



UNAP

**Facultad de Ciencias de la
Educación y Humanidades**

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

TESIS

**“PERCEPCIONES DE PROFESORES Y AUXILIARES ACERCA DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA INFANTIL, INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL
UNAP MARÍA REICHE Y MUNDO FELIZ”**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INICIAL**

AUTORAS:

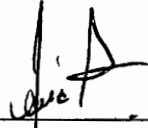
- **Delgado Saldaña, Claudia Tatiana.**
- **Ruiz Márquez, Julissa Josefina.**
- **Vigo Romero, Martha Isabel.**

Asesora: Lic. Celia Elvira Donayre Olórtegui

DICIEMBRE - 2013

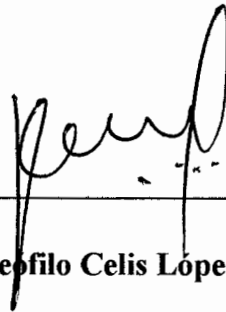
IQUITOS – PERÚ

PAGINA DE JURADOS Y ASESOR




Mgr. Fernando Guevara Torres

Presidente



Mgr. Teofilo Celis López

Secretario



Lic. Julio Segundo Cuipal Torres

Vocal



Lic. Celia Elvira Donayre Olortegui

Asesora



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Iquitos, a los 26 días del mes de Diciembre del 201 3
siendo las 12:00 am horas, el Jurado Calificador integrado por los docentes:

Mgr. Fernando Guevara Torres Presidente (a)
Lic. Teofilo Celiz López Secretario (a)
Lic. Julio Segundo Cuipal Torres Vocal, se

constituyó en los ambientes Sala de sesiones de la FCEH-UNAP

para escuchar y evaluar la SUSTENTACIÓN PÚBLICA DE LA TESIS TITULADA:

Percepciones de profesores y auxiliares acerca de la educación
inclusiva infantil, institución educativa inicial UNAP Maria Reiche y Mur
presentada por el (la) bachiller en Educación; Claudia Tatiana Delgado Saldaña
de la especialidad Inicial, para optar el título profesional de
LICENCIADO EN EDUCACION que otorga la Universidad de acuerdo a ley y al estatuto
vigente

Habiendo culminado el Acto Público de Sustentación y reunido el Jurado Calificador en
privado para las deliberaciones correspondientes, llegó a la conclusión siguiente:

Aprobado por unanimidad

Terminada la evaluación el (la) Presidente (a) del Jurado, levantó el acto, siendo las
1:30 pm horas en fe del cual se suscribe el presente por quintuplicado,
agradeciendo al sustentante por su exposición.

[Signature]
Presidente (a)

[Signature]
Secretario (a)

[Signature]
Vocal



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Iquitos, a los 26 días del mes de Diciembre del 201 3 siendo las 12:00 am horas, el Jurado Calificador integrado por los docentes:

Mgr. Fernando Guevara Torres Presidente (a)
Lic. Tsofilo Celiz López Secretario (a)
Lic. Julio Segundo Cuipal Torres Vocal, se

constituyó en los ambientes Sala de Sesiones de la FCEH - UNAP

para escuchar y evaluar la SUSTENTACIÓN PÚBLICA DE LA TESIS TITULADA:

Percepciones de profesores y auxiliares acerca de la educación
inclusiva infantil, institución educativa inicial UNAP Mario Reich y Mundo feliz

presentada por el (la) bachiller en Educación; Julissa Josefina Ruiz Márquez
de la especialidad Inicial, para optar el título profesional de
LICENCIADO EN EDUCACION que otorga la Universidad de acuerdo a ley y al estatuto
vigente

Habiendo culminado el Acto Público de Sustentación y reunido el Jurado Calificador en privado para las deliberaciones correspondientes, llegó a la conclusión siguiente:

Aprobado por Unanimidad

Terminada la evaluación el (la) Presidente (a) del Jurado, levantó el acto, siendo las 1:30 pm horas en fe del cual se suscribe el presente por quintuplicado, agradeciendo al sustentante por su exposición.

[Signature]
Presidente (a)

[Signature]
Secretario (a)

[Signature]
Vocal



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Iquitos, a los 26 días del mes de Diciembre del 201 3 siendo las 12:00 am horas, el Jurado Calificador integrado por los docentes:

Mgr. Fernando Guevara Torres Presidente (a)

Lic Teofilo Celiz López Secretario (a)

Lic Julio Segundo Cuzal Torres Vocal, se

constituyó en los ambientes Sala de Sesiones de la FCEH - UNAP

para escuchar y evaluar la SUSTENTACIÓN PÚBLICA DE LA TESIS TITULADA:

Percepciones de profesores y auxiliares acerca de la educación inclusiva infantil, institución educativa inicial unap María Reiche y mundo fr

presentada por el (la) bachiller en Educación; Martha Isabel Vigo Romero de la especialidad Inicial, para optar el título profesional de

LICENCIADO EN EDUCACION que otorga la Universidad de acuerdo a ley y al estatuto vigente

Habiendo culminado el Acto Público de Sustentación y reunido el Jurado Calificador en privado para las deliberaciones correspondientes, llegó a la conclusión siguiente:

Aprobado por Unanimidad

Terminada la evaluación el (la) Presidente (a) del Jurado, levantó el acto, siendo las 1:30 pm horas en fe del cual se suscribe el presente por quintuplicado, agradeciendo al sustentante por su exposición.

[Signature]
Presidente (a)

[Signature]
Secretario (a)

[Signature]
Vocal

DEDICATORIA

A mis queridos padres Wing y Reydenita por brindarme todo su afecto, comprensión y apoyo constante para lograr mis metas, ya que son ejemplo de superación y entrega.

Delgado Saldaña, Claudia Tatiana

A mis amados y adorados padres Huber y Patricia por su amor y apoyo incondicional a pesar de las adversidades.

Ruiz Márquez, Julissa Josefina.

A dios por darme la vida y a mi madre Edith por los grandes momentos que se dedicó apoyándome para lograr mi objetivo como profesional, a mi padre por el apoyo incondicional, psicológico, emocional durante la formación de mi carrera.

Vigo Romero, Martha Isabel.

AGRADECIMIENTO

A Dios por protegernos y darnos la fortaleza para seguir adelante, superando adversidades que se presentaron en el camino.

A las Directoras y docentes de la Institución Educativa María Reiche y Mundo Feliz, por sus valiosa colaboración en la ejecución de la investigación.

A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, en especial a las de Educación Inicial, por sus sabias enseñanzas.

A nuestra Asesora Lic. Elvira Donayre Olortegui, por su valiosa colaboración y asesoramiento durante todo el proceso de la investigación.

INDICE DE CONTENIDO

	Pág.
PÁGINA DE JURADO Y ASESOR (ES).....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	v
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	01
CAPITULO I.....	04
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	04
1.1. Problema de investigación.....	04
1.1.1. Descripción del problema de investigación.....	04
1.1.2. Formulación del Problema de Investigación.....	05
1.1.3. Objetivos de la investigación.....	05
1.1.3.1. Objetivo General.....	05
1.1.3.2. Objetivos Específicos.....	05
1.2. Hipótesis de Investigación.....	06
1.3. Variables de Investigación.....	06
1.3.1. Identificación de la Variable.....	06
1.3.2. Definición Conceptual de la Variable.....	06
1.3.3. Definición Operacional de Variables.....	06
1.3.4. Operacionalización de Variables.....	06
1.4. Justificación de la investigación.....	08
CAPITULO II: MARCO TEORICO.....	09
2.1. Antecedentes del Estudio.....	09
CAPITULO III: METODOLOGIA.....	48
3.1. Tipo de Investigación.....	48
3.2. Diseño de investigación.....	48
3.3. Población y Muestra.....	48
3.4. Procedimiento, técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	48

3.4.1. Procedimiento para el recojo de datos.....	48
3.4.2. Técnica e Instrumento de recolección de datos.....	49
CAPITULO IV: RESULTADO.....	50
4.1 Descripción.....	50
4.1.1. Nivel de experiencia de profesores y auxiliares acerca de la educación Inclusiva.....	50
4.1.2. Caracterización de la percepción de profesores y auxiliares de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, en conocimiento sobre inclusión, valores inclusivos y funcionamiento de la I.E.	68
4.1.3. Hipótesis.....	69
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	75
• ANEXO 01: ENCUESTA.....	76
• ANEXO 02: CUESTIONARIO	78

INDICE DE TABLAS Y GRAFICOS

Tabla y Gráfico 1.1 Atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.....	50
Tabla y Gráfico 1.2. Atiende a estudiantes con discapacidad.....	51
Tabla y Gráfico 1.3. Según función que desempeñan en los C.E I.....	52
Tabla y Gráfico 1.4. Años de servicios de profesores y auxiliares.....	53
Tabla y Gráfico 1.5. Sexo de profesores y auxiliares de los I.E.....	54
Tabla y Gráfico 1.6. Edad de profesores y auxiliares de las I.E.....	55
Tabla y Gráfico 1.7. Grado de estudios de profesores y auxiliares de los I.E.....	56
Tabla y Gráfico 1.8. Ha tenido contacto con estudiantes con necesidades educativas especiales	57
Tabla y Gráfico 1.9. Ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad	58
Tabla y Gráfico 1.10. Tiene experiencia con estudiantes con discapacidad.....	59
Tabla y Gráfico 1.11. Experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales.....	60
Tabla y Gráfico 1.12. Percepciones de profesores y auxiliares de las I.E.....	61
Tabla y Gráfico 1.13. Percepción acerca del conocimiento sobre inclusión	68
PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	69

RESUMEN

La presente investigación busco describir la percepción de profesores y auxiliares acerca de la Educación inclusiva infantil de la institución Educativa Inicial UNAP María Reiche y Mundo feliz; la metodología que se siguió fue, primero determinar el tipo de investigación el cual fue de tipo descriptivo simple, el diseño no experimental y para el recojo de información se utilizó la encuesta cuestionario; se aplicó los instrumentos a la muestra de las dos instituciones educativa, para luego sistematizar los datos mediante el programa estadístico SPSS. V 19 y los resultados se presenta en tablas y gráficos.

Los resultados más significativos de la investigación son: En lo referente si tienen experiencia con estudiantes con discapacidad, se observa que la mayoría de encuestados, 75,9% manifiesta no tener experiencia con estudiantes con discapacidad, 24,1%, manifiesta tener experiencia; Las Direcciones proponen nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.

Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.

Caracterización de las profesoras y auxiliares, según percepción acerca del conocimiento sobre inclusión, indican: el 17.2%, opinan de forma negativa y un 82.8%, manifiestan en forma positiva.

Las principales conclusiones que se puede indicar son: las docentes y auxiliares de las dos instituciones educativas tienen experiencia limitada en educación inclusiva, para atender a niños con necesidades especiales y con discapacidad.

Los profesoras y auxiliares tienen un concepto positivo acerca de la educación inclusiva para niños con necesidades especiales y con discapacidad.

Existe estrecha coordinación entre docentes con los padres de familia de los niños con necesidades especiales y con discapacidad, a fin de brindarles una atención y aprendizaje de calidad.

INTRODUCCIÓN

El problema se describió indicando que “los niños con discapacidades se encuentran entre los más marginados y son los que menos probabilidades tienen de asistir a la escuela”

El desarrollo de estas perspectivas son motores de avances sustantivos en la normativa y la provisión de servicios en nuestros días, aunque muy lentamente y de manera muy desigual en los distintos países. En el marco del respeto por el derecho a la educación se está transitando de una perspectiva de integración a una de inclusión, cuyo concepto y elementos clave generan un amplio debate hoy en día.

En este sentido, concebimos la cultura escolar como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o a una comunidad educativa, y de las que depende la manera en que éstas responden a sus alumnos, así como sus criterios de eficacia y calidad. Entre los modelos de cultura escolar propuestos se encuentran los que dan la bienvenida a la diversidad y establecen como criterios de eficacia asegurar que todos participen de la vida escolar y se beneficien del aprendizaje, es decir, un modelo de cultura escolar inclusiva. Esta perspectiva se enfrenta y coexiste con políticas educativas basadas en estándares de calidad opuestos a la inclusión y que dan lugar a sistemas educativos en los que priman las barreras y los obstáculos, como se pone de manifiesto en numerosos estudios.

Ello conlleva que en la institución educativa se inserte a la comunidad en forma eficiente y contribuya con el desarrollo de las capacidades y habilidades que posee el niño, como sucede en algunos casos en las instituciones educativas María Reiche y Mundo Feliz, algunos de ellos tienen algún niño con discapacidad y la maestra ayuda al niño a desenvolverse dentro del entorno social en el aula sin tratar de excluirlo de distintas actividades.

El trabajo se justifico desde los siguientes aspectos: teórico; porque el trabajo de investigación nos muestra una visión panorámica de las teorías de la educación inclusiva; que nos permitirá afirmar que la educación inclusiva es un factor determinante en el desarrollo intelectual y psicológico en los niños de las instituciones educativas María Reiche y Mundo Feliz, en condición de discapacitados. Esta relación es inferida a partir del hecho de conocer y analizar cada una de estas variables y sus dimensiones.

En el aspecto metodológico se justifica porque el trabajo de investigación se desarrolló en forma diferente de otras investigaciones realizadas, se utilizó dos instrumentos con los cuales nos permitió obtener la información de las percepciones de profesores y auxiliares acerca de la educación inclusiva infantil en las I.E.I. María Reiche y Mundo Feliz.

En el aspecto práctico los resultados nos permitió desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, auxiliares, estudiantes, miembros del CONEI y familiares, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar, nuestra preocupación sobre la no practica de la inclusión nos motivó realizar este estudio para tener información y así reducir las barreras de la exclusión, eso implica reestructurar la cultura, las políticas, equipamiento y adecuación de las infraestructuras y las prácticas de los centros educativos.

Los beneficiados directos serán inicialmente profesores, auxiliares y niños de las I.E. y también los padres de familia. Sin embargo, a partir de la inferencia y generalización de los hallazgos, los resultados podrán ser aplicados a muestras mayores y más representativas; Las profesoras y padres de familia deben de erradicar la discriminación ya que eso se produce al comparar a las personas con patrón o modelo considerado como “normal”, todos los niños deben aprender juntos y no aislarlos de sus compañeros e inculcarles la práctica de los valores como igualdad, tolerancia y solidaridad.

Los principales antecedentes que se identificó relacionado a la investigación fueron de:

JULIETA REZAVAL y ANA GARCÍA DE FANELLI (2008). En su tesis llega a la siguiente conclusión:

- Referente a la percepción de los padres de familia podemos decir, que estos perciben limitaciones en su participación así como limitaciones relacionadas con el clima de trabajo y trabajo en equipo

2. MEZA GARCÍA CLARA LOURDES (2010). En su tesis llega a las siguientes conclusiones:

- El estudio empírico ha servido, para identificar elementos claves de la cultura escolar inclusiva, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

- Las percepciones de los profesionales puso de manifiesto la existencia de limitaciones en cuanto a la comunicación externa, así como a problemas relacionados con la comunicación interna horizontal y vertical.

Finalmente se presenta los dos objetivos específicos:

- Verificar el nivel de experiencia que presentan profesores y auxiliares de las Instituciones Educativas María Reiche y Mundo Feliz, acerca de la educación inclusiva infantil.

- Caracterizar la percepción de profesores y auxiliares en la atención de la educación inclusiva infantil

de las niñas y niños de la Institución Educativa María Reiche y Mundo Feliz, en conocimiento sobre inclusión, valores inclusivos y funcionamiento de la Institución educativa.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de investigación

1.1.1. Descripción del problema de investigación

En los inicios de este nuevo siglo, hacer valer el derecho a la educación para todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad u otros factores es una aspiración para muchos, un compromiso para algunos y una realidad para unos cuantos.

“Los niños con discapacidades se encuentran entre los más marginados y son los que menos probabilidades tienen de asistir a la escuela”

El desarrollo de estas perspectivas son motores de avances sustantivos en la normativa y la provisión de servicios en nuestros días, aunque muy lentamente y de manera muy desigual en los distintos países. En el marco del respeto por el derecho a la educación se está transitando de una perspectiva de integración a una de inclusión, cuyo concepto y elementos clave generan un amplio debate hoy en día.

La relación inclusión-exclusión educativa es motivo de una intensa polémica que deja al descubierto, entre otras cosas, el carácter de excluir de la mayoría de los sistemas educativos en el mundo. En este instrumento por primera vez se asume la importancia de aplicar una política de derechos humanos, frente a una visión asistencial, en todos los ámbitos de la vida. Se insta a los Estados firmantes de la Convención a garantizar un sistema de educación inclusivo, reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de las barreras debidas a las actitudes y al entorno que impiden la participación plena y efectiva en la sociedad.

En este sentido, concebimos la cultura escolar como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o a una comunidad educativa, y de las que depende la manera en que éstas responden a sus alumnos, así como sus criterios de eficacia y calidad. Entre los modelos de cultura escolar propuestos se encuentran los que dan la bienvenida a la diversidad y establecen como criterios de eficacia asegurar que todos

participen de la vida escolar y se beneficien del aprendizaje, es decir, un modelo de cultura escolar inclusiva. Esta perspectiva se enfrenta y coexiste con políticas educativas basadas en estándares de calidad opuestos a la inclusión y que dan lugar a sistemas educativos en los que priman las barreras y los obstáculos, como se pone de manifiesto en numerosos estudios.

Ello conlleva que en la institución educativa se inserte a la comunidad en forma eficiente y contribuya con el desarrollo de las capacidades y habilidades que posee el niño, como sucede en algunos casos en las instituciones educativas María Reiche y Mundo Feliz algunos de ellos tienen alguna discapacidad y la maestra ayuda al niño a desenvolverse dentro del entorno social en el aula sin tratar de excluirlo de distintas actividades.

Toda persona tiene en su interior sentimientos que, en función de su personalidad, pueden manifestarse de diferentes maneras. Muchas veces estas manifestaciones dependen de otros factores (la familia, la sociedad, la institución educativa).

1.1.2. Formulación del Problema de Investigación

Después de haber descrito la realidad en términos generales, se define al problema de investigación con la siguiente interrogante:

¿Cuál es la percepción de profesores y auxiliares acerca de la educación inclusiva infantil de la Institución Educativa Inicial María Reiche y Mundo Feliz?

1.1.3. Objetivos de la investigación

1.1.3.1. Objetivo General

- Describir la percepción de profesores y auxiliares acerca de la Educación inclusiva infantil de las instituciones Educativas Inicial María Reiche y Mundo Feliz.

1.1.3.2. Objetivos Específicos

- Verificar el nivel de experiencia que presentan los profesores y auxiliares de las Instituciones Educativas María Reiche y Mundo Feliz, acerca de la educación inclusiva infantil.

- Caracterizar la percepción de profesores y auxiliares en la atención de la educación inclusiva infantil de las niñas y niños de las Instituciones Educativas María Reiche y Mundo Feliz, en conocimiento sobre inclusión, valores inclusivos y funcionamiento de la Institución educativa.

1.2. Hipótesis de Investigación

Profesores y auxiliares de las Instituciones Educativas María Reiche y Mundo Feliz tienen una percepción positiva acerca de la educación inclusiva infantil.

