medios de comunicación.

Las consecuencias de este sistema de vida son evidentes: el deterioro del estado de bienestar, cuyo reflejo en el ámbito económico esta propiciando el incremento de las tasas de paro, de precariedad en el empleo y de desprotección social; así también observamos desigualdades que parecen inevitables como consecuencia de la especulación financiera. Hasta los gobiernos que aparentan estado, sufren crisis.

En los últimos veinte y cinco años hemos sido testigos de notables descubrimientos y avances científicos, muchos países han salido del subdesarrollo, el nivel de vida ha progresado, aunque a distintos ritmos. Este aparente progreso está marcado por las realidades observadas en el ámbito económico y social: los índices de desempleo y los fenómenos de exclusión en los países ricos.

La consciencia de identidad propia de cada pueblo y la relación dialéctica que existe entre esta identidad y la cultura transnacional y transcultural generada por



UNIVERSIDAD DE CUENCA

el desarrollo vertiginoso de los medios de comunicación, la ciencia y la tecnología; junto al momento histórico que están viviendo los sistemas educativos a nivel mundial, de los cuales destacan fundamentalmente dos: el primero es la extensión a toda la población de la educación primaria y el segundo la declaración de la educación secundaria como obligatoria; ha supuesto el reconocimiento del derecho que todo ser humano tiene a ser escolarizado en un centro ordinario.

Las reformas educativas han significado cambios organizativos, metodológicos y curriculares y una mayor demanda de recursos materiales, personales y de formación; sin embargo, han generado también resistencias y divergencias entre los distintos actores del proceso educativo.

José Esteve (2003) es muy claro al exponer: “La situación actual carece de precedentes históricos, supone el fin de su sistema educativo basado en la exclusión y configura una nueva concepción de nuestro sistema de enseñanza que aún no somos capaces de valorar en su justa medida, porque todos nosotros hemos sido educados en el anterior sistema, y al carecer de otras referencias, tendemos inevitablemente a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores, sin entender que la generalización de la enseñanza al cien por cien de la población supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia mismo del sistema educativo” .

Frente a este panorama, es necesario abordar a la educación desde su propia definición, lo que significa, rediseñar su función social selectiva en la necesidad de brindar elementos para la inclusión social. No son suficientes las respuestas parciales ni es posible proponer políticas que “mejoren” el sistema educativo vigente, es necesario más bien, articular frente a un pensamiento único, un pensamiento crítico.

El interés mundial por realizar cambios en los sistemas educativos, fundamentado en distintos acuerdos internacionales entre ellos: La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en la Mujer (1979), La convención sobre Derechos del Niño (1989), La Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción Dakar (2000), y la Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las Personas con Discapacidad; da cuenta de la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

preocupación que existe en nuestros representantes gubernamentales por erradicar las cifras cruentas existentes en materia educativa (existen 113 millones de niños y niñas sin acceso a la educación primaria, 880 millones de adultos analfabetos, y la discriminación entre géneros es un tema persistente en los sistemas de educación); pero a la vez, pone de manifiesto que el compromiso y los esfuerzos realizados durante una década son insuficientes frente a sociedades en las que predomina una postura clasista y segregadora que termina por confinar a la mayor parte de los seres humanos a situaciones de exclusión determinándoles condiciones de vida indignas.

Abordar propuestas, políticas, programas y prácticas relacionadas con el derecho a la educación, supone un proceso evolutivo de cambios fundamentales, entre los que han de primar las transformaciones paradigmáticas en la filosofía de los pueblos; es necesario que la educación se enfoque como política social y económica, en la que los conceptos de justicia, competitividad, equidad y eficacia sean definiciones complementarias en la implementación de condiciones y oportunidades por una mejor calidad de vida, contribuyan a la reducción de la pobreza básicamente desde la acción preventiva.

Resulta emergente, crear una visión positiva, una integración digna que impulse un análisis crítico de la realidad, un entendimiento en términos de cambios, oportunidades y superación de obstáculos y establecer los cimientos de la integración social y cultural, favoreciendo la disminución de las brechas sociales, culturales, económicas, etc.

El desafío habla del posicionamiento y reivindicación del concepto de derecho a una Educación Para Todos, una Educación Inclusiva, que se esfuerce en eliminar las barreras institucionales, pedagógicas, curriculares y docentes entre la educación inicial, la básica y el bachillerato, garantizando el acceso y permanencia real al conocimiento y el desarrollo de habilidades, con un currículo y una política común. Establecer una educación de calidad que apunte a la adquisición de competencias y conocimientos significativos y funcionales que contribuyan al desarrollo de la personalidad y a la posibilidad de una vida satisfactoria dentro de la sociedad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los sistemas educativos y de formación son instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento; constituyen a su vez, sistemas inmersos en exigencias crecientes por parte de los ciudadanos, de las sociedades y de las administraciones, “de ellos se espera que contribuyan a crear sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas” (Tiana, A. 1993).

2.2 LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Las transformaciones de la economía mundial en las pasadas dos décadas, marcaron el escenario de las reformas en los sistemas educativos de América Latina, reformas que se introdujeron como elementos determinantes en la prosperidad económica de las naciones.

Esas transformaciones implicaron inversiones significativas de expansión y mejoramiento de la infraestructura educacional. Lamentablemente la crisis económica de los años 80 sumerge a los países de este sector geográfico, en procesos de endeudamiento que limitaron la disponibilidad de recursos públicos para los sectores sociales. Pese a ello se observó un incremento en el acceso a la educación formal, lo que significó que el analfabetismo se redujera de un 34% en el año 1960 a un 13% en 1995 (UNESCO, Schielfelbein, 1995), y que la tasa de matrícula en primaria aumentará en un 50%, llegando actualmente a exceder el 90% en la mayoría de países (UNESCO, Schielfelbein, 1995).

Aunque estas cifras pueden resultar alentadoras, América Latina necesita un nuevo enfoque en su educación; las políticas tradicionales cuyo objetivo principal era la extensión de la cobertura, han demostrado ser inadecuadas en relación a los cambios sociales y económicos que están sucediendo en la región; los sistemas educativos no están respondiendo bien a los desafíos que demanda el modelo de desarrollo emergente, los educadores hablan de una “separación radical” entre los sistemas educativos de la región y sus necesidades de desarrollo; existe ausencia del conocimiento utilitario tanto a nivel primario como secundario. El proceso educativo carece de estimulación para el desarrollo de un



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pensamiento racional y crítico y una limitada información sobre sociedades y tecnología contemporáneas.

Hablar de acceso a la educación no implica necesariamente hablar de calidad de la educación; es así que aunque la tasa de matrícula se extiende significativamente; este progreso está matizado por distintas situaciones, las que conviene analizar brevemente:

- La calidad de la educación que reciben la mayoría de los niños y niñas en América Latina es deficiente. La educación pública -que abarca la mayor parte de la población y a los sectores menos favorecidos- estuvo centrada en la expansión de la educación y no en los procesos y los resultados del aprendizaje. Los recursos económicos, fueron destinados a salas de clase, gastos administrativos y pago de profesores, olvidando la necesidad de invertir en materiales o capacitación docente.

No se han establecido programas para apreciar y promover la calidad, razón por la que ésta es muy difícil de medir, no existen en la mayoría de países sistemas nacionales para evaluar el rendimiento en educación. Sin embargo, podemos observar indicadores que evidencian la ineficacia de la educación, entre los que destacan:

- a. La elevada tasa de repitencia escolar, un alumno promedio permanece cerca de siete años en la educación primaria, pero completa solamente cuatro grados (Schiefelbein y Valenzuela 1995). La tasa de repetición dentro de un ciclo de primaria de seis años es de un 30% por año (Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1993).
- b. Las bajas tasas de estudios completos, menos de la mitad de los estudiantes que inicia la primaria, completa el ciclo, y la mayoría de estudiantes que ingresa a los estudios secundarios no se gradúa (UNESCO-OREALC, 1992).
- c. Los bajos puntajes en las pruebas: a pesar de que existen pocos estudios comparados; a principios de la década de los noventa, dos ciudades de Brasil (Sao Paulo y Fortaleza), participaron en la prueba de matemática y ciencias de la Evaluación Internacional del Progreso Educativo (EIP),



UNIVERSIDAD DE CUENCA

en esta prueba los estudiantes brasileños obtuvieron un puntaje muy inferior al de sus homólogos de los países desarrollados y de los países asiáticos (recientemente industrializados). El puntaje 5% superior de los niños en el Brasil no fue más alto que el puntaje medio en países como Corea, Taiwán, Suiza, la antigua Unión Soviética, Hungría y Francia. Un estudio experimental reciente sobre el rendimiento en ciencias y matemáticas de alumnos de 13 años de edad, sugiere que de cinco países de Latinoamérica (Argentina, Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela), con excepción de escuelas privadas selectas, sólo alumnos costarricenses tuvieron puntajes medios comparables con los promedios nacionales bajo/medio de los países desarrollados y de los países asiáticos de reciente industrialización, Estados Unidos y Tailandia (Carnoy y Moura Castro, 1997). Estos datos, permiten inferir que si bien una buena parte de la población infantil pasa un tiempo en una institución educativa, son pocos los que alcanzan logros significativos en su aprendizaje.

- La desigualdad en la distribución de la calidad educativa al interior de los países latinoamericanos; los resultados de la última evaluación del laboratorio latinoamericano de calidad educativa muestran que los alumnos de escuelas privadas tienen rendimientos superiores a los de las escuelas públicas y que esta brecha supera a la que existe entre las rurales y las urbanas (Reimers, 2000). La diferencia entre los recursos financieros entre las escuelas públicas frente a las privadas, conducen a diferencias en los recursos pedagógicos disponibles en aula y en la calidad de los profesores.

El deterioro que se ha producido en muchos casos en cuanto a inversiones en edificios, mantenimiento, medios modernos de educación, y salarios las ha colocado en una posición muy desventajosa. Así, se estima que en una escuela privada los niños reciben 1200 horas de clase anuales, en una pública urbana 800, y en una pública rural 400. Los sueldos promedio de los maestros de las escuelas privadas tienden a ser marcadamente superiores a los de las escuelas públicas (Kligberg, 1999).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- La inequidad de género es otra de las problemáticas que afectan el acceso a la educación y la conclusión de los estudios, salvo en el mundo rural e indígena, en el caso de las mujeres pero existen problemas de discriminación que se reflejan en las expectativas, los estilos de enseñanza y los materiales didácticos. En algunos países en especial en el Caribe no hispano parlante, son los varones los que se encuentran en situación de desigualdad en lo que se refiere a la conclusión de los estudios (Blanco, 2007). La desigualdad educativa es un tipo de discriminación denominado primaria porque es donde se originan otras discriminaciones sociales, laborales y políticas. No sólo limita las capacidades de actuar, sino también la solvencia para aprovechar los beneficios que la sociedad les otorga. Más profundamente, la desigualdad educativa impide la superación de la pobreza y la movilidad social y está en la base de la reproducción intergeneracional de la pobreza (Blanco, 2007).
- La mayoría de países de América Latina comprometieron fondos para mejorar la educación mediante el acuerdo internacional realizado en Jotiem en 1990, en la Conferencia Mundial de Educación, la misma que fue evaluada diez años más tarde en la Conferencia Mundial “Educación para Todos, en la que puso de manifiesto que pese a los esfuerzos realizados y el apoyo de las Naciones Unidas, aun quedaba un largo camino por recorrer.

A esta situación se suma la administración ineficiente, se gastan demasiados recursos en plantas administrativas y muy poco en libros y materiales de enseñanza; rara vez se experimenta en nuevos métodos de enseñanza y la relación profesor-alumno es deficiente, autoritaria y vertical, excluyente. Se ha permitido el deterioro de la profesión docente, no existen programas de capacitación, los profesores están generalmente mal formados y peor pagados, y tienen pocos incentivos para la excelencia profesional y el perfeccionamiento. En Ecuador por ejemplo, el 42% de los profesores de primaria tienen nivel universitario, de ellos el 33% corresponde al área rural y el 47% a la urbana (SIISE, 2010).

Podríamos creer que la transformación de esta realidad es una utopía, nada más lejos de la verdad y así lo demuestra por ejemplo la realidad cubana, aún en las



UNIVERSIDAD DE CUENCA

difíciles condiciones económicas de hoy, recrudescidas por el feroz bloqueo norteamericano, la proeza educativa cubana es notable. Ha logrado erradicar el analfabetismo desde el año 1961, mantener altas tasas de escolarización de la población en edad escolar, reducir significativamente el retraso escolar, hacer descender los índices de repitencia y abandono escolar y llegar a que la población cubana de más de quince años alcance una escolaridad promedio de noveno grado. Este ejemplo, hace que podamos afirmar lo que Fidel avizó el 15 de enero de 1960, cuando planteó: "el futuro de nuestra Patria, tiene que ser, necesariamente un futuro de hombres de ciencia".

Mientras los demás países de América Latina y el Caribe se plantean reducir el analfabetismo del 13,4%, escolarizar al 100% de los niños de la educación primaria y al 75% de los adolescentes y jóvenes de la secundaria, para el año 2010 -exactamente dentro de 11 años -, para Cuba esto ya era una realidad desde hace muchos. En este país en 1998 se destinó a la Educación el 10% del producto interno bruto; hoy existen más de 45 centros de Educación Superior y más de 531,000 graduados universitarios; cuentan con más de 34,000 trabajadores vinculados a las ciencias - 1,8 científico por cada 1000 habitantes -, de los cuales el 30% son universitarios, y 222 centros vinculados a la investigación (CITMA, 1998) (MINED, 1998).

En este contexto, América Latina tiene la responsabilidad de perseverar en sus esfuerzos hacia el derecho a la educación, los planteamientos ideológicos en los que debe centrarse el marco conceptual latinoamericano se refieren a "...un enfoque holístico orientado hacia la promoción y protección del derecho a la educación: fondos garantizados, educación gratuita y obligatoria, la lucha contra todas las formas de discriminación, y el fortalecimiento de la calidad de aprendizaje con sólidas bases en los derechos humanos. Estos elementos deberían ser parte de una política y un marco de acción común, y no ser visualizadas como medidas que podrían tomarse o llevarse a cabo de manera aislada..." (Operti, 2009). El derecho a la educación supone desarrollar la educación en comunión con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada circunstancia y momento.



2.3 EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

La situación de la educación en el Ecuador es preocupante, se encuentra caracterizada, entre otros, por los siguientes indicadores: 9% de analfabetismo, bajo nivel de escolaridad, repetición escolar en un 2%, un promedio de 6.8% de deserción escolar (primero a sexto año básica), baja calidad de la educación, bajo nivel de instrucción docente, sólo el 42.2% cuenta con título universitario en primaria e insuficiente infraestructura educativa y material didáctico” (SIISE, 2010).

La reforma educativa de los años sesenta tuvo como principales objetivos la expansión de la cobertura y universalización, al menos, de la educación primaria, y la disminución del porcentaje de analfabetismo; como condiciones indispensables en la instauración del proceso de industrialización por parte del gobierno; iniciativa que obtuvo muy buenos resultados: la tasa de analfabetismo para la población de 15 años de edad y más disminuyó del 44% en 1950 al 10,8% en 1999. Mejoró además el nivel general de instrucción formal en la población adulta, el grado medio de escolaridad ascendió de 3.6% en 1974 a 7.6% en 1999 (Ponce, Bedi y Vos, 2003). Sin embargo, estos logros se estancan a partir de la década del 90; mientras entre los años 1974 y 1982 crece en un 5% por año el número de años de permanencia de un estudiante en el sistema educativo, decae dramáticamente en los noventa a un 1.4%.

Esta dinámica en los logros del sistema educativo se encuentra matizada por las desigualdades sociales reflejadas en estos resultados. Las políticas educativas de los años sesenta tienden a favorecer a los sectores medios y altos de la población, en especial en la ciudad; quedando excluida en gran medida la población rural, pobre, indígena y femenina. La clase económica baja, “los pobres” del país, presentan una tasa de analfabetismo del 17%, frente al 11% del promedio nacional. La proporción de personas que no saben leer y escribir en el campo es tres veces mayor que en las ciudades (19% y 5,6%, respectivamente). La mayor desventaja la encontramos entre la población indígena: el 43% de ella es analfabeta. El mayor retraso es, sin duda, el de las mujeres indígenas: más de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

la mitad de ellas (53%) no ha aprendido aún a leer y escribir (Ponce, Bedi y Vos, 2003).

Con la suscripción de la Convención sobre los derechos del Niño y de la Niña (1990), el Ecuador se comprometió a reconocer el derecho del niño/a a la educación, para lo cual deberá implementar medidas para instaurar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, a fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria y a hacer accesible la enseñanza superior. Igualmente se comprometió a adoptar medidas adecuadas para que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño/a.

