



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
EN CONVENIO CON
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADOS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL
(3º Edición)**

**Trabajo de grado para la obtención del título de:
Magíster en Educación Infantil y Educación Especial**

**CLIMA DE PARTICIPACIÓN EN INCLUSIÓN DEL COLECTIVO INTER-
COMUNITARIO DE UNA ESCUELA PÚBLICA VESPERTINA DE GUAYAQUIL**

Autora: María Josefina Villamar Flores

Director: Prof. Daniel González Manjón

Quito, Ecuador

Junio, 2009

Del contenido del presente trabajo se responsabiliza el autor:

María Josefina Villamar Flores

A mi madre,
por haber sido mí mejor maestra.

Mi agradecimiento:

Para la Oficina de Cooperación Técnica de Bélgica por su apoyo económico.

Para la Coordinadora de la UCA por su apoyo humano

Para mis maestro/as que compartieron sus conocimientos y cálidos momentos.

Para mis compañera/os de Quito que me acogieron y me hicieron sentir como en casa.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

1.	INTRODUCCIÓN.....	7
----	-------------------	---

SEGUNDA PARTE

2.	EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1.	Justificación.	11
2.2.	Propósito y Delimitación Geográfica de la Investigación.	16
2.2.1.	Propósito de la investigación.	16
2.2.2.	Delimitación geográfica del lugar de investigación.	17

TERCERA PARTE

3.	EL ESTADO DE LA SITUACIÓN.....	21
3.1.	Rasgos de la educación especial (inclusiva) en Ecuador	21
3.2.	Índices actuales de la discapacidad	27

CUARTA PARTE

4.	REFERENTES TEÓRICOS.....	32
4.1.	La cultura de la diversidad como manifiesto del derecho a la igualdad... 32	
4.2.	Breves comentarios de los acuerdos internacionales sobre la educación inclusiva en Salamanca en Junio de 1994 y en Ginebra (OIE – UNESCO) en Noviembre de 2008.	37

QUINTA PARTE

5.	DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
5.1.	Datos Generales de una Escuela Pública que práctica la Integración en la Provincia del Guayas.....	44
5.1.1.	Cronograma que se utilizó.....	46
5.2.	Soporte Metodológico Cualitativo.	50
5.3.	Herramientas que se utilizaron para la recolección de datos.	52
5.3.1.	Técnicas utilizadas.	52
5.3.1.1.	Diario de Campo.....	52
5.3.1.2.	La Observación.....	52
5.3.1.3.	Análisis de tarea.	53
5.3.1.4.	Cuestionario	55

5.3.2. Auto-evaluaciones.....	55
-------------------------------	----

SEXTA PARTE

6. CONCLUSIONES.....	58
6.1. Categorización de las variables obtenidas en el clima de participación inclusiva de la escuela pública en estudio.....	58
6.1.1. Categoría: Espacio ambiental y Físico.....	58
6.1.2. Categoría: Curricular y Pedagógica.....	59
6.1.3. Categoría: Maestro de Educación Infantil.....	60
6.1.4. Categoría: Asociación con familia y Comunidades.....	61
6.1.5. Categoría: Niños pequeños con necesidades especiales.....	63
6.2. De las entrevistas y observaciones aplicadas.....	64
6.2.1. A la dirección de la escuela.....	64
6.2.2. A representantes de niños observados (Gary e Isaac).....	65
6.2.3. A representantes de alumnos de primero y sexto de básica.....	69
6.2.4. A maestras de primero y sexto de básica.....	74
6.2.5. A compañero-as de niños observados de primero y sexto de básica.....	77
6.2.6. A conserje de la escuela.....	79
6.3. Interpretaciones y conclusiones desde el ejercicio de la escuela pública investigada.....	80
6.4. CONSIDERACIONES FINALES.....	85
7. BIBLIOGRAFÍA:.....	86

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE AUTO-EVALUACIÓN.....	89
-------------------------------------	----

ANEXO 2

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM.....	107
--------------------------------	-----

ANEXO 3

EVALUACIÓN DE CENTRO INFANTIL.....	122
------------------------------------	-----

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA PADRES/MADRES DE ALUMNOS (1º Y 6º DE BÁSICA) DE LA ESCUELA PÚBLICA VESPERTINA DE GUAYAQUIL.....	142
--	-----

RESUMEN DE LA TESIS (ABSTRACT OF THESIS)

CLIMA DE PARTICIPACIÓN EN INCLUSIÓN DEL COLECTIVO INTER-COMUNITARIO DE UNA ESCUELA PÚBLICA VESPERTINA DE GUAYAQUIL

El estudio tiene como propósito conocer el nivel de sensibilización en educación inclusiva de una escuela pública de Guayaquil, sobre la base del análisis de dos casos de niños con discapacidad encontrada en primero y sexto de básica de la escuela y conocer cómo participa la comunidad educativa a través de esta experiencia

El objetivo final es obtener información sobre qué se está entendiendo por **educación inclusiva** llevando a esa comunidad a reflexiones particulares e institucionales y dejar abierta la opción de profundizar más en esta práctica.

La metodología utilizada es cualitativa, para ello la tesis adoptó un diseño de estudio **etnográfico** con perspectivas de desarrollo hermenéutico e interpretativo. Los casos son dos niños: Isaac de 6 años es un niño Down y Gary de 13 años con leve parálisis cerebral.

Las Herramientas que se utilizaron para la recolección de datos fueron: diario de campo, observación, entrevistas, análisis de tareas, cuestionario, auto-evaluaciones.

Los resultados obtenidos de este interesante estudio fue crear un ambiente de reflexión franca y espontánea, que les permitió reflexionar sobre un aspecto que en otras condiciones no lo hubieran hecho. Y para el objetivo buscado fue determinar que la educación inclusiva aún debe caminar, ya que solo está en la fase integración. Debe madurar muchos aspectos básicamente en la formulación y gestión de programas en educación inclusiva. El centro educativo, sujeto de estudio, posee condiciones valiosas en sus recursos humanos, es un semillero. Sobre todo dispuesto a crearse retos. Es claro que para lograrlo es fundamental que entidades gubernamentales como centro educativo tendrán que comulgar una misma causa, pues **sin equidad no hay igualdad**.

Guayaquil, Junio de 2009

María J. Villamar Flores

ABSTRACT OF THESIS (RESUMEN DE LA TESIS)

CLIMATE OF PARTICIPATION IN INCLUSION OF THE INTER-COMMUNITY GROUP OF AN EVENING PUBLIC SCHOOL DE GUAYAQUIL

The study has as purpose to know the level of sensitization in inclusive education of a public school of Guayaquil, on the base of the analysis of two cases of children with **disability** found in first and sixth of basic of the school and to know how it participates the educational community through this experience

The final objective is to obtain information on what you this understanding for **inclusive education** taking to that community to reflections matters and institutional and to leave open the option of deepening more in this practice.

The used methodology is qualitative, for it the thesis adopted a design of study **ethnography** with perspectives of hermeneutic and interpretive development. The cases are two children: Isaac 6 years old is a boy Down and Gary 13 years old with light cerebral paralysis.

The Tools that were used for the gathering of data were: field newspaper, observation, interviews, analysis of tasks, questionnaire, self-induced-evaluations. The obtained results of this interesting study were to create an atmosphere of frank and spontaneous reflection that allowed them to meditate on an aspect that you/they had not made it under other conditions. And for the looked for objective it was to determine that the inclusive education should still walk, since alone this in the phase integration. It should mature many aspects basically in the formulation and administration of programs in inclusive education. The educational center, subject of study, possesses valuable conditions in its human resources, it is a nursery. Mainly willing to be created challenges. It is clear that to achieve it is fundamental that government entities as educational center will have to take communion oneself cause, because without **justness** there is **not equality**.

Guayaquil, June 2009

María J. Villamar Flores

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN

Encontrar un lugar para interpretar la cultura de la inclusión en una comunidad educativa de una escuela pública vespertina de la ciudad de Guayaquil comenzó con la idea de participar en el proyecto AECI; pero no fue posible, por asunto presupuestado. Sin embargo se encontró entre las múltiples visitas una escuela pública interesada y abierta al propósito de estudio. Se estableció entonces que nos basaríamos en la observación de dos unidades de esta comunidad: Primero de básica con Isaac, un niño Down y Sexto de básica con Gary un niño con parálisis infantil. Inicialmente era solo Gary, pero me pareció complementario incluir a Isaac. Son los dos niños con discapacidad en el lugar.

El interés se centra en conocer las reflexiones que la directora, maestras, alumnos y conserje tienen en relación a la interrelación enseñanza-aprendizaje y convivencia escolar; y cómo participan estos niños con necesidades educativas especiales, en una escuela “regular”.

Identificar los conceptos o ideas de la cultura inclusiva que movilizan a este colectivo escolar

Sin dejar de explorar los criterios de los compañero/as de estos dos niños.

El objetivo principal de la investigación será obtener un panorama actual de la escuela y su grado de sensibilización y participación de esta comunidad educativa sobre el paradigma de la inclusión escolar.

Y a través de herramientas como: auto-evaluaciones a la institución, encuestas semiabiertas, entrevistas rodadas a los diversos agentes de la

comunidad educativa y observaciones. Concluir si la inclusión esta en la escuela pública vigente. La búsqueda fue en centros escolares privados y públicos pero se considero que el centro escogido es más rico en elementos culturales para mi estudio y por los “cambios socio políticos” que se están dando en estos tiempos en la educación pública, ya sea por una auténtica sensibilización o por ganar escaños políticos. Será motivo para comprobaciones...