1.3. Variables de Investigación

1.3.1. Identificación de la Variable

- Percepción de profesores y auxiliares acerca de la educación inclusiva infantil

1.3.2. Definición Conceptual de la Variable

- Consiste en la apreciación que tienen los profesores y auxiliares de educación Inicial de las dos Instituciones Educativas, acerca de la incorporación de la educación inclusiva en niños especiales en los jardines, por parte del ministerio de educación.

1.3.3. Definición Operacional de Variables

- Para lograr operativizar la variable, se hizo mediante la aplicación de un instrumento denominada encuesta cuestionario, el cual se aplicará a las muestras determinadas en la elaboración del proyecto.

1.3.4. Operacionalización de Variables

VARIABLES	INDICADORES	INDICES	VALORES
Percepción de profesores y auxiliares acerca de la Educación Inclusiva Infantil.	-Conocimiento sobre inclusión	-En su desempeño docente	1 2 3 4
		-Capacitación y actualización.	1 2 3 4
	-Valores inclusivo	-Los niños con NEE, son tratados como los demás	1 2 3 4

		-Aprendizaje cooperativo	1 2 3 4
		-Enseñanza por igual	1 2 3 4
		-El niño con NEE, es aceptado por los demás	1 2 3 4
		-Docentes trabajan en equipo	1 2 3 4
	-Funcionamiento de la I.E	-Elaboran estrategias de aprendizaje única	1 2 3 4
		-Coordinan con los padres de familia	1 2 3 4
		-Dan a conocer los avances de los aprendizajes	1 2 3 4
		-Capacitan a los docentes.	1 2 3 4

1.4. Justificación de la investigación

En el aspecto teórico se justifica porque el trabajo de investigación nos muestra una visión panorámica de las teorías de la educación inclusiva; que nos permitirá afirmar que la educación inclusiva es un factor determinante en el desarrollo intelectual y psicológico en los niños de las instituciones educativas María Reiche y Mundo Feliz en condición de discapacitados. Esta relación es inferida a partir del hecho de conocer y analizar cada una de estas variables y sus dimensiones

En el aspecto metodológico se justifica porque el trabajo de investigación se desarrollará en forma diferente de otras investigaciones realizadas, se utilizará dos instrumentos con los cuales nos permitirá obtener la información de las percepciones de profesores y auxiliares a cerca de la educación inclusiva infantil en las I.E.I. María Reiche y Mundo Feliz.

En el aspecto práctico los resultados nos permitirá desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, estudiantes, miembros del CONEI y familiares, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar, nuestra preocupación sobre la no practica de la inclusión nos hizo proponernos hacer un estudio de cómo reducir las barreras de exclusión, eso implica reestructurar la cultura, las políticas, equipamiento y adecuación de las infraestructuras y las prácticas de los centros educativos.

Los beneficiados directos serán inicialmente los docentes, auxiliares y niños de la I.E. y también los padres de familia. Sin embargo, a partir de la inferencia y generalización de los hallazgos, los resultados podrán ser aplicados a muestras mayores y más representativas; los profesores y padres de familia deben de erradicar la discriminación ya que eso se produce al comparar a las personas con patrón o modelo considerado como “normal”, todos los niños deben aprender juntos y no aislarlos de sus compañeros e inculcarles la práctica de los valores como igualdad, tolerancia y solidaridad.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del Estudio

1. JULIETA REZAVAL y ANA GARCÍA DE FANELLI (2008). En su tesis llega a la siguiente conclusión:

- Referente a la percepción de los padres de familia podemos decir, que estos perciben limitaciones en su participación así como limitaciones relacionadas con el clima de trabajo y trabajo en equipo

2. MEZA GARCÍA CLARA LOURDES (2010). En su tesis llega a las siguientes conclusiones:

-El estudio empírico ha servido, para identificar elementos claves de la cultura escolar inclusiva, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

-Las percepciones de los profesionales puso de manifiesto la existencia de limitaciones en cuanto a la comunicación externa, así como a problemas relacionados con la comunicación interna horizontal y vertical.

A) INCLUSIÓN

FEUSER (1998) y Evans et al., (2002), pese a que durante los últimos años la inclusión ha ganado un estatus como concepto clave en la respuesta educativa a la diversidad, lo variado de su interpretación da lugar que cada proyecto o iniciativa se enfoque sobre elementos y prioridades distintas.

Estos referentes plantean hoy más que nunca la necesidad del debate teórico de cómo plantear la inclusión, qué elementos han de considerarse, qué prioridades se han de asumir y bajo qué estrategias puede lograrse. Uno de los aspectos a debate en la actualidad versa sobre la multidimensionalidad del propio concepto.

VISLIE (2003), plantea que el concepto surgió de la promoción de una nueva filosofía democrática dirigida a la transformación de los sistemas educativos en su conjunto, más que a las partes que lo integran. Por tanto creer que sólo implica tratar de organizar a las escuelas teniendo en cuenta que los niños que asisten son diferentes, ha generado muchos problemas a nivel mundial. Uno de estos problemas consiste en creer que el término se refiere a una fase siguiente de la Integración (Vislie, 2006) en una especie de continuidad y fluidez de las

acciones de integración, cuando la inclusión es un concepto con implicaciones radicalmente distintas.

PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y AUXILIARES

A menudo los términos “discapacidad” y “retraso del desarrollo” son utilizados por los profesionales dentro de los centros de cuidado de la infancia temprana y de los servicios comunitarios, sin que se haya prestado mucho interés a las reacciones que provocan en los padres, destacan que el asunto de los límites en las relaciones entre los profesionales y las familias, ha sido abordado desde el ámbito de la asistencia social y del área médica, pero desde la educación especial.

Una de las conclusiones más importantes a las que llegan es que particularmente en el ámbito de la educación temprana es necesario promover una nueva práctica profesional, en oposición a las prácticas tradicionales basadas en la normatividad de los servicios, en lo considerado “culturalmente correcto”, sobre todo cuando se trabaja con familias de distintas comunidades que afrontan la discapacidad de un hijo, contextos muy distintos. Ellos creen que los padres pueden depender en mayor medida del apoyo profesional dada la falta de experiencia de los miembros de la familia, amigos, y otros apoyos informales y que pueden preferir relaciones más cercanas y límites más fluidos. Así, los valores culturales de padres y profesionales pueden influir en gran medida en el tipo de límites que planteen en sus relaciones que pueden ser jerárquicas vs. Igualitarias, o distantes vs. Cercanas.

MULVIHILL al (2006), en su estudio sobre las percepciones, actitudes y creencias que muestran los profesores, que participan en un programa de intervención temprana para niños con discapacidad. En dicho estudio se analizaron las relaciones entre el entrenamiento, la experiencia de servicio a niños con discapacidad y sus percepciones sobre la inclusión. A partir de este trabajo se plantearon un modelo conceptual que hipotetiza la relación entre las creencias y las prácticas de los proveedores en un proceso dinámico donde la experiencia y el entrenamiento median sus percepciones acerca de la inclusión.

Los educadores con más preparación percibían menos necesidades y barreras y que la experiencia actual de atención a niños con discapacidad, puede mitigar la percepción de barreras y preocupaciones.

Los programas que emplean personal con distintas orientaciones y entrenamiento para la atención de cada discapacidad, muestran mayor capacidad para responder y atender a niños con discapacidad.

Asegurar el desarrollo y cumplimiento de la legislación para proteger los derechos de los niños con discapacidad, prestando particular atención a su condición de etnicidad. Asumir la responsabilidad de desarrollar programas de capacitación, y entrenamiento tanto a las docentes del cuidado del niño, como a los padres; Promover la investigación de la atención de la infancia temprana desde una perspectiva cultural; crear oportunidades de desarrollo profesional, en el tema de la Infancia Temprana aniveles de educación superior.

EDUCACIÓN INCLUSIVA INFANTIL

De acuerdo a BOOTH (2005) la inclusión no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el concepto ha evolucionado hacia la comprensión de que todos los niños y jóvenes con sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje, deben gozar del derecho a la educación. En la misma línea, Barton (2009) se refiere a Booth (2006) quien plantea que la educación inclusiva no trata sobre la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. Así era, de hecho, como se entendía la integración hasta hace bien poco. Básicamente, la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro.

La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. La educación inclusiva no es un estado, ni es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad

inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996, en Barton, 2009,).

BARTON (2009) coincide con AINSCOW (1999) quien indica que la inclusión supone la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser satisfechas y cómo. Supone dar respuesta a cuestiones clave como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación.

En este sentido, en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), se plantea que la inclusión es el medio fundamental para el desarrollo de una sociedad más justa y más democrática, por ello implica una cuestión de ética y actitudes de los maestros, de los compañeros de clase y de la comunidad educativa entera y tiene un contenido emocional.

Considerando lo antes expuesto, se propone en este trabajo que la inclusión es un conjunto de ideas, valores, creencias, actitudes, prácticas y políticas educativas tendentes a desarrollar equidad y justicia social en una sociedad, de manera que los escolares tengan garantizada una plena participación en la escuela, independientemente de sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje.

La participación es un elemento clave para definir la inclusión. Para Booth y Ainscow (2000) no es otra cosa más que ser reconocido, aceptado y valorado por lo que uno mismo es. En tanto para Norwich (2008) esta participación debe reflejarse en las culturas, en los currículos y más ampliamente en las comunidades no sólo de la escuela, también del barrio. Propone que la participación debe garantizarse en dos ámbitos fundamentales de la vida escolar.

Ámbitos fundamentales de participación (Fuente: Norwich, 2008)

Así la participación debe verse reflejada en el aprendizaje y en la calidad de vida, ya que no sólo se refiere a estar con los otros sino también a compartir con ellos ideas, acciones, sentimientos, aprendizajes, valores, etc. Implica un involucramiento activo en la toma de decisiones, en el desarrollo de los hechos y en la evaluación de los resultados. Requiere de

reconocimiento y valoración de la identidad y de la reciprocidad. Invariablemente significa una mejora en el funcionamiento de la persona y en su calidad de vida (Verdugo, 2006). No se puede comprender la inclusión si no se habla de la persona, de las personas en concreto.

La calidad de vida refiere precisamente a los aspectos personales que se ven mejorados con las prácticas inclusivas.

FERGUSON (2008) propone cinco tipos de prácticas inclusivas para asegurar la participación de todos los alumnos.

PASOS:

1. De centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje.- A través del diseño de un currículo accesible, y de estrategias que aseguren que el currículo sea interesante, atractivo y significativo para todos los alumnos. Así como el uso de instrucciones diferenciadas.
2. De ofrecer servicios a ofrecer apoyos.- Se trata de ofrecer los apoyos y andamiaje adicionales que los estudiantes necesitan para aprender más fácil y efectivamente.
3. De una práctica individual a una grupal.- Incluye nuevas prácticas cooperativas entre los maestros de educación especial y de la escuela regular. Así como habilidades para negociar formas de cooperar con la ayuda de algunas estrategias y guías. Formar comunidades de práctica donde aprendan conjuntamente.
4. De buscar el involucramiento de los padres a establecer vínculos familia-escuela.- El vínculo tiene una noción de reciprocidad y conduce a un proceso de conciencia cultural y a una reflexión crítica.
5. De pensar en una reforma de la escuela a intentar la mejora y la renovación continua.- Abrirse a la posibilidad de la reinención de la escuela con nuevas ideas y prácticas más efectivas, más que a los simples agregados o correcciones a las prácticas existentes.

Así también, para hacer realidad la educación inclusiva es necesario lograr cambios a diferentes niveles del sistema, que se relacionan además con mejoras en la calidad de vida. De acuerdo con Verdugo (2009), la educación inclusiva implica la acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas

educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes). Más concretamente, el mencionado autor (Verdugo, 2009), alude a Burstein (2004) quien señala varios retos o estrategias para lograr una educación más inclusiva: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderazgo para el cambio, comprender la necesidad de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear el cambio (desarrollar una visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desarrollar un plan estratégico), prepararse para el cambio (participar en el desarrollo profesional y proporcionar asistencia técnica en las clases) y apoyar el cambio (mantener el apoyo administrativo, asignar los recursos adecuadamente a las necesidades).

Por su parte McLeskey y Waldron (2006), apuntan que también se requiere el monitoreo constante del plan.

Para MORAN Y ABBOTT (2002), en el ámbito educativo la participación está relacionada con aquellas disposiciones que incrementan el contacto entre alumnos con discapacidad y con alumnos de los ambientes educativos ordinarios a través de una pedagogía que responda a las diferencias individuales. Y sobre todo se relaciona con la creencia de que es una oportunidad de enriquecer el aprendizaje y la enseñanza, por tanto se requiere de un esfuerzo real sobre todo de los profesores para involucrar a los alumnos y para crear situaciones donde ellos encuentren posibilidades de éxito en su aprendizaje de manera que puedan verse favorecidos en él (Corbett, 2001). Se requiere estar atento a cualquier forma de exclusión que pueda experimentar el niño dentro del ambiente escolar, incluso sin premeditación (Messiou, 2008a, 2008b).

De acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de las discapacidad y de la salud (CIF, 2001), la participación es el acto de involucrarse en una situación vital. La participación se divide en dos componentes, como son el desempeño y la realización, para referirse a lo que una persona hace en un contexto o entorno real. Este contexto incluye los factores físicos, sociales y actitudinales que pueden actuar como barreras o como facilitadores para la participación. En la CIF (2001), la participación tiene que ver con la implicación, que nos lleva a la idea no sólo de formar parte, sino también de tener acceso a los recursos necesarios.

Para finalizar, insistimos en el concepto clave de participación ligado a la mejora en el aprendizaje y en la calidad de vida, como imprescindible a la hora de hablar de inclusión. La

participación, el aprendizaje y la calidad de vida se han de garantizar a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades educativas u otras variables personales, contextuales, etc.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

DELORS (1996), en el informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, afirman que... “la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser” .En el primer apartado del informe, se analizan cuáles son las tensiones que se sufren en la actualidad. Aseguran que el siglo XXI planteará diversas alternativas ante las cuales habrá que elegir. Algunas de estas divergencias son la globalización versus localización, universalización versus individualización: “la sociedad actual tiende a que todos seamos cortados por el mismo patrón o lo que algunos han denominado el pensamiento único.” Delors (1996) defiende que cada persona debe ser ella y que la única forma de superar tensiones es que cada uno sea como es. A su vez menciona que otra divergencia es tradición y modernidad: con esta modernidad que transmiten los medios de comunicación, muchas veces podremos perder aquellas cosas más humanizadoras. Otra divergencia es la de las soluciones a corto y largo plazo: actualmente todo se debe resolver de hoy para mañana. Muchas veces, antes de conocer la propuesta, ya la estamos criticando. Este es un tema de importancia capital para la educación, porque en la educación de la persona se debe trabajar durante mucho tiempo; de un día para otro no cambian las cosas. Una más es la competitividad versus la igualdad de oportunidades: debemos defender la igualdad de oportunidades. Posteriormente, la cuarta divergencia es la expansión del conocimiento contra la capacidad de asimilar: es imposible asimilar todo el conocimiento de que disponemos. En este sentido, creo que no se toman medidas serias, porque la verdad es que cada vez más, necesitamos el conocimiento. Otra de las divergencias es la de las dimensiones materiales y espirituales: incluso se dice que precisamente en este punto nos jugamos la continuidad de la humanidad. Mientras nos sigamos ilusionando por las realidades materiales, agotaremos la naturaleza. En el Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI de Delors (1997), se habla de que todas estas divergencias tienen como principio los cambios en los estilos de vida, que van generando tensiones, cambios culturales, cambios en la estructura familiar, que vive el mundo contemporáneo. Tras aconsejar que debemos superar estas

tensiones, Delors (1997) mencionan en la segunda parte el Informe que: “Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. A continuación se presentan los cuatro pilares conocidos de la educación.

1) **Aprender a conocer:** dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer –porque no todos los métodos que se utilizan sirven para aprender a conocer– y asegura que debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.

2) **Aprender a hacer:** aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una calificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc. Aquí importa el grado de creatividad que aportamos.

3) **Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes:** en el Informe se asegura que este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar. A su vez, Delors (1997) proponen que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención al individualismo –que no está en contra de la individualidad–, y que destaque la diversidad, como elemento necesario y creador.

4) **Aprender a ser:** es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo. Creo que estos pilares son fundamentales si consideramos globalmente los cuatro, no de dos en dos, es decir, no poner por un lado el conocimiento (la ciencia), y por el otro, el hecho (la tecnología); esto no sólo en el sentido material sino también en el sentido humanístico. Nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas y ha olvidado poner énfasis en la calidad de la educación y su relación con la

calidad de vida de los estudiantes. La calidad es frecuentemente mencionada en la vida diaria. Cada persona tiene su forma de ver la calidad ya que existen diversos criterios y perspectivas. Dado que dicho tema es tan familiar se podría pensar que existe un criterio universal para definir lo que es calidad y que no sería difícil encontrar una receta que indicara cuáles son los pasos para alcanzarla, sin embargo, en un análisis menos superficial se percata que existen diversos criterios para definir la calidad que pueden incluso modificarse con el paso del tiempo o en las diferentes culturas. Por lo general, el concepto de “calidad” es definido como excelente, perfección, eficacia, virtud o característica de un objeto o situación que nos permita valorar algo como mejor o peor que otro. Obsérvese lo subjetivo de los términos y de los criterios acerca de este tema. La calidad es comúnmente buscada en el ámbito educativo. Edwards (1991) con respecto a la educación afirma “que la calidad es el valor que se le atribuye a un proceso o a un producto educativo, a su vez, menciona que el valor compromete a un juicio”, es decir que la calidad depende de las características que dicho elemento posee y esta se puede evaluar al compararla con algo más.

La educación es considerada como un servicio pero se diferencia y distingue en varios sentidos de los demás servicios. Es importante considerar, que en la educación, el alumno no es un producto ni un cliente, es un participante más del proceso educativo.

El estudiante es un sujeto que se está transformado y en él recae el servicio. Se busca que el sujeto se transforme y desarrolle adecuadamente, más que en la cantidad de conocimientos, en la calidad de los valores humanos del estudiante. Garduño (1999) afirma que la educación es el proceso dirigido al perfeccionamiento del ser humano como tal, y a la forma en que puede contribuirá activamente en la sociedad. Asimismo, indica que la calidad de la educación implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos los aspectos y cada uno de sus elementos. También, menciona que la calidad de la educación consta de las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse. Johnson y William (1995) mencionan que para poder centralizar el acto educativo en el sujeto es preciso, mejorar y optimizar la gestión educacional de un modo permanente. Alvear (1999) por su parte menciona que el concepto de mejora continua, se refiere al hecho de que nada puede considerarse como algo terminado en forma definitiva ya que estamos siempre en un proceso de cambio, de desarrollo y con posibilidades de mejorar.