Igualmente, al ratificar la Convención de Belem do Pará, el Estado Ecuatoriano se comprometió a reconocer el derecho de la mujer, niña y adolescente a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.

La Constitución Política de la República del Ecuador (2008), establece la obligatoriedad de la educación pública hasta el nivel básico; esto es, de 10 años de educación, que corresponden al año preescolar (que se inicia a los cinco años de edad), a seis años del antiguo ciclo primario y a los tres primeros años del ciclo básico del antiguo nivel secundario.

Sin embargo, en el Ecuador, la deserción escolar promedia el 6.8% en los niveles de primero a sexto año de educación básica, cifra que se eleva significativamente en primero de básica con un 11.6% y en sexto de básica cuando alcanza un 20.8%; existe además un índice de analfabetismo en la población de 15 años y más del 23% en mujeres y del 13% en varones (SIISE, 2010).

La investigación del Observatorio Ciudadano de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, basada en el último censo nacional del año 2001, reflejó que, de la población de 12 a 17 años, sólo el 68% asistía a algún establecimiento educativo. Apenas el 45% de los niños y niñas en edad de estudiar en la secundaria se encontraban efectivamente asistiendo a este nivel.

Por otro lado, completados los seis años de educación primaria, muchos niños y niñas interrumpen su educación, lo mismo ocurre al concluir la educación básica



UNIVERSIDAD DE CUENCA

(o tercer año de secundaria), lo cual revela que, conforme aumenta la edad, mayores son las posibilidades de abandonar la educación, situación que es más evidente en el campo: “En el 2001, el 75% de los niños y niñas entre 12 y 14 años asistía a clases en algún nivel educativo, en tanto que el 46% de los adolescentes de 15 a 19 años estudiaba. Esto explica que el déficit educativo de la población del país sea grande: actualmente apenas algo más de dos de cada 10 mayores de 18 años han completado la secundaria”.

En la provincia del Azuay, la realidad no es diferente: en Cuenca viven 102.000 niños y niñas y adolescentes, de los cuales el 31% vive con menos de 2 dólares diarios, el 14% de los niños y niñas son desnutridos/as. El 4% de niños y niñas no asiste a primero de básica; mientras que en Azuay el porcentaje es del 25%. El 11% de adolescentes no está en la secundaria. El 34% de niños y niñas pobres no asiste a la escuela y uno de cada tres niños y niñas no completa los 6 años de educación básica. Existe entre un 20 y 25% de deserción escolar y un 8% de repitencia escolar. El 28.8% con necesidades educativas especiales asisten al sistema educativo (Plan de protección integral a la niñez y a la adolescencia del cantón Cuenca 2008-2020).

En cuanto a políticas públicas, el estado ecuatoriano, se define como un Estado Social de Derecho, lo que implica que tiene entre otras obligaciones, desplegar todos sus recursos al cuidado de los derechos fundamentales de las personas, y garantizar el cumplimiento de las aspiraciones de dignidad, libertad e igualdad.

Durante la última década, la inversión que el Estado hace en el sector social, ha ido progresivamente disminuyendo, de tal forma que cada vez se destinan menos recursos para salud, educación y en general para combatir la pobreza que enfrenta alrededor del 70% de la población ecuatoriana. Para este año, del presupuesto general del Estado, apenas el 26% se destina al gasto social.

Según la Constitución Política (2008), la niñez y adolescencia ecuatoriana son consideradas como máxima prioridad, pese a ello, las características de edad y género no han sido consideradas al momento del diseño y ejecución de políticas públicas, así como tampoco se toma en cuenta la categoría étnico racial.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La Constitución Política del Ecuador (2008), determina que los niños, niñas y adolescentes son grupos prioritarios. El Art. 47 de la Carta Fundamental en el que hace referencia a las personas con discapacidad, establece que: "En el ámbito público y privado recibirán atención prioritaria, preferente y especializada los niños y adolescentes... "

Además, el Art. 48 (Constitución Política del Ecuador, 1998) sostiene que: "Será obligación del Estado, la sociedad y la familia, promover con máxima prioridad el desarrollo integral de niños y adolescentes y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos. En todos los casos se aplicará el principio del interés superior de los niños, y sus derechos prevalecerán sobre los de los demás."

Enfrentamos una realidad compleja en materia educativa, los desafíos pueden avistarse abrumadores, pero debemos sostenernos en una mirada positiva, reconocer los esfuerzos reflejados a través de la historia y el énfasis que el actual gobierno ha colocado en esta materia. Sabemos que el camino es aún largo y lo recorreremos con responsabilidad y compromiso. Nos hemos fijado la meta de alcanzar el ideal de una Educación Inclusiva, debemos por tanto, conscientizarnos que esa tarea nos compete a todos, la sociedad íntegramente y no únicamente de los actores involucrados en el proceso educativo.

2.4 LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Cuan hablamos de exclusión social nos referimos a que en grupos sociales particulares hay unos que están incluidos y otros que quedaron fuera; la Comisión de las Comunidades Europeas definía exclusión social como un proceso y como un resultado concreto, señalaba que la exclusión tiene que ver con los mecanismos por los cuales las personas y los grupos son rechazados de la participación en los intercambios, las prácticas y los derechos sociales constitutivos de la integración social, y por lo tanto, de la identidad (Gacitúa; Sojo; Davis, 2000).

La humanidad convive en formas diversas pero genéricas de comunidad. Aún los excluidos de una determinada jurisdicción territorial pueden mantener vigentes



UNIVERSIDAD DE CUENCA

entre sus miembros condiciones de inclusión. La pertenencia a una comunidad es condición de la vida humana. Los diversos grados de integración que esa pertenencia otorgan indican que, en principio, la exclusión social es una categoría relativa; nunca una condición absoluta, ahistórica o desvinculada de condiciones sociales específicas.

El concepto de exclusión social incluye al menos tres dimensiones: (i) económica, en términos de privación material y acceso a mercados y servicios que garanticen las necesidades básicas; (ii) política e institucional, en cuanto a carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana y; (iii) sociocultural, referida al desconocimiento de las identidades y las particularidades de género, generacionales, étnicas, religiosas o las preferencias o tendencias de ciertos individuos y grupos sociales. En este contexto, la exclusión social se puede representar como la acumulación en el tiempo y el espacio de riesgos específicos que dificultan o impiden la realización de ciertos derechos (civiles, económicos, sociales, culturales y políticos) y la integración del grupo social afectado con su medio o la sociedad. La dimensión temporal indica que la exclusión es el resultado de un proceso en el tiempo. Esto es, la evolución y acumulación de factores riesgo en circunstancias históricas particulares.

En América Latina el tema de la exclusión social, no ha sido un tópico prioritario entre los investigadores sociales o de salud; tampoco ha sido la trama central en la formulación de políticas públicas. Se habla más bien de “lucha contra la pobreza”, asimilando la exclusión como un resultado de la extrema pobreza que afecta sólo a una parte de la población. Afortunadamente se ha ido evidenciando en las sociedades complejas modernas la interrelación de los dos tipos de procesos: los de la marginalización y los de la exclusión.

Los aportes de Fleury (1998) y Fraser (2003), han permitido diferenciar los conceptos de exclusión social del de pobreza, se acepta el carácter cultural y normativo de la exclusión y si se comprende el referente ético de la relación entre exclusión y justicia, en los dos sentidos: redistribución, respecto de superación de desigualdades materiales; y reconocimiento, respecto de las diferencias necesarias y propias de la diversidad humana. Se acepta además la relación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

social existente, en la que no se reconoce en el otro el derecho de existir; este elemento relacional, implica sujetos, imaginarios, valoración de unos con otros; se trata de ver la situación de unos respecto de otros y tratar de entender las injusticias que resultan de la relación entre ellos.

La exclusión tiene un carácter dinámico cuyo desenlace es la desafiliación, tal como lo plantea Castel (1997), hablar de desafiliación no es confirmar una ruptura sino re-trazar un recorrido, visualizar la disociación, la descalificación, o la invalidación social para lo cual es importante reinscribir los déficits en trayectorias, remitirse a dinámicas más amplias, prestar atención a los puntos de inflexión generados por los estados límites, buscar las relaciones entre la situación en la que se está y aquella de la que se viene, no autonomizar las situaciones extremas sino vincular lo que sucede en las periferias y lo que llega al centro.

La idea de trayectoria implica tener en cuenta los procesos de exclusión, esto es, las rupturas, los desfases, las interrupciones sufridas, pues ellas marcan las distancias, las rutas y las desigualdades. De allí que Rosanvallon afirme que “*no sirve de nada contar a los excluidos*”. Lo importante sería analizar con claridad la naturaleza de las trayectorias que conducen a las situaciones de exclusión en tanto éstas son cada vez las resultantes de un proceso particular. Quienes sufren procesos de exclusión tampoco son una clase social, ni los nuevos proletarios, ni una fuerza social en el sentido clásico, pues no forman en sentido estricto una clase objetiva con posición en el modelo de producción según Marx. Pero, como dirá Rosanvallon, “*constituyen la sombra proyectada de los disfuncionamientos de la sociedad, resultan de un trabajo de descomposición, de desocialización...*” (Rosanvallon, 1995).

El concepto de exclusión representa por lo tanto una manera particular de reconocer y definir los problemas sociales y las categorías poblacionales correspondientes (Rosanvallon, 1995). Así, la exclusión exige una nueva manera de entender la cuestión social en el mundo contemporáneo.

Mirar la exclusión como un proceso exige un análisis grupal que reconozca la interdependencia humana como su fundamento, los seres humanos dependemos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

unos de otros para enfrentar la vida, seamos o no conscientes de esa interdependencia. Las decisiones de unos afectan a otros inevitablemente.

Resulta indispensable retornar a una visión integral del ser humano, tal como lo plantea la teoría ética crítica, ésta nos invita observar al hombre como “un organismo inteligente que actúa en un medio social”, o más bien en un contexto, entendido no solamente como la realidad circundante, sino como componente constitutivo de la situación, una situación que es algo más que la simple ubicación en el espacio, en un determinado momento de la existencia. Implica sobre todo una compleja red de relaciones entre la persona y el mundo objetivo y cultural, así como su propio mundo interior. Las acciones, no son puras reacciones mecánicas del individuo, ya que se realizan desde el ámbito perceptivo y expresivo (subjetividad) personal y están inmersas en procesos de circulación, producción y reproducción de significados. El espacio-tiempo conforman una realidad existencial culturalmente significativa, como síntesis vital e histórica en la que se articulan dinámicamente las diferentes dimensiones de la existencia de las personal y de los grupos.

Es necesario entender además el aspecto relacional de la exclusión social. Esto implica entender que estar “incluido” o “excluido” es un producto de relaciones sociales e identidades colectivas con reglas definidas por sistemas normativos establecidos en la historia de las relaciones de poder entre los individuos, los grupos, las clases, e incluso, los Estados. Como en el famoso caso de la localidad obrera de Winston Parva en Inglaterra, estudiado por Norbert Elías en los años 70, “la exclusión y la estigmatización de los marginados resultaron ser armas poderosas que eran empleadas por los establecidos para conservar su identidad, para reafirmar su superioridad, para mantener a los otros firmemente en su sitio” (Elías, 1998b [1993]), aunque todos pertenecían a la misma clase social.

A lo anterior se ha de añadir el problema de los llamados “conflictos normativos” esto es, enfrentamientos de carácter moral, basados en sistemas de valores diferentes, en la relación entre unos grupos y otros, que producen inclusiones y exclusiones sistemáticas prolongadas en el tiempo. El orden normativo o moral no



UNIVERSIDAD DE CUENCA

es sólo un conjunto de valores: “significa el modo en que todo grupo humano intenta responder a dos cuestiones fundamentales: ¿quiénes somos?, y ¿cómo hemos de convivir?” (Berger, 1999). Así en un mundo globalizado la identidad, la pertenencia y la convivencia de los grupos humanos son tensas y ponen de manifiesto la cuestión de la cohesión social y la ruptura de la normativa, siendo la exclusión y el aniquilamiento una tendencia resolutive.

El punto central para superar situaciones de exclusión social es el balance de poder más que la distribución individual de bienes y servicios. Redistribución, sí, pero con reconocimiento, sin los dos ingredientes no es posible superar la exclusión, es necesario considerar una dimensión emancipadora –nuevos sujetos sociales-, una dimensión política –nuevos actores públicos-, y una dimensión institucional –nueva gestión pública y materialidad del estado (Fleury 1998).

La exclusión como categoría de análisis sintetiza las contradicciones de la sociedad en que nos movemos, especialmente la que brota de nuestras realidades latinoamericanas, existen hoy nuevas y no tan nuevas formas de exclusión social y educativa pero estamos inmersos en la imposibilidad de reconocer o percibir los hechos pues tendemos a naturalizarlos, es así que frente a una realidad que hemos transformado en “normal” por su carácter “cotidiano”, somos incapaces de visualizarla.

En sociedades tan fragmentadas como la nuestra, las consecuencias de la concentración de la riqueza y el crecimiento de la miseria, se pierden ante la fuerza de una representación cotidiana, en la que lo trivial esconde lo importante y termina por invisibilizar la exclusión. Sin embargo, la exclusión y sus efectos están ahí, son evidentes pero como diría Pablo Gentili (2002): “la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad, en los “otros” y en “nosotros”... La exclusión se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza. Desaparece como “problema” para volverse sólo un “dato”.

“En América Latina, existen 220 millones de pobres, más de la mitad de ellos son niños, niñas y jóvenes... Peor aún, más de la mitad del total de niños, niñas y jóvenes existentes en la región son pobres. De tal forma, que tener menos de 2



UNIVERSIDAD DE CUENCA

años y no ser pobre, es una cuestión de suerte: casi el 60% de la población en ese grupo de edad, lo es... En nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos también. Así, la exclusión se desvanece en el silencio de los que la sufren y en de los que la ignoran... o la temen” (Gentili 2002).

Esta mirada normalizadora se produce en el descubrimiento de que los excluidos superan a los incluidos, diariamente se observan pobres, indigentes, desempleados, discapacitados, negros, inmigrantes, gente viviendo en las calles, analfabetos, madres solteras, niños abandonados..., la suma de las minorías se transforma en la inmensa mayoría que se vuelve transparente; una transparencia que es legitimizada por la aceptación de los “incluidos”, “la naturalización del infortunio vivida por muchos, nunca es producto de causas naturales. Se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva, moral” (Gentili, 2002).

Ahora bien la pregunta que cabe es: ¿Cómo se extiende este proceso de exclusión al ámbito escolar? Para responder esta pregunta será necesario remitirse al reconocimiento de la educación como un derecho igualitario para todos y que ha sido incorporado en diversas leyes y constituciones. Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades educativas, y específicamente de escolarización, es enormemente importante. En primer lugar, porque la imposibilidad de participar de la educación formal margina del acceso a una parte importante de la población, la falta de escolaridad, en sí misma, excluye, margina y empobrece. Es esta noción de la educación como derecho humano básico la que subyace a la Declaración Universal de Derechos Humanos. Por otra parte, la educación es un instrumento que permite el acceso a otras oportunidades sociales; el saber leer y escribir permite entrar en relaciones contractuales en una posición de ventaja sobre quien no tiene esa competencia, el adquirir habilidades cognitivas básicas, -de lectoescritura, razonamiento numérico, operaciones causales y razonamiento lógico- aumenta las oportunidades de comprender el mundo alrededor nuestro así como nuestra relación con el mundo; permite aprender más y participar en formas mas complejas de organización social, productiva y política.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En Ecuador el problema de la exclusión educativa se mantiene, el índice de analfabetismo, en el año 2001, fue de un 9% en la población de 15 años y más, y los estudios reflejaban que los esfuerzos por reducir esta realidad estaban marcados por fuertes inequidades, así, los grupos pobres, indígenas, mujeres y los habitantes del campo siguen siendo los menos beneficiados; en efecto, para el 2001 el área rural mantiene una alta tasa de analfabetismo 15.5% en relación al 5.3% la del sector urbano (SIISE, 2010). Otro factor de inequidad es la condición de género, el 6% de mujeres del área urbana son analfabetas en relación a un 4.5% de varones; en el campo la cifra asciende a un 18.1% de mujeres frente a un 12.8% en los varones (Viteri, 2006).

Pese a las transformaciones significativas que se han promovido en el país y que se reflejan en la puesta en marcha de procesos de reforma educativa, orientada fundamentalmente a la calidad de la educación con equidad y a la eficiencia de la totalidad del sistema educativo, aún queda un largo camino. Los esfuerzos intencionados que persiguen, por una parte, adecuar las respuestas del sistema a las demandas de un mundo moderno, caracterizado por acelerados y profundos cambios en el conocimiento y el mercado de trabajo y por otra, intentan superar el amplio fracaso escolar, experimentado por los sistemas tradicionales de educación que se expresan en altos índices de bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar, se ha estancado en los últimos tiempos.