No hay registro de investigadores de trayectoria; pero si creo necesario rescatar el aporte que hizo una mujer en Guayaquil a favor de los niños con Síndrome de Down, creando hasta ahora el único centro de atención especial y educación en la ciudad con el apoyo de padres y autogestión, esta institución se llama FASINARM, y su mentalizadora la Dra. Marcia Gilbert de Babra. La institución hace poco cumplió 40 años de creada. Ella actualmente ha cedido su dirección para dirigir programas de Capacitación y Educación para la Alcaldía de Guayaquil.

Un referente de investigación inclusiva es el de Chile con el Ministerio de Educación que plante: la interrelación reflexiva entre escuela y comunidad frente a la diversidad bajo una metodología llamada *investigación acción* para hallar soluciones *in situ*. López, A.L. (2008: 172)

Mi tesis se centro en la reflexión sobre aspectos de la integración, es decir un modo de re-verse, para generar mayor conocimiento e inquietudes en sus procedimientos

Para estructurar el marco teórico, debo remitirme a la Ley de 1975 en los Estados Unidos donde se dan los inicios de la corriente de la inclusión. Y como antecedente exponer el desarrollo de las desigualdades de los pueblos en nuestros tiempos y que produjeron entre otras cosas el olvido de poblaciones

vulnerables. Lo expondré desde la perspectiva social de Erick Fromm, desde el *Malestar de la cultura* y *El porvenir de una ilusión* de Freud y desde el análisis de Echeita y otros en sus artículos en REICE (Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación), documentos de la III Maestría de Educación Infantil y Educación Especial dado por la Universidad de Cádiz de España; y otros que pudieran aportarme luz en el camino.

La razón por la cual escogiera el tema es la posibilidad que brinda esta nueva óptica de la educación y la erradicación de viejas vestiduras que el agente maestro/a debe abandonar para generar verdaderos y profundos cambios en la educación. Desde la comprensión de los factores que produjeron la inequidad social.

El marco teórico lo iniciará la sustentación que brinda el origen de la exclusión a través de la historia socia-política de mi país y el surgimiento de la educación en la diversidad que se basa en el principio de una educación para todos como una reacción de la separación de los “no aptos” o personas discapacitadas. La metodología esta basada bajo el marco de la investigación cualitativa, amparada bajo el paradigma constructivista o interpretativo.

Se eligió a partir de la siguiente diferencia en relación a la cuantitativa, pues la cualitativa plantea que el sujeto y su contexto están interrelacionados; no así la cuantitativa que plantea poder conocer la realidad objetiva independiente del sujeto conocedor.

La tesis cubrirá cuatro capítulos o aspectos :

1. El problema de Investigación. Que incluirá la Justificación, Propósitos de la investigación y delimitaciones.

El estado de la exclusión e inclusión en Ecuador; y rasgos en la provincia del Guayas, si los registros de índices lo permiten.

La educación de los discapacitados en el Guayas

2. Los referentes teóricos. Cultura de la Diversidad, Educación inclusiva vs Educación de integración y sobre el soporte metodológico cualitativo.
3. Desarrollo de la investigación. Presentación de la escuela pública, herramientas que se utilizaron para la recolección de datos. Análisis e interpretación de los mismos; y
4. Conclusiones.

SEGUNDA PARTE**2. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN****2.1 Justificación****2.2. Propósito y delimitación de la investigación****2.2.1. Propósito de la investigación****2.2.2. Delimitación geográfica del lugar de investigación****SEGUNDA PARTE****2. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN****2.1. Justificación.**

La preocupación sobre la atención a la diversidad en mi país esta vigente, se podría decir que hay en estos momentos una sensibilización por el tema. Sin embargo considero que aun estamos distantes de la inclusión como tal, solo integramos y con ciertos condicionamientos protectores para los “normales”.

Como normativa jurídica existe hace quince años, sin embargo es notoria la exclusión educativa en mi país, pues si bien es cierto en las zonas urbanas se hay más preocupación por la inclusión, en las zonas rurales no ha sucedido lo mismo. Las oportunidades que han tenido y tienen los ecuatorianos para educarse depende de su situación socioeconómica, su residencia, su sexo, su condición étnica y yo añadiría de su condición física (refiriéndome a las discapacitados).

En Ecuador hay más de 200.000 niños y jóvenes con discapacidad, en edad

escolar (hasta los 19 años); pero solo el 10% se educa.¹

Queriendo ser más específica analice el *Índice de los derechos de la niñez*, elaborado por "El Observatorio Ciudadano" en la provincia (Guayas) lugar en que se llevo a cabo el estudio de mi tesis, esta es una publicación de un grupo de personajes de la vida pública sensibilizados en aspectos de la niñez y avalados por UNICEF, los datos aparece en los documentos como IDN 1 (Índice de Derechos de la Niñez) que son los registros de los niños y niñas menores de 6 años. Este índice refleja los estándares de calidad de vida y fueron calculados enfrentando limitaciones de registros o datos por provincia o de cifras anuales recientes.

Se basaron en tres aspectos: Tasa de mortalidad, Tasa de desnutrición crónica tanto de población urbano como rural por provincias y en la Tasa de repetición de primer grado. El IDN 1 resume en una cifra el desempeño de las provincias del país en cuanto al cumplimiento de los aspectos mencionados, con una calificación de 0 a 10. Cero corresponde al peor desempeño y 10 representa la situación ideal. Guayas alcanza 6.0/10. Observatorio. *Los primeros pasos*, (Junio 2002: 5-7).

Este índice coincide con las inquietudes de las autoridades de la alcaldía de Guayaquil.

Se observa en la ciudad muchos cambios de remodelación física en las escuelas públicas, se facilita libros gratis, se trabaja en campañas de salud para los menores de 5 a 6 años de edad y se combate para que los niño/as dejen de trabajar en las calles y estudien. Sin embargo me surgió la inquietud de ahondar

¹ Save the Children Sweden. (2005). Consultado el 9 de Junio de 2008. Regional Program for Latin American and Caribbean desde <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=6565&flag=report>

en los cambios estructurales de la educación, saber si más allá de los cambios estéticos, de infraestructura y protección ¿qué se está dando en cuanto a la educación inclusiva en un aula de escuela pública?

Abrirse paso para la investigación en una escuela privada o pública? fue la pregunta de rigor. Visite algunas hasta que decidí una pública, pues por historia sabemos, que son las que más necesitan apoyo.

Encontrar una escuela pública que recibe niños con NEE (Down y Parálisis Infantil en Primero y Sexto de básica respectivamente) me pareció el lugar idóneo para comenzar. Pues bien, el objetivo sería conocer cómo se integra a estos niños en sus salones.

En otras palabras reconocer si lo que se decreto en Salamanca en 1994 en cuanto a dar educación de calidad a todo/as, especialmente para aquellos niño/as con NEE (necesidades educativas especiales) se realiza y cómo.

¿Qué necesita saber un maestro/a que va a recibir un niño con discapacidad?

No creo que lo pueda saber todo, creo que la cuestión frente al concepto de discapacidad y sobre todo ahora que esta reformulada, esta dirigida a adoptar una *actitud* que le garantizará una labor exitosa y fructífera experiencia.

Havlik (2004) aporta lo siguiente:

La integración requiere que se consolide el maestro integrador con el maestro del aula. El niño se integra solo. El gran problema son los adultos, los docentes, por el miedo, los prejuicios y el sentirse carentes de formación. (p. 7)

En general en Guayaquil son pocas los centros educativos regulares² que reciben alumno/as con NEE, se argumentan entre otras cosas que no se esta listo o - temo - se los recibe por completar cuotas de alumnado.

Este aspecto busco comprobar. Y aquellos que reciben niño/as con NEE como lo implementan?, cómo se canaliza estas particularidades sin que el resto de los niño/as se sientan que llego un niño/a que es tratado diferente, cuando paradójicamente buscamos la igualdad ?

Este estudio de educación inclusiva que se acuña como un equivalente la educación en la diversidad, persigue encontrar un vinculo de enlace entre lo que se ofrece a los educandos y si estas intervenciones reproducen los efectos que se esperan de la educación inclusiva o educación en la diversidad. Identificar si los maestro/as que integran niño/as se sienten preparados para estos retos que la nueva constitución y proyectos educativos del milenio les exige. Y qué percepción y participación tiene la familia.

La metodología utilizada es cualitativa, para ello la tesis adoptó un diseño de estudio etnográfico con perspectivas de desarrollo hermenéutico e interpretativo. Tiene como objeto de estudio las descripción de un grupo que comparte una determinada cultura en función de su significado simbólico (inclusión) para los procesos psicosociales y culturales de un grupo educativo (Isaac en Primero y Gary de Sexto de básica de una escuela pública vespertina.

Isaac de 6 años es un niño Down y Gary de 13 años con leve parálisis cerebral. Se realizaron encuestas mixtas: categorizadas e impresiones de opinión que

² En Ecuador se les llama Centros educativos regulares aquellos que reciben solo niño/as sin NEE.

se salieron de las mismas, sobre todo en el colectivo madres (fueron en su mayoría las que acudieron a la convocatoria), Pusieron importante interés.

En relación a la importancia de la participación de esta comunidad educativa recojo una conclusión vertida en el Congreso de Madrid “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad” en Enero de 2001:

No hay alumnos irrecuperables, todos pueden progresar si tienen una educación adecuada. El progreso no depende tanto de la capacidad innata, sino de la calidad y cantidad de aprendizaje realizados y en este aspecto es clave el rol de la escuela y la familia, pero también el aprendizaje es el resultado de la interacción social y del clima afectivo. (Narvarte, 2005 , p 22).

El aspecto práctico del estudio será la utilidad que le brinde la escuela al informe que se les dará al culminar la misma. A más de ello es mi interés particular continuar a título personal en una etapa de implementación de objetivos curriculares basados en el índice de Inclusión, de ser posible. Por ahora les ha servido de reflexión y cuestionamientos a cada unidad comunitaria de Kinder y Sexto básico que se hizo contacto (directora, maestras, alumno/as de los casos mencionados, padres/madres de los grados escogidos, representantes de Isaac , Gary y conserje).