Por último, para lograr esto, se debe contar con la participación activa de toda la comunidad educativa. Analizando las definiciones antes mencionadas, podemos afirmar que la calidad educativa no es el resultado de la excelencia de una sola de sus áreas; la educación debe orientarse hacia estrategias “integrales”, y así tener una actitud sistémica para que pueda ser percibida como un todo. El objetivo del quehacer educativo, y lo que le da sentido al mismo, es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida –actual y futura- de los educandos, y de esta manera a la calidad de los procesos de desarrollo de la sociedad (Schmelke, 1995). A través de los años, ha surgido un interés especial por lograr cambios que ayuden a elevar la calidad de la educación. Varios movimientos teórico-prácticos, postulan sistemas para incrementar la calidad. Ejemplo: el sistema de “Mejora Escolar”, “Organizaciones Que Aprenden” y “Eficacia Escolar”. Los tres modelos tienen un gran interés e inclinación hacia la evaluación de la calidad en las instituciones educativas. Se puede decir que actualmente, la calidad se ha convertido en el centro de la crítica proporcionando un reto de mejoramiento. Los tres modelos mencionados se describen brevemente a continuación. Craig et al (1999) mencionan que “el movimiento de la “Mejora Escolar” plantea y proporciona conocimientos con el fin de convertirlos en herramientas útiles y prácticas para docentes y administrativos, y de esta manera se logre el acercamiento a la calidad educativa. A su vez dicen que las organizaciones llamadas “Organizaciones Que Aprenden” están basadas en un sistema que propicia un ambiente motivarte, donde florezca la opinión de los individuos involucrados para lograr tener un ánimo creativo y libre, en el cual queden fuera los limitantes. Se busca que el ambiente sea respetuoso, altamente cooperativo y creativo. Por otra parte, el movimiento de “Eficacia escolar” analiza las variables que interfieren o influyen en el éxito y logro de objetivos en distintas escuelas eficaces. Las “Escuelas Eficaces” poseen un sistema capaz de considerar y aprovechar todos los recursos que están a su alcance para funcionar de manera óptima logrando exitosamente sus objetivos. “La calidad está ligada estrechamente a un juicio de valoración. La palabra “evaluación” proviene del latín valere. Se refiere a dar valor una cosa o valorar. La evaluación se define como, señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. Todo sistema educativo debe de contar con estrategias que permitan su evaluación. La evaluación supone comparar objetivos y resultados. El comité de estándares para la evaluación educativa define evaluación como: La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto.” Implica que la evaluación siempre supone un juicio (Stufflebeam, 1985). La evaluación busca conseguir información que ayude a valorar. La meta

de la evaluación es encontrar el valor ya sea bueno o malo o encontrar las áreas débiles o fuertes, de lo que se está analizando. Y así lograr formular una mejora para el programa existente. Hay dos criterios importantes que se deben seguir al momento de evaluar: El mérito o excelencias del servicio en cuestión y hasta qué punto el servicio es necesario (validez potencial) (Stufflebeam, 1985).

Para evaluar es necesario hacer acopio de información adecuada que permita enjuiciar lo bueno de lo indeseable. Analizando las áreas débiles o fuertes al compararlas con un modelo ideal. En todos los niveles educativos deben existir estándares de excelencia. Estos elementos son la base de la formulación de objetivos, mediciones y costos. Su conjunto contribuye a la excelencia educativa proporcionando las condiciones para que se realicen las actividades y puedan ser medidas. Actualmente existe la necesidad de que los procesos de evaluación se universalicen, para alcanzar una calidad en la educación, lo cual es preciso generar y extender una cultura evaluativa entre los miembros de la comunidad educativa que enfatice por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducirla resistencia generalizada a estos procesos. En este sentido, debería promoverse los sistemas de autoevaluación, en los que la comunidad educativa debe tener una clara participación de manera que las decisiones que se adopten sean más fácilmente aceptadas y que tengan un efecto positivo a corto y a largo plazo. “No obstante, las iniciativas derivadas de la creciente importancia del “calidad de vida” se han dirigido principalmente a los adultos. Niños y adolescentes han quedado relegados de este proceso. Por este motivo, se ha prestado poca atención a la calidad de vida en el ámbito escolar.” (Heagerty, 1994) Algunas de las razones que explican el abandono del uso del concepto de calidad de vida en la escuela son (Hegarty, 1994):

1. Se considera que la función principal de la escolarización es preparar al alumno para la vida adulta, pero no se percibe éste como un periodo importante de la vida del individuo, por lo que la calidad de la misma pasa a ser un concepto marginal y una meta no prioritaria:
2. La ausencia de instrumentos adecuados para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la educación.
3. Los imperativos que han guiado las reformas educativas en los años 90 en el mundo occidental. Metas como el incremento de la eficacia de las escuelas o del nivel de logros de los estudiantes han dado lugar a que la atención se centrara más en cuestiones de organización escolar, reforma curricular y desarrollo del personal que en aspectos relacionados con la

calidad de vida de los alumnos. A su vez menciona que..."El uso del concepto de calidad de vida puede permitir haber una profunda reflexión sobre la hasta ahora teórica "educación integral" de la persona. Asimismo, el concepto puede ser de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de muchas transformaciones y cambios que la escuela necesita acometer para atender a las necesidades y deseos de los alumnos" Asimismo comenta, que las principales utilidades del concepto de calidad de vida en la escuela están relacionadas con la mejora de la planificación educativa, el desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y el incremento de la participación de los alumnos en todos los procesos y decisiones que les afectan.

RELEVANCIA DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO EN EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO

Ordinariamente el asesoramiento educativo ha sido entendido como una tarea consistente en un "servicio indirecto" (RODRÍGUEZ ROMERO, 1996, 16; 2001, 70; Nieto, 2001, 149) en el que, prestando un profesional (el asesor) unos servicios a otro profesional (por ejemplo, el profesor), éste puede mejorar, a su vez, los servicios que presta a unos terceros (los alumnos, pero también sus familias, la comunidad educativa o incluso el entorno social en general), terceros que pueden considerarse, en todo caso, como destinatarios últimos de aquellos servicios de asesoramiento, aunque no como sus destinatarios directos. Podrán considerarse como reversibles, y hasta imbricadas, las posiciones que ocupan quien asesora y quien es asesorado, pero, aun en tal caso, habría que continuar manteniendo, desde esta perspectiva, que el asesoramiento merece ser caracterizado como una interacción (profesional) entre profesionales (Nieto, 2001), con respecto a la que puede llegar a afirmarse incluso que sus "principales protagonistas" son tales profesionales (Rodríguez Romero 2001,70).

Esta diferenciación referida principalmente a las partes involucradas cuando se lleva a cabo el asesoramiento merece ser complementada con otra diferenciación, referida principalmente a la naturaleza de las actividades involucradas: pues, de la caracterización anterior, cabe colegir ya que lo que se haga entre quienes asesoran (asesores) y quienes son asesorados (por ejemplo, profesores) es diferente de lo que harán éstos últimos en interés de alumnos, familias, la comunidad educativa. Con frecuencia ha sido puesto de relieve que el asesoramiento es algo comprensivo y heterogéneo, en el sentido de que, además de comprender múltiples actividades más o menos específicas, hay diferencias significativas

entre ellas. Así, Nieto (2001, 148) considera que el asesoramiento “puede implicar un amplio espectro de actividades y puede adoptar formas diferentes y complementarias”. Ahora bien, tantas y tan diferentes actividades no carecen de concomitancias. Siquiera cabe poner de relieve dos concomitancias básicas que, precisamente, contribuyen a identificarlas como ligadas a la tarea de asesoramiento:

- Por un lado, son actividades que han de prestar apoyo o ayuda a quienes van a ser sus destinatarios directos: otros profesionales (por ejemplo, unos profesores)
- Por otro lado, el apoyo o ayuda prestado por los asesores a través de tales actividades está orientado a la mejora de la tarea educativa o docente (por ejemplo, Escudero, 2001) (sin perjuicio de que quepa, a su vez, atribuir carácter educativo a tales actividades de asesoramiento).

Pero las actividades comprendidas en la tarea educativa o docente corresponden ya a esos profesionales considerados como destinatarios directos de esas otras actividades comprendidas en la tarea de asesoramiento.

¿Cuál es aquí el espacio atribuido al alumno? Básicamente, el alumno es conceptualizado como beneficiario directo de las mejoras que en el proceso educativo introduzcan las actividades de asesoramiento deliberadamente emprendidas con ese propósito, actividades estas de las cuales podría Considerarse, por tanto, beneficiario indirecto. No puede afirmarse, pues, que el alumno resulte excluido en las tareas de asesoramiento. Sin embargo, a continuación se va a intentar justificar la pertinencia de desarrollar la inclusión del alumno en la tarea de asesoramiento, precisamente en el sentido apuntado en el apartado anterior. Concretamente, se aducirán razones tanto técnicas como sociales; es decir, se aducirá que la incorporación del alumno es justificable tanto por la contribución que pueda prestar al despliegue del propio proceso de asesoramiento como por la contribución que puede hacer a la legitimación del mismo. Entretanto, se procurará poner de manifiesto que la aceptación de tales razones invita a continuar profundizando en la reflexión sobre el asesoramiento en el ámbito educativo.

a. La contribución instrumental de los alumnos a la tarea de asesoramiento Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 (2008) Inicialmente, el

asesoramiento puede ser conceptualizado como una tecnología organizativa. ¿Por qué? Pueden aducirse algunas razones (por ejemplo, Hatch, 1997; Scout, 2003):

- En primer lugar, puede aducirse que opera una transformación de unos ‘inputs’, o recursos, en unos determinados ‘outputs’, o resultados, congruentes con los fines perseguidos. Este proceso de transformación, ordinariamente llevado a cabo adoptando unos métodos y técnicas, es lo que suelen recibir la denominación de ‘tarea’ (por ejemplo, Child, 1984, 24). Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en aquellos casos en que tales ‘inputs’ son materiales y, a partir de los mismos, son producidos unos ‘outputs’ igualmente materiales, el asesoramiento -como, por lo general, ocurre en las denominadas tecnologías sociales, incluida la educación (también, por ejemplo, Hoy y Miskel, 2007)- se dedicaría más bien a ‘procesar’ personas (quienes sean asesorados), prestándoles servicios que introducirán cambios en ellas.
- Entender la tecnología organizativa en un sentido tan amplio conduce a equipararla, prácticamente, a la labor o trabajo que se realiza en una organización. Ahora bien, ¿toda labor o trabajo puede ser directamente asimilado a una tecnología organizativa? Es fácil constatar que hay acciones llevadas a cabo sin tecnología organizativa. Por ello, la noción suele entenderse en un sentido más restringido, que, no obstante, no prescinde del anteriormente apuntado. Específicamente, suele aplicarse a una determinada manera de concebir la labor o trabajo que lleva a cabo una organización.

Así, una determinada labor o trabajo se realiza con una tecnología organizativa cuando se cumple una condición adicional, también atribuible al asesoramiento: aparte de ser común hacer uso de una serie de recursos materiales en los procesos de transformación, es particularmente común hacer uso del conocimiento para llevar a cabo tales procesos con los correspondientes recursos materiales. En pocas palabras, el conocimiento puede considerarse un recurso fundamental en los procesos de transformación emprendidos, al punto de determinarlos. Así, pues, puede considerarse que la tecnología de una organización comprende la labor que realiza (específicamente, una serie de actividades y procesos, en los que consiste su tarea o tareas), junto a los objetos y el conocimiento empleados para realizarla. Pero, en este punto, conviene añadir que normalmente es posible identificar diferentes tecnologías organizativas en las organizaciones (sin dejar de retener en ningún momento las características descritas anteriormente, que serían compartidas en todos los

casos). Así, hay tecnologías que directamente permiten obtener los ‘outputs’, o resultados, que la organización depara a su entorno: es lo que suele denominarse ‘tecnología nuclear’, ‘troncal’ o ‘esencial’. Quizás lo que singularice más significativamente la tecnología esencial de una organización es el carácter que revisten sus procesos técnicos, o tareas, que, son considerados ‘centrales’ en el funcionamiento de la organización (por ejemplo, Scout, 2003, 196). ¿A qué responde tal carácter central que adquieren determinadas tareas en una organización? Esas tareas son centrales en el sentido de que son aquellas de las que, básicamente, depende el logro de las metas perseguidas por la organización (Hanna, 1997). En todo caso, la noción de tecnología esencial no se reduce a esas tareas, sino que incorpora también los materiales y el conocimiento empleados en su realización: en definitiva, hace referencia a todo lo dispuesto a este respecto para llevar a cabo dichas tareas.

Ha sido común asociar una determinada tecnología esencial a determinados tipos de organización, básicamente en virtud de la tarea central a las que un determinado tipo de organizaciones estaría asociado. En estos casos, pues, la tecnología esencial no estaría inicialmente ligada a una organización concreta, sino, más bien, a un determinado tipo de organización, por lo que es la pertenencia a la categoría correspondiente lo que principalmente determinaría que una organización concreta adoptara una determinada tecnología esencial y no otra (Scout, 2003). Así, es común mantener que la tecnología esencial de un centro escolar es la enseñanza, o en términos más específicos, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si convenimos que el asesoramiento puede ser considerado una tecnología organizativa, ¿qué consideración cabe atribuirle entonces? Cabe proponer dos alternativas, no mutuamente excluyentes, sino complementarias:

- Atendiendo a la caracterización propuesta al principio, el asesoramiento podría ser encuadrado dentro de otro tipo de tecnologías: aquellas dedicadas al mantenimiento y desarrollo (indirecto) de las tareas centrales emprendidas por la organización (Scout, 2003) – en el caso de los centros escolares, dedicada al mantenimiento (indirecto) de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Si además se entiende que esa tecnología corresponde a un sistema organizativo que forma parte del entorno del centro escolar (como sería el caso de los sistemas de apoyo externo), puede ser concebido el asesoramiento también como parte del ‘ambiente técnico’ de la organización (Portela, 2001), haciendo referencia esa denominación a aquellos elementos del entorno que son relevantes para la realización de la labor de esa organización: desde los

‘inputs’ que van a ser objeto de transformación al destino de sus ‘outputs’, pasando por el conocimiento, otros recursos o los métodos con que unos ‘inputs’ van a ser transformados en ‘outputs’. En todo caso, conviene no soslayar que la tecnología empleada por la organización previsiblemente interactuará significativamente con su ambiente técnico, e incluso se solapará con él. Aunque tiende a considerarse algo interno a la organización, la tecnología contribuye a establecer estrechos vínculos con el ambiente. Con todo, la tecnología de una organización puede ser diferenciada del ambiente técnico, y no se agota en él.

Más arriba ya se puso de relieve que el asesoramiento comprende un conjunto de actividades amplio y heterogéneo. Pero interesa volver a recordar las dos concomitancias atribuidas a las mismas para añadir una más, llegados a Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 (2008) este punto. En efecto, se destacaba, por un lado, que tales actividades han de prestar apoyo o ayuda a quienes van a ser asesorados y, por otro lado, que ese apoyo o ayuda habrá de estar orientado a la mejora educativa. Pues bien, lo que se destaca ahora, adicionalmente, es que dicho apoyo o ayuda puede ser caracterizado como transferencia de recursos y, más aún, que, entre tales recursos, suelen considerarse decisivos el conocimiento y la experiencia (Nieto y Portela, 2006, 90; también Nieto, 2001, 152; Rodríguez Romero, 2001, 70; 1996).

Esta caracterización del asesoramiento, ahora más completa, no sólo no excluye la posibilidad de los alumnos intervengan en el asesoramiento, puesto que también pueden ayudar o apoyar en el desarrollo y mejora de la educación a otros agentes, incluso profesionales, mediante recursos -como su experiencia, su conocimiento y su perspectiva- que directa o indirectamente puedan transferir. También la hace particularmente inestimable (aunque en modo alguno suficiente para hacer realidad los propósitos perseguidos con ella). ¿Por qué, exactamente?

Cohen, Raudenbush y Ball (2003) ya destacaban la particular relevancia del conocimiento, frente a otros recursos convencionales (como instalaciones, fondos o titulación del profesorado), para la mejora de la enseñanza. Llegaban a afirmar que los efectos de otros recursos dependen, al menos parcialmente, del conocimiento (Raudenbush y Ball, 2003, 124): éste (junto a la acción, como se verá a continuación) media entre el aprendizaje y esos otros recursos de los que los centros puedan disponer o que los sistemas escolares puedan proporcionar (p. 122). Pero hacían dos consideraciones relativas a los recursos en general que merece recordar, haciéndolas extensivas al recurso mencionado: el conocimiento. En primer

término, destacaban que los recursos, considerados en sí mismos, no producen efectos de aprendizaje (o sea, no causan el aprendizaje). A continuación, ponían de relieve que lo que puede afectar al aprendizaje es el uso que se haga de los recursos, y que tal uso acaban dándoselo quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implicaría que no basta con disponer de conocimiento, cualquiera que sea su carácter, para contribuir al aprendizaje, sino que ha de tratarse, en cualquier caso, de conocimiento integrado en la práctica educativa, conocimiento que, por lo demás, habría de ir acompañado de la correspondiente acción. Por lo cual, no sólo el conocimiento y la acción de los docentes son recursos decisivos, sino también el conocimiento y la acción de los alumnos. Como ejemplo, estos autores señalan que, probablemente, no sólo los profesores que conocen bien la materia y saben cómo hacerla accesible a sus alumnos le darán buen uso al libro de texto, lo emplearán para diseñar actividades eficaces y utilizarán adecuadamente el trabajo que realicen los alumnos, sino que también los alumnos que han aprendido a reflexionar, a escuchar y a expresarse con claridad harán un mejor uso de los materiales con que cuentan, de lo que hacen sus profesores o del trabajo de sus compañeros, y de este modo facilitarán que sus profesores y compañeros, a su vez, den un uso aún mejor a lo que tienen y hacen.

Desde este punto de vista, el asesor puede considerarse “un agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes” a quien corresponde la “difusión de conocimiento valioso”, que, para ser efectiva, “requeriría ser mostrada y aplicada didácticamente en clase” (Bolívar, 2001, 68), pero no sólo se tendría que recurrir al conocimiento de los profesores, sino también al conocimiento de los alumnos, al menos potencialmente valioso, y merecería que tanto unos como otros intervinieran en la tarea de asesorar.

Estas apreciaciones no debilitan la caracterización del asesoramiento como una tecnología organizativa, especialmente en el sentido de una tarea realizada recurriendo al conocimiento, entre otros recursos (sin dejar de tener presente que, precisamente, tal tarea va a consistir, básicamente, en transferir recursos - sobre todo, conocimiento). Sin embargo, parecen revelar los indisolubles vínculos con lo que suele considerarse tarea primaria o central de los centros escolares la enseñanza y, por tanto, con su tecnología esencial. A su vez, esta condición sí puede llevar a poner en cuestión su caracterización como tecnología orientada al

mantenimiento de la enseñanza, inducida especialmente por su caracterización como ‘servicio indirecto’.

AULAS INCLUSIVAS:

Existen escuelas que destacan sus esfuerzos para transformar los ambientes educativos en comunidades inclusivas. El objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todos los alumnos sean aceptados con igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.

En estas escuelas se hace hincapié en enseñar a preocuparse por lo demás y responsabilizarse de ellos. Se presta especial atención a que todos los alumnos se sientan acogidos y seguros, apoyarles tanto en el plano educativo como en el social y que aprendan a respetar a los otros y así mismos. Esto se consigue mediante la participación de los padres, profesores y alumnos lo que supone capacitar y dar responsabilidad y voz a todos los componentes de la escuela para que participen en la construcción de una comunidad positiva dentro de ella.