En el Ecuador, el 5.04% de los niños y niñas que ingresan al segundo grado escolar lo repiten, similares son las cifras en octavo (4.27%), noveno (5.28) y décimo de básica (4.96) y, en promedio, el 2% de los alumnos repite uno o más años escolares durante la primaria...”. (SIISE, 2010.); el problema de la repitencia no sólo conlleva consecuencias sociales y culturales, es muy común ver que los niños que repiten los primeros años de educación escolar, abandonen la escuela antes de terminarla, en especial en los sectores más pobres. “...la repetición es la “solución” interna que ha encontrado el sistema escolar para lidiar con el problema del no-aprendizaje o de la mala calidad de dicho aprendizaje” (Viteri, 2000), un ejemplo claro de una inclusión excluyente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Otra forma de exclusión es la deserción escolar, en nuestro país, el 11.6% de niños y niñas deserta en primero de básica y un 20.8% lo hace en sexto año, el promedio nacional de primero a sexto es de 6.8% (SIISE, 2010)

Particularmente en los establecimientos educacionales, para la mayoría de docentes, directores, personal de supervisión y la comunidad, en general, la exclusión pasa desapercibida, incapaz de plantearse como un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas.

La exclusión escolar, por su parte, expresada como deserción temprana, repitencia, desincorporación de la prosecución, éxodo y ausentismo; es representada en el imaginario de la escuela como un problema de naturaleza escolar, por tanto, explicada técnicamente como producto de la utilización de métodos didácticos inapropiados, carencia de recursos y equipos de apoyo didáctico, insuficiente formación profesional del educador o desactualización del docente, desinterés del sujeto escolar, poco involucramiento de la comunidad y la familia, edificaciones sin mantenimiento, etc. Aún cuando esas fallas se dan permanentemente no son las causas del fracaso escolar, coadyuvan sí a su profundización.

La exclusión incluye una dimensión que engloba la pobreza, pero va más allá en tanto designa la dificultad para el desarrollo personal, la inserción sociocultural y el acceso a los sistemas preestablecidos por la sociedad.

Lo delicado del problema de la exclusión es que debilita los vínculos entre los individuos y el resto de la sociedad. Estos vínculos son de carácter económico, laboral, personal, espacial. Cuantas más dimensiones abarca la exclusión de una persona, mayor es su grado de vulnerabilidad y menor efecto tendrá la intervención de la institución escolar y de otros agentes educacionales.

En este contexto, se hace evidente la pérdida de la influencia educadora de los agentes tradicionales como la sociedad, la familia, los grupos de pares, la Iglesia y, especialmente, del aparato escolar, que se refleja en una crisis de legitimidad, liderazgo y pertinencia de los establecimientos-instituciones escolares y que sirve



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de excusa para atacar a la escuela como única responsable de la crisis de la educación y de la pérdida de valores.

De allí, entonces, que la inclusión no debe ser vista como una pretensión utópica, sino como una necesidad impostergable, en la que la educación y la escuela tienen un papel muy importante que jugar. El problema de la inclusión social y educativa no es sencillo, es más delicado de lo que se supone, porque, “tiene profundas raíces históricas, económicas y culturales” cuya superación demanda una profunda transformación de las sociedades afectadas por la desigualdad en la distribución de la riqueza y del conocimiento”. (Montero, 2003).

2.5 MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Tal como se ha visto en el anterior apartado la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky (2002), señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su



UNIVERSIDAD DE CUENCA

cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.

- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

En muchos países, existe confusión entre el concepto de Inclusión o Educación Inclusiva y el de integración de niños y niñas con discapacidades o con necesidades educativas especiales a la escuela común, cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos.

La integración está ligada al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas regulares, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. En este contexto, las políticas de inclusión se consideran una responsabilidad de la educación especial y se limitan al análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que suceden al interior de los planteles educativos. Su principal preocupación radica en la transformación de la educación especial para apoyar los procesos de integración y no en el cambio de la cultura y la práctica de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que ocurre al interior de ellas. Es así, que se integra a niños y niñas con discapacidad por un lado, y simultáneamente, se expulsa o discrimina a otro tipo de alumnos. Esto nos muestra la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital



UNIVERSIDAD DE CUENCA

cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

El movimiento de la inclusión es más amplio, está relacionada con “el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (UNESCO, 2005), aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. El enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos (Blanco, 2006).

Aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

En el enfoque de la inclusión, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La



UNIVERSIDAD DE CUENCA

escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

Según Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar dichas barreras ya que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. Por lo tanto, la preocupación central de la inclusión es la transformación de la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas para atender la diversidad del alumnado y sus necesidades personales, que resultan de su origen social y cultural y de sus características personales (competencias, experiencias y motivaciones), así, es la enseñanza la que debe adaptarse a los alumnos, optimizando su proceso de aprendizaje y desarrollo pleno de sus potencialidades.

El derecho a la educación va mucho más allá que el simple acceso a un sistema educativo, un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. En el ámbito educativo la participación significa que todos los estudiantes, independientemente de su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. La participación se relaciona además con el derecho de los niños a ser escuchados y tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas, por lo tanto, debe proporcionárseles la información adecuada a su edad para que puedan elaborar sus propios puntos de vista. Implica finalmente involucrarlos en el proceso de toma de decisiones. Una escuela inclusiva, debe propender a la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, social, emocional y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades “especiales” de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996).

2.6 DE LAS AULAS DE APOYO AL APOYO CURRICULAR EN LAS AULAS

El debate sobre la aplicación de políticas de integración “no se ha desarrollado de una manera neutra, sino dentro de un marco cultural y político de discriminación contra las personas discapacitadas” (Oliver, 1979). Si queremos entender esta afirmación, será necesario analizar y desmitificar las ideologías empleadas para justificar la segregación. Esto es necesario porque el término “integración” implica, fundamental y principalmente, que los individuos a los que se refiere se perciben como diferentes, inferiores, y que han sido segregados de la práctica ordinaria.

Esta diferenciación estuvo basada en el principio según el cual algunos niños y niñas, debido a sus deficiencias individuales, “no pueden manejarse” dentro del sistema educativo ordinario. Esta visión médica y psicológica fue legitimizada por una ideología humanitaria que concebía al “discapacitado” separado del resto de la sociedad. En este contexto, una forma de satisfacer las necesidades de este grupo minoritario, era “protegerlos de la cruda realidad de la vida escolar ordinaria”, por su condición de “no capacidad” o “discapacidad”, destinándolos a la institucionalidad en escuelas separadas. Surge entonces el concepto de “educación especial” (Vlanchou, 1997).

El propósito de la educación especial consiste en proponerse educar con medios específicos, con una metodología y didáctica especial, atendiendo a las necesidades y limitada capacidad de unos concretos sujetos en términos en que la escuela común se supone que no puede hacerlo. La educación especial se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

inscribe en el contexto de un ideario optimista-progresista, que sostiene que es posible educar incluso a aquellos individuos más limitados y deficientes en su capacidad intelectual. Aunque separados y segregados respecto a las escuelas donde aprenden la mayoría de los niños, los centros de educación especial se proponen el objetivo de conducir, por otro camino, al mismo término: a crear hombres y mujeres capaces de vivir en la sociedad y de ocupar en ella un puesto de trabajo. En la práctica sin embargo, esto no sucede, en la generalidad de los casos conduce a otro género de vida, paralelo, al margen y segregado de la vida de las personas “normales”: al empleo protegido, a residencias más o menos permanentes e institucionalizadas, a la minoría legal prolongada. La educación especial, nunca cumplió el objetivo de integrar a la sociedad, más bien desintegra y margina de ella.

En la actualidad, es necesario “reconceptualizar la educación especial”, entendiéndola no como la educación que se dirige a un grupo de alumnos denominados “especiales” por sus características o déficit personales, sino más bien como contribución al desarrollo de formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad del alumnado en el contexto de una escuela para todos y en la que se asuma que la necesidad de individualizar la enseñanza es algo valioso y deseable profesionalmente.

Entendida así, la educación especial no hace sino vincularse al objetivo de todas las reformas educativas –mejorar la calidad de la educación para todos–, para lo cual también transforma sus necesidades y preocupaciones. No son ya los especialistas ni los medios sofisticados lo más importante, sino las posibilidades de acceso y de adaptación del currículo, la mejora de la evaluación o la diversificación de la organización educativa para que responda a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, así como, en definitiva, la consecución de mejores centros educativos.

Para esto es necesario la adopción de una perspectiva crítica respecto a la manera de pensar y de actuar que domina el panorama de la educación especial. Una de las inquietudes que todos estos autores comparten (una buena relación de los cuales puede encontrarse en Ainscow, 1991) es la preocupación por la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

manera como los alumnos son designados como “especiales” dentro de las escuelas. Ellos ven que detrás de esta práctica aparentemente neutra o incluso positiva a los ojos de muchos, hay toda una concepción determinada por la que las dificultades educativas de los alumnos se explican siempre en términos de características individuales (déficit), sin tomar en consideración ni cuestionar el papel que el contexto y las prácticas políticas, sociales y educativas juegan en la creación y mantenimiento de tales dificultades.

Tradicionalmente, y en los procesos de integración, la práctica habitual para responder a las necesidades educativas especiales, la constituía el “aula de apoyo”, que si bien, como se expuso anteriormente, daba un paso en la incorporación de los niños y niñas con discapacidad a la escuela ordinaria; supone una educación compensatoria de aquel que tiene carencias, por lo que continua siendo segregadora y fundamentada en una tendencia homogenizadora, cuyo modelo se sustenta en el concepto de eficiencia y eficacia. Se maneja el concepto de tercer nivel de concreción pensado para y desde el aula y posteriormente este currículo se adapta a las demandas de la educación y a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos. Sin embargo este tipo de estrategia, trae consigo el riesgo de abandono escolar y suele desembocar en un gran desfase curricular que afecta las áreas instrumentales y que impide el desarrollo normal del proceso de “enseñanza aprendizaje”.

Las reformas integradoras, como vamos viendo, plantean problemas que se derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad. Apoyándose en normativas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones en la escuela de la integración continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. (Blyth y Milner, 1996; Booth, 1996; Clough, 1999)

Debido a la reflexión realizada en los últimos años sobre qué significa e implica atender a la diversidad, se ha visto la necesidad de responder a otras



UNIVERSIDAD DE CUENCA

diversidades, (cultural, lingüística,...) presentes en la sociedad y, consecuentemente, en la escuela. Todo ello representa el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, y trata de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias. Educar para este pluralismo conlleva educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social (Amorós y Pérez, 1993). Para desarrollar este planteamiento pedagógico de aceptación y respeto a la diferencia, el centro en su totalidad debe plantearse y definir sus convicciones sociales, culturales y pedagógicas, es decir, debe explicitar cuáles son sus valores y metas, para elaborar una propuesta de actuación coherente con lo expresado.

En el marco de una escuela inclusiva, el objetivo apunta a desarrollar escuelas comunitarias de apoyo para todos los alumnos, más que en seleccionar categorías de estudio. De esta manera, la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela; todos los recursos de la escuela pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor-tutor; y proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

La escuela por tanto, debe adoptar una serie de medidas organizativas, para alcanzar los objetivos propuestos, en primer lugar, será necesario establecer un proyecto educativo y curricular que asuma la atención a la diversidad como principio de funcionamiento y genere los cambios necesarios en el aula; tiempos comunes para la coordinación del profesorado; distribución de los espacios en función de los objetivos del centro; agrupamientos flexibles del alumnado dentro de los ciclos; responsabilidad del profesorado en función de los agrupamientos realizados; utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles; existencia de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

equipos de coordinación que garanticen el seguimiento continuo del progreso del alumnado, especialmente cuando se pone en práctica una adaptación curricular; y un estilo dinámico de dirección que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora sin dilación. Y, en segundo lugar, y con relación al aula, será imprescindible distribuir el tiempo en función de los ritmos de aprendizaje de los alumnos; realizar agrupamientos según intereses, ritmos, progresos, etc.; y diversificación del trabajo para su realización individual o en grupo. Ante esta nueva situación, los sistemas educativos deben dotarse de aquellos medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no cumplirán los fines educativos para los que fueron creados (Arnaiz, 2005).

2.7 EL TRABAJO CON LA FAMILIA

La familia es un núcleo que aglutina a los miembros de la sociedad que tienen entre sí vínculos de sangre y de convivencia (Muzzio, 1990); al término convivencia se ha de tomar especial atención, ya que estudios han demostrado que las relaciones de parentesco y de sexo en él o los encargados de cuidado de un niño son irrelevantes y conceden mayor importancia a otros factores tales como las buenas relaciones entre los miembros de la familia (Cunningham, Davis 1985).

En el seno de la familia se forman los valores más profundos y que más perduran en el hombre, de ahí la importancia de que la familia funcione de forma armónica, cohesionada, ejemplar, para garantizar que su tarea educativa se cumpla con niveles altos de calidad, lo que a su vez se revierte en saldo positivo para la sociedad en su conjunto (Muzzio, 1984). Cabe preguntarse entonces ¿Qué tan importante es el rol de los padres en la educación de sus hijos?

La familia ejerce una poderosa influencia en la educación de los hijos. Los padres juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si se preocupan de la educación de sus hijos y colaboran con los profesores, los niños presentan buen rendimiento y se adaptan fácilmente a la escuela. Por este motivo, numerosos estudios indican la necesidad de incorporar a los padres de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

familia a la tarea que cumple la escuela (De Castro 1996; Fuenzalida y Jiménez 1994; Gligo 1996; Kotliarenco y col. 1995; Mc Lanahan 1985; Ramey y Campbell 1984). La relación que existe directa o indirectamente entre el profesor y los padres es innegable (aún cuando éstos ni siquiera se conozcan), ambos (padres y profesores) se forman una imagen sobre el otro, la misma que es transmitida al hijo o alumno, lo que a su vez influye en la formación de su propia expectativa en relación al profesor y a la escuela.

Nada de lo planteado es ajeno a la familia con niños con necesidades educativas especiales, "las necesidades especiales se definen en términos de lo que requiere el niño además de lo que suelen requerir todos los niños" (Cunningham, Davis), de hecho es sumamente importante que la familia cumpla su misión educativa en este caso, que por demás, con mucha frecuencia se encuentra afectada en ellas, alterándose los roles y su distribución al interior del hogar, excluyendo por norma, al niño con limitación.

Cuando a la educación de los niños se incorpora el apoyo familiar, los resultados son significativamente más eficaces que cuando se trabaja solamente con los alumnos (Wang 1995; Jadue 1996a); pero, ¿se incorpora a los padres al proceso escolar? ¿Existe interés por parte de los padres por incorporarse en esta labor?

La respuesta a estas preguntas, significa descubrir una realidad desalentadora, ya que encontramos que en los centros educativos, la colaboración entre padres y educadores no es una tradición en la educación infantil. Así lo demuestra un estudio realizado en España en el que se observó que apenas el 19% de los docentes y un escaso 5.5% de padres realizan actividades de colaboración y la participación de las familias en secundaria todavía es más insatisfactoria; de acuerdo con los datos por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1998), más del 80% de los padres afirman que no participan en absoluto en las actividades extraescolares de sus hijos y un 22% nunca se ha entrevistado con el tutor. Si bien no existen estudios que avalen estas cifras en nuestro país, la experiencia sugiere que los datos no se alejarían mucho de los que ya se han expuesto.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si analizamos el trasfondo de estas cifras, encontraremos que uno de los puntos álgidos está dado por la discrepancia que existe entre la idea de participación que tienen los padres por una parte, para quienes la colaboración se remite a temas relacionados con el buen funcionamiento de la institución, mientras que para los docentes, la preferencia está en que ellos (los padres) participen en actividades extraescolares o como audiencia en las actividades programadas por la escuela. Sin embargo, la implicación de la familia en la tarea educativa comprende no solo una participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela, sino además como mediadores del aprendizaje (Arancibia 1996; Williams y Chaukin 1989).

“La familia es el mejor lugar para que el niño se sienta querido. Los apegos que los niños desarrollan con sus padres y hermanos generalmente duran toda la vida y sirven como modelos para relacionarse con los compañeros de curso, con sus profesores y otras personas con las que tomarán contacto a lo largo de su desarrollo. Es también dentro de la familia en donde el ser humano experimenta sus primeros conflictos sociales. El tipo de disciplina que ejercen los padres, sus relaciones interpersonales, las discusiones familiares entre hermanos, etc., proporcionan al niño importantes lecciones de conformidad, de cooperación, de competencia y de oportunidades para aprender como influir en la conducta de los demás”(Jadue 2003).