Este trabajo tendrá un video como anexo de los integrantes que reflejan la línea base de la que se partió.

2.2. Propósito y Delimitación Geográfica de la Investigación.

2.2.1. Propósito de la investigación.

El propósito de la investigación es realizar el análisis del entorno de una comunidad educativa entre la población padres/madres³ de familia, docentes, discentes y persona de servicio (conserje) con respecto a la presencia de niños con NEE en una escuela pública regular. Son recursos humanos que darán una valiosa percepción de la cultura de la diversidad en esta institución de la ciudad de Guayaquil.

Esta investigación será un referente para conocer el grado de sensibilización de una comunidad escolar en relación a la óptica de la inclusión educativa en un estudio de caso en una escuela pública vespertina de Guayaquil que acepta niños con discapacidad en dos de sus aulas, kinder y sexto de básica.

Isaac, niño con síndrome Down; y Gary, niño con Parálisis infantil, de 6 y 11 años de edad respectivamente.

El interés se centra en conocer las reflexiones que los maestros tienen en relación a la interrelación enseñanza-aprendizaje y cómo participan los discentes regulares y de Necesidades educativas especiales, en un salón de clase.

Identificar los conceptos o ideas de la cultura inclusiva que los padres/madres de familia de este grado escolar tienen al respecto.

Identificar los conceptos o ideas de la cultura inclusiva que los padres/madres de familia de este grado escolar tienen al respecto.

Se explorará la actitud de los discentes de estos salones de clases como una perspectiva complementaria para la investigación.

³ Se trabajará con el formato APA, que indica evitar distinciones referentes a género, sin embargo considero justo hacerlo puesto que solo participaron madres y abuelas. La convocatoria fue hecha a padres y madres.

Estas variables constituyen los propósitos de la investigación.

El objetivo principal de la investigación tiene dos ejes transversales: Conocer las características de la escuela como centro que acoge alumnos NEE y la sensibilización y participación de la comunidad educativa frente a las necesidades de los dos alumnos con N.E.

Las reflexiones logradas deberán servir al colectivo para registrar la importancia del conocimiento y preparación de una educación integradora y equitativa con necesidades educativas diferentes y la convivencia solidaria con estos niños.

Y, finalmente concluir si el colectivo tiene con claridad el concepto de inclusión y si esta preparada para educar en inclusión.

Para el efecto de la investigación se contó con siete meses, de Junio 2008 a Enero de 2009.

2.2.2. Delimitación geográfica del lugar de investigación.



Ecuador
Gráfico 1



Prov. Guayas-Guayaquil
Gráfico 2

Guayaquil, lugar de funcionamiento de la escuela, se considera que ha Julio del 2005 tenía 13'363.593 habitantes.⁴

Esta ciudad es la población más étnicamente diversa del país probablemente por ser el principal puerto del país y la capital económica.

Guayaquil recibe mucha gente de adentro del país y de otros países con la particularidad de que los extranjeros no hacen comunidades aparte como suele ser, se mezclan y otros se quedan como guayaquileños.

Es la ciudad del país que más gente foránea recibe, serranos (nativo de la región andina) y costeños (nativo de costa) conviven en paz y han contribuido con sus costumbres a nuestra identidad. Muchos somos descendientes de la mezcla de estas dos regiones, es raro encontrar un guayaquileño "puro".

Es una ciudad significativamente multicultural y por ende socio culturalmente diversa.

En este país los mestizos son el grupo más numeroso y representativo, constituyendo un poco más del 65% de la población actual pertenecientes a diversas nacionalidades o agrupaciones mixtas nativas, son el segundo grupo más numeroso y representan una cuarta parte o un poco más de la Población (alrededor del 28%). Los blancos, en su mayoría criollos descendientes de colonos españoles, como también de inmigrantes europeos más recientes, constituyen alrededor del 1,5% de los ecuatorianos. Hubo también una significativa inmigración desde el Medio Oriente (libaneses, sirios, palestinos, jordanos).⁵

⁴ Ecuador. Proyecto construyendo el sueño (n.d). Consultado el 4 de Enero de 2009, desde: Centro Cristiano de Guayaquil .Desde : <http://www.ccgye.org/construyendo/ecuador.php>

⁵ Chávez, M (n.d). *Historia de Guayaquil, un poco de historia y antecedentes*. Extraído el 28 de Febrero de 2009 desde : http://www.geocities.com/Napa_Valley/1155/g_history.htm

La escuela vespertina es pública, esta ubicada en Guayaquil, costa del pacífico de Ecuador en la provincia del Guayas, en un barrio popular al sur oeste de la ciudad, en América del Sur.

La escuela objeto de la investigación, como comentaba, está en un barrio popular de la parroquia Letamendi al sur-oeste de la ciudad. Este centro se creó en 1971 en la alcaldía de Assad Bucaram, ocupa el 50% de una manzana y es compartida con dos centros educativos, guardando la independencia de los otros centros, tiene un gran patio para juegos, el pre-escolar tiene un espacio pequeño con juegos infantiles. Llama la atención la ausencia de espacios verdes, y los pocos que hay están sin mantenimiento. Tienen un problema de recolección de basura, pues esta se la deposita en la esquina del establecimiento por lo tanto la comunidad del sector hace lo mismo.

Actualmente recibe a 192 alumnos, 105 niñas y 87 niños. Recibe niños desde los 4 años hasta 12 años de edad, es decir de pre-escolar a séptimo de básica. La escuela es un local de una sola planta, recientemente por ordenanza municipal esta se ha visto beneficiada por remodelaciones en sus bebederos, baños higiénicos y pintura de la fachada.

En cuanto al personal docente tiene 7 maestros estables y 6 de materias opcionales (computación, música, actividades manuales, inglés, educación física). Se les llama opcionales más bien por ser impartidas por maestros sin contrato laboral estable. Se comentó que los padres de familia a veces tuvieron que poner cuotas para las remuneraciones del sueldo, actualmente está suspendido por las nuevas leyes de educación. Sin embargo la asignatura de computación se

mantiene con autogestión, ya que consideran que de lo contrario no sería una escuela competitiva.

Se considera que la razón de esta diversidad multicultural es por ser el puerto principal, la capital de provincia y también la capital económica de Ecuador.

TERCERA PARTE**3. EL ESTADO DE LA SITUACIÓN.****3.1. Rasgos de la educación especial (inclusiva) en Ecuador.****3.2. Índices actuales de la discapacidad.****TERCERA PARTE****3. EL ESTADO DE LA SITUACIÓN****3.1. Rasgos de la educación especial (inclusiva) en Ecuador**

Ecuador y la mayoría de los países de Latinoamérica son culturas multi-etnográficas. Ecuador desde su origen fue quebrantado en su derecho a la igualdad, al serle arrebatado su espacio cultural como nativos de una sociedad altamente organizada, de recursos propios y no violenta.

Después de la independencia colonial; una de las características de este período fue la discriminación de la población andina, un sector que curiosamente experimento 150 años de intentos democráticos en sociedades analfabetas. En Latinoamérica ocurrió que la educación en general ha estado divorciada de los cambios que cada período socio-políticamente se planteaba.

Como podemos darnos cuenta el derecho a la educación, a mantenernos informados, a obtener conocimientos, es el primer derecho roto en esta sociedad.

En Latinoamérica el factor analfabetismo era tan alto que quienes terminaron acaparando la ideologización a través de la institucionalización fue el pequeño grupo de clase dominante que tenía acceso a la educación; pues para controlar la ideologización y la movilización social utilizaron el analfabetismo, marcando

así un des-balance cultural en muchos países y por muchos años. En otros serían más rápidamente superados.

Pedro Valera no lo puede definir mejor al decir: “el desacuerdo que existe entre la ignorancia de la masa popular y las instituciones políticas que aparentemente nos rigen es la causa eficiente de la constante crisis política en que vivimos”. Gutiérrez (2008, p. 1) cita a Rama (1999)

En el siglo XX algunos países iniciaron un *proyecto de integración popular* que se preocuparía de la inclusión en el campo educativo del menor, a través de lo que se conoce como *Código del menor*. Esos países fueron; Ecuador en 1938, Uruguay en 1934 y Brasil en 1927.

Al surgir el populismo como contrapartida de los regímenes oligárquicos en el período de la expansión industrial surge paralelamente fuerzas políticas que marginan a grupos sociales indígenas, rurales, etc.

Al sector social *andino*⁶ en particular se lo discriminó no solo por ser pobre sino por no hablar el mismo idioma.

Según la investigación de Gabriela Ossenbach (1999) de la Universidad a distancia de Madrid, el período socio político del 1944 – 1983 es crucial en el desarrollo de la educación en el Ecuador.⁷

El período del velasquismo en Ecuador liderado por el Dr. José María Velasco Ibarra que sobreviviría no sin sobresaltos durante 30 años al parecer incidiría mucho en la política educativa de este país.

⁶ Reconsideraré este denominativo genérico para el colectivo étnico llamado indígena. Pues se refiere a la población que habita en los Andes (zona alta de la sierra ecuatoriana)

⁷ Estudios Interamericanos de América Latina y el Caribe. Volumen 10 No. 1 Enero – Junio 1999. Desde: http://www.tau.ac.il/eial/X_1/ossenbach.html#foot12

En líneas generales la evolución de la educación ecuatoriana en el periodo del velasquismo si bien es cierto posee ribetes de mucha influencia tiene mucha inestabilidad política y sumado a ello no hay estudios sistemáticos de la evolución de la educación.