Se reconoce de forma generalizada la necesidad de hacer más para desarrollar comunidades y aulas inclusivas. Aunque la enseñanza de carácter integrador comenzó como un esfuerzo para coger y apoyar a los alumnos con discapacidades en las escuelas y aulas ordinarias, hay que reconocer que este enfoque es especialmente importante en relación con la educación de todos los niños.

El libro que se comentara a continuación se centra en como diseñar, adaptar e impartir el currículo en las aulas ordinarias que tratan de promover unas comunidades inclusivas.

SIGNIFICADO REAL DE LA INCLUSIÓN:

La inclusión significa acoger a todos (alumnos y ciudadanos) con los brazos abiertos en las escuelas y comunidades. Las escuelas son un buen sitio para empezar. Históricamente, se fragmento el sistema para garantizar un apoyo adecuado a todo el mundo (educación especial, test de cociente intelectual, clasificación). Con el paso del tiempo, el sistema se ha convertido en un apoyo a la segregación. No se habían previsto los trágicos resultados a largo plazo para la inmensa mayoría de los niños que se etiquetaban y se etiquetan, a menudo con las mejores intenciones. Informes, comisiones y estudios confirman que tras segregar a los alumnos se da por sentado que han de vivir en soledad, rechazados, sin amigos y sin trabajo.

La opción por la inclusión significa el final de la etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas.

HACIA LAS ESCUELAS INCLUSIVAS:

Hay alumnos excluidos de la vida escolar y comunitaria normal, por lo que muchas personas emplean ahora la expresión de inclusión plena para aludir a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas al domicilio.

Se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no solo colocarlos en clases normales. El centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos de la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

Estos cambios han llevado a los padres, educadores y alumnos a modificar su perspectiva. El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio.

En las escuelas y clases inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad. Es difícil definir la comunidad, sin embargo, es esencial tener una idea de lo que significa para poder fomentarla en las escuelas.

En las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad.

Hay pruebas de que, en las escuelas en las que los alumnos, los padres y educadores no entablan amistad, compromisos y lazos entre ellos aumentan los problemas de bajo rendimiento, abandono de la escolaridad, abuso de drogas y actividad de bandas juveniles.

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas. Una de ellas consiste en que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas. Otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos.

En las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo, en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general.

Otra ventaja mas es la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Las presiones crecientes que ejercen las drogas, bandas, el suicidio y las rupturas familiares, cada vez más corrientes, contribuyen también a incrementar la necesidad de aceptación y de adquisición de un sentido de pertenencia al grupo. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA INCLUSIVA:

Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y profesores para que se apoyen mutuamente.

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen a l grupo, y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

En las reglas de las aulas inclusivas, es normal que se presenten los derechos de cada miembro.

En las aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general de etapa se amplía o adapta o ambas cosas.

El apoyo en el aula ordinaria:

Si un alumno necesita de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente.

Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos.

Tanto en el caso de los alumnos como en el de los profesores, se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes.

Cuando hace falta la ayuda de expertos externos para satisfacer las necesidades específicas de un alumno, el sistema de apoyo y el proyecto curricular no solo se modifican para ayudar al que necesita una asistencia especializada sino que también otros estudiantes de la misma clase pueden beneficiarse de ayudas similares.

En un aula inclusiva, con frecuencia, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo, en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje u del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.

En las aulas inclusivas, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Este es un aspecto crucial para el desarrollo de la confianza en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase.

Para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. Un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad como aceptación del cambio y disposición a cambiar cuando se estime necesario.

PROMOVER AULAS INCLUSIVAS:

Es fundamental el compromiso del profesor. Es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles para conseguir que el profesor se comprometa a hacer todos los esfuerzos posibles, lo que supone que acepte a los alumnos antes excluidos como miembros valiosos y de pleno derecho de la clase.

Los apoyos formales e informales necesarios para hacer funcionar unas aulas inclusivas que respondan a las necesidades de todos los alumnos pueden facilitarse eliminando las escuelas, aulas y programas especiales segregados. Los profesores de educación especial que antes estuvieron trabajando en esas escuelas pueden convertirse en maestros ordinarios, que trabajen en equipo, asesores especialistas o promotores de redes de apoyo en la educación general.

Es necesario establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva. Crear un grupo de trabajo sobre educación inclusiva formado por profesores, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas con el objetivo de ayudar a que todos los individuos implicados en la escuela comprendan mejor el desarrollo y el mantenimiento de una comunidad escolar integrada, acogedora e inclusiva.

Este grupo organizara y dirigirá sesiones informativas para los padres y el personal de la escuela en las que personas conocedoras y experimentadas en inclusión plena expongan como puede llevarse a cabo. Es importante que las personas invitadas tengan experiencia directa.

Es necesario el nombramiento de una persona que actué como coordinador de apoyo. El objetivo primordial del coordinador de apoyo consiste en trabajar codo con codo con los maestros ordinarios y con el resto del personal de la escuela para promover redes naturales de apoyo. Los profesores, en colaboración con los promotores de apoyo, fomentan la interdependencia por medio de sistemas de compañeros, la tutela a cargo de compañeros, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la amistad para que los alumnos aprendan a ayudarse mutuamente.

Los profesores colaboradores o personal de apoyo también pueden ayudar de forma directa como miembros de equipos docentes, facilitando el aprendizaje en su respectiva área de conocimientos y experiencia.

Celebrar la diversidad, crear comunidad. Crear una escuela inclusiva en la que se reconozcan, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. El currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes.

Todos los miembros de las clases inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo. El objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta la diversidad de la sociedad.

Las clasificaciones basadas en una sola dimensión no bastan para determinar las necesidades educativas, tampoco es suficiente hacer inclusivos ciertos aspectos del currículo sin prestar atención a la identidad completa del niño ni a la totalidad de su vida.

La creciente diversidad racial y étnica de nuestra sociedad y nuestras escuelas obliga a que los programas y currículos escolares tengan en cuenta las diferencias entre los niños.

El objetivo consiste en crear una comunidad que acoja las diferencias, utilice las diferencias entre los niños como elementos del currículo y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar.

Descubrir las diferencias raciales: el descubrimiento de las diferencias raciales no puede separarse del reto del currículo. El respeto y el reconocimiento positivos de las diferencias raciales pueden impregnarlo todo, desde las clases de ciencia sociales hasta los tabloneros de anuncios, los libros del rincón de la biblioteca y las canciones que se aprenden en la clase de música.

Los objetivos de los profesores variaran dependiendo de las diferencias raciales presentes en clase.

Los profesores pueden utilizar las experiencias directas de los niños para dialogar sobre casos concretos de prejuicios, discriminación e injusticia relacionados con las diferencias culturales o sociales.

Las actividades musicales también pueden desarrollarse de forma inclusiva, escuchando música de todo el mundo y aprendiendo canciones en lenguaje de signos, canciones auténticas de otras culturas, y canciones familiares relacionadas con diversos ritos o fiestas.

Descubrir aspectos de las diferencias culturales: es mejor enfocar la enseñanza sobre las diferencias culturales desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que la diversidad enriquece la clase. Una forma interesante y útil de iniciar el diálogo sobre los distintos orígenes y culturas consiste en hablar sobre los nombres de los niños. Las diferencias de idioma constituyen otra forma excelente de descubrir la diversidad.

Descubrir las diferencias familiares: existen muchos tipos de familias. Unos niños viven con un solo progenitor, otros, con familias extensas, con primos, tíos y tías en la misma casa; otros en familias mixtas con padres adoptivos o en familias de acogida.

Los profesores han de tener cuidado al encargar trabajos relacionados con los árboles genealógicos y otras actividades que den por supuesto que los niños viven con sus padres biológicos. Es posible preparar tareas alternativas que preserven la intención del trabajo y sin embargo tengan en cuenta las diversas situaciones y experiencias de los niños.

Descubrir las diferencias de género: el objetivo debe ser que los niños reconozcan y acepten las diferencias de sexo sin que al mismo tiempo se reduzcan a esas características.

Los profesores deben estar atentos al lenguaje que emplean en clase y a los comportamientos que muestran, así como a los materiales que facilitan a sus alumnos.

El estímulo para que niños y niñas interactúen traspasando las fronteras del género puede enfocarse del mismo modo que cualesquiera otras estrategias de integración. Los profesores deben evitar la perpetuación de distinciones artificiales estableciendo una “línea masculina” y otra “femenina”.

Descubrir las diferencias religiosas y las distintas festividades: la realidad es que muchas escuelas y maestros se comportan como si todos los niños fuesen cristianos y hay que tener en cuenta de que esto no es así.

Los niños que son testigos de Jehová no celebran ninguna fiesta y las celebraciones navideñas no resultan adecuadas para los niños cuyas familias no observan esas festividades.

Los maestros deben encontrar formas de mostrar las diferencias religiosas y respetar las existentes entre los niños sin fragmentar la clase ni destruir el sentido de comunidad.

Para mostrar las diferencias religiosas, los profesores deben hacer menos hincapié en las festividades tradicionales, de manera que ocupen menor proporción de tiempo y actividades escolares. Los niños tienen ocasión de celebrar la Navidad con sus familias y en sus iglesias; el tiempo escolar debe dedicarse a otras áreas de estudio y participación.

Descubrir las diferencias de destreza y capacidad: aunque algunas diferencias de destreza y de capacidad pueden hacerse más evidentes en las aulas inclusivas la realidad es que todos los niños tienen sus puntos fuertes y sus debilidades. Los profesores deben hacer que todos

participen en una serie de actividades y proyectos, compartiendo y validando de ese modo muchos tipos de excelencia.

En las aulas cooperativas, los niños se ayudan entre sí, en el plano de la instrucción y en el apoyo entre compañeros y descubre que, trabajando juntos, consiguen más que trabajando solos. Todos los niños, con sus distintas capacidades y repertorios, se convierten en miembros activos y funcionales de un grupo en el que se comparten destrezas y conocimientos. Las clases cooperativas tienen como lema “Nadie es tan listo como todos juntos”.

Descubrir la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación: para crear y mantener auténticas escuelas y comunidades inclusivas, los niños y profesores deben considerarse a sí mismos como agentes de cambio, dispuestos a afrontar y oponerse a los estereotipos y a los comportamientos opresores y discriminadores, y capaces de hacerlos.

En el nivel más básico los niños también pueden aprender a responder a los moteos que se ponen a otros niños y a la exclusión de los mismos por pretexto de sus diferencias. Además los niños pueden reconocer e interrumpir las expresiones humorísticas de carácter racista, sexista y étnico. Los profesores deben estudiar con sus alumnos como los chistes de ese estilo perpetúan los estereotipos y lesionan a las personas, aunque solo se pretenda hacer gracia.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: “DAR SENTIDO” AL CURRÍCULO

A medida que las escuelas y clases promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valiosos, se da un paso importante en su mejor preparación para un mundo rico en diversidad. Sin embargo, a medida que dejamos de etiquetar y separar a los alumnos, los maestros se enfrentan con nuevos problemas.

En un principio, es probable que muchos contemplen las necesidades curriculares de sus diversos alumnos de forma “paralela” de manera que siga un currículo ordinario y la minoría, con necesidades educativas más generales siga un currículo funcional.

- Tener muy presentes los objetivos generales de la educación:

Se acepta, en general, que el alumnado debe abandonar la escuela con un nivel básico y sólido de conocimientos. La educación durante mucho tiempo se tradujo en la enseñanza de diversas materias, cada una de las cuales tenía su propio campo y su secuencia de conocimientos y destrezas. Sin embargo, la mayoría de los educadores sostiene que trata de conseguir algo más que el mero dominio de la información contenida en los mapas conceptuales.

Aunque persista la preocupación por que los graduados adquieran una sólida base de conocimientos, la misma atención, sino más, hay que prestar a la capacidad de integrarlos, aplicarlos, utilizarlos, ampliarlos y utilizarlos con otras personas.

Sigue vigente la preocupación por la preparación de los graduados para entrar en el mercado laboral y convertirse en ciudadanos responsables. Por otra parte, los educadores se preocupan cada vez más de preparar a los jóvenes para afrontar los riesgos que corre la salud, como el abuso de las drogas o el Sida.

Todos los estudiantes pueden y deben trabajar para conseguir los mismos resultados de la educación. Diferirán en cuanto al nivel de resultados que consigan y el grado de importancia otorgado a cada uno de ellos.

Los profesores y auxiliares juzgan a diario que objetivos deben tener prioridad en relación con cada alumno en concreto. Los objetivos descritos poseen un peso diferente según el alumno de que se trate. Algunos campos de la educación tendrán distinta importancia según individuos. Dependiendo de la carrera que pretenda seguir un alumno, habrá que conceder mayor importancia a las ciencias naturales o a un idioma extranjero.

Las semejanzas y las diferencias entre alumnos se entenderán y apreciara mejor si se valoran en relación con un conjunto de objetivos comunes.

Para ello es necesario crear un marco curricular común:

A partir de este marco común se establecerán las prioridades educativas. Los profesores y los educadores especiales se enfrentan a la tarea de determinar cómo se entrelazan los objetivos de los alumnos antes excluidos con el espectro más general de los currículos escolares. La

utilización de un marco curricular de referencia común para elaborar las adaptaciones puede facilitar este proceso. Por desgracia, muchas adaptaciones curriculares están redactadas como si las necesidades del individuo tuviesen poco o nada que ver con los de sus compañeros.

Ofrecer un currículo significativo: muchas escuelas van incorporando poco a poco unos enfoques curriculares que ofrecen a los estudiantes una forma de aprendizaje más relacionada con la experiencia y más personalizada. El uso cada vez más habitual de métodos como el de la enseñanza del lenguaje total, las actividades directivas, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por temas hace posible adaptarse a un conjunto de alumnos mucho más amplio, al tiempo que proporciona una experiencia más rica a todos los niños:

- Lenguaje total: aumenta con rapidez el interés por la utilización del enfoque del lenguaje total en la enseñanza, sobre todo en el primer ciclo de primaria. Leer, escribir, hablar y escuchar no son actividades que se enseñe en clases aisladas, sino que se consideran interconectadas y se enseñan como partes naturales de cada clase. Este enfoque se centra en el niño y trata de sacar partido de los intereses y necesidades de cada uno.
- Microsociedad: el objetivo consiste en dar a los alumnos una idea precisa del mundo real, enseñando cómo funcionan las instituciones mediante la participación, capacitando a los alumnos para la adopción de papeles activos cuando sean adultos. Por las tardes, los alumnos dirigen su propia sociedad bajo la supervisión de profesorado. En esta sociedad, cada estudiante tiene un trabajo, gana dinero y paga las cuotas e impuestos. La microsociedad tiene su propio gobierno, su sistema judicial, bancos, moneda y negocios.

Además de aprender y aplicar las destrezas académicas a situación que se acercan mucho a la vida real, sus partidarios señalan que los alumnos adquieren también una serie de destrezas “de calle” como la negociación, la comunicación y la solución de problemas.

Enfoques cooperativos: los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo está adquiriendo cada vez más popularidad. Enseña a los niños a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Estos métodos hace mucho más fácil la inclusión de alumnos con características especiales como agentes activos en clase.

Enfoques temáticos y basados en proyectos: los proyectos consisten en estudios profundos de temas interesantes para los niños y jóvenes. Las actividades de los proyectos pueden incluir investigaciones, actividades de creación e interpretación dramática. Como los alumnos no

solo hablan y escriben, sino que “hacen”, se incrementa en gran medida las oportunidades de participación activa de un individuo con necesidades especiales.

UN CURRÍCULO PARA CREAR AULAS INCLUSIVAS

PERSPECTIVA DEL CURRÍCULO:

Cuando hablamos de lo que deben aprender los alumnos, debemos tener cuidado de no hacer excesivo hincapié en unos objetivos curriculares predefinidos. Aunque el aprendizaje de las matemáticas, la historia, la geografía, las destrezas de la vida cotidiana y las de tipo profesional sean importantes, no son única o necesariamente los objetivos primordiales de los alumnos.

La socialización y las amistades se encuentran entre los principales objetivos educativos de capacitación de los alumnos para convertirse en miembros activos de la comunidad.

Los autores han observado una serie de aulas y escuelas que han tenido éxito al implantar una normativa de inclusión plena y otras que no. Las que lo han conseguido suelen preocuparse de que sus alumnos se sientan seguros, aceptados y amigos de profesores y compañeros, desarrollando los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima y de éxito.

En cambio, las clases y escuelas que no han tenido éxito en el terreno de la inclusión, plena, suelen centrarse casi exclusivamente en evaluar las competencias relativas a la vida diaria y las destrezas académicas y profesionales y en diseñar los objetivos y actividades curriculares específicos. Por otra parte, tampoco conceden gran importancia a las relaciones, la aceptación y la amistad.

Las amistades deben constituir una preocupación fundamental. Cuando se establecen amistades, empiezan a surgir numerosas ocasiones de aprendizaje significativo. Mediante la socialización con diversos compañeros en los ambientes escolares normales, los niños aprenden, encuentran sentido y descubren finalidades, adquieren un mayor conocimiento de muchas de las materias curriculares. Los alumnos no solo aprenden en sus interacciones con el maestro, es evidente que gran parte de lo que se aprende en la escuela depende de las interacciones que se producen entre los alumnos.

PREMISAS BÁSICAS DEL CURRÍCULO DE AULA:

En general, el currículo se percibe y se imparte desde la perspectiva de que las aulas de la educación general tienen un conjunto estandarizado de requisitos curriculares que todos los alumnos deben cumplir para obtener un “aprobado”. En la mayoría de los casos, si un niño no puede aprender “el currículo”, fracasa y a veces se le excluye de las aulas ordinarias.

Por fortuna para el movimiento de la escuela inclusiva, este método va cayendo en desgracia entre los educadores generalistas más progresistas. Cada vez hay más conciencia de que en un mundo sometido a rápidos cambios y en una sociedad dinámica, no existe ya un conjunto de información único. Un currículo estandarizado no concuerda con la diversidad de las experiencias vividas, ritmos de aprendizaje e interés de todos los alumnos. Cuando el currículo está definido de antemano, los educadores parten de él y no del niño. Se ha demostrado que el currículo estandarizado y las formas de transmisión del mismo son aburridos, carentes de interés y faltos de sentido o de finalidad para muchos alumnos.

En una perspectiva holista y constructivista, se considera al maestro como facilitador de la tarea de los alumnos, que participan activamente en el proceso de asimilar una información significativa y de interés para ellos, en vez de ser transmisor del currículo.

A menudo, la clase se compone de proyectos y actividades de la vida real y orientada a un fin. La elaboración de un diario y la redacción de cartas, informes, cuentos, libros y artículos son otras tantas actividades típicas.

La perspectiva holística y constructivista del aprendizaje estimula a todos los niños a que lean relatos o informaciones que les interesen, teniendo en cuenta su capacidad y a que escriban informaciones significativas y con valor funcional para ellos.

ESTRATEGIAS:

Se presentan diversas estrategias que pueden ser útiles cuando se utiliza el currículo para promover las distintas habilidades de los alumnos de las aulas inclusivas.