La familia y la escuela tienen a la vez una meta y un reto común e ineludible que debería ser asumida en forma conjunta, pero para que esto se realice de manera efectiva resulta indispensable que ambos actores se pregunten: ¿qué requisitos son indispensables?, ¿qué papel le corresponde a cada uno de ellos? .

La respuesta no radica en determinar un listado de actividades “que deben” ser realizadas ya sea por padres o por docentes, la cuestión sería ir avanzando cada uno en superar las dificultades con las que se encuentran cada día; atreverse a innovar, a experimentar una alianza y realizar un esfuerzo por enmarcarlas, orientarlas, liderarlas y sistematizarlas. Es necesario entender que no puede separarse la vida del alumno en la escuela y la del hijo en el hogar, que la colaboración escuela-familia es una respuesta necesaria en la que la escuela adquiere una dimensión de servicio a las necesidades del niño y la familia, y



UNIVERSIDAD DE CUENCA

éstas, contribuyen al rendimiento de los niños sólo como “potenciales facilitadores”.

La escuela y sus profesionales deben reflexionar en el hecho de que, para que el compromiso casa-escuela se dé en un marco de comunicación efectiva y sincera, es esencial tomar consciencia sobre la importancia de escuchar a los padres, de otorgarles voz en la problemática de sus hijos; pues son ellos quienes manejan la realidad de sus hijos en un mayor número de contextos, por ello no es pertinente subestimar la experticia de los padres, los datos que éstos son capaces de proporcionar son de gran valía.

Mejorar la comunicación y reflexionar sobre los instrumentos de intercambio de información entre padres y profesores ha de ser un objetivo prioritario en el camino hacia unas relaciones caracterizadas por la “reciprocidad” (igualdad de status) y la “mutualidad” (tener asuntos en común).

Mejorar la relación padres-escuela, significa que los docentes y profesionales relacionados con el ámbito educativo, trabajen o no al interior de la escuela de la que forma parte el niño, inicien una reflexión profunda que parta de un análisis real de la familia, en el que se abarquen la comprensión de las expectativas y necesidades de los padres (ubicándose en la posición de ellos); su propia historia y cultura; sus puntos de vista cotidianos sobre el desarrollo y educación de sus hijos; sus preferencias, objetivos y valores. Debemos reconsiderar la posición tradicional de “expertos” y valorar la actitud de la familia en relación con las potencialidades del niño; conocer qué necesita cada familia en cuanto a conocimiento sobre la situación educativa de su hijo: sus avances, retrocesos, debilidades, etc.

Orientar, apoyar y sostener la posición correcta que ésta ha de tener frente a las dificultades de su hijo, especificar sus manifestaciones, para que puedan comprender la necesidad de un apoyo específico y para que colaboren activamente el proceso. Los padres y la familia en general necesitan una guía clara sobre cuáles son las actitudes que deben asumir en cada etapa del desarrollo de su hijo con o sin necesidades educativas especiales, qué exigencias



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pueden presentarles, qué pueden o no permitirle y cuáles son las expectativas reales que deben tener, todo ello en función de lograr su máximo desarrollo.

Es importante que se asuma como procedimiento la diversidad de las familias para lo cual, es indispensable incrementar el conocimiento sobre las principales dimensiones en la que las familias pueden variar (configuración, diversidad étnica y cultural, situaciones de estrés, miembros en situación de vulnerabilidad, recursos), las principales áreas de influencia de la familia y las necesidades, las creencias, los valores y estrategias educativas de los padres; aceptar que existen diversas formas de incluir a los padres y que todas son válidas, que los padres tienen diferentes necesidades y aportan diferentes recursos, la meta sería lograr un acuerdo entre lo que los padres y lo que las escuelas perciben como factible de realizar, entendiendo que factible se refiere a aquello que se considera posible y con lo que nos sintamos cómodos.

Por último, es necesario que la formación del profesorado, incluya los factores que han sido expuestos, en especial el entrenamiento del profesorado en habilidades de comunicación y en actividades de colaboración con las familias.

2.8 EL ROL DEL PROFESORADO

La apropiación por parte de los alumnos del contenido de aprendizaje o la ejecución de tareas derivadas del mismo, se puede considerar como una muestra del proceso de construcción del conocimiento. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. En el ámbito de la educación escolarizada, se sabe que la interacción entre el profesor y el alumno propicia la construcción del conocimiento en este último, al adecuar el nivel de ayuda o directividad a su nivel de competencia (Feregrino, Reza y Ortíz, 2006).

La concepción de Vigotsky (1990) sobre la zona de desarrollo próximo, subraya la importancia de la interacción con los adultos, para que una persona pueda adquirir instrumentos cognitivos y relacionales que necesitará posteriormente para adquirir nuevas habilidades, es así que es esta interacción con otras personas, la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga un



UNIVERSIDAD DE CUENCA

impacto sobre el aprendizaje. Un adecuado nivel de la intervención puede hacer la diferencia entre “resolverle la vida” al estudiante, frustrar su iniciativa y creatividad, o motivarlo para que reestructure los conocimientos que posee y sea capaz de incorporar los nuevos.

La búsqueda de equidad en las escuelas (tratar de responder a las necesidades de todos los alumnos, cualesquiera que éstas sean), es un medio necesario, pero no suficiente, para mejorar la calidad educativa. Este proceso de cambio no es una tarea fácil, la enseñanza es una actividad muy compleja e intensa que deja poco tiempo para la reflexión. Además, las maneras de pensar y de actuar del profesorado están profundamente arraigadas como consecuencia del proceso de socialización profesional que tiene lugar durante la formación inicial y, quizás aún más significativamente, durante el desempeño laboral (Pérez, 1993). Implementar con éxito una política inclusiva en el aula, está en relación directa, con la opinión del personal que asume la responsabilidad principal de su puesta en marcha, es decir el profesorado. Por ello, las creencias y actitudes de los profesores son fundamentales, ya que de sus capacidades y formación depende en gran medida el compromiso en su aplicación. En este sentido, el discurso docente plantea las NEE como incapacidad para aprender (contenidos curriculares), lo que el resto de alumnos realiza en los tiempos estimados (tendencia homogenizadora), esto hace que sus esfuerzos por enseñar se limiten a lo que “el profesor” cree que aprenderá el niño, dejando de explorar sus posibilidades y potencialidades. Lo anterior demanda, un proceso de sensibilización encaminado a la desmitificación y formación en relación a lo que significa la atención a la diversidad en el aula, un cambio estructural, enfocado en la modificación de estructuras mentales que continúan siendo aplicadas al sistema escolar.

El proceso de sensibilización debe partir por facilitar en el docente (en un ejercicio reflexivo), la identificación de la “forma” en la que imparte el conocimiento a sus estudiantes: ¿es profesor experto?, es decir se limita a exponer contenido en una relación vertical con la simple expectativa de que su “alumno” la incorpore a su bagaje, o por el contrario, es facilitador del aprendizaje de sus pupilos, lo que claro, implica estar atento a las individualidades y hacer esfuerzos conscientes



UNIVERSIDAD DE CUENCA

por identificar cómo aprenden sus niños y niñas para elaborar estrategias metodológicas.

Ahora bien, la “forma” en la que nuestros profesores enseñen, o la motivación que incorporen a su ejercicio profesional esta sin duda relacionado con múltiples factores: remuneración, reconocimiento, nivel de preparación, motivaciones individuales, vocación, etc. Es una realidad en nuestro país y un hecho conocido por todos, la insatisfacción del profesorado con varios de los aspectos expuestos, la docencia es una profesión poco valorada y mal remunerada; existen marcadas diferencias entre el profesor que se desempeña en el ámbito fiscal o público y el que lo hace en una escuela particular o privada. Por lo tanto, el logro de aulas inclusivas implica también asumir desde las instancias gubernamentales cambios estructurales que permitan a nuestros maestros ejercer su profesión en las mejores condiciones; enjuiciarlos por prácticas inadecuadas puede ser precipitado si no analizamos todo el contexto de la labor docente.

Ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos con NEE depende en gran medida de la formación y desarrollo profesional de los docentes y de otros profesionales involucrados en la atención a estos alumnos (as). Por tanto, la formación docente y la capacitación en servicio es un factor prioritario para desarrollar una política integradora. Es importante revisar las concepciones, modelos y planes de estudio de la formación, tanto a nivel de las carreras de educación regular como de educación especial. Es fundamental reconceptualizar la formación en educación especial con base a la nueva concepción de las NEE y la educación inclusiva orientándose hacia un enfoque más interactivo de las dificultades de aprendizaje y más ligado a los planteamientos educativos y curriculares comunes.

A medida que la integración se vaya generalizando todos los docentes regulares deberían tener conocimientos básicos sobre las NEE y las formas de organizar la enseñanza y el currículo para responder adecuadamente a las necesidades de estos alumnos (as). En consecuencia, es prioritario incluir en los planes de estudio de las carreras de educación inicial, básica, media, técnica-profesional y superior, contenidos relacionados con la atención de la diversidad, las NEE y la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

educación inclusiva, como asimismo implementar planes de capacitación continua dirigidos a los docentes en ejercicio, a fin de que cuenten con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan enfrentar en la práctica los desafíos de la inclusión (Duk, 2000).

2.9 LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA QUE CONSIDERE LA DIVERSIDAD

Educar en y para diversidad es un importante desafío que se plantea la educación formal. Para el Ministerio de Educación del Ecuador esto significa que: “la escuela debe reconocer la diversidad como un valor educativo, y debe responder a la diversidad de su estudiantado con todos los medios a su alcance” para ello dice “... será necesario pensar en cada estudiante, por lo tanto, los procesos de interaprendizaje deberán estar pensados en función del estudiantado, es preciso adaptar en lo posible el sistema al estudiante y no el estudiante al sistema” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008).

Este concepto se complementa de manera interesante con el que propone Jiménez y Vilá (1999), para quienes constituye “un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

En este contexto, es importante que la escuela considere que no todos los niños y niñas aprenden de la misma manera, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, por lo tanto, debe ser capaz de desarrollar nuevas formas de enseñanza que respondan a esta diversidad de características y necesidades, llevando a la práctica los principio de una Educación para Todos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El concepto de base es que en toda aula existen necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, necesidades propias, individuales y dentro de estas, algunas pueden ser especiales.

Las Necesidades Educativas Comunes son aquellas que comparten todos los alumnos y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, y que están expresados en el currículo regular. Las Necesidades Educativas Individuales llevan implícito el hecho de que no todos los alumnos se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma, involucran las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podríamos llamar "buenas prácticas pedagógicas". Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente.

Las Necesidades Educativas Especiales, son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo, en la organización del aula y/o servicios de apoyo especial (Duk, 2000).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Hablar de diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y los que están ligados a las necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación (Marchesi y Martín, 1998). Factores que pueden combinarse entre sí y que requieren una respuesta educativa común con matizaciones diferenciales; los mismos que involucran:

- **Diversidad Cultural:** La multiculturalidad es un hecho en nuestra sociedad, existen diversas culturas compartiendo el mismo territorio, la misma sociedad y los mismos centros educativos, sin embargo, esto no está siendo valorado de la misma forma en los distintos contextos en los que se produce. Mientras en el polo más positivo encontramos la “integración multicultural”, que implica el respeto a la diversidad, lo que significa pertenecer a una cultura minoritaria y ser reconocido en igualdad de derechos y de deberes, por otra parte, encontramos prácticas habituales de segregación (negación de los rasgos propios de la cultura), asimilación (exclusión o aislamiento social) y racismo (negación de toda forma de contacto o experiencia cultural entre grupos de distinta cultura). Pese a que nadie pone en duda de que la educación intercultural es la respuesta más adecuada, en los centros educativos persisten prácticas inadecuadas que denotan la no valoración de los rasgos culturales específicos de las minorías étnicas y por esto el tratamiento educativo que reciben y los resultados académicos que alcanzan, son inferiores a los obtenidos por la mayoría de alumnos. Esto está determinado por varias circunstancias: el currículo no recoge las características propias de las culturas minoritarias, la preparación y actitud de los profesores son propias de la cultura mayoritaria, las expectativas de los profesores son más negativas hacia estos alumnos, existe un menor ajuste entre la vida familiar y el ambiente escolar y los estudiantes de la cultura mayoritaria desarrollan creencias y valoraciones negativas hacia los demás grupos étnicos (Arnaiz, 2005).
- **Diversidad social:** La pertenencia a una clase social determinada, delimita el acceso a los estudios, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, según el centro educativo, y los resultados académicos, ello es



UNIVERSIDAD DE CUENCA

tan evidente que la OCDE-CERI¹ (1995) define a los alumnos con riesgo de fracaso como aquellos “cuyos problemas de aprendizaje y adaptación tienen su origen en factores que están en el ambiente social que, a lo largo del tiempo, pueden convertirse de forma acumulativa en variables internas al niño, asociadas con dificultades en el aprendizaje y en la adaptación a la escuela y a su currículo y, en última instancia, a las demandas normalmente aceptadas de la sociedad”. Existe una interrelación entre clase social-familia-educación-individuo, es así que, economía, cultura y estatus social son considerados como factores influyentes interactivamente en las posibilidades educativas de cualquier alumno. Sin embargo, a pesar del peso y de la posible influencia de cada uno de ellos, las condiciones adversas de un alumno no determinan irremediable y negativamente su futuro, sino que hay otras variables como la reacción de esa persona ante su medio familiar y la respuesta educativa de los centros educativos a las demandas de ese alumno. Así se explica que la clase social no produzca los mismos efectos en todos sus miembros, ni que los padres ejerzan la misma influencia en todos sus hijos, ni que los centros educativos influyan de la misma manera en las posibilidades que ofrecen a sus alumnos.

- Diversidad de sexos: La diversidad de sexos se ha convertido en un elemento de desigualdad y discriminación en muchos contextos y ocasiones. A lo largo de la historia y aún actualmente no se ha conseguido la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito de la educación. Igualdad no sólo referida al acceso al trabajo o a la educación, sino también a un tratamiento igualitario a través del currículum en cuanto a objetivos, contenidos, estilos de aprendizaje, materiales y libros de texto, expectativas sobre los alumnos y forma de organización escolar. Este tratamiento diferente no sería problemático si llevara a un mayor logro y a una conciencia social de todos los y las estudiantes, son los profesores, en muchas ocasiones, quienes perpetúan y refuerzan desde edades muy tempranas las creencias

¹ OCDE-CERI: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - Centre for Educational Research and Innovation.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

estereotipadas asociadas con las niñas (reservadas, tranquilas, por ejemplo), y que estarán presentes a lo largo de toda la escolaridad.

- Diversidad ligada a factores intra e interpersonales: se refieren a diferencias que se producen en el aprendizaje de los alumnos debido a la particularidad de las dimensiones cognitivas, motivacionales, afectivas y relacionales. La diversidad cognitiva guarda relación con la variabilidad de los alumnos en cuanto a diversidad de procesos, estrategias, estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, que determina la variabilidad en las condiciones de aprendizaje de los alumnos. La motivación hacia lo académico está relacionada con la consecución de metas, en la medida en que la actividad de la persona se orienta hacia el logro de objetivos con éxito. Esto aparece ligado a la valoración positiva de la propia competencia, la influencia de los factores emocionales en el aprendizaje tiene cada vez más credibilidad por cuanto los sentimientos y las capacidades afectivas están íntimamente implicados en el proceso de aprender. La propia personalidad, el autoconcepto, la autoestima, las expectativas que el alumno tiene sobre el profesor, así como el concepto y las expectativas que el profesor tiene sobre el propio alumno juegan un papel fundamental y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2005).
- Diversidad de necesidades educativas especiales ligadas a discapacidad y sobredotación: Las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se refieren a aquellos alumnos que se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje con limitaciones sensoriales (déficit visual, auditivo, motor), cognitivas (déficit intelectual) o dificultades de aprendizaje (Dislalia, disgrafía, acalculia). Estas necesidades pueden verse aumentadas o disminuidas según el modelo de enseñanza que se lleve a cabo en los centros educativos, ya que es muy importante la consideración de sus experiencias previas, el tipo de currículo diseñado o su dificultad para incorporarse al ritmo de aprendizaje establecido. Desde esta concepción, muchos alumnos con necesidades educativas especiales pueden verse en esta situación por su origen cultural, por su ambiente social o por sus experiencias educativas. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

son aquellos cuyas características derivadas de una capacidad intelectual superior, una creatividad elevada y un alto grado de motivación y dedicación a las tareas (Renzulli, 1978), precisan de una respuesta educativa específica que organice situaciones de aprendizaje adecuadas a estas necesidades a través de cambios en el currículo.

2.10 DESARROLLO DE UN CURRÍCULO FLEXIBLE

“Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedad”

Jurjo Torres Santomé.

Frente a la necesidad imperante de lograr el cambio en las instituciones educativas, uno de los aspectos fundamentales que deben ser planteados, es el tema de currículo, pues es en éste en dónde reposan los objetivos y los contenidos de la educación formal.