La ciudad costera de Guayaquil creció vertiginosamente a partir de 1929 y se convirtió en la ciudad mas populosa del país y con uno de los índices de crecimiento más altos de América Latina, hacia el inicio del 40 se había creado un sector marginal constituido por la emigración y por los sectores populares empobrecidos a lo largo de la crisis de la década anterior, nació el *subproletariado* que eran personas sin empleo, vendedores, desocupados, etc. Este grupo de población se convirtió en un importante apoyo del velasquismo en un país escasamente industrializado hasta principio del 1970.

El velasquismo abordaría su política educativa con una preocupación moralista, abordaría un discurso a favor de la libertad y la despolitización que enfrentó la idea de la “cultura nacional” que simboliza al magisterio laico.

A partir de 1960 la nueva concepción economicista y práctica de la educación, impulsó importantes reformas que se preocupó por la formación de los profesores y la educación rural.

Entre 1960 y 1980 nace en Latinoamérica y entre ella, en Ecuador, la etapa del modelo de *desarrollo* venidos de los países hegemónicos, estilo de “desarrollo” que mira hacia fuera más que hacia sus necesidades internas que más bien trajo *subdesarrollo* por la carencia de un modelo propio frente al modelo anterior.

Este modelo exógeno crea una ideología del desarrollismo y se reproduce en la *pedagogía de la dependencia*, a partir de la crítica de esta situación de

dependencia de ciertos sectores sociales se genera como antítesis la *pedagogía de la liberación*.

Los gobiernos velasquistas se caracterizaron por prescindir de toda planificación, realizando más bien acciones de tipo asistencial urgentes dando prioridad a las obras públicas y a la extensión de la educación. Contrastarían con los afanes desarrollistas del presidente Galo Plaza y con la política planificadora de la Junta Militar de 1963 -66, períodos que le subsiguieron. Ambas políticas redundaron a lo largo de todo este periodo en beneficio de la extensión de la educación pública

En 1972 concluyó la era del velasquismo, coincidiendo con el hallazgo de la explotación del petróleo del oriente ecuatoriano que paso a manos de un gobierno militar y que trajo más gastos público y mayor crecimiento del proletariado urbano y reforzamiento del movimiento obrero. Concluyendo tomo la reflexión Freudiana (1927) que determina lo siguiente :

Cuando una civilización no ha logrado evitar que la satisfacción de un cierto número de sus partícipes tenga como premisa la opresión de otros, de la mayoría quizá y así sucede en todas las civilizaciones actuales-, es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad contra la civilización que ellos mismos sostienen con su trabajo, pero de cuyos bienes no participan sino muy poco..... No hace falta decir que una cultura que deja insatisfecho a un núcleo tan considerable de sus partícipes y los incita a la rebelión no puede durar mucho tiempo, ni tampoco lo merece (p. 2965, 2966)

Con la nueva constitución de 1979 y la nueva presidencia del social-demócrata Jaime Roldós en la década del 80 quedó definitivamente clausurado el modelo

desarrollista, inaugurándose una nueva época bajo el signo de nuevas políticas *liberalizadoras*.

Para 1983 se creó también una reforma a la educación. Con la muerte de Jaime Roldós (por “accidente” aéreo) muchos programas quedaron sin sucesión. Luego han venido un largo período de gobiernos democráticos interrumpidos (15 años donde han pasado siete presidentes) por ende los programas interinstitucionales mal puede decirse que han tenido un proceso y consistencia al menos en la educación.

Como podemos intuir la iniquidad socio- cultura y la partidocracia de este país genera falta de continuidad, develando desinterés y falso compromiso de cambios profundos

Se generaron en Ecuador las poblaciones con significativos índices de exclusión teniendo varios rostros de desigualdad, como son: la-os niñ@s andinos, mujeres/hombres andinos rurales, la población de personas de color, discapacitados, añadiendo la particularidad de la pobreza como el detonante de esta problemática. En el país el 40% de la población vive en situación de pobreza y en pobreza extrema el 15%.

Mientras los gobiernos y sus programas de educación no sustenten modificaciones profunda en las formas de asignar recursos y gestionar las instituciones políticas, habrá impedimentos para alcanzar la igualdad en el acceso de oportunidades para los excluidos, y la inclusión tardará en llegar.

Expondré, apoyada sobre los resultados hallados en la encuesta de medición de indicadores de la niñez y los hogares en el año 2000 a escala nacional por SIISE (Sistema integrado de indicadores del Ecuador) como una realidad que corrobora lo antes dicho. Esta encuesta fue tomada a los involucrados que se reflejan en el

gráfico, que tomó como base a partir de niños de 15 años de edad en condiciones de pobreza. Los resultados gráficos fueron :

Porcentaje de población pobre según necesidades básicas insatisfechas (NBI)

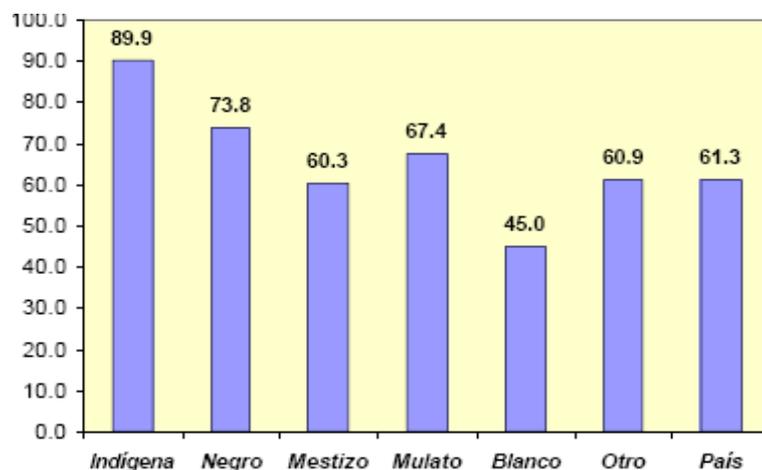


Gráfico 3

Fuente: INEC, VI Censo de Población y V de Vivienda

Elaboración: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador-SIISE.

Desde: <http://www.siise.gov.ec/Publicaciones/Etniecu.pdf>

La incidencia de la pobreza en estos grupos es claramente superior al promedio nacional.

Esta característica de exclusión (la pobreza) por supuesto repercutirá en la educación de la población, pues el escenario de la educación en el país se vuelve cuestionable cuando se registra que no existe educación gratuita para los menos poseídos y que por ello son más de 500 mil niños, solo en la zona andina que no se matricularon en el gobierno anterior. En este nuevo gobierno se pretende cambiar estos rangos.. Otro de los aspectos preocupante es que el nivel de maestros por alumno es inferior, la remuneración de los maestros no son altos; y en su gran mayoría son jóvenes de menos de 30 años con poca experiencia

Se consideró importante analizar la historia política del país porque refleja las características de desarrollo socio-cultural de un pueblo. Es notorio que en estos

periodos no se menciona como un espacio de responsabilidad social la educación especial.

3.2. Índices actuales de la discapacidad

La educación inclusiva cubre las NEE y esta abarca: las discapacidades en general y las de aprendizaje. Por las características de la investigación, esta se enfoca al área de la discapacidad. Los actuales índices expuestos a continuación nos dan un panorama más específico en el país y reafirman lo antes dicho

- El 13% (1'600.000) de personas tienen algún tipo de discapacidad de los cuales el 76% no asiste a ningún instituto de educación; de las personas que asisten el 58% se encuentran en Educación especial.
- El 6.1% son niños con necesidades educativas especiales, que no reciben ningún apoyo a pesar de estar aparentemente "integrados" a la Educación regular.
- El 37.9 % de la población con discapacidad, no ha terminado ningún nivel de instrucción lo que significa que el analfabetismo es del 56.8% en esta población. Hasta el momento tan solo el 4% de la población en edad escolar, con necesidades especiales, tiene acceso a los servicios de educación especial.⁸

Creo necesario hacer un breve comentario del origen de la discapacidad, pues no se puede obviar que en sus inicios los casos de niños "anormales" se lo describía como se cita a continuación. Considero que la característica del este colectivo dejó huellas indelebles que solo sus hijos rectificarán.

Schheenberger (1984) por ejemplo narra como B. Metliper en 1.472 describía un caso de epilepsia:

⁸ Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura (2005). División Nacional de Educación Especial. Obtenida el 13 de Diciembre de 2007 desde <http://www.educacion.gov.ec/lineasAccion/documentos/EducacionEspecial.pdf>

“Una conducta inmoral en la vida de la madre mientras lleva en su seno al hijo, lo cual da aposento...a la imbecilidad que se genera en la cabeza del feto por influencia de los astros” o demonios, aludían otros eruditos de aquel entonces”. (Arnaiz, Pilar., Illan, Nuria. Univ. de Murcia ,2007, p. 2).

Es en el siglo XIX entre 1800 a 1900 que realmente surge un proceso más maduro de la educación especial como un movimiento científico dando lugar a la creación de instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de ciegos, sordomudos y personas con retraso mental.

Podemos decir también que se instauró el inicio de la Educación Especial más de tipo *asistencial* que educativa; (Bautista, Rafael 1990).

La educación especial en Ecuador, zona costa, comenzó su manifestación en la década de los 40 por iniciativa de los padres de familia y organizaciones particulares, bajo criterios de beneficencia a pesar que en la constitución anterior (porque existe una nueva por oficializarse) en el Art. 27 a esa fecha menciona “el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna”.

Este no se concretó sino hasta 1945 que el Ministerio de Educación expide la Ley Orgánica en la que dispone la atención de los niños que adolecen de “anormalidad biológica y mental”

La DEE (División de Educación Especial) desea dirigir sus acciones hacia la educación especial y a la integración del estudiante con discapacidad a los sistemas regulares; pero requiere de adaptaciones pertinentes y adecuadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este aspecto tratará mi investigación en el colectivo determinado.