OBJETIVOS FLEXIBLES DE APRENDIZAJE:

Aunque los objetivos educativos básicos de todos los estudiantes sigan siendo los mismos, en algunos casos, pueden adaptarse los objetivos curriculares específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada alumno.

Cuando no se tiene en cuenta lo que necesitan los alumnos de acuerdo con las capacidades de cada uno, es fácil que aparezca la apatía en relación con las tareas escolares.

ADAPTACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Los profesores y auxiliares tienen que modificar las actividades en las que participe algún alumno concreto o el modo en que alcance los objetivos propuestos.

Adaptaciones múltiples:

Además de las adaptaciones curriculares a las habilidades de distintos estudiantes en relación con un único elemento es posible realizar varias modificaciones de este tipo al mismo tiempo.

DESARROLLO

La enseñanza en equipo es fundamental. Algunos profesores y auxiliares tienen poca o ninguna experiencia de diseñar o adaptar un proyecto curricular que responda a las necesidades de todos los alumnos. Este problema puede solventarse si se reúne un equipo de personas para dar ideas y sugerir en relación con los objetivos para los niños u con la forma de promover esos objetivos en las clases de carácter general. Cuando todo el mundo tiene experiencia y práctica del diseño y de las adaptaciones curriculares resulta muy fácil y hasta rutinaria para el profesor elaborar sobre la marcha procedimientos o adaptaciones curriculares que permitan participar a todos los alumnos, incluso a los más problemáticos.

La participación del alumno es también fundamental. Los estudiantes pueden ayudar a los profesores a dar flexibilidad al currículo. La participación en su propio aprendizaje y en la planificación y puesta en práctica de experiencias de aprendizaje significativas y orientadas a un fin para sus compañeros es cada vez más importante en las aulas inclusivas. Los alumnos pueden proponer actividades, conseguir materiales y organizar e implantar el currículo para sí mismos y para sus compañeros.

En cuanto a las destrezas funciones cabe destacar que determinados temas curriculares, como los relativos a la vida cotidiana y las destrezas profesionales no tienen por qué eliminarse cuando se incluye a los alumnos en aulas ordinarias. Los estudiantes que necesitan aprender ciertas destrezas para la vida práctica, el trabajo y de carácter social pueden recibir orientaciones y tener oportunidades de aprenderlas en momentos naturales de la jornada.

Con las orientaciones que les brindan los compañeros y los adultos y en las interacciones con ellos, aprenden de forma natural muchas destrezas cotidianas, observando y compartiendo las actividades de ocio y de trabajo en las aulas ordinarias.

Además, las destrezas relativas a la vida social y la de carácter profesional pueden enseñarse en los programas de trabajo y estudio del currículo ordinario y en el de tutoría.

Es un grave error llevar a alumnos de primaria o secundaria previamente clasificados como discapacitados, a zonas de la localidad en horario escolar para que aprendan “destrezas funcionales, comunitarias o profesionales” salvo que también lo hagan los demás, porque así disminuyen las oportunidades de participación plena de estos alumnos en sus aulas y las de entablar amistad con sus compañeros de clase.

Es probable que en un futuro próximo los argumentos que enfrentan el aprendizaje de destrezas prácticas y profesionales con la enseñanza académica vayan debilitándose, porque son muchas las personas que están comenzando a ver la necesidad de integrar ambas en la educación de todos los estudiantes.

Otra consideración relativa a la puesta en práctica se refiere a la necesidad imperiosa de ser cautos a la hora de adaptar metas, objetivos y actividades curriculares. Hacer excesivamente fáciles los objetivos y actividades a un alumno cuando este es capaz, con constancia o diferentes métodos de aprendizaje, de dominar contenidos más difíciles es hacerle un flaco servicio. Los estudiantes consiguen mayores éxitos educativos y sociales cuando las expectativas del personal docente con respecto a ellos son elevadas.

Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado, auxiliares y profesorado de aulas inclusivas.

Cuando el personal de las escuelas empieza a implantar el modelo de aulas inclusivas, se da cuenta de que un elemento necesario y clave para el éxito es la colaboración entre los maestros o profesores, el resto del personal de centro, los padres y los alumnos. Sin esta colaboración, la educación inclusiva no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela.

Los educadores comparten la filosofía de que todo alumno es capaz de aprender y que ellos están para facilitar el rendimiento educativo de cada uno y su adaptación personal y social. Esta filosofía es inherente también a la colaboración.

El creciente número de alumnos con necesidades de acomodación y adaptación ha obligado a los educadores a elaborar estructuras que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes. Es preciso reconocer el efecto de los factores ambientales en el aprendizaje y la adaptación de los niños. Los maestros deben caer en la cuenta de que los alumnos son participantes activos en el proceso educativo y que, cuando participan, crean su propio enfoque de la gestión de la clase y de las actividades de enseñanza.

Implantar la resolución colaborativa de problemas en las escuelas:

1. Colaboración: es una palabra muy utilizada en la bibliografía educativa pero no suele hablarse de sus características fundamentales. Muchos educadores creen que colaboran cuando, en realidad, desarrollan actividades que destruyen la auténtica colaboración. Si no se da una colaboración significativa en donde los profesores participen en un proceso compartido de resolución de problemas, las ideas que del asesor no se pondrán en práctica.

GUTKIN Y CURTIS (1990) exponen con detalle algunos conceptos fundamentales para la colaboración:

- Servicio indirecto a los alumnos: cuando los maestros colaboran para diseñar estrategias que ayuden a tener éxito a los estudiantes, trabajan juntos con el fin de mejorar los resultados. El profesor de apoyo ayuda al profesor a solucionar los problemas que plantea el alumnado.

- **Relación colaborativa:** el desarrollo y mantenimiento de unas relaciones positivas y de confianza entre los colaboradores es fundamental para la colaboración eficaz. Las personas que participan en el enfoque colaborativo deben trabajar como iguales y mantener unas relaciones de coordinación y no de superioridad y subordinación.

- **Relaciones voluntarias y derecho a oponerse:** la colaboración debe ser voluntaria y la persona que se disponga a colaborar debe conservar su derecho a rechazar o aceptar las ideas que vayan surgiendo.

- **Participación activa del profesor:** los profesores siguen siendo los responsables de sus clases y de sus alumnos a la hora de decidir cuestiones docentes importantes. Los colaboradores trabajar con ellos para dar alternativas, pero el maestro debe ser el más activo en lo que se refiere a la descripción del ambiente de la clase y a la selección de las adaptaciones más fáciles para conservar el ambiente natural de la misma.

- **Objetivos de la colaboración:** la colaboración tiene dos objetivos diferentes. El primero consiste en remediar el problema relacionado con el rendimiento de los estudiantes. El segundo objetivo es que no solo consiste en ayudar al alumno objeto de atención sino prevenir problemas futuros de ese alumnos y de los demás.

- **Confidencialidad y confianza:** las relaciones positivas y de confianza mutua son imprescindibles para el éxito de la colaboración. Los maestros tienen que confiar en que los demás trabajan con ellos como colaboradores sin juzgar su ejercicio docente.

2. Resolución de problemas: mientras la colaboración se refiere a la relación entre los individuos, la resolución de problemas describe la herramienta sistemática que se utiliza para dirigir el proceso.

Los 7 pasos básicos de la resolución de problemas son:

2.1. Definición y clarificación del problema: el primer paso es importantísimo para obtener una definición conceptual y operación clara de la cuestión. No deben utilizarse expresiones

globales o ambiguas ni imposibles de modificar. Es preciso clarificar la definición del problema en cuanto a sus componentes y los factores relacionados con ellos.

2.2. Análisis del problema: tras definir y clarificar la definición del problema, hay que aplicar tres conceptos importantes. El primero consiste en utilizar el marco sistémico y el enfoque del embudo para analizar posibles variables contextuales relacionadas con el problema. La segunda cuestión, consiste en realizar un análisis funcional de las variables contextuales. Hay que tener en cuenta la estructura de la tarea académica y la estructura de participación social. En el análisis funcional se examinan los posibles factores previos y los hechos que siguen a la conducta. El tercer aspecto importante a tener en cuenta consiste en tratar el proceso de manera que puedan generarse hipótesis comprobables. El análisis del problema conduce así a preguntas que responder e hipótesis que probar en clase sin pretender obtener “la respuesta” única.

2.3. Estudio de alternativas: el paso siguiente es considerar un conjunto de opciones para afrontar el problema. Conviene a menudo proceder a un torbellino de ideas. Cuando se realiza un torbellino de ideas, es importante pensar creativamente, reconocer que hay más de un modo de enfocar las cosas y evaluar las opciones propuestas solo después de que hayan surgido muchas.

2.4. Selección de estrategia: tras examinar las alternativas posibles, se selecciona una estrategia concreta. Es muy importante asegurarse de que el maestro selecciona la estrategia que le parezca más adecuado poner en práctica. No estrategia no debe obstaculizar el desarrollo de la clase y adaptarse a su contexto natural.

2.5. Clarificación de la estrategia: con frecuencia, las estrategias no resultan eficaces porque la persona responsable de su puesta en práctica no entiende con claridad los aspectos básicos de los procedimientos. Todos los aspectos deben aclararse para garantizar que todas las partes implicadas comprendan los aspectos fundamentales del plan.

2.6. Implantación de la estrategia: el aspecto más crítico de la puesta en práctica de una estrategia consiste en proporcionar apoyo sobre la marcha. La falta de apoyo de seguimiento suele ser la razón primordial por la que no se implantan los planes de intervención.

2.7. Evaluación de los resultados: es fundamental evaluar su éxito. Se recomienda recoger datos con el fin de contribuir a evaluar los resultados. Puede ser tan sencillo como mantener un registro de tasas de terminación de trabajos, o coleccionar muestras de los mismos. Si hace falta, también pueden obtenerse datos procedentes de la observación directa.

APOYO EN AULA

Para proporcionar apoyo en un aula inclusiva hace falta algo más que dominar una disciplina concreta y estar físicamente presente en clase. Existe un apoyo real cuando el receptor percibe que le han ayudado, los miembros del equipo educativo comparten la responsabilidad de lograr los resultados que se desean para el alumno, se consigue mejor el objetivo de satisfacer las diversas necesidades educativas de los alumnos, los resultados hacen que merezca la pena el esfuerzo que requiere la colaboración, se consiguen los resultados prioritarios para los estudiantes en la escuela, en casa y en la comunidad.

TIPOS DE APOYO:

- Apoyo mediante recursos: consiste en proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, recursos informativos, recursos humanos. Sin embargo, los recursos no garantizan de por sí un apoyo de calidad.
- Apoyo moral: alude a las interacciones entre personas que confirman el valor de las mismas como individuos y como compañeros. Dentro del apoyo moral se incluye la atención activa, caracterizada por la aceptación e ideas y sentimientos sin juicios de valor.
- Apoyo técnico: se refiere a ofrecer estrategias, métodos, enfoques o ideas concretos.
- Apoyo en la evaluación: se refiere a la asistencia en el recogido de una información que permita supervisar y adaptar el apoyo. Se refiere también a la asistencia para determinar la influencia del apoyo en los alumnos, as familias y los profesionales.

El personal de apoyo no es el encargado de decidir el tipo de apoyo. Las decisiones sobre el tipo de apoyo preciso en cualquier situación concreta

Corresponden a todos los implicados. Todos los miembros del equipo están en condiciones de proporcionar y de recibir apoyo.

El hecho de ofrecer más servicios de los necesarios puede tener consecuencias negativas como:

- Reducir el tiempo dedicado a la interacción entre los alumnos y a la participación con los compañeros en las actividades de la escuela.
- Hacer difícil sin necesidad la comunicación y la coordinación entre todas las personas implicadas.
- Crear desigualdades en cuanto a la distribución de unos recursos escasos cuando otros alumnos o educadores que precisan apoyo no lo reciben o tienen menos del necesario.

Es probable que algunos alumnos y profesores necesiten apoyo para que la inclusión escolar sea satisfactoria. Entre las características de los alumnos que pueden influir en la selección del personal de apoyo, están las destrezas adquiridas, las experiencias y diversos aspectos de su funcionamiento intelectual, comunicativo, social, físico, sensorial o de salud.

El modelo de poyo que se ha desarrollado en la educación está pensado para adoptar determinadas disciplinas a los problemas de un alumno o maestro concreto.

Algunos alumnos presentan diversas necesidades de asistencia sanitaria que requieren apoyo para comer, desarrollar actividades físicas y otras rutinas y actividades que forman parte de la jornada escolar. Las enfermeras escolares pueden ayudar a elaborar fórmulas para ocuparse de estas necesidades especiales de asistencia sanitaria. Por último, hay que insistir en que el personal de apoyo debe centrarse más en el presente que en el pasado, en las adaptaciones y mejoras ambientales concretas en vez de ocuparse únicamente de lo que debe hacer un alumno concreto para adaptarse mejor al medio.

Después de que todas las personas implicadas se pongan de acuerdo en las ayudas educativas necesarias para modificar el entorno o acomodarlo a un alumno o profesores concretos, puede buscarse el personal de apoyo adecuado.

La decisión final sobre el personal, el tipo y la magnitud del apoyo necesarios se alcanzan por consenso del equipo. La decisión por consenso reduce los riesgos de solapamiento, lagunas y contradicciones en la provisión del servicio.

Mitos sobre las disciplinas:

Hay un gran número de mitos en torno a las funciones y responsabilidades de las diversas disciplinas.

En primer lugar, está el mito de que la maestría de una persona sea un requisito previo primordial para desempeñar la función de apoyo. La capacidad de una persona para trabajar en colaboración tiene la misma importancia que su dominio de una disciplina determinada.

En segundo lugar, otro mito son los límites estrictamente definidos entre disciplinas. En realidad, existe un enorme solapamiento entre muchas de ellas.

Un tercer mito consiste en considerar que todos los individuos formados en una determinada disciplina tienen la misma competencia. La mayor parte de los campos profesionales de práctica o disciplinas tiene distintas áreas.

El mito final es que los que poseen un título determinado dominan ese campo. En otras palabras, solo un individuo formado en una determinada disciplina puede ejercitar las destrezas que, por regla, se asocian con ella.

ESTRUCTURAS DE APOYO

Los enfoques tradicionales utilizados por numerosos profesionales en diversos campos para apoyar a un alumno determinado consisten en emplear tiempo de trabajo individual o en pequeño grupo, centrándose en un problema concreto.

- Horarios en los ambientes integrados: los bloques temporales constituyen una alternativa al horario tradicional de los especialistas. Corresponden a la asignación de periodos de tiempo más largos para que el especialista pueda acudir con flexibilidad a cada ambiente en el que los alumnos o los profesores necesiten ayuda, intervención o apoyo. Hay incontables formas de implantar el modelo de bloques temporales. Las estrategias concretas varían según el conjunto de variables demográficas. Del alumno, de la comunidad y del horario.

Horas reservadas para la colaboración: tanto durante los bloques temporales como en las reuniones regulares del equipo, en las especiales monografías y en las reuniones de formación y perfeccionamiento de profesorado surgen oportunidades informales de colaboración. Al principio, quizá haga falta reuniones semanales de equipo para un reducido número de alumnos que precise un apoyo intensivo.

POSIBLES ACCIONES PARA FACILITAR LA ENSEÑANZA DE ORIENTACIÓN INCLUSIVA

Podemos resumir las acciones en el micronivel como las cuatro “pes”: personales, políticas, profesionales y prácticas. Las acciones personales suponen la ampliación de los límites personales en cada ocasión y alcanzar e interactuar en los niveles personal, social y profesional con personas que presenten una serie de diferencias individuales.

Los educadores deben descubrir directamente como afrontan estas personas, utilizan en beneficio de los demás y celebran sus diferencias.

Las acciones políticas suponen la participación en las organizaciones y sistemas que puedan provocar cambios en las comunidades.

Las acciones profesionales conllevan el conocimiento de las tendencias, las investigaciones y la bibliografía en uso, dentro y fuera del campo de la educación.

Los educadores deben tomar las medidas necesarias para proseguir activamente su aprendizaje.

VALORACIÓN PERSONAL

El libro “Aulas inclusivas” debería ser el libro de cabecera de la mayoría de los docentes que buscan una manera de cambiar sus aulas y no la encuentran.

Se trata de una exhaustiva guía donde los escritores no van llevando hacia esas aulas inclusivas que parecían tan lejanas y utópicas. La realidad nos demuestra que no es así, no es un deseo utópico el encontrarse o crear un aula cooperativa, donde todos los alumnos, sin importar las diferencias individuales de cada uno, puedan aprender juntos. Es un trabajo duro, que requiere un continuo aprendizaje por parte de toda la comunidad, pero sin duda alguna merece la pena. La inclusión es una realidad que está ahí y que está al alcance de todos, pero que sin embargo no puede llegar a las aulas si no es de la mano de la comunidad, es decir, de todos. Es necesaria una concienciación social de que de las diferencias, se aprende, y como dice el libro repetidas veces, ser diferente no es algo malo, nada que se tenga que ocultar, sino

algo de lo que se debe aprender, unos de otros, puesto que todos somos diferentes a todos los niveles.

La idea principal es la colaboración, de todos, no solo de los maestros, esta es una tarea de todos. Cooperando y teniendo el deseo de la mejor educación para nuestros niños es posible llegar a una educación que no se base en los conocimientos académicos exclusivamente, sino en algo mucho más importante: aprender de los demás y crecer como personas.

Es evidente que hace falta tomar medidas frente a los problemas de los jóvenes en nuestras aulas: apenas se comunican entre ellos, no comparten sus angustias, problemas, no piden ayuda y tampoco lo reciben y todo es debido a una falta de educación: no nos han educado para buscar ayuda entre nuestros iguales. Esto se ha visto muchas veces como un signo de debilidad, reconociéndose más mérito a aquel que obtiene sus logros sin necesidad de que nadie le preste su apoyo. En estos momentos donde la sociedad cambia a un ritmo vertiginoso, es necesario que los niños sepan que en las escuelas tienen a gente que puede ayudarles, tanto los profesores como sus compañeros, fomentándolo con actividades y con la creación de un ambiente propicio para que esto ocurra.

De todo esto trata el libro, de cómo los alumnos necesitan algo más que meros conocimientos de matemáticas, de ciencias y de lengua, como necesitan sentirse integrados, sentirse válidos para la sociedad, saber que “sirven para algo” y que sus actos pueden ayudar a los demás, son útiles. Y cuando se habla de educación para todos que realmente sea para todos, entendiéndolo de una manera real. Todos los niños no son todos los niños que aprueban o que saben valerse por sí mismos o que tienen una serie de características. No, todos son TODOS, sean cuales sean sus peculiaridades o diferencias. Los niños tienen que ver desde muy pequeños que todos somos diferentes, no unos “más diferentes” que otros. Esto es un paso fundamental para la integración total de todos los niños a nuestra sociedad.