Todo Sistema Educativo elige una propuesta en la que el diseño del currículo está articulado en sucesivos niveles de concreción, los mismos que deben adaptarse a contextos más concretos y específicos, hasta llegar al alumno/a como persona indistinta de otra. Dentro de estos niveles de concreción existen componentes básicos: los objetivos (orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje), los contenidos (expresión conceptual ampliada de los objetivos), la metodología (estrategias, materiales, actividades, agrupamientos), la evaluación (de los procesos de enseñanza y aprendizaje), el Proyecto Curricular (mecanismo de adaptación de las intenciones educativa a un contexto escolar concreto) y la Programación Didáctica.

Existen dos tipos de medidas, que incorporadas al Proyecto Curricular (PC), permiten atender a la diversidad, porque crean condiciones favorables para ello. En primer lugar están aquellas referidas a las decisiones que ha de tomar el equipo educativo al momento de elaborar el PC, en relación directa con las



UNIVERSIDAD DE CUENCA

finalidades del centro y que se manifiestan posteriormente en la concreción en la concreción de los distintos elementos curriculares al momento de plantear esa dimensión “transversal” de atender a la diversidad. En segundo término, se consideran las medidas que tienen incidencia directa sobre los estudiantes y que en consecuencia directa, van a modificar la actuación personal del profesorado sobre ellos. Se relacionan con estrategias metodológicas tales como: Refuerzos Educativos, Adaptaciones Curriculares, la Optatividad, la Diversificación Curricular, etc.

Ahora bien, es en la Programación Didáctica, donde se toman las decisiones más directas y eficaces para contribuir al tratamiento de la diversidad en aula, puesto que es aquí en donde se manifiesta e identifican las diferencias e individualidades de los niños y niñas.

El Proyecto Educativo, que pretenda atender a la diversidad debe considerar:

- a.** La concepción educativa: implica la reflexión, discusión y elaboración de acuerdos sobre los planteamientos de base para la atención a las NEE. Independiente de la filosofía propia de cada centro educativo, éste debe formarse una postura en relación a:
 - Modelo de escuela
 - Concepción de educación
 - Concepción del aprendizaje
 - Concepción de la enseñanza y del profesor
 - La concepción de la diversidad
 - El tipo de NEE que se va a atender
- b.** Organización del centro: elemento fundamental en la atención a la diversidad en el que debe estar presente los siguientes aspectos:
 - La estructura organizativa
 - La orientación educativa y la Intervención Psicopedagógica, responsable de facilitar y proporcionar una respuesta individualizada a los alumnos/as en su proceso de aprendizaje y desarrollo psicosocial.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

c. Respuestas en el Proyecto Curricular: hacen referencia a las respuestas individualizadas que pueden adoptarse para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante en concreto y en relación con una NEE. Estas pueden ser:

- Las adaptaciones de acceso al currículo: son dos, las adaptaciones de materiales y las adaptaciones de comunicación.
- Las adaptaciones de los elementos del currículo: son distintas las maneras de adecuar el currículo. Una de ellas tiene que ver con los niveles de concreción, es decir con la flexibilidad que los centros y los profesores realicen para adaptar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, a las necesidades de sus estudiantes. Otra opción la constituye la adecuación curricular individual, que consiste en un cambio gradual y progresivo iniciado en la metodología y dando respuesta a los mismos objetivos generales. La Optatividad Curricular y la Diversificación Curricular son otras maneras eficaces de enfrentarnos a la diversidad en un aula.

d. Recursos y medios extraordinarios: Aquí se incluyen los recursos personales (equipo psicopedagógico), los medios materiales y ambientales (mobiliario y material especial y/o adaptado) y los medios de acceso físico (eliminación de barreras y eliminación de dependencias).

El problema de currículo, no está en el currículo en sí mismo, ya que este está dado de tal manera que le permite al profesor flexibilidad en su interpretación; el problema real del currículo radica en su proceso final, el conflicto se produce al inutilizar esta flexibilidad, “cuando los aprendizajes secuenciados son idénticos para los estudiantes, quienes son sometidos a tareas idénticas y a unas mismas exigencias de ritmo y de tiempo en la realización del trabajo...” Gimeno (2000).

Frente al problema de la diversidad, el docente se encuentra ante tres opciones: la primera contempla el mantenimiento del status quo, la segunda habla de la búsqueda de un equilibrio mediante la reducción de las expectativas de algunos estudiantes y la tercera, la más válida, desarrollar nuevas respuestas didácticas



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que puedan estimular y fomentar la participación de todos los miembros de una clase.

En este sentido, resulta válido enfatizar que: “Crear una ESCUELA INCLUSIVA, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes (Shapon-Shevin. 1999)”.

El currículo en una escuela inclusiva, debe considerar los tres aspectos básicos: los estructurales, que hacen referencia a las disposiciones político administrativas entre ellas la carga horaria; el segundo son los aspectos disciplinares, éstos, tienen que ver con la orientación dada en cada institución educativa a cada asignatura y cuyo enfoque ha de ser claro y pertinente y el tercero lo constituyen los aspectos cotidianos, en los que se espera, se ha de poner especial interés y que abarcan diversos ámbitos: 1. los que se relacionan con el currículo que asume el profesor: la motivación que genera en el estudiante, cómo despierta su pasión por el estudio; 2. Fomentar el uso, procesamiento e interpretación de la, favoreciendo el aprendizaje significativo; 3. Trabajar en la construcción de una sensibilización social, abordando temáticas actuales a nivel mundial, local o comunitaria; 4. La contribución al uso activo de la tecnología moderna en proyectos reales; llevar a cabo actividades solidarias en su comunidad y evaluarlas y 5. El propender a la identificación y resolución de un problema propio de manera conjunta en la escuela o en el barrio al que pertenece; todo esto considerando el medio ambiente como espacio de aprendizaje (Braslavsky).

El tema de la “INCLUSIÓN” y los distintos planteamientos que en ella se proponen, generan gran inquietud y temor no sólo en el profesorado, sino en los distintos actores del proceso de aprendizaje (directores, coordinadores de estudio, administrativos, padres de familia, etc.), a quienes les invaden un sin fin de inquietudes: ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo hacerlo?, ¿estoy preparada/o para enfrentar la diversidad? Y resulta interesante, para quienes sin ser autores directos del aula de clase en la experiencia de trabajo con ellos, descubrir que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

nuestros docentes conocen mucho más de lo que ellos creen conocer, que las estrategias pedagógicas que han ido acumulando y que constituyen su bagaje de experiencia, son herramientas no solamente útiles en la transmisión de conocimiento a sus estudiantes, son también herramientas de inclusión con los que ellos realizan esfuerzos reales por “sacar adelante a sus niños” (en sus propios y más comunes términos), es decir, por incluirlos al grupo.

“La inclusión es un proceso en el que ninguna institución educativa parte totalmente en cero” (Teresa Susinos 2009); lo que es además reafirmado por Mel Aiscow (1991) en sus múltiples investigaciones realizadas en distintos colegios de Europa, cuando dice que “...las prácticas existentes representan el mejor punto de partida para las actividades de mejora...”; con esta afirmación se tocan uno de los puntos claves dentro de este proceso inclusivo que va referido a la planificación y a este respecto la recomendación fundamental la constituye la promoción de instancias en las que se fomenten el trabajo cooperativo entre docentes; asumiendo conscientemente que la planificación evoluciona en la medida en la que el aula avanza.

Reflexionar sobre el currículo, ya en su aplicación misma, significa además procurar la maximización de la participación de todos los estudiantes, aprovechando el recurso humano diverso y la riqueza que éste contiene y que el profesor se ha de esforzar en descubrir.

Actuar sobre el currículo, implica un cambio de actitud en el profesor, cambio que ha de partir por el reconocimiento de aquellas prácticas que representan un obstáculo en el aprendizaje, de manera tal, que se inicie el lento camino hacia la reestructuración de los programas escolares, las culturas, las políticas y las prácticas al interior de la escuela, a fin de responder a la diversidad de los estudiantes que forman parte de estas clases.

Abordar el problema del currículo, no se refiere únicamente a realizar adaptaciones cuando de necesidades educativas especiales se trata, es necesario asumir riesgos, desarrollar un lenguaje común, observar y aprender del trabajo de los compañeros y en especial trabajar con los compañeros; esto a su vez implica modificar la antigua concepción de “trabajo multidisciplinario”,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

reemplazándola con la de equipo interdisciplinario en el que se involucran y laboran mancomunadamente por y para los estudiantes todos los miembros de la comunidad educativa: padres de familia, tutor de aula, tutor de apoyo, profesionales de apoyo, directivos y profesores de áreas especiales.

En resumen, se diría que solucionar el llamado “problema del currículo”, parte esencialmente por solucionar el “problema de actitud” del docente y de los centros educativos, ayudarlos a abandonar el temor y asumir el cambio; haciéndolo consciente de su propio conocimiento y engranando este conocimiento a aspectos del desarrollo evolutivo y de los distintos proceso madurativos de un ser humano; hacerlo partícipe activo del proceso de inclusión, sólo así, estará en capacidad de usar su experiencia y su conocimiento con mayor propiedad, sin sentir que se le ha sido impuesto un proceso que no sólo desconoce sino que “no está en capacidad de asumir”.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Capítulo 3
Diagnóstico Institucional
en la Comunidad Educativa
de Formación Integral - Cedfi

3.1 PROYECTO EDUCATIVO: MISIÓN – VISIÓN.

En el informe de Actualización del Plan Estratégico del Cedfi 2008-2013, presentado en septiembre del 2008, la Comunidad Educativa de Formación Integral (Cedfi), perfila su Misión y Visión proyectada al año 2013, de la siguiente manera:

Misión

“En el 2013, el Cedfi es una comunidad educativa líder en propuestas pedagógicas, conformada por estudiantes, padres, madres y profesores, responsable con el lugar donde reside e integrada a su desarrollo, comprometida con la protección del medio ambiente, con una sólida estructura interna, infraestructura adecuada, tecnología de punta y todas las herramientas metodológicas necesarias para que cada estudiante sea el gestor de su propio aprendizaje, teniendo como resultado ciudadanos y ciudadanas saludables, respetuosos de la diversidad, responsables, propositivos y felices.” (Cedfi, 2008).

Visión

“Promovemos la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la sociedad y el medio ambiente, constructores/as activos de su aprendizaje, capaces de tomar decisiones desde una visión crítica, creativa y propositiva. El CEDFI es una comunidad de conducta coherente con principios éticos, individuales y colectivos que participa y genera espacios de construcción para el mejoramiento de la calidad educativa local y nacional.” (Osorio, 2008).

3.1.1 Políticas Institucionales

El Cedfi define su Política Institucional dentro de los siguientes criterios:

- Integralidad: apunta al desarrollo armónico del ser humano: a más del cultivo de la inteligencia racional, se interesa también la sensibilidad, las capacidades



UNIVERSIDAD DE CUENCA

creativas, las emociones, los valores, la equidad, porque nuestra meta es la formación de una personalidad integral, con un fuerte contenido científico y humanístico.

- **Interdisciplinaridad:** Se pretende desarrollar la capacidad para establecer relaciones válidas entre los diversos campos del conocimiento, la ciencia, la técnica, la cultura, la sociedad, los valores, y la vida cotidiana. Los diversos instrumentos - como el manejo eficiente de herramientas informáticas, internet, el dominio de un segundo y tercer idiomas, etc. - son válidos en cuanto son técnicas al servicio de la producción, apropiación y comunicación de conocimientos significativos.
- **Investigación:** La capacidad de formular problemas, imaginar hipótesis, encontrar soluciones y respuestas propias, evaluar colectivamente los resultados, es mucho más importante que la memorización de una gran cantidad de informaciones ya establecidas, y es la forma en que los estudiantes desarrollan sus aptitudes y creatividad. Este concepto pedagógico pretende garantizar la ruptura del rol pasivo y puramente receptivo de los estudiantes en el proceso de construcción de sus conocimientos y por otra parte, les interesa que los aprendizajes sean significativos y útiles, de manera que modifique realmente, la estructura cognitiva de niños, niñas y jóvenes.
- **Multiculturalidad:** Se trata de que el contexto cultural, social e histórico del estudiante se convierta no solo en un escenario de referencias, sino sobre todo en la necesidad de que el conocimiento y el pensamiento incorporen ese contexto en su construcción, para favorecer un reconocimiento de la diversidad cultural y su inter – relación como una forma de potenciar no solamente a las culturas aborígenes, sino a toda la sociedad en su conjunto.
- **Atención a la Diversidad:** La intervención educativa considera que los estudiantes no son un conjunto homogéneo: son varones y mujeres, tienen diversas edades, entre ellos existe una gran variedad de intereses, diferentes capacidades y habilidades, diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, pertenecen a grupos culturales y étnicos. Este concepto significa la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

construcción de un currículum flexible que se adapte a la diversidad presente en el aula. Para ello desarrollamos recursos didácticos, organización variada del trabajo, y estructura flexible y optativa del currículum, como las siguientes:

- Ayudas y asesorías pedagógicas a través de la tutoría y el Departamento de Orientación Vocacional.
- Métodos y actividades variadas de acuerdo a las capacidades de los estudiantes presentes en el aula.
- Agrupamientos flexibles, metas diferenciadas de acuerdo a capacidades y posibilidades de los estudiantes del aula.
- Optatividad de partes del currículo como son los Diplomados.

3.2 SITUACIÓN ACTUAL:

El Cedfi se encuentra ubicado en la Provincia del Azuay, Cantón Cuenca, Parroquia de baños; su dirección es vía Misicata Km 3. Es una institución de financiamiento privado, de modalidad presencial y jornada diurna.

Fue creado el 25 de marzo de 1988, oferta una educación personalizada, para lo cual contempla un máximo de 26 estudiantes por aula de clases.

3.2.1 Los Niños y las Niñas

El año lectivo 2009 – 2010, contó con 312 estudiantes, de los cuales 157 son niños y 155 niñas, distribuidos en 14 grupos mixtos, dos por nivel pedagógico, de primero a séptimo de básica.

En relación al nivel económico de los/as estudiantes, la impresión es que este se ubica entre la clase media y media alta (impresión que se basa en el costo de la pensión en relación a las escuelas privadas de la ciudad), sin embargo éste no necesariamente se conecta con el nivel sociocultural de los mismos, aquí podemos encontrar una gama un poco más variada: altos, medio y bajos.

Los grupos de estudiantes son distribuidos considerando múltiples factores con el objetivo de mantener un equilibrio natural en el aula, permitiendo de esta manera



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que la docente encargada sea capaz de responder a la diversidad de su clase. Es así que al momento de agrupar estudiantes las variables a considerar son: necesidades específicas de aprendizaje, género, necesidades pedagógicas y/o ritmos de aprendizaje, debilidades en los procesos madurativos y debilidades en el área comportamental.

3.2.2 Los Profesores y las Profesoras

La primaria está conformada por 14 docentes de educación general básica, 4 profesoras para el área de inglés, un profesor de cultura física, dos profesoras de arte, una de ellas es a la vez profesora de música en primero y segundo de básica, existe un profesor de computación y un profesor de música para los niveles de tercero a séptimo de básica.

Las profesoras reciben asesoría y apoyo de las coordinaciones de área en las asignaturas de lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias naturales. Con los coordinadores se realiza una planificación semanal del contenido curricular que se revisará con los estudiantes, en este espacio se establecen estrategias pertinentes para cada grupo de estudiantes.

El personal docente recibe además el apoyo y la asesoría del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), para el manejo de las situaciones generales y específicas de cada clase.

3.2.3 La Inclusión

El Cedfi considera dentro de su política institucional, la atención a la diversidad, para esto cuenta con el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), el mismo que se encuentra conformado: una psicóloga educativa en la dirección general, una educadora especial a cargo de la coordinación de la tutoría de apoyo de la secundaria, una psicóloga clínica a cargo de la coordinación de la tutoría de apoyo en la primaria, una psicóloga educativa responsable de los procesos de recuperación psicomotriz (ergoterapia) y de dificultades de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La tutoría de apoyo tiene como objetivo fundamental, la recuperación y/o estimulación de áreas madurativas indispensables en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las responsables de ejecutar este apoyo son las profesoras de aula regular y la psicóloga educativa. Para tales efectos, después de la remisión de la docente de aula, se realiza el diagnóstico respectivo con el fin de determinar las necesidades individuales y poder de esta manera establecer el punto de base en la elaboración de un plan individual o plan de recuperación psicopedagógica, el mismo que sirve de base para la planificación anual realizada por la o las encargadas de la ejecución. Es importante señalar que las profesoras que realizan estos procesos, son profesionales cuya formación inicial corresponde al de una educadora general básica y que por tanto no tienen mayor conocimiento y/o experiencia en procesos de recuperación y/o estimulación; por lo que la tutoría de apoyo en ocasiones se orienta mas bien, a aspectos de tipo pedagógico (contenido curricular). Quién se encuentra formada para efectos de apoyo específico, es la psicóloga educativa, quién mediante la ergoterapia estimula y recupera áreas madurativas en desmedro. Cabe señalar que la tutoría de apoyo no realiza procesos de nivelación pedagógica o recuperación de contenidos curriculares, éstos son derivados a apoyo externo.