Como nos podemos dar cuenta hasta aquí la historia de la EE en Ecuador fue en su inicio también de tipo asistencial y posteriormente fue dando giros hacia lo pedagógico; y sobre todo el gobierno actual lo ha puesto en agenda como prioridad social, la historia lo dirá.

No hay registro en cambio de investigadores de renombre; pero si creo necesario rescatar el aporte que hizo una mujer en Guayaquil a favor de los niños con Síndrome de Down, creando hasta ahora el único centro de atención y educación en la ciudad con el apoyo de padres y autogestión, esta institución se llama FASINARM y su mentalizadora la Dra. Marcia Gilbert de Babra.. Ella actualmente ha cedido su dirección para dirigir programas de Capacitación y Educación especial a través de la Alcaldía de Guayaquil. En esta ciudad ella es pionera y continúa trabajando para la educación de todos en la ciudad.

La División de Educación Especial (D.E.E) que tenemos actualmente es una instancia técnico-operativa dependiente de la Dirección Nacional de Educación Regular y Especial del Ministerio de Educación que bajo los principios de normalización (inserción), sectorización (priorización), operativiza políticas, regula, orienta, planifica, instrumenta, evalúa programas y servicios, que contribuyen al desarrollo de las potencialidades y destrezas de las personas con discapacidad, para canalizar su integración sociolaboral, mejorar su calidad de vida y lograr su participación activa en el progreso del país.

Lo reflejan las siguientes metas: en el 2009 deben integrar el 3% de personas con discapacidad en las nóminas laborales, para el 2010 aspiran llegar al 4%.⁹

⁹ Afiche publicado por el Ministerio de trabajo y empleo. Guayaquil, Febrero de 2009 (www.mintrab.gov.ec).

En Guayaquil se ha tomado décadas el proceso de transición de lo asistencial a lo educativo. A este estrato de personas no se los considera un colectivo de características productivas a la sociedad, “no hay que esperar mucho de ellos”. Mínguez, Constancio. Univ. de Málaga. (2007). Este tipo de supuesto sostiene el concepto de **déficit**.

Aspiremos que no pasen muchos años más, para que se logre la inserción de estas personas al aparato educativo regular y ni que decir al laboral.

La primera década del siglo XX surge llevada por inquietudes científicas y por lo que yo identificaría como la semilla de la “**responsabilidad social**”.

Se generan entonces investigaciones dedicadas al análisis del niño como sujeto.

En Ecuador actualmente están sucediendo cambios importantes al respecto. Al parecer tener una nueva constitución que reivindica este colectivo y la presencia de un Vicepresidente de la república discapacitado, produce que este tema se vuelva más sensible a partir de sus propias vivencias. Los ecuatorianos esperamos que así sea.

Quisiera exponer y para culminar que actualmente el MEE (Ministerio de Educación Especial) del país tiene una estructura técnica administrativa como plataforma que responde a la Modernización del estado (se la puede observar en la página Web).

La Educación Especial plantea progresivamente desarrollar dos puntales, que a mi criterio coinciden con los criterios científicos que se analizaron inicialmente en responde a la Modernización del estado (se la puede observar en la página Web). esta actividad, y son: facilitar la *integración* de los alumno/as con algún tipo de discapacidad a los centros o instituciones del sistema regular, y *frenar la desintegración* de muchos estudiantes del sistema educativo regular que por

varias causas tienen problemas de aprendizaje o no progresan satisfactoriamente en la escuela.

La educación especial se transformó en un apartado de la educación general solo después de reconocer que la educación es un derecho para todos, incluidos para los discapacitados.

CUARTA PARTE

4. REFERENTES TEÓRICOS

4.1. La cultura de la diversidad como manifiesto del derecho a la igualdad

4.2. Breves comentarios sobre el acuerdo Internacional en la educación inclusiva en Salamanca en Junio de 1994 y el último encuentro en Ginebra (OIE - UNESCO) en Noviembre 2008

CUARTA PARTE

4. REFERENTES TEÓRICOS.

4.1. La cultura de la diversidad como manifiesto del derecho a la igualdad.

La diversidad es la expresión de la normalidad y de múltiples factores, no sólo cognitivo, sino socio-económico, de estilos de aprendizaje, y motivacionales. Por lo tanto la diversidad es algo natural de la condición de ser.

El trabajo didáctico que incluye el alumnado diferente favorece un entorno enriquecedor porque supone la posibilidad de un encuentro y resolución de conflictos cognitivos y afectivos entre el grupo e impulsa el desarrollo de estrategias didácticas y maneras de organizar el trabajo en el aula que facilitan el aprendizaje de todos y todas.

En el *Índice*, podemos revisar que la inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, entre otros.

(Ainscow, Booth, 2002, p. 9).

La *igualdad* ha de entenderse como el disfrute de iguales derechos y posibilidades (legales y reales) que permiten la libertad práctica de optar y de decidir; sin caer en los extremos de abogar por la uniformización o la diferencia discriminadora en el caso de no elaborar o comprender el alcance de la diversidad.

Es necesario dejar en claro que los dos términos tienen valores positivos si hablamos de diversidad personal y cultural y de igualdad socio-política y económica.

Sin embargo se ha caído en posturas segregadoras, en el sentido de remarcar la desigualdad en cuanto a considerar que hay centros como la única alternativa para tratar las *diferencias*, sin mantener un proceso reflexivo en el claustro educativo interno; sin haber agotado medidas curriculares, metodológicas y organizativas. Pues ciertas experiencias de itinerarios educativos paralelos no constituyen precisamente un proceso respetuoso de la diversidad, aparecen más bien procesos con tintes de tratamiento segregados.

“Las actuaciones únicamente basadas en compensar carencias tiene sus límites. Hay que exigir mayores dotaciones, pero desarrollando los entornos donde se valoren las potencialidades personales, en un clima que favorezca la autoestima, las relaciones personales y la participación”. (Carvajal, 2007, p. 20).

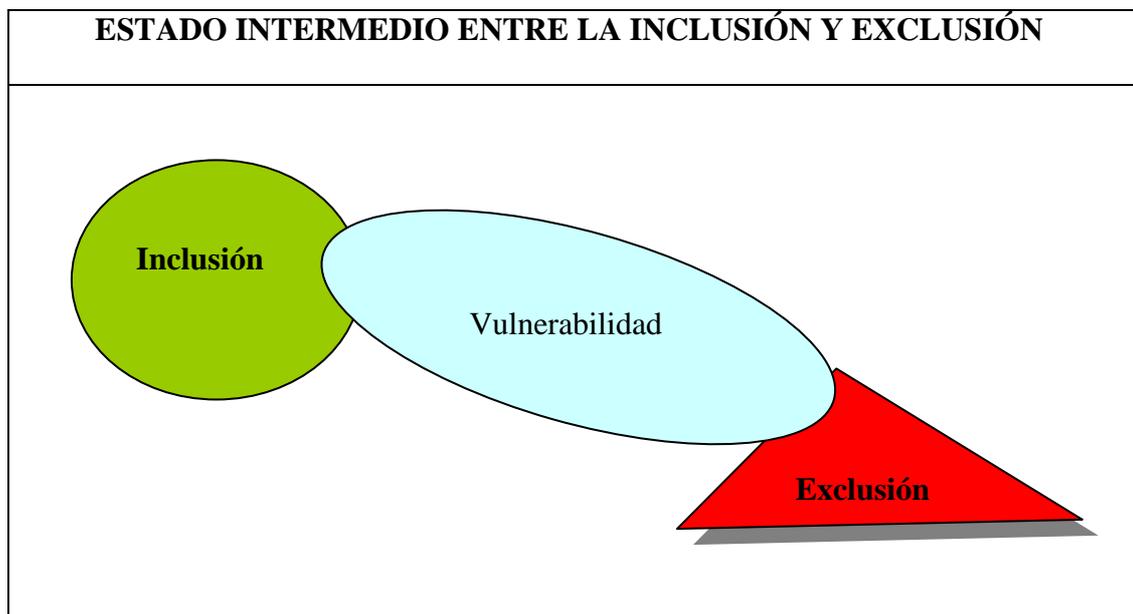
Para entender el tema de la exclusión y cuáles son los mecanismos o procesos que lo generan hemos de decir que como tema en América Latina es nuevo, nació a raíz de entender las cohesiones sociales imperantes manifiestas como parte de un mecanismo socio-político en Ecuador y otros países de América Latina.

Paradójicamente para introducirse en la inclusión se hace necesario hablar de la exclusión, pues este debe ser tratado desde una perspectiva multidimensional. Se la considera como la imposibilidad de una persona o un grupo social para participar activamente en las esferas económicas, culturales, políticas o institucionales de una sociedad.

Existe un estado intermedio entre la exclusión y la inclusión, es la *vulnerabilidad*, por ello *la participación y la elaboración de derechos civiles* se hace imprescindible.

Al hallarle una representación la demuestro gráficamente (gráfica 4)

Desde este punto de vista la despreocupación de sectores *vulnerables* podría llevarnos a una exclusión social crítica.



A continuación expondré sobre las causas que encontramos que alimentan a la exclusión:

La pobreza crónica caracterizada por la falta de empleo productivo y de participación activa en los intercambios, es decir no tienen la oportunidad de redes sociales, ni recursos culturales, lo que trae la descomposición social de los jóvenes en zonas urbanas. Las pocas oportunidades al generar ingresos trae también la migración forzada.

La discriminación étnica demuestra las desigualdades raciales y étnicas reflejándose en bajos indicadores de salud y educación por la falta de acceso al conocimiento y la información sobre sus derechos. Esto evidencia su vínculo con la pobreza.

En estos términos las **condiciones familiares** se ven afectadas por el desempleo, generando el desmembramiento de la misma, produciendo el rompimiento de los lazos afectivos, emocionales y de protección de sus miembros y particularmente del niño-as.