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación, es descriptivo ya que se pretende describir la percepción de profesores y auxiliares de las instituciones educativas inicial María Reiche y Mundo Feliz, acerca de la educación inclusiva infantil

3.2. Diseño de investigación

El diseño es tipo No Experimental – descriptivo transversal; con el diseño permitió ordenar la información para su presentación, y los resultados se presentó en tablas y representaciones gráficas, con las cuales se explicó la información. El diagrama que se utilizó es el siguiente:

M O

DONDE:

M = Es la muestra en estudio

O = Observación a realizar en la muestra

3.3. Población y Muestra

La población fueron todos los profesores y auxiliares de las Instituciones Educativas Inicial María Reiche y Mundo Feliz, los cuales hacen un número de 29 y la muestra será el 100% de la población, es decir; las 29 docentes y auxiliares de las dos Institución Educativa.

3.4. Procedimiento, técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Procedimiento para el recojo de datos

- Solicitud a las Directoras donde se pidió permiso para la ejecución de la investigación.
- Las tesistas elaboraron y aplicaron los instrumentos a la muestra.
- Las tesistas garantizaron la confidencialidad de los sujetos de investigación.

3.4.1. Técnica e Instrumento de recolección de datos

Técnica	Instrumento
Encuesta	Cuestionario de preguntas

- La técnica de la Encuesta sirvió para conocer la opinión de profesores y auxiliares de educación inicial de las instituciones educativas María Reiche y Mundo Feliz, la técnica cuenta con un instrumento el cual se adjunta en los anexos.

3.5. Procesamiento de la Información:

Para el procesamiento de la información se hizo con el apoyo del Programa Estadístico SPSS. Versión 18, y los resultados se presenta en tabla y gráficos.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1 Descripción

4.1.1 Nivel de experiencia de profesores y auxiliares acerca de la educación Inclusiva

Tabla 01

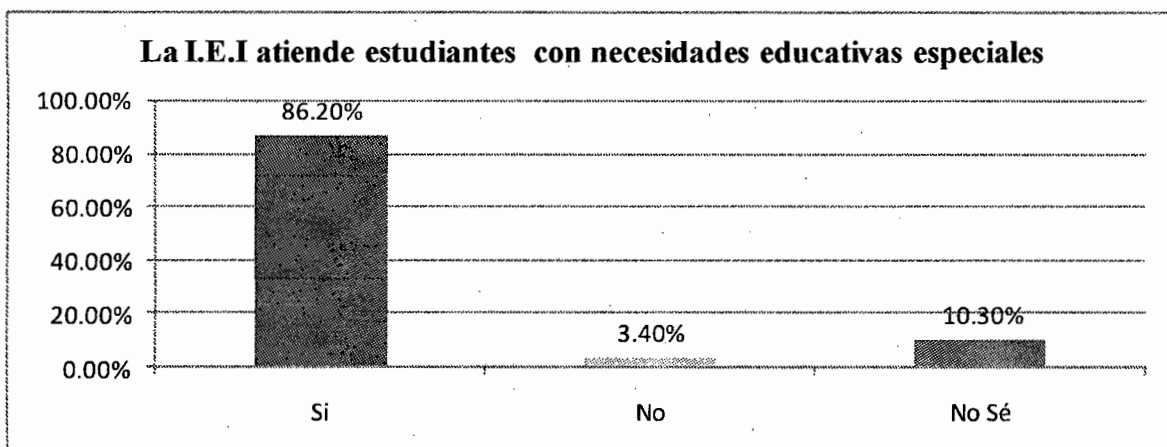
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según opinión si la I.E.I atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales. Iquitos. 2013

Las I.E atiende estudiantes con necesidades educativas especiales	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Si	25	86,2	86,2
No	1	3,4	89,7
No Sé	3	10,3	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a si la I.E atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales, en la Tabla y gráfico 01, se observa que la mayoría de profesores, 86,2% refieren que sí atienden, 10,3% no sabe y 3,4% que la I.E no atiende.

Gráfico 01



Fuente: Tabla 01

Tabla 02

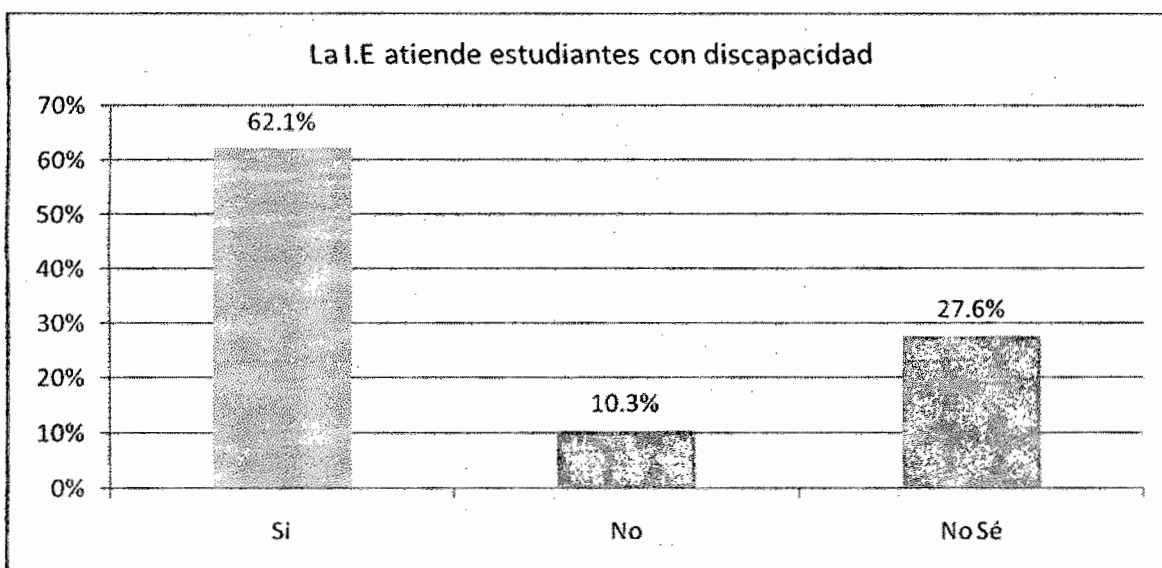
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según opinión si la I.E atiende a estudiantes con discapacidad. Iquitos. 2013

La I.E atiende estudiantes con discapacidad	Número de Profesores y auxiliares.	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Si	18	62,1	62,1
No	3	10,3	72,4
No Sé	8	27,6	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a si la I.E atiende a estudiantes con discapacidad, en la Tabla y gráfico 02, se observa que la mayoría de profesores y auxiliares, 62,1% refieren que sí atienden, 27,6% no sabe, y 10,3% que la I.E no atiende.

Gráfico 02



Fuente: Tabla 02

Tabla 03

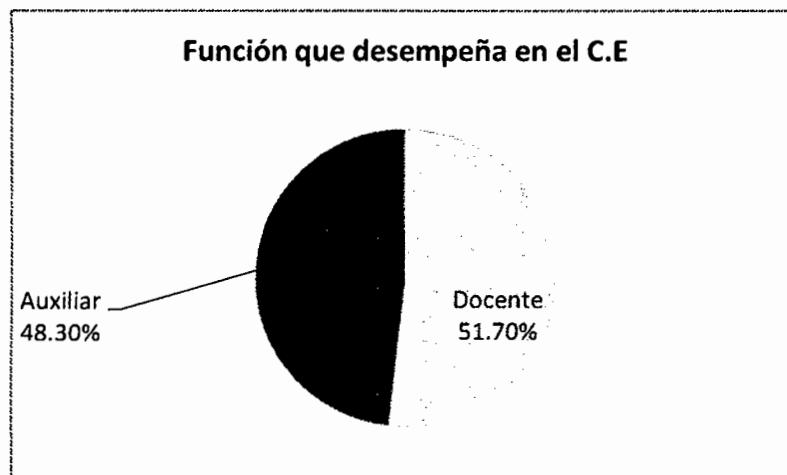
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según función que desempeña en el C.E Iquitos. 2013

Función que desempeña en el C.E	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Profesores	15	51,7	51,7
Auxiliar	14	48,3	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a la función que desempeña en el C.E, en la Tabla y gráfico 03, se observa que la mayoría de encuestados, 51,7% refiere que es profesores y 48,3% que es auxiliar.

Gráfico 03



Fuente: Tabla 03

Tabla 04

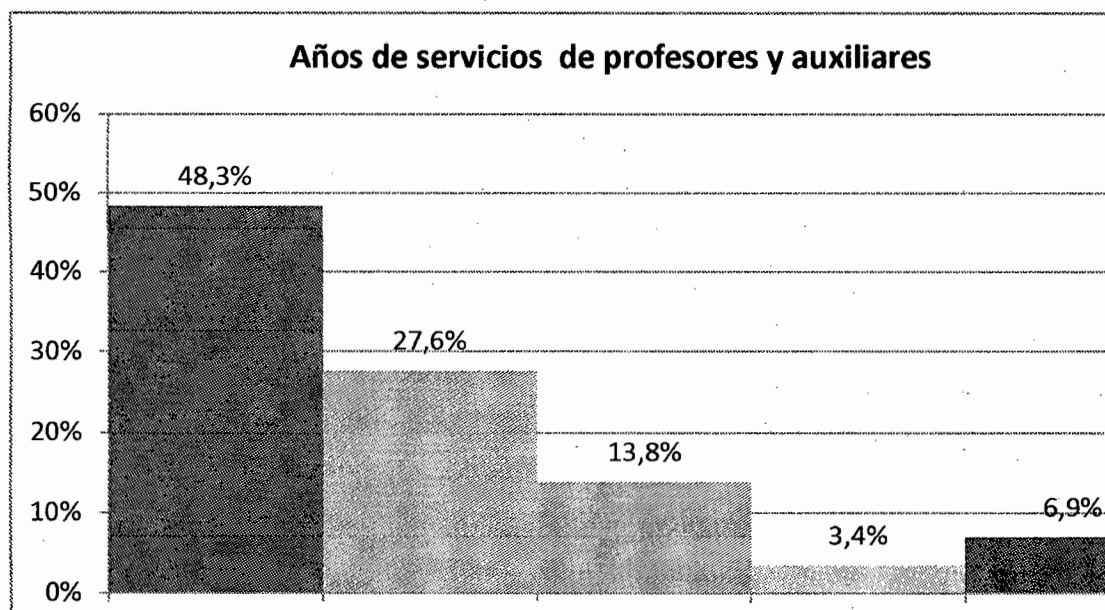
Profesores y auxiliar de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según años de servicios en el C.E Iquitos. 2013

Años de servicios	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
1-5 años	14	48,3	48,3
6-10 años	8	27,6	75,9
11-15 años	4	13,8	89,7
16-20 años	1	3,4	93,1
21 a más	2	6,9	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En la Tabla y gráfico 04, se observa que la mayoría de encuestados, 48,3% refiere tener entre 1 a 5 años de servicio, un menor porcentaje, 6,9% tiene 21 años de servicio o más.

Gráfico 04



Fuente: Tabla 04

Tabla 05

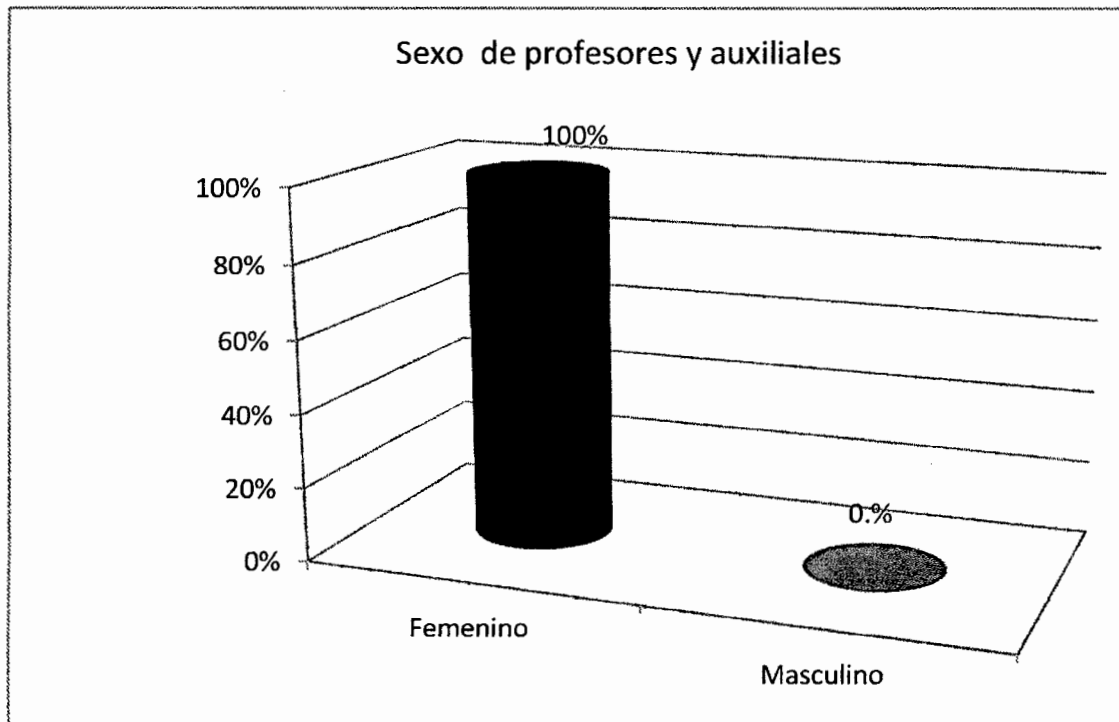
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según Sexo Iquitos. 2013

Sexo	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Femenino	29	100,0	100,0
Masculino	0	0,0	100.0
Total	29	100.0	-

Fuente: Encuesta

En lo referente al sexo del personal del C.E, en la Tabla y gráfico 05, se observa que todas las encuestadas, 100% son de sexo femenino.

Gráfico 05



Fuente: Tabla 05

Tabla 06

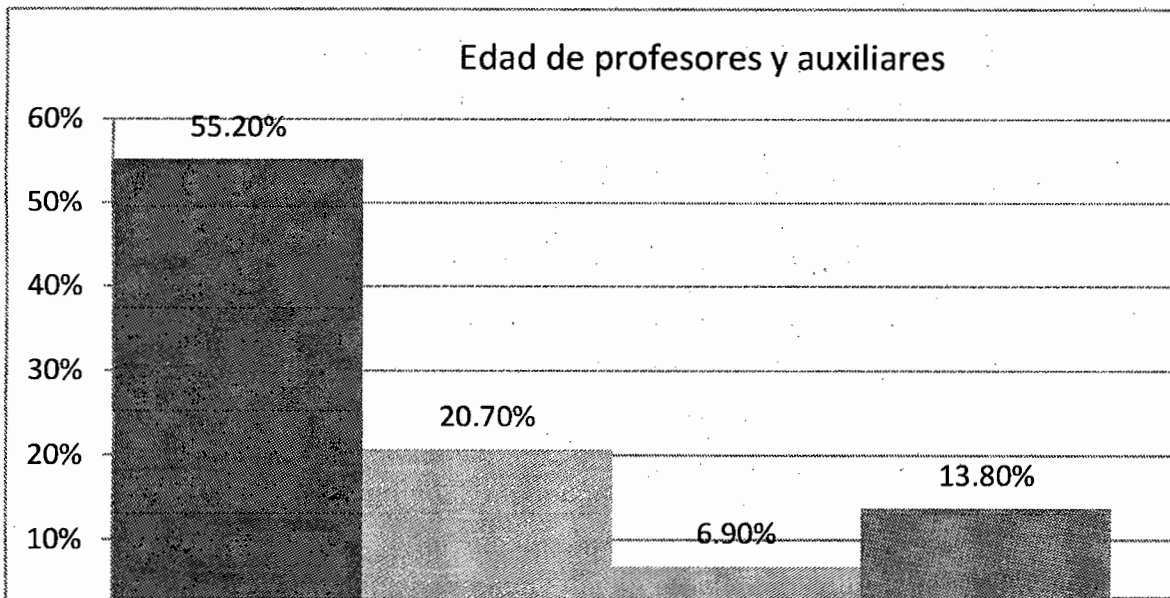
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según edad. Iquitos. 2013

Edad	Número de Profesores y auxiliares.	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
25-30 años	16	55,2	55,2
31-35 años	6	20,7	75,9
36-40 años	2	6,9	82,8
41-45 años	4	13,8	96,6
51-55 años	1	3,4	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En la Tabla y gráfico 06, se observa que la mayoría de encuestados, 55,2% refiere tener entre 25 a 30 años de edad, un menor porcentaje, 3,4% entre 51 años a 55 años, 17,2% son mayores de 40 años.

Gráfico 06



Fuente: Tabla 06

Tabla 07

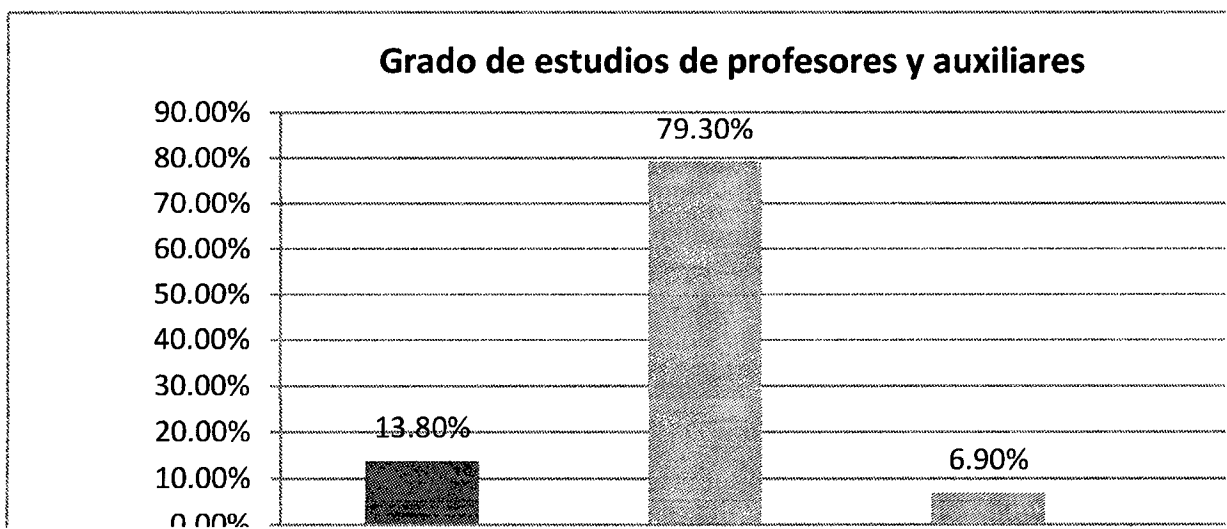
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según Grado de estudios. Iquitos. 2013

Grado de estudios	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Bachiller	4	13,8	13,8
Licenciatura	23	79,3	93,1
Magister	2	6,9	100,0
Doctor	0	0.0	100.0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente al Grado de estudios, en la Tabla y gráfico 07, se observa que la mayoría de encuestados, 79,3% manifiesta ser Licenciada en Educación Inicial, 13,8%, ser Bachiller, 6,9 magister. Ninguna tiene doctorado.