La Coordinación del DOBE primaria, es responsable de la asesoría, diagnóstico y seguimiento de la tutoría de apoyo, lo que significa que es quien se encarga de establecer el o los tipos de apoyo que ha de recibir un niño, ya sea adaptaciones de método, de evaluación o de contenido curricular. Es importante destacar que este departamento trabaja en equipo, es decir, las decisiones que toma se las realiza considerando los criterios de los involucrados en el proceso de aprendizaje de un niño/a.

Ahora bien, cuando este departamento no es capaz de cubrir la necesidades de todos los/as estudiantes, realiza la remisión externa a profesionales especializados en distintas áreas, sean éstos neurólogos, psicopedagogos, profesores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, etc.; y se establecen coordinaciones y seguimientos periódicos con el fin de conciliar los apoyos.



3.3 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL: ANÁLISIS FODA EN UN MARCO DE INCLUSIÓN

Para realizar el análisis de los aspectos internos y externos más relevantes del CEDFI en lo que a inclusión se refiere, se utilizó como herramienta el FODA, en ella se combinan características internas y externas, positivas y negativas de la Institución (Gráfico 1). Este instrumento es de fácil utilización en contextos participativos, en donde no siempre todas las personas son capaces de realizar análisis complejos a nivel organizacional, su utilidad es clara tanto para el diagnóstico como en el análisis de organizaciones.

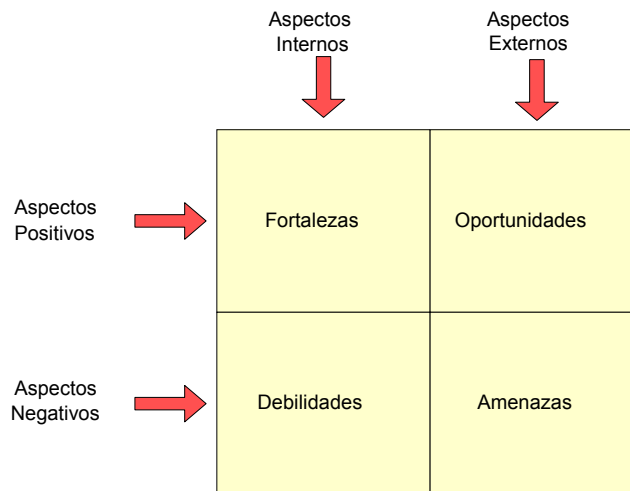


Gráfico 1
Elementos del FODA

Resulta importante indicar que los enunciados expuestos a continuación, han sido rescatados de dos fuentes, una de ellas es la Actualización del Plan Estratégico Institucional 2008-2013, documento interno en el que se expone el análisis del trabajo planificado año a año (aciertos o atrasos en cada área) con miras a un mejoramiento interno; este fue realizado en el Cedfi por una empresa consultora en el año 2008 y la segunda fuente la constituyen los y las docentes de la sección primaria; la información se obtuvo mediante la realización de un grupo focal en el que participaron 20 profesores, de los cuales 15 se desempeñan como profesoras



UNIVERSIDAD DE CUENCA

tutora y 5 son profesores de asignaturas llamadas especiales (arte, inglés, música y educación física).

3.3.1 Fortalezas

1. Considera dentro de su Política Institucional la Atención a la Diversidad, lo que significa la construcción de un currículum flexible que se adapte a las necesidades individuales presente en el aula (Cedfi, 2008).
2. Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), encargado de la evaluación, detección, asesoría y organización de los apoyos necesarios en la atención de las necesidades específicas de aprendizaje (Grupo Focal).
3. Apertura y disposición del profesorado para el trabajo de los niños y niñas con necesidades educativas específicas dentro y fuera del aula (Grupo focal).
4. Sistema Tutorial que pretende garantizar la atención a la diversidad respetando los ritmos de aprendizaje diferenciados (Grupo focal).
5. La propuesta Institucional referida a una educación individualizada, que la concibe bajo el criterio de mantener 26 alumnos por aula, se garantiza respetando el número de estudiantes establecidos en su proyecto educativo (Cedfi, 2008).
6. En el área académica el profesorado cuenta con el apoyo de la Tutoría General, Direcciones y Coordinaciones de área, para garantizar que su intervención con cada grupo de estudiantes sea fructífera, el seguimiento y asesoría son permanentes (Grupo focal).
7. Relación horizontal entre el profesorado y los/as estudiantes (Grupo focal).
8. Reorganización funcional del espacio físico disponible (Grupo focal).
9. Se identifican como prioritarios procesos en flujos de capacitación (Cedfi, 2008).

3.3.2 Oportunidades

1. Relaciones interinstitucionales y posibilidad de gestión de proyectos con otras instituciones colaboradoras. Trabajo mancomunado con redes sociales:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Centros de apoyo psicopedagógico estatales, centros de diagnóstico multidisciplinario, escuelas, etc. (Cedfi, 2008).

2. Apertura y disposición de la planta docente a los procesos de capacitación, enmarcados en las necesidades, inquietudes y dificultades que se presentan en su desempeño profesional, manifestando el convencimiento que dichos procesos contribuirán positivamente a su capacidad de respuesta frente a la diversidad del aula (Grupo focal).
3. Política gubernamental que sustenta y favorece los procesos de Inclusión Educativa (Grupo focal).

3.3.3 Debilidades

1. Falta de claridad en funciones y procesos institucionales, sobre todo los de seguimiento y evaluación (Cedfi, 2008).
2. Capacitación insuficiente al personal docente y falta de regularidad en dicho proceso (Grupo focal).
3. Insuficiente trabajo en equipo y coordinación entre profesores y/o con el DOBE en los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas (Grupo focal).
4. Poca participación de padres y alumnos dentro de la comunidad educativa (Cedfi, 2008).
5. Percepción y sentimientos de insatisfacción del personal docente en relación a la cantidad de actividades que deben ser desarrolladas (Grupo focal).
6. Actitud no constructiva de una parte del personal frente a las críticas (Cedfi, 2008).
7. Pérdida de ciertos elementos característicos y vivenciales de la propuesta educativa como la calidad en las tutorías (Grupo focal).
8. Infraestructura física insuficiente para el trabajo individual en tutoría de apoyo (Grupo focal).
9. Existencia de barreras arquitectónicas (Grupo focal).



3.3.4 Amenazas

1. Distorsión de la Imagen y críticas poco fundamentadas, por ejemplo que el CEDFI recibe estudiantes con dificultades conductuales (Cedfi, 2008).
2. Situación socioeconómica del país (Cedfi, 2008).
3. Repunte de un pensamiento conservador (o de la división de la sociedad) pone en riesgo el avance de una sociedad de derechos (Cedfi, 2008).
4. Mejor oferta económica externa para el equipo de profesores (Cedfi, 2008).

3.4 SISTEMATIZACIÓN DE ETNOGRAFÍAS (ANEXO 5)

- Aspectos Didácticos y pedagógicos:

Existe manejo del contenido y dominio de los temas a tratar en la hora de clase, lo que evidencia una preparación previa, los objetivos quedan claros y expresan relación con la temática tratada.

El manejo de el lenguaje con el que las docentes se dirigen a los estudiantes, los recursos didácticos y ejemplos que se utilizan, permiten que el conocimiento sea comprendido.

El material que se utiliza en general es aquel que corresponde a la asignatura (libros de las asignaturas por ejemplo), se observa que de las 14 aulas, únicamente en cuatro, existen estrategias alternativas y creatividad. Cabe destacar aquí, que en los primeros niveles (primero a tercero de básica), las profesoras estimulan el uso de material concreto y éste material es parte de las aulas de clase.

La evaluación de los aprendizajes se realiza en su mayoría mediante la re-pregunta, la docente se interesa por saber que ha habido una comprensión de las temáticas tratada. Adicionalmente y debido a la relación horizontal que mantienen con sus estudiantes, se observa que los y las estudiantes que sienten dificultades, se acercan a sus docentes a realizar consultas.

- Ambiente de clase e interacción con el docente:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Las aulas de clase están diseñada y organizadas de forma tal, que favorecen el cumplimiento de los objetivos de la clase. Las relaciones de las maestras con los niños y niñas son cordiales, de respeto y cálidas.

De las 14 aulas observadas, 11 mantienen un buen manejo y control del grupo, en las 3 restantes, la situación es distinta, existen dificultades de normalización y seguimiento de rutinas, lo que dificulta el desempeño de la clase. Esta situación degenera en momentos en el uso de un tono de voz elevado y pérdida de interés del grupo en el tema tratado.

Las profesoras se muestran dispuestas a responder las inquietudes de sus estudiantes y aclaras y/o fortalecer la explicación de los contenidos dados, sin embargo de las 14 aulas observadas, en 8 de ellas se observan dificultades para responder a las necesidades educativas específicas de sus estudiantes. Este dato cobra importancia al señalar que en 9 de las 14 existen niños con necesidades educativas específicas.

3.5 SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS

Las entrevistas se aplicaron al rectorado de la Institución y al Vicerrectorado de la Primaria, en ellas se abordaron temas, considerados esenciales para la comprensión de las políticas inclusivas al interior del Cedfi, a continuación se resume lo expuesto por las mencionadas autoridades:

- ❑ **Conceptualización y marco legal de la Educación Inclusiva:** se observa en ambas instancias un conocimiento legal actualizado de la política difundida por el Ministerio de Educación y establecida en la Constitución del Ecuador.

Ambas instancias, recalcan y defienden con orgullo la política interna de “Atención a la diversidad”, reconocen que el camino recorrido para dar respuesta a las necesidades individuales del aula, ha sido progresivo y ha tenido que saltar continuas barreras, pero que el espíritu institucional con el que nace el Cedfi, ha sido el motor de avance en este proceso interno de aprendizaje, cuya motivación siempre fue la defensa de la individualidad de los estudiantes. Son conscientes de que aún existe un largo trecho, para el que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

se manifiestan dispuestos, prueba de ello es la disposición frente al desarrollo del trabajo en la elaboración de la presente propuesta de intervención.

Resulta curioso observar el manejo de ciertos “términos” para referirse a los niños con necesidades educativas especiales (sean éstas derivadas o no de una discapacidad), como “niños de inclusión”, lo que refleja la prevalencia de construcciones sociales tradicionales y evidencia con claridad, la necesidad de un proceso de sensibilización e interiorización frente a lo que significa el cambio en los esquemas mentales derivados de antiguas prácticas pedagógicas.

- **La tutoría de apoyo en primaria:** Se reconoce esta estrategia como facilitadora del proceso de aprendizaje de los niños, las autoridades consideran que el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil, es funcional en los procesos de evaluación, diagnóstico y elaboración de estrategias de apoyo a los niños con necesidades educativas especiales. Reconocen que los procesos de seguimientos son una debilidad institucional, identificada en la actualización de su plan estratégico y en la que se encuentran trabajando.
- **Formación docente:** Las instancias entrevistadas refieren un proceso de selección exhaustivo para la elección de su planta docente, esto incluye entrevistas, revisión de la hoja de vida y aplicación de una selección de pruebas pedagógicas y psicológicas, lo que los lleva a sentirse satisfechos de sus trabajadores.

Cuando se establece la relación entre la formación inicial del profesorado y la efectividad para la ejecución de la tutoría de apoyo en aula de recursos, esto es, el proceso de recuperación de un niño o niña; la respuesta del rectorado manifiesta la convicción de que la formación de un licenciado en pedagogía, le provee de las herramientas necesarias para dicho proceso.

Esta declaración, sugiere la necesidad de realizar una revisión a los propósitos formativos expresados en perfil profesional de un licenciado en pedagogía, por considerar que un profesor posee una formación distinta, claramente



UNIVERSIDAD DE CUENCA

diferenciada de un psicólogo educativo o de un educador especial (profesionales capacitados para el apoyo en aula de recursos).

Tal convicción, hace que si bien, la institución realiza esfuerzos en procesos de capacitación (reconociendo que son insuficientes), no centren su atención en fortalecer la profesionalización en la Tutoría de Apoyo en primaria.

El rectorado y vicerrectorado, validan una de las debilidades observadas en el FODA, la pérdida en la calidad en las tutorías.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Capítulo 4

Diseño

del Proyecto de Intervención

A continuación, fundamentados en la aplicación en la matriz del marco lógico, se presenta en detalle: la Meta, los propósitos, los componentes, las actividades y los insumos y recursos considerados esenciales para la ejecución del proyecto.

4.1 REPRESENTACIÓN VISUAL DE LA JERARQUÍA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO



UNIVERSIDAD DE CUENCA

4.2 PROYECTO DE INTERVENCIÓN EXPRESADO EN MATRIZ DE MARCO LÓGICO

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
<p>META</p> <p>Contribuir al desarrollo de la Educación Inclusiva, rompiendo las dinámicas de exclusión al interior de la escuela, de modo de mejorar el rendimiento y la reinserción escolar de estudiantes con necesidades educativas específicas.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Todos los estudiantes logran la promoción del nivel pedagógico correspondiente.- ¿De qué forma ha cambiado la manera de dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes?- ¿En qué medida los Profesores se han beneficiado de las intervenciones del proyecto?	<ul style="list-style-type: none">- Proyecto piloto implementado- Archivo electrónico de registro de calificaciones.	<ul style="list-style-type: none">- Directivos calendarizan en un año lectivo la ejecución del proyecto.- Los temas educativos continúan siendo una prioridad (Constitución de la República del Ecuador).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
<p>PROPÓSITO</p> <p>Profesores de la sección primaria del Cedfi son capaces de sostener culturas, políticas y prácticas Inclusivas, responden satisfactoriamente a diversidad en el aula a través de los conocimientos adquiridos en la aplicación de un Proyecto de Capacitación Docente.</p>	<ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo han influido las intervenciones del proyecto en llevar a la práctica la política Institucional del Cedfi de “Atención a la Diversidad”?- El 75% de los estudiantes con necesidades educativas específicas de la sección primaria de la escuela Cedfi Mejora en el rendimiento académico.- El 75% de Padres y madres de familia están satisfechos con el servicio y apoyo de la escuela.- El 60% de los Profesores sostienen culturas, políticas y prácticas inclusivas.	<ul style="list-style-type: none">- Archivo electrónico de registro de calificaciones.- Entrevistas a padres de familia de los niños que asisten a la tutoría de apoyo.- Documentos de- Planificaciones anuales.	<ul style="list-style-type: none">- Cumplimiento cabal de la calendarización del proyecto.- La escuela es capaz de reorientar sus actividades hacia las necesidades de los niños y niñas de la escuela y trabajar en redes sociales.- Los padres y madres de familia apoyan las innovaciones pedagógicas efectuadas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
<p>COMPONENTES</p> <p>C.1: Planta docente comprometida con la Política Institucional de “Atención a la Diversidad”</p> <p>C.2: Planificaciones anuales con Adaptaciones Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> * De Contenido * De Método * De evaluación <p>C.3: Recursos Didácticos y Estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades grupales e individuales</p> <p>C.4. Escuela Abierta y Flexible en la adquisición de conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El 80% de profesores de la sección primaria Cedfi mantienen culturas, políticas y prácticas inclusivas. - Todos los estudiantes de la sección primaria Cedfi son promovidos de año. - El 75% de los maestros de la sección primaria Cedfi, desarrollan adaptaciones curriculares y/o estrategias metodológicas que son aplicadas en la sala de clases y que responden a las necesidades educativas específicas. - ¿En qué medida el desarrollo de estrategias metodológicas específicas, contribuyen al desarrollo de un currículo flexible? 	<ul style="list-style-type: none"> - Archivo electrónico de registro de calificaciones. - Documentos de planificaciones anuales. - Documento de organización académica de priorización de temáticas y establecimiento de contenidos optativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permanencia de la planta docente durante el tiempo de ejecución del proyecto. - El Coordinador y/o capacitador cuentan con la solvencia profesional para la ejecución del proyecto. - La escuela es capaz de reorientar sus actividades hacia las necesidades de los niños y niñas de la escuela.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
ACTIVIDADES			
A.1.1 Socialización del Diagnóstico Institucional FODA.	<ul style="list-style-type: none"> - El 80% de los profesores validan el diagnóstico institucional. - ¿De qué modo la socialización contribuye a lograr compromiso en la participación de los profesores en el proyecto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Firma de registro de asistencia. - Informe final del proceso de socialización (capacitador). 	<ul style="list-style-type: none"> - La planta docente asume el compromiso frente al proyecto de capacitación.
A.1.2 Dictar talleres participativo-reflexivos periódicos.	<ul style="list-style-type: none"> - El 60% de los maestros cambia la cultura y las prácticas excluyentes como resultado del proceso de sensibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Firma de registro de asistencia a los talleres. - Informe de etnografías mensuales del DOBE en aula. - Informe final del proceso de sensibilización dado por el capacitador. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Vicerrectorado Primaria y el DOBE cuentan con capacidad suficiente para apoyar al grupo de profesores. - El DOBE cuenta con la confianza del grupo de docentes. - Los profesores asisten a los talleres.
A.2.1 Dictar cursos teórico-prácticos orientados al	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera el proceso de capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> - Actas trimestrales de juntas de grado. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Vicerrectorado Primaria y el DOBE cuentan con