Finalmente se ha evidenciado la **fragmentación urbano-rural** y su particular socavamiento en el sentido de pertenencia a la sociedad en la que se ha nacido.

América Latina inicia su historia de la diversidad a partir de la imposición y subyugación de etnias distintas, de diferencias socioeconómicas, de pensamiento ideológico, de desplazamientos humanos, de oportunidades y de privaciones educativas, de los múltiples aspectos culturales y personales; por tanto la educación se vio afectada producto de estos múltiples factores. Latinoamérica aún guarda la esperanza que la educación es una especie de resorte impulsor del desarrollo de los pueblos, porque hasta ahora no se ha desempeñado históricamente como recurso equitativo, afectando así al desarrollo de todos pero más aún:

- A los que no han tenido y no tienen medios para llegar a la escuela.

- A los que llegando a la escuela reciben un trato en desventaja por razones personales y culturales.
- A los que asumen el fracaso como propio y huyen de la escuela. (Meléndez, Lady 2002, p. 32).

Es tiempo de alzar las voces ante tanta discriminación, y recojo lo que reflexiona el antropólogo Harris, M: "para ser escuchados, cada grupo tiene que aprender al mismo tiempo a levantar la voz, su propia voz, y a explotar fundamentalmente sus recursos materiales e ideológicos propios" (Harris, Marvin, 2007: 115).

La voz propia de los inmigrantes que deben renunciar a su sentido de pertenencia o raíz para adoptar otras, la de los niños explotados tempranamente y alejados de la educación, la voz de la mujer tratada por sexo débil y como tal fácil presa de fragmentar y explotar, la voz del individuo dividido entre la ciudad y el campo, la voz del niño-a discapacitado-a que se lo separa a una cultura que lo tiende a ignorar.

La *responsabilidad* de estos males es de todos los actores de una sociedad, pero E. Fromm resalta algo paradójico, esta podría degenerar fácilmente en dominación y posesividad, si no fuera por un componente fundamental del amor, el *respeto*.

Respetar significa preocuparse porque el otro crezca y se desarrolle tal como es.... no como queremos que sea ...no para servirme . Es obvio que el respeto sólo es posible si se ha alcanzado independencia; si se puede caminar sin muleta, sin tener que dominar ni explotar a nadie. El respeto sólo existe sobre la base de la libertad: , nunca de la dominación" (FROMM, 1977: 41).

El reconocimiento del respeto al derecho de la educación estará dado en la medida que desarrollemos senderos para que las potencialidades del alumno-a encuentre un lugar en la escuela donde desarrollarse plenamente, donde la comunicación y el diálogo sean bases del aprendizaje. Solo así estaremos favoreciendo y germinando un entorno de convivencia positiva.

4.2. Breves comentarios de los acuerdos internacionales sobre la educación inclusiva en Salamanca en Junio de 1994 y en Ginebra (OIE – UNESCO) en Noviembre de 2008.

Es menester recordar los objetivos que marcan este cometido llamado educación inclusiva a través de acuerdos internacionales para mantener metas en común en la educación. Siendo importante recordar el de Salamanca y el último en Ginebra

El encuentro internacional de la ***Conferencia de la Declaración de Salamanca*** estableció principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y un marco de acción.. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa.

Son tres las acciones que dirigieron el espíritu de la conferencia en Salamanca y que sirven de brújula para mantener claro el camino:

REAFIRMAR que todas las personas tienen derecho a la educación, según la Declaración de derechos humanos de 1948, independientemente de sus diferencias particulares.

RECORDAR permanentemente las declaraciones de las Naciones Unidas que proclaman normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en las que se insta a los Estados a que este colectivo debe formar parte de todo sistema educativo.

OBSERVAR la participación de entidades gubernamentales, grupos de apoyo comunitarios, grupos del colectivo padres-madres y especialmente la participación de organizaciones de personas con discapacidad. Y especialmente comprobando el interés y la participación de representantes de alto nivel gubernamentales involucrándose en el quehacer de la educación inclusiva para el mundo.

Fundamental es la participación creativa y activa de los maestros y todos quienes se involucren en este objetivo de la educación inclusiva; pero indispensable será el trabajo en equipo y la utilización de la tecnología para crear estrategias de la educación integradora de estos tiempos.

Esta convocatoria abarco específicamente parámetros para ponerle otro giro a la educación de discapacitados.

En Ginebra el 28 de Noviembre de 2008 se llevo a cabo la **Cuadragésima octava Conferencia internacional de Educación** con la participación de Ministros de Educación, Delegados de 153 Estados , 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONG's, fundaciones e instituciones de la Sociedad Civil que participaron en nueve reuniones preparatorias y cuatro conferencias regionales sobre educación inclusiva. Se partió de la premisa del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que decreta *que toda persona*

tiene derecho a la educación, resaltando nuevas propuestas de desafíos sobre la educación inclusiva como el camino hacia el futuro.

La educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico.

En ella se determinó a los Estados Miembros cuatro variables fundamentales:

Enfoques, alcance y contenido

- Se requiere trabajar en un concepto más amplio de cultura y entorno escolar adaptado al niño; es decir, que sea capaz de responder a las necesidades de los educandos, con características de equidad, pertinencia y efectividad.
- Que la educación para los pobres (quienes menos responsabilidad tienen en esto) por la crisis financiera mundial no sea la excusa, para relegar la educación y que por el contrario se transforme en una prioridad para combatir la pobreza.
- Que los Estados miembros adopten un enfoque de la Educación inclusiva permanente desde su concepción, aplicación, seguimiento y evaluación de las políticas de educación para acelerar más la *educación para todos*.(EPT).

Políticas Públicas

- Que se mantenga información relacionada sobre el colectivo excluido, con el fin de crear políticas y reformas educativas dirigidas a la inclusión de los mismos.
- Que las autoridades educativas generen mecanismos de apoyo pedagógico a las distintas categorías de educandos para facilitar su desarrollo en las escuelas regulares. Y que los educandos sean incentivados a diseñar marcos

curriculares efectivos. desde la educación inicial en adelante. Considerando que la diversidad cultural y lingüística son una fuente de riqueza de aprendizaje.

- Que los procesos educativos estén vinculados con el interés público y en estrecha alianza con la sociedad civil y el sector privado.
- Que se ratifique lo establecido en las Convenciones internacionales sobre inclusión y en particular la de diciembre de 2006 sobre los Derechos de las personas con discapacidades. Mayor información puede verse en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/>.

Sistemas, Interfaces y Transiciones.

- Que los estamentos gubernamentales garanticen la participación y consulta de todos los actores sociales involucrados por la inclusión, bajo el papel de órgano normativo regulador por la legislación nacional.
- Que se desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que promueva la inclusión y a su vez que consideren programas de intervención precoz.
- Que se erradique el analfabetismo, debido a la importancia que se requiere que los padres sepan leer y escribir, y que se fomente el aprendizaje de las TIC's , especialmente en las zonas rurales, marginadas.
- Que se propicien vínculos entre las escuelas y sociedad , con el objetivo de permitir mayor participación de las familias en los procesos educativos. Y crear, de ser posible, espacios no formales de educación con calidad.

Educandos y Docentes

- Que se desarrollen mecanismos que permitan emplear maestros calificados y sensibilizados a la inclusión. Velando por la mejora de su status y condiciones de trabajo.
- Que se forme y capacite a los docentes en educación inclusiva y que se les dote de material y recursos para lograrlo, considerando las diferentes categorías de los educandos.
- Que se fortalezca en la formación superior la orientación de la enseñanza inclusiva, respaldándolo con la asignación de recursos adecuados. Y que se propenda la investigación de procesos pedagógicos en la educación inclusiva.
- Que se facilite información y formación a los administradores de los centros educativos para generar capacidades y responder a las necesidades de los educandos. Lograr promover la educación inclusiva en el interior de sus centros.
- Que se tenga prioridad en la protección de educandos, de los docentes y de las escuelas en situaciones de conflicto.

De la Cooperación Internacional.

- Que se reconozca a la UNESCO como un ente líder en la educación inclusiva en: **a.** Promover e incentivar la educación inclusiva y; **b.** Proporcionar asesoramiento a los países que requieren asesoramiento en educación inclusiva.
- Que las organizaciones vinculadas a la educación alienten y fomenten los recursos económicos destinados a la misma en cada región, sobre todo a

aquellos países menos desarrollados o con conflictos que no le permitan aplicar lo establecido.

- Que se difunda los acuerdos establecidos en la cuadragésima octava reunión de la CIE (Conferencia Internacional de Educación) en lo nacional como fuera de las fronteras de cada región, para generar fuerza renovadoras, accionar de firmes convencimientos y la formulación de políticas educativas inclusivas.

Como conclusión de lo expuesto, la búsqueda de una cultura de la inclusión esta vigente y se plantea permanentemente que la riqueza de la diversidad en la educación, sea de la índole que sea multiplica la capacidad de ser y sin embargo como política de estados aún no es sostenida con la convicción que se requiere. Lo expondré entonces, desde el replantearnos la capacidad desde la postura del arte de amar de E. Fromm, donde la idea reconocernos como diferentes, es hacernos conscientes de sí mismo y luego del otro, él llama a esto la conciencia de la *separatidad*.

“La conciencia de la separación humana – sin la reunión por el amor- es la fuente de la vergüenza. Es, al mismo tiempo, la fuente de la culpa y la angustia” (Fromm. 1977, p. 21).

Que el irrespeto a la diversidad y el desconocimiento de su riqueza deje de ser la vergüenza de la condición humana y que la culpa y las angustias sean espiadas por un reaccionar más solidario y equilibrado.