Gráfico 07



Fuente: Tabla 07

Tabla 08

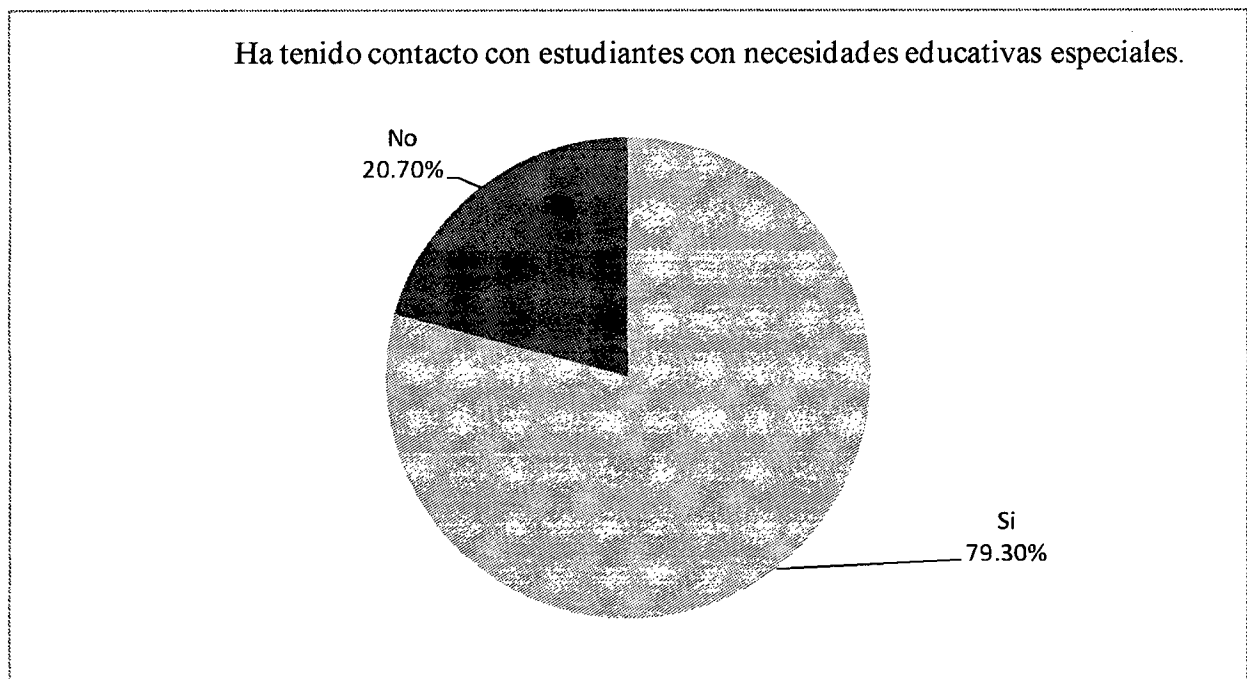
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según si ha tenido contacto con estudiantes con necesidades educativas especiales. Iquitos. 2013

Ha tenido contacto con estudiantes con necesidades educativas especiales.	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Si	23	79,3	79,3
No	6	20,7	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a si ha tenido contacto con estudiantes con necesidades educativas especiales, en la Tabla y gráfico 08, se observa que la mayoría de encuestados, 79,3% manifiesta haber tenido contacto, 20,7%, no ha tenido.

Gráfico 08



Fuente: Tabla 08

Tabla 09

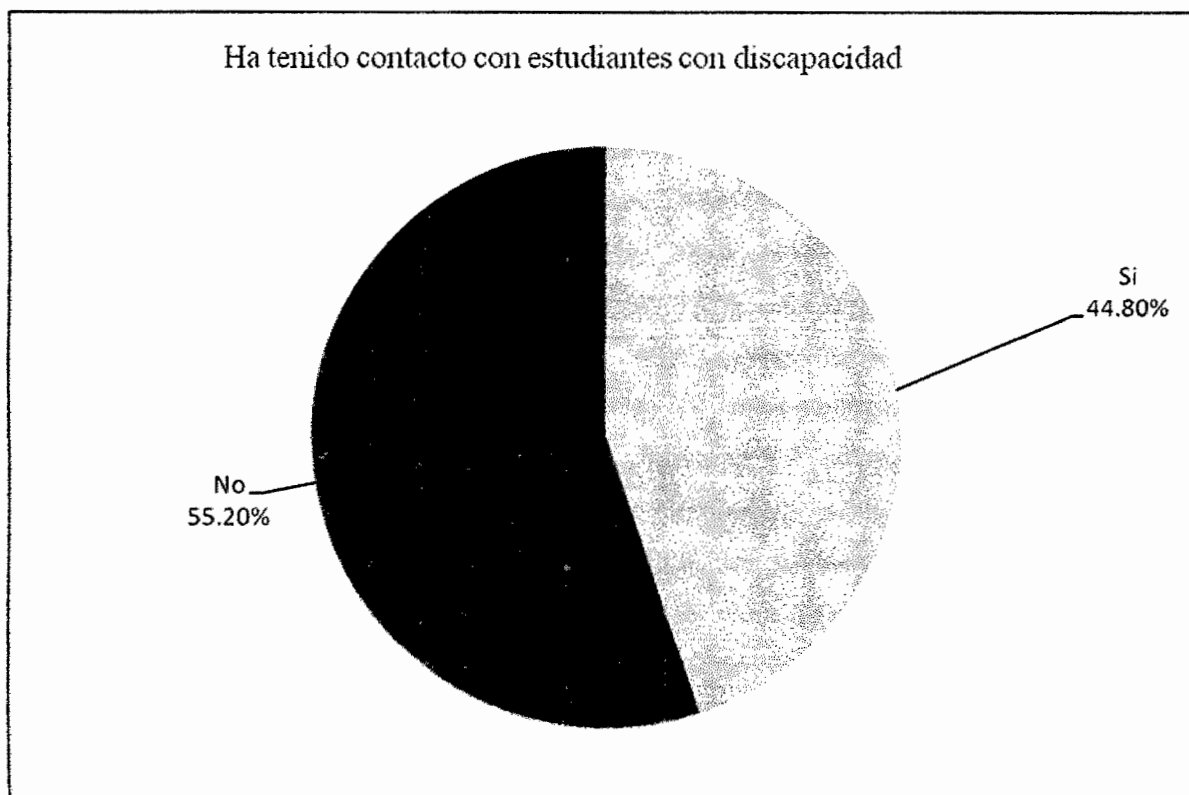
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según si ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad. Iquitos. 2013

Ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Si	13	44,8	44,8
No	16	55,2	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a si ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad, en la Tabla y gráfico 09, se observa que la mayoría de encuestados, 55,2% manifiesta no haber tenido contacto, 44,8%, ha tenido.

Gráfico 09



Fuente: Tabla 09

Tabla 10

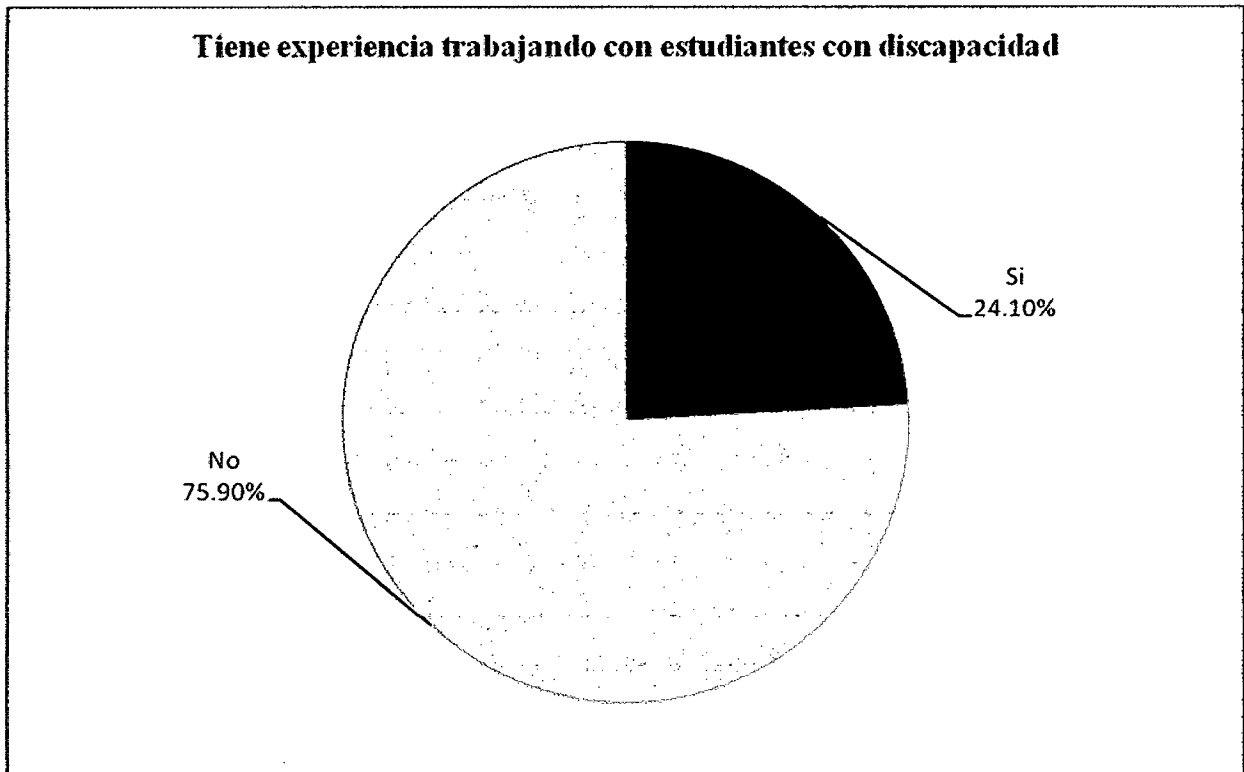
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según si tiene experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad. Iquitos. 2013

Tiene experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Si	7	24,1	24,1
No	22	75,9	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a si tiene experiencia con estudiantes con discapacidad, en la Tabla y gráfico 10, se observa que la mayoría de encuestados, 75,9% manifiesta no tener experiencia con estudiantes con discapacidad, 24,1%, manifiesta tener experiencia.

Gráfico 10



Fuente: Tabla 10

Tabla 11

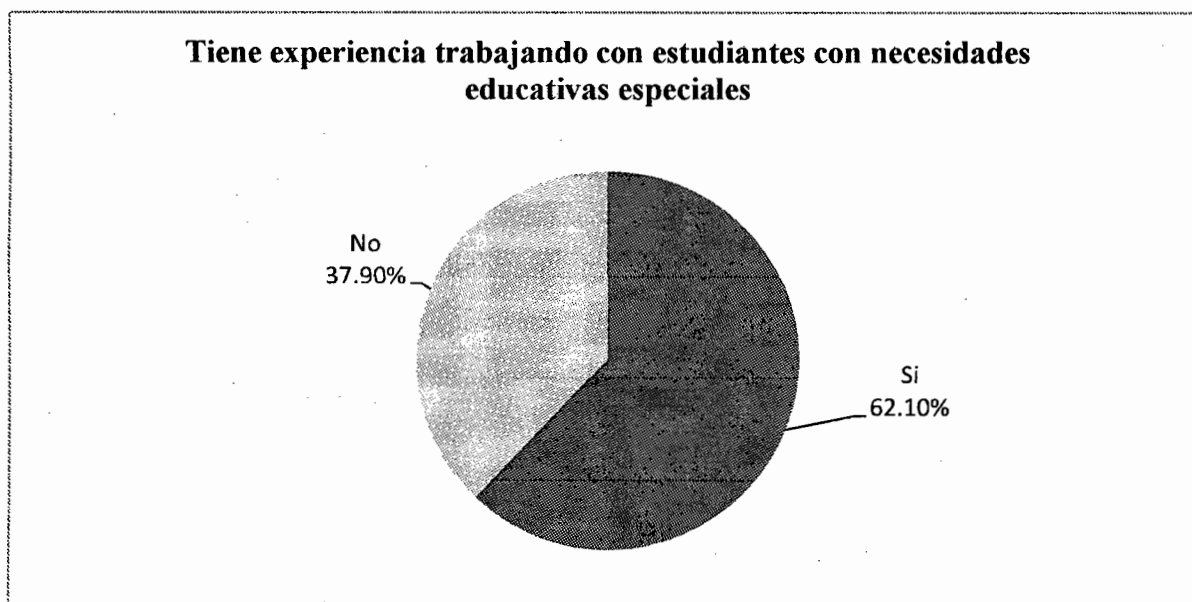
Profesores y auxiliares de Educación Inicial de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, según si tiene experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales. Iquitos. 2013

Tiene experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales	Número de Profesores y auxiliares	Porcentaje hi%	Porcentaje Acumulado Hi%
Si	18	62,1	62,1
No	11	37,9	100,0
Total	29	100,0	

Fuente: Encuesta

En lo referente a si tiene experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales, en la Tabla y gráfico 11, se observa que la mayoría de encuestados, 62,1% manifiesta tener experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales, 37,9%, manifiesta no tener experiencia.

Gráfico11



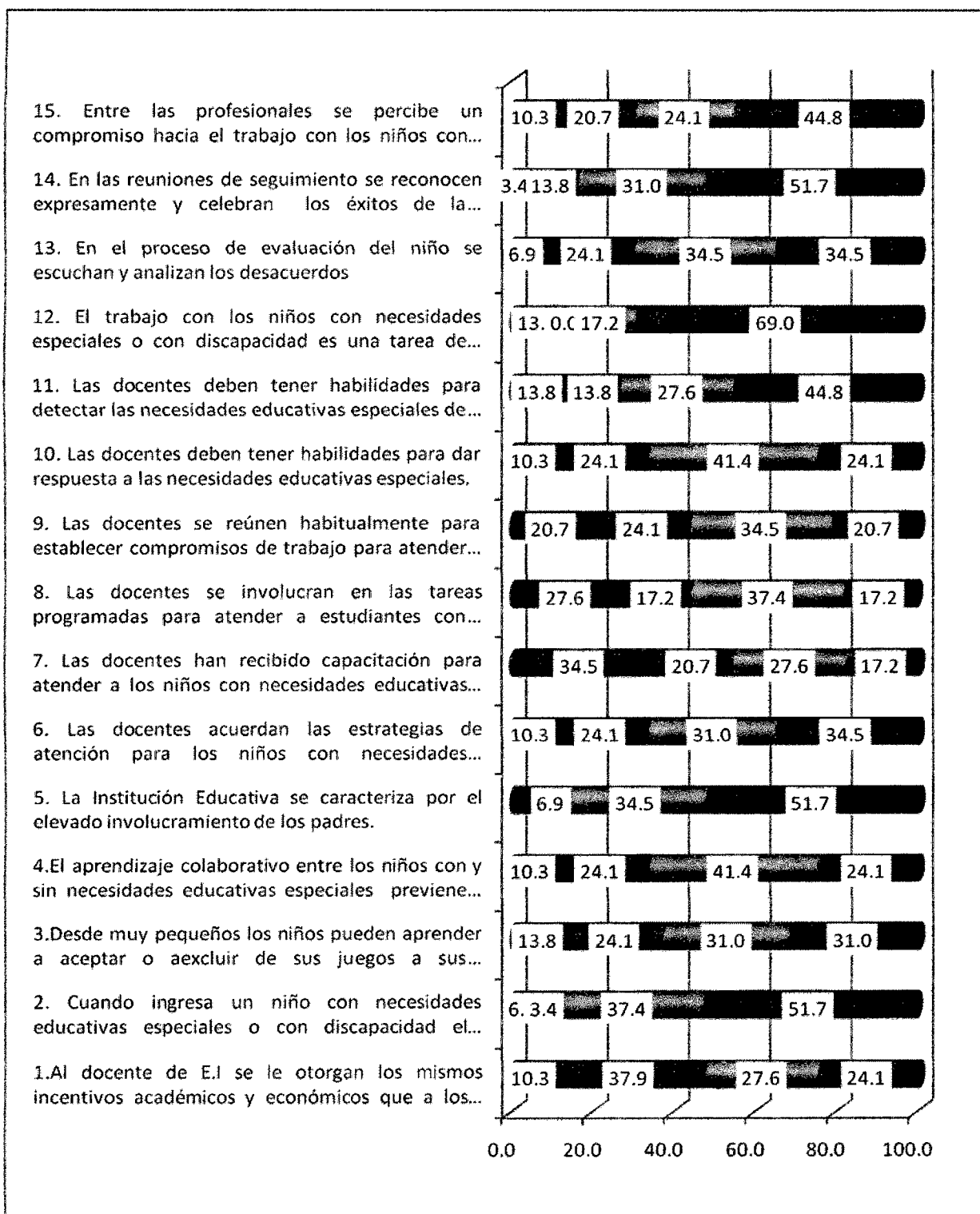
Fuente: Tabla 11

TABLA 12: PERCEPCIONES DE PROFESORES Y AUXILIARES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS I.E DE EDUCACIÓN INICIAL. IQUITOS 2013	Puntuación			
	1	2	3	4
En este Centro de Desarrollo, Infantil				
1. Al docente de E.I se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles en la de Reforma Magisterial	10.3	37.9	27.6	24.1
2. Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	6.9	3.4	37.4	51.7
3. Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	13.8	24.1	31.0	31.0
4. El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales previene dificultades posteriores.	10.3	24.1	41.4	24.1
5. La Institución Educativa se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	6.9	6.9	34.5	51.7
6. Las docentes acuerdan las estrategias de atención para los niños con necesidades especiales.	10.3	24.1	31.0	34.5
7. Las docentes han recibido capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa.	34.5	20.7	27.6	17.2
8. Las docentes se involucran en las tareas programadas para atender a estudiantes con necesidades especiales.	27.6	17.2	37.4	17.2
9. Las docentes se reúnen habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	20.7	24.1	34.5	20.7
10. Las docentes deben tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	10.3	24.1	41.4	24.1
11. Las docentes deben tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los niños.	13.8	13.8	27.6	44.8
12. El trabajo con los niños con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	13.8	0.0	17.2	69.0
13. En el proceso de evaluación del niño se escuchan y analizan los desacuerdos	6.9	24.1	34.5	34.5
14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	3.4	13.8	31.0	51.7
15. Entre las profesionales se percibe un compromiso hacia el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales	10.3	20.7	24.1	44.8
16. Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	6.9	17.2	27.6	48.3
17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer	6.9	17.2	34.5	41.4
18. La comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) conocen las funciones del personal.	6.9	17.2	31.0	44.8
19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado.	10.3	10.3	34.5	44.8
20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto escolar.	6.9	10.3	37.4	44.8
21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños.	0.0	17.2	44.8	37.4
22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	3.4	6.9	37.4	51.7

23. Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.	6.9	17.2	34.5	41.4
24. Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.	6.9	13.8	41.4	37.4
25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad..	10.3	20.7	41.4	27.6
26. Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	3.4	10.3	51.7	34.5
27. Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	10.3	3.4	27.6	58.6
28. Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	3.4	17.2	44.8	34.5
29. Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa.	27.6	44.8	17.2	10.3
30. Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	6.9	20.7	37.4	34.5
31. Se Procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	6.9	17.2	17.2	58.6
32. Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido.	10.3	20.7	20.7	48.3
Promedio	10.4	17.5	33.1	38.8