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
<p>manejo de la diversidad en el aula (Anexo 2).</p>	<p>docente ha contribuido a la identificación de las necesidades específicas en aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 75% de los profesores elaboran estrategias metodológicas y/o adaptaciones curriculares con miras a dar respuesta a la diversidad en el aula. - El 75% de los profesores cumple adecuadamente los planes curriculares y los objetivos de desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento de planificaciones anuales. - Informe final del responsable de la capacitación. 	<p>capacidad suficiente para apoyar al grupo de profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El DOBE cuenta con la confianza del grupo de docentes. - Los profesores asisten a los talleres.
<p>A.2.2 Coordinar, asesorar y realizar seguimiento (Anexo 3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo ha beneficiado el apoyo del DOBE en la ejecución de actividades orientadas a mejorar la atención a la diversidad en el aula? - Todo el personal docente dispone de descripciones de desempeño y planes de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones mensuales con el coordinador del proyecto. - Actas trimestrales de juntas de grado. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Vicerrectorado Primaria y el DOBE cuentan con capacidad suficiente para apoyar al grupo de profesores. - El DOBE cuenta con la confianza del grupo de docentes.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
A.2.3 Aplicar proceso de evaluación continua (Anexo 3).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera las estrategias propuestas, han contribuido a dar respuesta a las necesidades grupales e individuales presentadas en el salón de clases? 	<ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones mensuales. - Actas trimestrales de juntas de grado 	<ul style="list-style-type: none"> - Los incentivos y los recursos humanos son suficientes para mejorar el desempeño.
A.2.4 Organizar Reunión de cierre final del proceso.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera los procesos de sensibilización y capacitación, han contribuido a dar respuesta satisfactoria a las necesidades específicas grupales o individuales sucedidas en el salón de clases? 	<ul style="list-style-type: none"> - Acta de reunión final. - Informe final del coordinador del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los agentes implicado (vicerrectorado de primaria, funcionarios del DOBE, el coordinador y capacitador del proyecto y planta docente) participan activamente en la reunión.
A.3.1 Dictar cursos teórico-prácticos orientados al manejo de la diversidad en el aula (Anexo 2).	<ul style="list-style-type: none"> - El 75% de los profesores cumple adecuadamente los planes curriculares y los objetivos de desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actas trimestrales de juntas de grado. - Documentos de planificaciones anuales. - Informe final del responsable de la capacitación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Vicerrectorado Primaria y el DOBE cuentan con capacidad suficiente para apoyar al grupo de profesores. - El DOBE cuenta con la confianza del grupo de docentes.
A.3.2 Formación de Grupos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Han tenido éxito los 	<ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Los GAEPs cuentan con el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
de Apoyo entre Profesores, GAEPs (Anexo 4).	GAEPs para dar respuesta a las necesidades específicas planteadas por los docentes? - Participación de por lo menos 10 de las 15 docentes en los GAEPs.	quincenales. - Informe final del profesor asesor.	conocimiento y la capacidad para asesorar a los profesores en las situaciones planteadas.
A.4.1 Organizar las áreas disciplinarias académicamente con enfoque unidisciplinario.	- ¿Cómo ha contribuido la creación de un enfoque unidisciplinario en el desarrollo de una propuesta alternativa a la concepción lineal y rígida de los estudios en educación primaria?	- Documento de organización académica de priorización de temáticas y establecimiento de contenidos optativos.	- Las distintas direcciones de área académica cuentan con planes curriculares adecuadamente articulados. - El vicerrectorado de primaria, las distintas direcciones de área y el DOBE cuentan con los espacios de reunión y recursos.
A.4.2 Articular los contenidos teóricos y prácticos.	- ¿Cómo la articulación de contenidos ha definido los logros académicos y formativos, así como los indicadores de logro para la consecución de los	- Documento de organización académica de priorización de temáticas y establecimiento de contenidos optativos. - Documentos de	- La planta docente está en capacidad de elaborar estrategias alternativas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Jerarquía de Objetivos	Preguntas de desempeño y/o indicadores de los fines	Mecanismos de seguimiento y fuentes de información	Supuestos
	objetivos propuestos durante el proceso formativo?	planificaciones anuales.	
A.4.3 Construir currículos flexibles.	<ul style="list-style-type: none">- ¿De qué manera la construcción de currículos flexible, ha promovido el desarrollo de competencias humanas, ciudadanas, cognitivas, académicas, sociales, culturales, ambientales, laborales, etc., que se proyectaron?- De qué manera el desarrollo de currículos flexibles ha ayudado a mejorar la calidad de la educación primaria en la escuela Cedfi?	<ul style="list-style-type: none">- Documento de organización académica de priorización de temáticas y establecimiento de contenidos optativos.- Documentos de planificaciones anuales.	<ul style="list-style-type: none">- La planta docente está en capacidad de elaborar estrategias alternativas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

4.3 INSUMOS Y RECURSOS

Actividades	Insumos y Recursos	Costos (\$ USD)
A.1.1 Socialización del Diagnóstico Institucional FODA.	Capacitador. Material de papelería, fotocopias.	\$ 194
A.1.2 Dictar talleres participativo-reflexivos periódicos.	Capacitador, folletería y material de papelería. Registro de asistencia.	\$ 572
A.2.1 Dictar cursos teórico-prácticos orientados al manejo de la diversidad en el aula.	Capacitador, folletería y material de papelería. Registro de asistencia.	\$ 470
A.2.2 Coordinar, asesorar y realizar seguimiento.	Asesor DOBE, coordinador del proyecto. Ficha de registro de reuniones.	\$ 920
A.2.3 Aplicar proceso de evaluación continua.	Asesor DOBE, coordinador del proyecto. Ficha de registro de reuniones.	\$ 920
A.2.4 Organizar Reunión de cierre final del proceso.	Coordinador del proyecto, DOBE, capacitador, registro de asistencia, ficha de registro de reuniones.	\$ 184
A.3.1 Dictar cursos teórico-prácticos orientados al manejo de la diversidad en el aula.	Capacitador, folletería y material de papelería. Registro de asistencia.	\$ 470
A.3.2 Formación de Grupos de Apoyo entre Profesores, GAEPs.	Asesor DOBE, coordinador del proyecto. Ficha de registro de reuniones.	\$ 552
A.4.1 Organizar las áreas disciplinarias académicamente con enfoque unidisciplinario.	Coordinador del proyecto, DOBE, capacitador, directores de áreas académicas. Planes curriculares de los niveles primero a séptimo de básica. Registro de asistencia, ficha de registro de reuniones.	\$ 1.472
A.4.2 Articular los contenidos teóricos y prácticos.	Coordinador del proyecto, DOBE, capacitador, directores de áreas académicas. Planes curriculares de los niveles primero a séptimo de básica, planificaciones anuales. Registro de asistencia, ficha de registro de reuniones.	\$ 368



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Actividades	Insumos y Recursos	Costos (\$ USD)
A.4.3 Construir currículos flexibles.	Planes curriculares de los niveles primero a séptimo de básica, planificaciones anuales. Registro de reuniones.	\$ 736
TOTAL COSTOS *		\$ 6.858

(*)La proyección está considera la participación de 15 docentes y personal DOBE (4 personas). La capacitación mensual estipula jornadas mensuales de 2 horas de duración. Con el objeto de optimizar recursos económicos, se recomienda la contratación de un capacitador/asesor de planta para el año lectivo en el que se ejecute el proyecto. En la estimación de los costos, no se incluyen rubros correspondientes a salarios del personal del DOBE.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

4.4 CRONOGRAMA TENTATIVO DE EJECUCIÓN

De conformidad con lo expuesto en la matriz del marco lógico, se establece que la coordinación del proyecto debe estar a cargo del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE) como entidad asesora de la Institución, quien velará por su ejecución, evaluación y seguimiento. Se sugiere sea efectuado durante un período escolar (año lectivo). En el siguiente numeral se expone una tentativa del cronograma del Proyecto.

Table with 40 columns (Mes 1 to Mes 10) and 14 rows of activities (A.1.1 to A.4.2). Shaded cells indicate execution periods.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Existe a nivel mundial un proceso de reconocimiento y reivindicación del derecho a una Educación Para Todos y Todas cuyo marco conceptual es la Educación Inclusiva, para esto diversas naciones han realizado acuerdos internacionales, han establecido estrategias y se han colocado metas encaminadas a su consecución.
- Los países de Latinoamérica, entre los que figura Ecuador, se encuentran en situación de desventaja frente a aquellos llamados países desarrollados y aunque han realizado esfuerzos, reflejan cifras preocupantes en materia educativa.
- La Educación Inclusiva defiende el derecho de una educación eficaz para todos y todas, plantea la necesidad de que los niños y niñas reciban una educación de calidad centrada en la atención de sus necesidades individuales y en el incremento de las posibilidades de aprendizaje; tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad y valorados. Una escuela inclusiva ofrece a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal, fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión. Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común.
- La interacción del niño o niña con el profesor propicia en él la construcción del conocimiento; el adecuado nivel de intervención del docente hace que la actividad del estudiante sea o no autoestructurante y tenga un impacto sobre el aprendizaje. El papel que desempeña el maestro es determinante en el proceso de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- La Comunidad Educativa de Formación Integral, Cedfi, se encuentra inmersa en un proceso de integración educativa y realiza esfuerzos intencionados en la consecución de una Escuela Inclusiva; una de sus principales debilidades está en los procesos de capacitación docente, que son insuficientes y carecen de regularidad.
- Las técnicas de investigación utilizadas en la realización del trabajo (etnografía, grupo focal, revisión bibliográfica) fueron de gran utilidad y contribuyeron al cumplimiento de los objetivos planteados; sin embargo, en relación al trabajo con la planta docente, las encuestas aplicadas (Índice de Inclusión) perdieron efectividad posiblemente por falta de claridad en las instrucciones de llenado, por lo que fue necesario realizar un grupo focal. A lo anterior se agrega que el trabajo presupuestado con los niños y niñas que integraban la tutoría de apoyo o aula de recursos (que consistía en la realización de un grupo focal) no pudo llevarse a cabo debido a que no se obtuvo la colaboración de la mayoría de padres de familia. En trabajos posteriores se recomienda realizar mayores procesos de acercamiento y orientación a los padres de familia sobre los objetivos del trabajo.
- La presente propuesta constituye el primer paso de un largo camino que conlleva a una Escuela Inclusiva, resulta indispensable tener presente que la construcción de una escuela abierta y flexible requiere de un trabajo permanente e intencionado para lo que será necesario realizar propuestas complementarias posteriores a la ejecución de este proyecto.
- A juicio de la autora, el trabajo constituye un aporte para la escuela Cedfi desde varios aspectos: el primero, porque contribuirá al mejoramiento y consolidación de su propuesta educativa en uno de sus puntos de la política institucional: la Atención a la Diversidad, el segundo porque responde a la necesidad de formación profesional, identificada por los y las docentes (e incluso por las autoridades del centro en su plan estratégico) proveyéndoles de mejores y mayores herramientas para dar respuesta a las necesidades educativas específicas y para hacer frente a la diversidad del aula y en tercera instancia porque el resultado final derivará directamente en la consecución de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

una educación de mejor calidad para los y las niñas que forman parte de la escuela.

- Se considera que el estudio planteado puede ser de gran valía para otras instituciones educativas que estén interesadas en mejorar la educación y la respuesta que dan a sus estudiantes y/o que se encuentren con dificultades para atender la diversidad de sus educandos, se recomienda para tales efectos partir siempre de la identificación de la realidad interna de cada centro.
- En el proceso de análisis de los elementos identificados en el FODA, se comprueba que la Formación Docente es el eje prioritario y estrategia esencial en la consecución de una Escuela Inclusiva; es importante señalar que esta estrategia lleva implícita varias de las debilidades observadas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXOS

ANEXO 1

EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONCEPTOS QUE SE DEBEN MANEJAR

- Exclusión Social y Educativa
- Educación especial, integración e inclusión
- “Normalidad”, “discapacidad” y otras construcciones sociales
- La escuela de la Diversidad
- Educación Inclusiva
- Políticas mundiales y nacionales sobre inclusión y marco legal ecuatoriano

PRINCIPIOS DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

La Educación Inclusiva, pretende “el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (UNESCO, 2005), aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.

Se trata de lograr que los docentes valoren la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Reconozcan que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos (Blanco, 2006).

Principios del Educador



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La actitud de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (profesores) resulta determinante para el futuro del presente proyecto cuyo fin prioritario es la continuación del camino hacia una escuela con políticas, cultura y prácticas verdaderamente inclusivas.

1. Convicción y promulgación de la Política Institucional de Atención a la Diversidad.

Líneas de actuación:

- Presentar la educación inclusiva dentro de un marco de responsabilidad social, ética y legal.
2. Enfrentar la educación con una actitud abierta, de respeto y valoración de la diversidad.

Líneas de actuación:

- Derribar los constructos sociales que constituyen barreras para el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.
3. Iniciativa personal y recepción positiva hacia los estudiantes integrados en el aula.

Líneas de actuación:

- Derribar los temores y mitos relacionados con la inserción de niños con necesidades educativas específicas.
4. Iniciativa y creatividad en la elaboración de estrategias que integren padres y madres de familia en el proyecto educativo institucional.

Líneas de actuación:

- Favorecer la comprensión del rol de la familia como “potenciales facilitadores”
- Entrenamiento del profesorado en habilidades de comunicación y en actividades de colaboración con las familias.

FINALIDADES:

1. De conocimientos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Entender el concepto de Educación Inclusiva.
- Comprender el concepto de “Diversidad”.

2. De habilidades.

- Favorecer la implicación y participación de todo el profesorado como una comunidad educativa que defiende y ejecuta la política institucional de Atención a la Diversidad, dentro de un proceso de construcción conjunta y reflexiva.

3. De actitudes.

- Reconocer y Valorar positivamente la Diversidad.
- Generar la participación y pertenencia de todo el alumnado y eliminar las barreras que conllevan a procesos de exclusión.

Estimular mediante la práctica docente de aula, la difusión e incorporación de los padres y madres de familia en el proyecto educativo institucional (Atención a la Diversidad).



ANEXO 2

CONCEPTOS QUE SE DEBEN CONSTRUIR PARA EL MANEJO DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA

- Introducción a las Necesidades Especiales en el aula.
- Necesidades Especiales: definiciones y respuestas
- Adaptaciones Curriculares: Adaptación de contenido, adaptación de método, adaptación de evaluación.
- Hacia una escuela eficaz para todos.
- Aprendizaje Cooperativo y Enseñanza Colaborativa.
- Grupos de auto-formación: Este es un elemento esencial; dado que la Educación Inclusiva no es un estado, es un proceso, es importante que una vez finalizado la formación, los grupos continúen su camino a través de propuestas diseñadas y gestionadas autónomamente.

PERFIL DEL PROFESOR DE UN AULA INCLUSIVA:

1. Estilo de enseñanza cooperativo y tolerante, que no sitúe por encima de todo el rendimiento académico y que sea capaz de favorecer el diálogo y la interacción dentro de clase.
2. Elaboración de estrategias metodológicas según las necesidades sea grupales o individuales.
3. Construcción de un lenguaje común sobre la práctica.
4. Trabajo colaborativo entre profesorado

FINALIDADES:

1. De conocimientos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Promover la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que contribuyan a mejorar la capacidad de respuesta del profesorado a la diversidad del aula.
- Reconceptualizar las “necesidades educativas específicas” desde la perspectiva en las barreras al aprendizaje y a la participación y el énfasis en el apoyo.

2. De habilidades

- Dar respuesta a la diversidad de forma institucional.
- Favorecer la adquisición de habilidades metodológicas que permitan desarrollar con mayor destreza la práctica educativa en un aula diversa.
- Contribuir al mejoramiento del aprendizaje y formación de todos/as los estudiantes.

3. De actitudes.

- Analizar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas.
- Promover la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo para poder favorecer la adquisición y desarrollo de habilidades colaborativas.
- Estimular el desarrollo de la autocrítica y la crítica constructiva.