QUINTA PARTE

5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Datos generales de una escuela pública que practica la Integración en la provincia del Guayas

5.1.1. Cronograma que se utilizó.

5.2. Soporte metodológico cualitativo.

5.3. Herramientas que se utilizaron para la recolección de datos.

5.3.1. Técnicas utilizadas.

5.3.1.1. Diario de Campo

5.3.1.2. Observación

5.3.1.3. Análisis de Tareas

5.3.1.4. Cuestionario

5.3.2. Auto-evaluaciones

QUINTA PARTE

5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Datos Generales de una Escuela Pública que práctica la Integración en la Provincia del Guayas.

La actividad se realizó en la escuela fiscal vespertina mixta No. 358 al sur-oeste de la ciudad de Guayaquil.

Este centro se creó en 1971 en la alcaldía de Assad Bucaram, ocupa el 50% de una manzana y es compartida con dos centros educativos, guardando la independencia de los otros centros, tiene un gran patio para juegos, no hay espacios verdes, solo el pre-escolar tiene un espacio pequeño con juegos infantiles.

Actualmente recibe a 192 alumnos, 105 niñas y 87 niños. Recibe niños desde los 4 años hasta 12 años de edad, es decir de pre-escolar a séptimo de básica, con un promedio de 25 a 30 alumnos por grado. En cuanto a la postura sobre la diversidad el centro es receptivo, tiene en sus aulas: un niño con discapacidad física, un niño Down y siete niños con problemas emocionales que afectan en su aprendizaje.

Su personal docente lo comprenden : 1 directora, 7 maestr@s fijos (siendo la mayoría mujeres) , 6 maestros opcionales, 1 conserje y recibe 3 a 4 practicantes de la universidad de Guayaquil anualmente.

No hay personal administrativo, la parte económica la rige la directora, rindiendo cuentas a autoridades del Ministerio de educación a través de la Dirección de estudios. Existe un comité de padres de familia (que son más bien madres) que co-participan en actividades de autogestión.

No poseen espacio para cocina o comedor, pero reciben del estado 3 veces al año alimentos por un mes, coordinado por las madres de familia. Tienen un bar que lo autogestiona la escuela a través de una comisión de madres ubicado en una de las salidas del salón *multifuncional* de la dirección.

La evaluación fue realizada bajo la colaboración de la directora de la institución y una maestra que designara la misma (primero básico).

El paso de la investigación en esta escuela pública tuvo inicialmente otra propuesta, pues formaría parte de un gran proyecto, participarían más personas; pero esto no fue posible por aspectos ajenos a mi control.

Inicialmente, temí ver restringida mi participación; por dos sucesos que se dieron: por el cambio de proyecto; y por la posición de cierta maestra al presentar el proyecto inicial, cuando expresara: "*usted nos pide que nosotros le hagamos su tesis*", interpreté su comentario por cierta expresión personal que usara: "*yo sólo observaré*" al parecer la llevó a creer que yo sería una estudiante pasiva, más tarde todo tomaría otro giro.

Una vez presentado el nuevo proyecto, la escuela reafirmo su interés por participar. Su disposición se mantuvo receptiva y colaboradora. La maestra que tuviera en alguna ocasión cierta expresión mal interpretada, resultó ser la maestra de sexto de básica que sería objeto de investigación, su postura a medida que se familiarizaba con el proyecto fue abierta y espontánea.

La dirección de la escuela esta a cargo de una psicóloga que también hace las veces de maestra. Su estilo de dirección yo diría que es de tipo horizontal, el grupo de madres se mueven con mucha libertad en la organización de sus actividades y las maestras coordinan y se apoyan permanentemente.

Mi participación en la escuela dependió de su decisión y se recibió permanente apertura.



Directora de escuela
Foto: IV. 1



Escuela
Foto: IV. 2

La escuela carece de recursos económicos, particularmente para pagar maestros de asignaturas que llaman *optativas* (computación, inglés, educación física). Sin embargo ha logrado tenerlos con aportaciones de los padres de familia. Ya que se considera que estos servicios “atrae más alumnos”. Reciben en la actualidad aportaciones físicas del Municipio de Guayaquil, como la donación de computadoras y adecuaciones que ha mejorado su infraestructura física.

El siguiente cuadro es el cronograma elaborado para la realización de la investigación en la escuela objeto de estudio:

5.1.1. Cronograma que se utilizó.

CRONOGRAMA DE TRABAJO.

JUNIO/2008: Acceso al campo, negociación con el centro sobre la participación en la investigación Tratamiento de cuestiones éticas.

JULIO/2008 : Construcción del marco teórico. Primeros procesos de exploración del centro. Vagabundeo en el escenario.

AGOSTO/2008: Trabajo de campo en profundidad. Recogida de información sucesiva. Aplicación de entrevista y cuestionario a padres-madres y empleado de servicio del centro.

SEPTIEMBRE/2008: Aplicación de entrevista a maestras del centro.

OCTUBRE/2008: Aplicación de Análisis de tarea con alumn@s.

NOVIEMBRE, DICIEMBRE/08, ENERO/09 : Análisis de datos

FEBRERO/09, MARZO/09: Finalización de memorias. Conclusiones

El cronograma inicia su formulación en junio del 2008, y su gestión arrancó en agosto con las entrevistas a los padres de Isaac y Gary. Esto se dio primero con la mamá y el padre (padraastro) de Gary.



Gary. Foto: IV. 3

Se dieron, también, algunos encuentros con la directora para la aplicación de los formularios que tenía que realizar y para detallar los encuentros con los padres de los niños con NEE. Se estableció con la dirección que se llegaría a la escuela dos veces por semana desde agosto del 2008.

Al inicio de diciembre se dieron las sesiones con Isaac y su madre, que como se verá en el video hace las veces de maestra auxiliar para su hijo, esa fue la condición para recibirlo en la escuela.

Se podrá notar que no hay grabación de la entrevista de los padres de Gary ; pero esto se debe a la falta, hasta ese momento, de la filmadora, recurso que más tarde llego .



Isaac Foto: IV. 4

Las entrevistas con los maestros de los dos niños observados se las debió llevar a cabo en septiembre y en octubre el análisis de tarea con los compañeros de aula de Isaac y Gary ; pero se las inicio en diciembre debido a razones profesionales personales.



Maestra de Gary
Foto: IV.5



Maestra de Isaac
Foto: IV.6



Madre de Isaac
Foto: IV.7

La reunión con los padres de los grados investigados se dio en Diciembre (cierre de año escolar), se lo considero así para que haya más libertad de parte de ellas, ya que el cuestionario tenía preguntas que las llevaría a opinar directamente de la institución



Colectivo padres de familia (madres)
Foto: IV.8

Al transcurrir el tiempo alumnos, maestros, madres de familia y conserje (insisto que la ausencia de padres es notoria, a no ser para recogerlos a la salida de la escuela), me eran familiares y a la inversa. No conocían mi nombre (excepto la directora y las dos maestras de los niños investigados) pero sabían que estaba allí por Isaac y Gary.



Compañeros y madre de Isaac
Foto: IV. 9



Compañero de Gary
Foto: IV.10

5.2. Soporte Metodológico Cualitativo.

El diseño de estudio es de corte etnográfico porque tendrá como objeto la descripción, *desde dentro*, que comparte una determinada cultura en función de su significado simbólico (inclusión) para la comprensión de los procesos psicosociales y culturales del grupo. Montero y León (2003, p. 142) sostiene por “cultura un conjunto de patrones de la vida diaria en los que se entrelaza lo que se hace, lo que se dice y los instrumentos que se utilizan”.

Esta investigación cualitativa consideró el estudio del clima de inclusión en una escuela pública con dos niños NEE. Investigar en directo una realidad tan sensible como la educación inclusiva. Sobre el estudio cualitativo de casos, Stake, uno de los más prestigiosos defensores de la investigación cualitativa en educación señala que:

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el investigador y el caso interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador. Así, pues, se espera una valoración personal del trabajo. (Stake ,1998, citado en Montero y León , 2003, p. 431)

La perspectiva de desarrollo de esta investigación es hermenéutica e interpretativa, puesto que se persigue comprender en profundidad lo que acontece en una realidad concreta.

El método me permitirá ser participe de una realidad externa desde mi análisis e interpretación y esa razón será, en esencia, mi participación, como una aportación a la inclusión. Será un testimonio del derecho del *ser* en función del derecho de *tener* (Freire, 2001: 63).

En educación lo cualitativo puede reflejarse con una validez superior a los análisis cuantitativos ya que este método se despoja de:

- La omnipotencia metodológica, a favor de una adecuada metodología.
- Crea un sistema compartido de significados desde el punto de vista de los actores.
- Resultados con utilidad.
- Comprensión de fenómenos.
- Prefiere manejar un plan flexible a cambio de control de variables.
- Busca la confirmación de los datos en el sistema investigado.

La investigación cualitativa en entornos educativos requiere dos habilidades:

- a) Escucha en forma activa. Tiene presente que la forma de decir las cosas aporta más información que lo que dice realmente; y,
- b) La investigación tiene que ser vista como un proceso indagativo. Ser capaz de ponerse en “la piel” del otro de tal manera que se pueda predecir las reacciones.

En relación a las *fuentes de información* se utilizaron los criterios de selección de informantes. Las fuentes de información en este caso serán: el profesorado, las familias, el alumnado y personal de servicio.

5.3. Herramientas que se utilizaron para la recolección de datos.

5.3.1. Técnicas utilizadas.

Las técnicas de recopilación de datos fueron:

5.3.1.1. Diario de Campo.

Fue la expresión del curso de la investigación que constituyó no solamente datos formales y precisos de la realidad concreta sino también de las preocupaciones, decisiones y valoraciones personales.

5.3.1.2. La Observación.

Esta técnica tiene tres variables o categorías importantes en el proyecto y son los colectivos alumnos, maestras y padres de familia (madres).