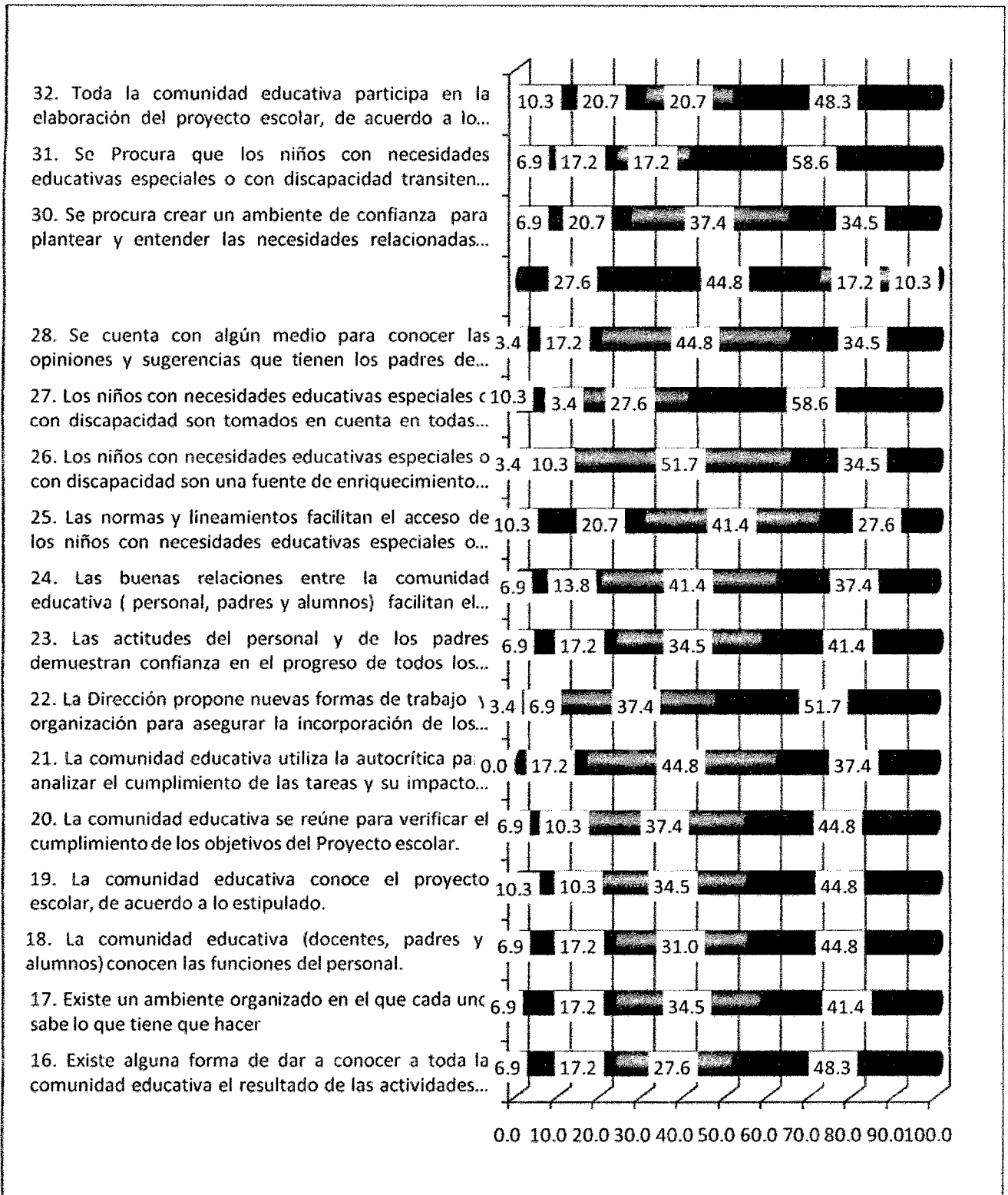
Fuente: Matriz de datos tabla 12

Gráfica 12-A Percepciones de profesores y auxiliares de E.I



Fuente: Tabla 12

Gráfica 12-B Percepciones de profesores y auxiliares de E.I



Fuente: Tabla 12

Interpretación de la Percepción (Ver Tabla 12)

- **Alta percepción (Percepción Positiva):** Puntajes en 3 y 4 igual ó mayor a 71%

Los indicadores en los que se que presenta percepción positiva son:

2. Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.
5. La Institución Educativa se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres
11. Las docentes deben tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los niños.
13. En el proceso de evaluación del niño se escuchan y analizan los desacuerdos
14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.
16. Existe alguna forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.
17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer
18. La comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) conocen las funciones del personal.
19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado.
20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto escolar.
21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños.
22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.
23. Las actitudes del personal y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.

24. Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.
26. Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.
27. Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.
28. Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.
30. Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.
31. Se Procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.
32. Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido

Baja percepción (Percepción negativa): Puntajes en 1 y 2 menores a 70%

Los indicadores en los que se que presenta percepción negativa son:

1. Las docentes del E.I se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles en la de Reforma Magisterial
3. Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.
4. El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales previene dificultades posteriores.
6. Las docentes acuerdan las estrategias de atención para los niños con necesidades especiales.
7. Las docentes han recibido capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa.

8. Las docentes se involucran en las tareas programadas para atender a estudiantes con necesidades especiales
9. Las docentes se reúnen habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.
10. Las docentes deben tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.
12. El trabajo con los niños con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.
15. Entre las profesionales se percibe un compromiso hacia el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales
25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad..
29. Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa.

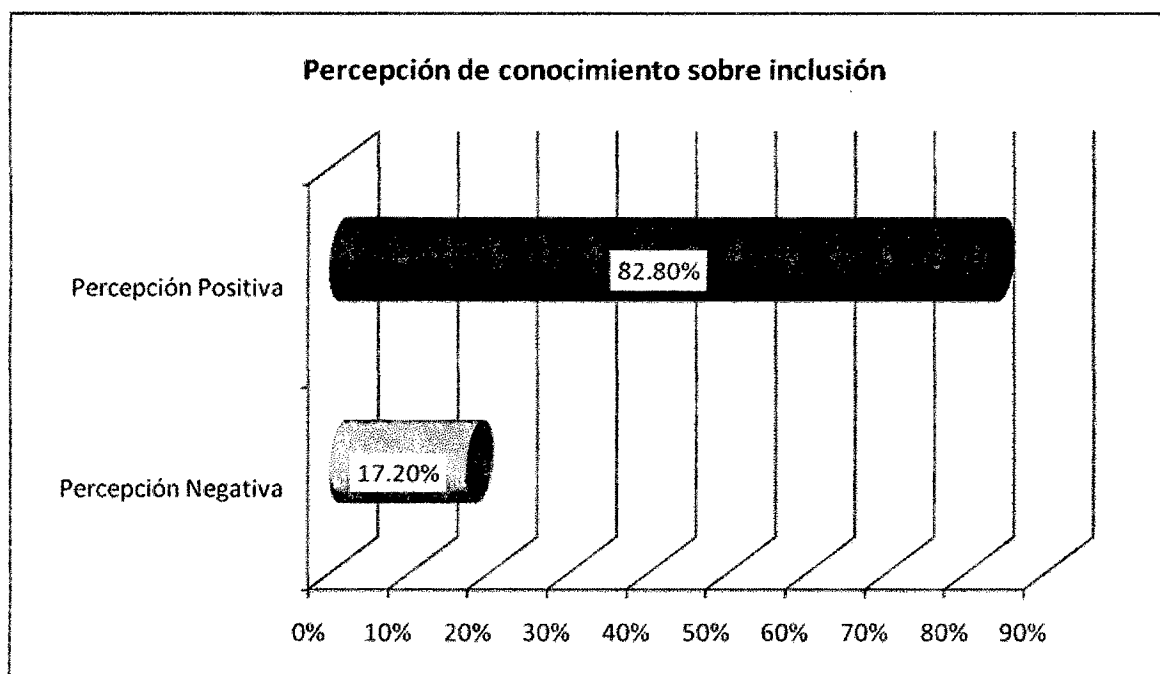
4.1.2-B Caracterización de la percepción de profesores y auxiliares de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz, en conocimiento sobre inclusión, valores inclusivos y funcionamiento de la I.E.

Tabla 13

Profesores y auxiliares de las I.E. María Reiche y Mundo Feliz según su percepción acerca de la educación inclusiva infantil

Puntaje de la Caracterización de profesores y auxiliares en Percepción de conocimiento sobre inclusión.		Número de profesores y auxiliares	Porcentaje %
De 30 a 80 puntos	Percepción Negativa	5	17,2
DE 81 a 132 puntos	Percepción Positiva	24	82,8
Total		29	100,0

Caracterización de profesores y auxiliares, según percepción acerca del conocimiento sobre inclusión de parte de los profesores y auxiliares, indican: el 17.2%, opinan de forma negativa y un 82.8%, manifiestan en forma positiva.



Fuente: Tabla: 13

4.1.3. HIPÓTESIS

“Los profesores y auxiliares de las Instituciones Educativas María Reich y Mundo Feliz tienen una Percepción positiva acerca de la educación inclusiva infantil”

ANÁLISIS MEDIANTE DISTRIBUCIÓN T DE STUDENT

Resultados obtenidos en MINITAB para la prueba de la media poblacional

T de una muestra: Puntaje

Prueba de $\mu = 80$ vs. > 80

Media del Error 95% Límite

Variable	N	Media	Desv. Est.	Estándar inferior	T	P	
Puntos	29	96.10	18.92	3.51	90.13	4.58	0.000

PRUEBA DE HIPÓTESIS

1. Elaboración de la Hipótesis nula e Hipótesis alternativa

H_0 $\mu \leq 80$ puntos Los profesores y auxiliares de la Institución Educativa María Reiche y Mundo Feliz tienen una percepción negativa acerca de la educación inclusiva infantil H_1

$\mu > 80$ puntos Los profesores y auxiliares de la Institución Educativa María Reiche y Mundo Feliz tienen una percepción positiva acerca de la educación inclusiva infantil.

2. Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

3. Estadístico de la prueba

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{S/\sqrt{n}} = 4.58 \text{ calculado en MINITAB}$$

4. Regla de decisión

Se rechaza H_0 si $t > 1.7$ obtenido en MINITAB

5. Decisión

Como $t_c = 4.58 > 1.7 = t_{\text{tabular}}$ se rechaza H_0 , es decir, con 95% de confianza se cumple la hipótesis formulada: “Los profesores y auxiliares de las Instituciones Educativas Inicial María Reiche y Mundo Feliz tienen una Percepción positiva acerca de la educación inclusiva infantil”.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de obtener los resultados de la investigación, se puede indicar las siguientes conclusiones:

Conclusiones del Primer objetivo:

1. En lo referente, si la I.E atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales, se observa que la mayoría de profesores y auxiliares, 86,2% refieren que sí atienden, 10,3% no sabe y 3,4% dicen no atender.
2. Las I.E atiende a estudiantes con discapacidad, se observa que la mayoría de profesores y auxiliares, 62,1% refieren que sí atienden, 27,6% no sabe, y 10,3% que la I.E no atiende.
3. En lo referente si los profesores y auxiliares ha tenido contacto con estudiantes con necesidades educativas especiales, se observa que la mayoría de encuestados, 79,3% manifiesta haber tenido contacto, 20,7%, no ha tenido.
4. Los profesores y auxiliares ha tenido contacto con estudiantes con discapacidad, se observa que la mayoría de encuestados, 55,2% manifiesta no haber tenido contacto, 44,8%, ha tenido.
5. En lo referente a si tiene experiencia con estudiantes con discapacidad, se observa que la mayoría de encuestados, 75,9% manifiesta no tener experiencia con estudiantes con discapacidad, 24,1%, manifiesta tener experiencia.
6. Que, si los profesores y auxiliares tiene experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales, se observa que la mayoría de encuestados, 62,1% manifiesta tener experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales, 37,9%, manifiesta no tener experiencia.

Conclusiones relacionadas con el segundo objetivo: Caracterización de la percepción de profesores y auxiliares, en conocimiento sobre inclusión, valores inclusivos y funcionamiento de la I.E.

7- En cuanto a la caracterización de la percepción de profesores y auxiliares en lo que se refiere a conocimiento sobre inclusión, valores inclusivos y funcionamiento; 5 profesores y auxiliares sus respuestas está entre los rangos de 30 a 80 puntos; lo cual indica que es una percepción negativa, que representa el 17.2% y de 24 sus respuesta está entre 81 a 132 puntos, lo que indica una percepción positiva, que representa el 82.8%.

RECOMENDACIONES:

Concluida la investigación, las tesis, están en condiciones de presentar las siguientes recomendaciones.

1. Las Instituciones educativas que fueron sujetos de estudio, capaciten a todos los profesores y auxiliares en temas de educación inclusiva.
2. La Dirección de las dos Instituciones educativas, deben generar una mayor coordinación con los padres de familia de los niños con necesidades especiales y discapacidad.
3. Las Directoras de las Instituciones Educativas deben adecuar la infraestructura como rampas, baños, materiales educativos, etc. de acuerdo a las necesidades educativas especiales y de discapacidad de los niños.
4. Las Directoras de las dos Instituciones educativas, deben difundir por diferentes medios de comunicación los logros y dificultades académicos de niños con necesidades especiales y con discapacidad.
5. La Unidad de Gestión Educativa de Local (UGEL), debe realizar lo más pronto posibles cursos de capacitación y actualización en todo lo que se refiere a educación en necesidades especiales y con discapacidad.

REFERENCIA BIBLIOGRAFIA

Álvarez, A. (1998). ¿Niños discapaces o educación discapaz? Hacia un diseño educativo centrado en la mediación cultural. *Cultura y Educación*.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 59-76). Madrid: Morata.

-Bartolomé, P. (2003) *El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.

-Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 59-76). Madrid: Morata.

-Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones*. *Revista de Educación*.

-Del Río, P (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defecto lógico desde L.S. Vigotsky. *Cultura y Educación*.

-Ezcurra, M. (2003). La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los centros de atención múltiple. Informe final de investigación educativa. Subsecretaría de Educación Básica y Normal Dirección General de Investigación Educativa. México.

-Lobato, X. (2001). Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Salamanca: Salamanca.

-Meza, C. L. (2009). Diagnóstico de los servicios de educación especial del Estado de Oaxaca. / Coord. Clara Lourdes Meza García—Oaxaca, México: Fondo Editorial Identidades, UPE, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Colección Palabras Mínimas.

-ONU (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [A/RES/61/106]. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU.

-Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (1ª ed.). Madrid, España: Ediciones CINCA.

-Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación.

J. Luengo (Comp.), Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea (pp. 116-175). Barcelona: Pomares- Corredor.

-Rolander, Y., Montes, B. y Culebro, R. (2008). Armonización legislativa en materia de discapacidad en México: actualidad y retos. Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia, A.C. 1ª edición, México, D.F.

-Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En: M. Verdugo (Ed.), La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. (1a.ed., pp. 222.). Salamanca, España.: INICO, Universidad de Salamanca.

-Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad.

M. A. Verdugoy B. Jordán de Urríes (coords.), Hacia una nueva concepción de la Discapacidad. Salamanca, España: Amarú, Colección Psicología.

-SEP (Ed.). (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

-UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO. Salamanca, España.

-UNESCO. (2003). Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada. Guía para los docentes. Paris, Francia: UNESCO.

-UNESCO. (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual. Paris, Francia: UNESCO.

-Verdugo, M.A y Echeíta, G. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. (1a. ed.). Salamanca, España: INICO-Universidad de Salamanca.

-Villar, F. (2006). De la educación integrada a la escuela inclusiva. Revista de Psicodinámica, 11 (1), 37-48.

ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES

ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL

“PERCEPCIONES DE PROFESORES Y AUXILIARES ACERCA DE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INFANTIL, INSTITUCION EDUCATIVA
INICIAL UNAP MARÍA REICHE Y MUNDO FELIZ”

DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL:

NOMBRE DEL CENTRO: “María Reiche” y “Mundo Feliz”

A continuación le presentamos preguntas; le rogamos marcar con un “X” la alternativa que considera estar de acuerdo.

INFORMACION GENERAL QUE CONOCEN LAS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVAS

1- ¿ATIENDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

SI (), NO (), NO SÉ ().

2- ¿ATIENDE EL CENTRO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD?

SI (), NO (), NO SÉ ().

3- ¿QUÉ FUNCION DESEMPEÑA EN EL CENTRO EDUCATIVO?:

a) Docente () b) Auxiliar ()

4- ¿CUANTOS AÑOS DE SERVICIO TIENES?:

1-5 años (), 6-10 años (), 11-15 años (), 16–20 años (), 21 a más ().

5- SEXO: Femenino () Masculino ()

6- EDAD:

25- 30 años (), 31 - 35 años (), 36 – 40 años (), 41 - 45 años (), 46- 50 años (), 51- 55 años (), 56 –60 años (); más de 60 años ().

7- QUÉ GRADO DE ESTUDIOS TIENE?:

Bachiller (), Licenciatura (), Magister () Doctor ().

8- ¿HA TENIDO USTED CONTACTO CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

SI (), NO ()

9- ¿HA TENIDO USTED CONTACTO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD?

SI (), NO ()

10- ¿TIENE USTED EXPERIENCIA TRABAJANDO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD?

SI (), NO ()

11- ¿TIENE USTED EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

SI (), NO ().

ANEXO 02

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL
“PERCEPCIONES DE PROFESORES Y AUXILIARES ACERCA DE
LA EDUCACION INCLUSIVA INFANTIL, INSTITUCION EDUCATIVA
INICIAL UNAP MARÍA REICHE Y MUNDO FELIZ”**

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta una serie de enunciados o afirmaciones relativos a la atención de los niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa María Reiche y Mundo Feliz, nos interesa conocer su opinión sobre estos aspectos.

Encierre con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que usted opina, teniendo en cuenta la situación actual de la Institución Educativa en el que trabaja.

No existen respuestas buenas ni malas y su participación es confidencial y anónima. Las respuestas que nos dan serán de gran utilidad para ayudar a mejorar los programas y servicios prestados a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Para valorar los datos de este instrumento es de la siguiente forma:

De 30 a 80 puntos, la percepción es negativa y de 81 a 132 la percepción es positiva.

EN ESTE CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL	
1. Al docente de Educación Inicial se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos que a los otros niveles, en el Programa de Carrera Magisterial.	1 2 3 4
2. Cuando ingresa un niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	1 2 3 4 1 2 3 4
3. Desde muy pequeños los niños pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	1 2 3 4
4. El aprendizaje colaborativo entre los niños con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores.	1 2 3 4
5. La Institución Educativa se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	1 2 3 4

20.La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Escolar.	1 2 3 4
21.La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los niños	1 2 3 4
22.La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4
23.Las actitudes de las docentes demuestran confianza en el progreso de todos los niños, independientemente de sus capacidades.	1 2 3 4
24.Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con niños con necesidades especiales.	1 2 3 4
25.Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4
26.Los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	1 2 3 4
27.Los niños con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	1 2 3 4
28.Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	1 2 3 4
29.Se ha recibido el material necesario para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad, de acuerdo al Programa Nacional de Integración Educativa.	1 2 3 4
30.Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	1 2 3 4
31.Se procura que los niños con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	1 2 3 4
32.Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido	1 2 3 4

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!