ANEXO 3

FORMATO GUÍA PARA EL PROCESO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

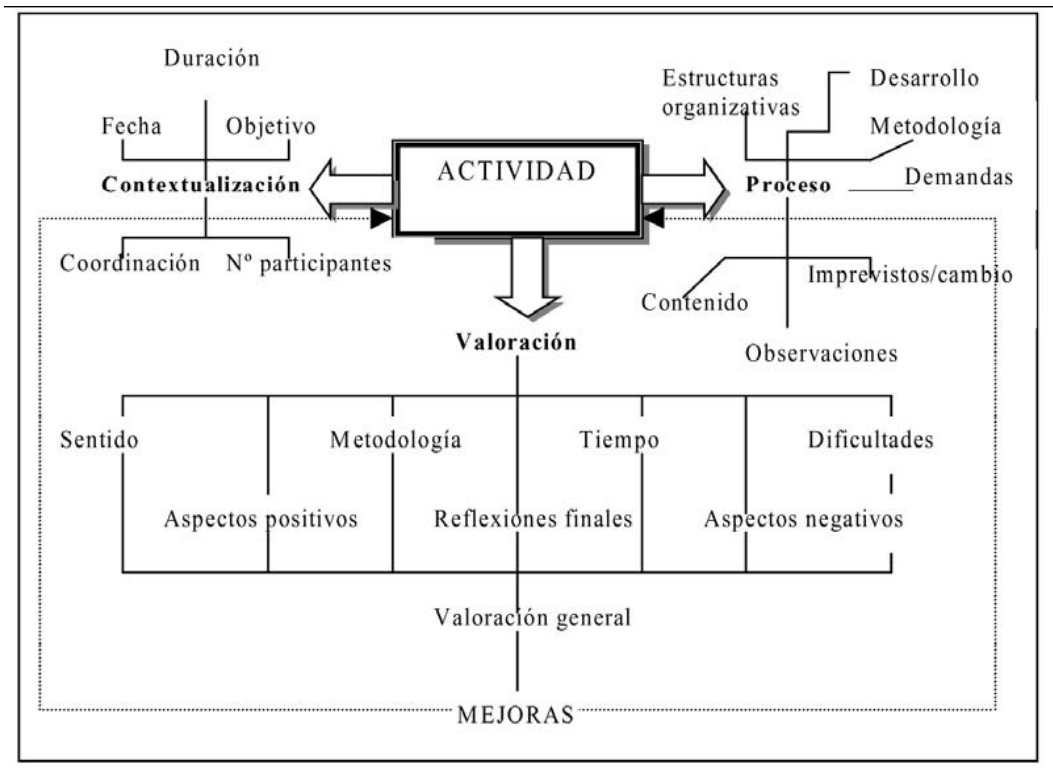


Gráfico 2: Formato para el Análisis de las Actividades

Fuente: Moriña; Parrillas, 2006



ANEXO 4

LOS “GRUPOS DE APOYO ENTRE PROFESORES” GAEPs.

Constituyen una forma de apoyo al profesor y entre el profesorado, se funda en la ayuda recíproca que se entregan profesionales de un mismo centro educativo. Sus integrantes comparten rango y nivel, situación distinta de la forma de funcionamiento de los equipos interdisciplinarios o interprofesionales, en los que era la diversidad la característica básica de sus miembros.

Esta compuesto por tres o cuatro profesores de una misma escuela, se conforma por el profesor asesor o profesor de apoyo a la integración y dos o tres docentes más. El profesor de apoyo es miembro del grupo por su experiencia en atención a la diversidad; de los profesores, uno ha de contar con amplia experiencia al interior de la institución, y por último ha de existir un integrante más joven o con menos experiencia. En el caso de haber un cuarto profesor, éste puede ser tanto otro profesor de apoyo como otro tutor.

Su dinámica es la recepción de las demandas de sus compañeros o colegas, que individual y voluntariamente solicitan ayuda y/o plantean algún problema. Reunido el grupo junto a ese profesor, analiza e intenta comprender el problema expuesto, buscando alternativas y realizando propuestas de actuación pertinentes a las dificultades identificadas. Generalmente las inquietudes o demandas están relacionadas con las dificultades de aprendizaje y los problemas de comportamiento al interior de la sala de clases.

No se trata de una reunión entre profesionales expertos, parten del conocimiento que todo profesor adquiere en la práctica docente, se basa en la colaboración, la ayuda entre compañeros, y el intercambio y contraste de experiencias y conocimientos son los ejes de los Grupos de Apoyo entre profesores (Gallego, 2009).



ANEXO 5

FORMATO DE ETNOGRAFÍA

**COMUNIDAD EDUCATIVA DE FORMACIÓN INTEGRAL
COORDINACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ÁREAS**

Profesor(a): _____ **Asignatura:** _____

Curso/Grado: _____ **Fecha:** _____

Coordinador(a): _____ **Área:** _____

ASPECTOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS

	SI	NO
1. Maneja el contenido de las Unidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tiene el conocimiento y domina plenamente el tema tratado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Evidencia una preparación previa de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Señala claramente los objetivos de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Relaciona el tema tratado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Presenta los contenidos en forma ordenada y coherente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Utiliza en forma efectiva ejemplos prácticos, de contexto y concatenación con otras áreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Usa recursos didácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Utiliza un lenguaje adecuada para el grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Presenta los temas tratados en forma desagregada y comprensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Aporta con material y recursos adicionales en el tratamiento del tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Evalúa aprendizajes y comprensión del estudiantado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fomenta hábitos de investigación, lectura u otros complementarios y de profundización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sintetiza y cierra apropiadamente el tema tratado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. El desarrollo de la clase cubrió los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AMBIENTE DE CLASES E INTERACCIÓN ESTUDIANTE – DOCENTE

SI NO



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. El entorno y lugar en donde se realiza la actividad favorece al cumplimiento de los objetivos de la clase | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Organiza y distribuye el tiempo de clase disponible | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mantiene un manejo y control apropiado del grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Las relaciones son cordiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Trata a los y las estudiantes con respeto y cordialidad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El tono de voz y el lenguaje utilizado son apropiados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Mantiene el interés del grupo durante la sesión de clases | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Estimula la interacción y se aclaran dudas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Maneja adecuadamente la participación de los y las estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Adapta y atiende necesidades especiales del estudiantado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Es accesible a consultas de los o las estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Interviene en forma oportuna y formativa en aspectos relacionados con ejes transversales y valores de la propuesta del C.e.D.F.i. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

OTRAS OBSERVACIONES



BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. 1991. *Effective schools for all*. London, Fulton, Baltimore. Paul H. Brookes.
- Amorós, A.; Pérez, P. 1993. *Por una educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arancibia, V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres. Santiago: CEPAL.
- Arnaiz, Pilar. 2005. "Sobre la Atención a la Diversidad". En: ML King Jr - Programación Curricular. Enud, 2005 - diversidad.cprcieza.net
- Berger P. (ed.) (1999) *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas. Informe de la Fundación Bertelsmann al Club de Roma*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.
- Blanco, Rosa. 2006. La Equidad y la Inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación (REICE)*. Vol 4, N° 3.
- Blanco, Rosa. 2007. La inclusión en educación: una cuestión de justicia e igualdad. *Sinec*, 29 (19): 19-29. 2007.
- Blyth, E.; Milner, J. 1996."Exclusions: trends and issues". En: E. Blyth y J. Milner (eds.): *Exclusions from school*. London, Routledge, 1996.
- Booth, T. 1996. "Stories of exclusion. Natural and unnatural selection". En: E. Blyth y J. Milner (eds.): *Exclusions from school*. London, Routledge, 1996.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *N Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio universitario para la educación inclusiva (2002).
- Braslavsky, C. Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Fundación Santillana.
- Carnoy, Martín y De Mora Castro, Claudio, 1997. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?. Seminario sobre Reforma Educativa. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Casanovas, Lesbias; Zilberstein, José. 1998. “La investigación educativa en Cuba y la Calidad Educativa a las puertas del siglo XXI. Retos y perspectivas”. Biblioteca.reduc.edu.cu.
- Castel R. 1997. “Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado”. Buenos Aires: Paidós.
- Cedfi, 2008. “Guía para Profesores”. Cuenca.
- Cladem-Ecuador. Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos. En: www.comparte.org/accion/ecuador. La pobreza en el Ecuador afecta al 65% de la población. Consultado el 30 de enero de 2010.
- Clough, P. 1999. “Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project o inclusion”. International journal on Inclusive Education 3 (1).
- Cunningham, C., Davis, H. (1985). Trabajar con los padres, marcos de colaboración. Siglo XXI Editores. México.
- De Castro, J. (1996). El consorcio familia-escuela católica. Seminario Internacional: la realidad familiar: un desafío educativo en Latinoamérica. PUC, Santiago.
- Delors, Jaques, 1996. La Educación Encierra un Tesoro: Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors.
- Dirección de Gestión de Información Socio-Económica del Sector Social, *Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador – SIISE Ver. 2010* [base de datos computarizada], Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social, 2010.
- Duk, Cynthia. 2000. El Enfoque de Educación Inclusiva. En: C Duk - Centro de Recursos para la Integración..., 2000- redinclusion.googlepages.com.
- Elías N. (1998b) [1993] Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En: Elías N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. (Compilación, presentación y traducción de Vera Weiler). Bogotá: Norma, Editorial Universidad Nacional: 79-138.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Esteve, José, 2003. La Tercera Revolución Educativa. En: la Tercera Revolución Educativa (pp. 49 - 61). España: Paidós.
- Feregrino, V; Reza, C; Ortíz, L. 2006. El Papel del Profesor durante la Construcción del Conocimiento. Revista cubana de Química, Vol. XVIII, N° 2.
- Fleury S. 1998. "Política social, exclusión y equidad en América Latina". Nueva Sociedad, N° 156, Julio-Agosto: 1-25 (versión pdf).
- Fraser N. 2003. "Redistribución, reconocimiento y exclusión social". En: Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana (Editores) *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas. Seminario Internacional. Memorias.* Bogotá: DABS, PUJ: 55-69.
- Fuenzalida, A., M Jiménez (1994). Programa Padres e Hijos. Una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la familia. En: Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje. Icaza, B., Mayorga (Eds.) Santiago: CIDE.
- Gacitúa, Estanislao; Sojo, Carlos; Davis, Shelton. 2000. "Exclusión Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe". FLACSO: Banco Mundial. San José de Costa Rica. ISBN 9977-68-110-4.
- Gallegos, Carmen. 2010. De las Aulas de Apoyo al Apoyo Curricular en las Aulas. Modulo 4 de la Especialidad en Educación Inclusiva. Universidad de Cuenca.
- García, J.E (en prensa). La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo. En Revista prelac, 2.
- Gentili, Pablo. 2009. "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación – Número 49.
- Gentili, Pablo. 2002. "LA EXCLUSIÓN Y LA ESCUELA: el apartheid educativo como política de ocultamiento". Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) Ponencia presentada el 20 de setiembre.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- García, J.E (en prensa). La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo. En Revista prelac, 2.
- Hernández, M.; Hernández, A.; Perdomo, A.; Rodríguez, O., Torres, M.; Vega, M.; Petrer, M.; Vallen, S.; Castro, A.; Martínez, M.; Vivas, S. 2008. La superación de la exclusión social en la región andina de América Latina: debates e implicaciones. Informe final del Grupo Colombia del Nodo Regional Conjunto para América Latina (SEKN). Elaborado para la Red de Conocimiento sobre Exclusión Social (SEKN) de la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Howe, K.R. 1996. Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 46-62). Buckingham: Open University Press.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones Familiares en Chile: Riesgo Creciente para el Desarrollo Emocional, Psicosocial y La Educación de los Hijos. *Estudios Pedagógicos* (29): 115-126.
- Jadue, G. (1996a). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. II: 51-63. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Kerzner Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 145-155). Buckingham: Open University Press.
- Kliksberg, Bernardo (1999). América Latina: una Región En Riesgo Pobreza, Inequidad e Institucionalidad Social (en edición, BID, 1999).
- Klotirenc, M., I. Cáceres, M. Cortez (1995). Introducción a las notas sobre la pobreza. CEAMIN. En: *Aporte de la Educación Parvularia para la Superación de la Pobreza*. Santiago: JUNJI-Comisión Nacional de Educación Parvularia.
- Lipski, D; Gartner, A. 1996. Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*.
- López, M. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Rev. Bras. Educ. espec.* Vol.14 n° 1. 2004.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policing identities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 96-118). Buckingham: Open University Press.
- Marchesi, A.; Martín, E. 1998. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Messina, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Rev. Iber. Edu. 19. Base digital OEI. 1999.
- Mc Lanahan, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology* 90 (4): 873-901.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2008. Modelo de Inclusión Educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales al Sistema Educativo Ecuatoriano. Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2008. Modelo de Inclusión Educativa: “Proyecto Inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales al sistema educativo ecuatoriano”. Fundación General Ecuatoriana. Quito, 2008.
- Montero, Ernesto. 2003. “Motor de la inclusión social” En Trabajadores. Órgano de la Central de Trabajadores de Cuba. Disponible en <http://www.trabajadores.co.cu> y <http://www.trabajadores.cubaweb.cu>.
- Morin, Edgar, 1999. Los Siete Saberes Necesarios para la educación del futuro. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Editorial Santillana.
- Moriña, A; Parrilla, A. 2006. Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la Educación Inclusiva. Rev. Edu. Vol. 334. Págs. 517-539.
- Muzzio, A. 1984. Algunas consideraciones acerca del papel del padre en la crianza de nuestros hijos. Selección de textos. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología; 1984.
- Muzzio, A. 1990. Mi familia es así. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- OCDE-CERI. 1995. Our Children in Risk. Paris: OCDE.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Operti, R. Aportes curriculares para la evaluación en Medios: un proceso en construcción. Rev.Cient.Edu. ISSN: 1134-3478; Págs. 31-40. 2009.
- Osorio, Pablo. 2008. Actualización del Plan Estratégico Institucional 2008-2013 CEDFI. Informe de Consultoría.
- Plan de protección integral a la niñez y adolescencia del cantón Cuenca 2008-2020. Febrero 2008.
- Ponce, Juan; Vos, Rob; Bedi, Arjun, 2003. Cómo hacer más eficiente el gasto en educación en el Ecuador: un análisis de los determinantes de la matrícula primaria y secundaria. Cuadernos de trabajo SIISE 2003.
- Ramey, C., F. Campbell (1984). Preventive education from high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. American Journal of Mental Deficiency 88 (5): 515-523.
- Reimers, Fernando. 2000. ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en América Latina? Revista Mexicana de Investigación Educativa. Ene-jun 2000, vol. 5, num. 9.
- Rivas, Pedro. 2006. “La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica”. Educere v.10 n.33. Meridad jun. 2006.
- Rosanvallon P. (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Salinas, Carmen. 2009. Teoría Curricular en la Atención a la Diversidad. En: Innovación y experiencias educativas, N° 23. ISSN 1988-6047.
- Sánchez, Silvana; Garbay, Susy; Chávez, Gardenia; Soledispa, Azucena; Tapia, Natalia. 2004. “Informe alternativo a la Convención sobre los Derechos del Niño y la niña Período 1996 – 2002”. CLADEM ECUADOR.
- SAPON-SHEVIN, M (1999). “Celebrar la diversidad, crear comunidad”, S y STAINBAK, W. Aulas inclusivas. Madrid. Nancea, pp. 34-54.
- Schiefelbein, Ernesto; Wolf, Laurence, 1995. “Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias”. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 24. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Tiana, Alejandro, 1993. La evaluación de los sistemas Educativos. Revista Iberoamericana de Educación N° 10. Evaluación de la Calidad de la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Tomasevsky, Katarina. 2002. Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos de pedagogía.
- UNESCO-OREALC. 1992. Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO (2000). Marco de Acción Dakar.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. 1990. Pensamiento y Lenguaje. Quinto Sol, México.
- Viteri, Galo, 2006. Situación de la Educación en el Ecuador. <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gfvd.pdf>
- Vlanchou, Anastasia. 1997. Caminos hacia una educación inclusiva. Editorial La Muralla, S.A., 1999. Madrid.
- Williams, D., N. Caukin (1998). Essential elements of strong parent involvement programs. Educational Leader 47 (2): 18-20.
- Wang, M. (1995). Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea Eds.
- Wolff, Lawrence, Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela, 1993. Improving the Quality of Primary Education in Latin America: Towards the 21st Century. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report 28. Washington, D.C. The World Bank.
- World Bank. 1993. Human Resources in Latin America and the Caribbean: Priorities and Action. Washington, D.C.: The World Bank.
- www.comparte.org/accion/ecuador. La pobreza en el Ecuador afecta al 65% de la población. Consultado el 30 de enero de 2010.