Se mantuvo como técnica la *observación participante* que constituye el instrumento básico y fundamental para la recogida de información, en su contacto con el objeto observado se produce algún tipo de interrelación; lo lógico es que también se hable con los observados; y de hecho se da, en la medida que se pasa a deambular en un espacio que no nos pertenece y que nos brinda la posibilidad de un campo de estudio de personas en su "privacidad escolar". En esta investigación se utilizó una cámara de video familiar, se trató de capturar momentos que se consideraron de alta expresión investigativa, obtenidas de los diálogos espontáneos en el deambular del estudio. Se comunicó a los maestros que se grabaría ciertas sesiones.

Cuando se lo hizo con los alumnos, fue muy espontáneo, al parecer al ver a sus maestros hacerlo, cuando les tocó a ellos, no fue nada extraño. El manejo de mi presencia fue muy discreta, solo se intervenía cuando requería algún señalamiento en particular. Se desarrolló una recepción muy franca y abierta, de

parte de los maestros aunque al inicio hubo una ligera resistencia, se mostraron muy alertas a lo que se proponía, considero es una reacción a lo desconocido.

5.3.1.3. Análisis de tarea.

Con los alumn@s se utilizó el sistema de Análisis de tarea, tanto con los regulares como con los NEE, dentro y fuera del aula de clase que consistió en observar e interrogar al alumno mientras realiza una tarea intencionalmente propuesta por su relevancia para el asunto a investigar.

Se utilizó en la sesión grupal de padres un *cuestionario de exploración*, que generó espontáneamente en una plenaria. A la dirección se aplicó una *entrevista no estructurada y cuestionarios categorizados*.

A los padres de los niños de los casos, a las maestras y al conserje de la escuela se aplicó entrevista no estructurada. Las entrevistas exploratorias no parten de una hipótesis, buscan más bien aspectos descriptivos. Fueron escogidos para equilibrar los cuestionarios categorizados que se utilizaron con la dirección y en la sesión grupal de padres.

La utilización de los cuestionarios fueron utilizados como un soporte para la descripción de hechos latentes que debía transcribirse.

La investigación tendrá un recurso anexo, como la toma en video de las intervenciones del colectivo planteado. Registrar en video tiene a mi criterio una gran ventaja, la espontaneidad de sus participantes. Nothdurft (1987), citado por Flick (2004, p.184) hace mención de una especie de *diseño natural* de los acontecimientos. Después de pedir su autorización y explicar para qué; solo se espera olvidar el medio que filma. Las entrevistas como se podrán observar ocurren con naturalidad. Quizás una desventaja podría ser, con el ánimo de

protagonismo por crear respuestas sobredimensionadas, en los adultos participantes; pero, de algo que se asegura es que en los niños esta fue completamente *natural*. En fin, esta particularidad considero la puede generar cualquier acción con un medio como el utilizado.

Se tomará en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos, refiriéndome como suficiencia la cantidad de datos, más que al número de observados, en cuanto a la adecuación de la información me refiero a la selección de la misma de acuerdo a las necesidades del estudio y al modelo utilizado.

El modelo etnográfico a usar implica analizar con detenimiento las características de aspectos culturales que se muestran particularmente cargados de significados, Wacott (1999) ya determinó que el etnógrafo, además de *mirar y preguntar, examina*.

En Chile se encontró una investigación efectuada por Ana Luisa López Vélez bajo el marco *investigación acción*, que consiste en ir encontrando respuestas *in situ*. Esta se realizó en una comunidad de tipo andina en la que tuvo contacto a través de entrevistas reflexivas para generar respuestas que puedan generar soluciones en el ámbito escolar.

Me sirvió de modelo para generar reflexiones que buscaba, también, generar en mi trabajo. A más de las entrevistas, que generaron reflexiones, en los involucrados, se utilizó el video, lo que me permitió con mayor veracidad recoger palabras o gestos que la memoria y registros escritos, por obvias razones puede pasar por alto.

5.3.1.4. Cuestionario

Esta herramienta se la utilizó por la necesidad de aglutinar las opiniones de este colectivo, que de alguna forma desde lo externo, podía aportar con sus criterios y creencias en relación a la experiencia directa que experimentan su hijo-as con los niños de N.E.E. de la investigación. Esta sesión tuvo un giro muy productivo, a mi criterio, con uno de los dos grupos de madres. Se generó a partir de una de las preguntas un grupo de discusión. Esta analizado posteriormente y se lo puede ver en el video.

Al respecto, de la utilización de cuestionarios categorizados, Cristina Pérez (2002) cita a Jesús Ibáñez (1982), gran investigador cualitativo, aportando:

Las llamadas técnicas cuantitativas investigan el sentido producido (los hechos). La técnica del grupo de discusión investiga el proceso de producción del sentido, que no es más que la reproducción de la unidad social de sentido, y en ello reside su valor técnico.

Se ha llegado a considerar inclusive que se podría lograr una estructura de apoyo, que plantearía, que de ser así, primero se tendría que elaborar una investigación cualitativa para comprender qué preguntas (cuestionarios) se deberían plantear en una investigación objetiva, como la cuantitativa. Ello demuestra la validez de ambas perspectivas metodológicas dependiendo de lo que se desea investigar.

5.3.2. Auto-evaluaciones.

A continuación se expondrá los objetivos de los cuatro documentos que se utilizaron en esta fase, extraídos del módulo nueve de la maestría de la prof. Pilar

Samaniego que son precisamente creados para evaluar este tipo de ámbito. Se lo podrá encontrar como anexos.

De la Auto-evaluación global para la educación y cuidado infantil.

El objetivo de la aplicación del *anexo uno* es obtener un auto-criterio de la máxima autoridad del plantel, es importante resaltar que hubo el apoyo de la maestra de primero de básica para su realización. Luego utilizaremos para equiparar con los encontrados en la comunidad educativa. Las características de la autoevaluación aplicada son: inadecuado, mínimo, adecuado, bueno, excelente y no aplicable.

Se denomina *Guía global para la educación y cuidado de niños pequeños* que explora el espacio físico, contenido curricular, perfil de los maestros de educación infantil, asociación con familias y comunidades y niños con necesidades especiales.

De la Evaluación del Currículum

El formulario *anexo dos* es una exploración específica del currículum pedagógico, lo contestó la dirección, tuvo por objetivo registrar la formulación y la gestión del diseño curricular del centro para conocer si estos son diseñados considerando las .N.E.E.

De la Evaluación del centro infantil.

El formulario *anexo tres* registra las características de la infraestructura de la escuela, el objetivo es detectar si está estructurada para brindar los espacios que requieren niños discapacitados.

SEXTA PARTE

6. CONCLUSIONES.

6.1. Categorización de las variables obtenidas en el Clima de Participación Inclusiva de la Escuela Pública en estudio.

6.1.1. Categoría: Espacio ambiental y Físico.

6.1.2. Categoría: Curricular y Pedagógica.

6.1.3. Categoría: Maestro de Educación Infantil.

6.1.4. Categoría: Asociación con familia y Comunidades

6.1.5. Categoría: Niños pequeños con necesidades especiales.

6.2. De las entrevistas y observaciones aplicadas.

6.2.1. A directora de la escuela

6.2.2. A representantes de alumnos observados (Gary e Isaac)

6.2.3. A representantes de alumnos de primero y sexto de básica

6.2.4. A maestras de primero y sexto de básica

6.2.5. A compañero-as de niños observados de primero y sexto de básica

6.2.6. A conserje de la escuela.

6.3. Interpretaciones y conclusiones desde el ejercicio de la escuela pública investigada.

6.4. CONSIDERACIONES FINALES.

SEXTA PARTE

6. CONCLUSIONES

6.1. Categorización de las variables obtenidas en el clima de participación inclusiva de la escuela pública en estudio.

6.1.1. Categoría: Espacio ambiental y Físico.

La autoevaluación recayó en el rango “adecuado”. La escuela es un local amplio. El espacio que disponen por alumno es de 1 metro cuadrado (normativa por ley ministerial ecuatoriana). Las clases son vespertinas por lo tanto dependen de la luz natural y la luz eléctrica. Sus pupitres son bi-personales en sexto y en primero de básica son mesas circulares.

Tienen bebederos de acuerdo al tamaño de los alumnos y baños con todas sus instalaciones en buen estado, excepto que en el preescolar estos no están adecuados para el tamaño de niños. Se encuentran en buen estado y funcionando. Las baterías sanitarias no son suficientes para el número de alumnos (192 alumno-as tienen 6 baterías *unisex* y 1 urinario, es decir 1 batería por cada 32 alumnos).

Hay un patio muy amplio de cemento con aros de básquet solamente. Las áreas verdes son muy escasas y las que hay están abandonadas por falta de recursos. Su ubicación está al pie de una avenida por lo tanto el ruido es muy intenso en ciertas horas.

Los espacios re-adequados para niños discapacitados físicos no están considerados, no hay ni rampas, ni pasamanos de apoyo. Una gran ventaja para él o para cualquier niño-a discapacitado es que la escuela tiene una sola planta.

El factor seguridad en el centro en cuanto a puertas de acceso y salida existe solo la principal, se observo que hay un portón lateral, pero es para el uso de autos. Extintores instalados en lugares estratégicos no están proporcionados.

El establecimiento, por afuera, en una de sus esquinas tolera por algunos años un basurero (nocturno) público, que se ha combatido pero la comunidad no ha colaborado.

6.1.2. Categoría: Curricular y Pedagógica.

La dirección expone, aplicar una combinación de métodos pedagógicos: ecléctico, poniendo énfasis en el deductivo-inductivo y experimental. Promueve el aprendizaje donde la *vivencia* es el mejor maestro (entiendo que se refieren al constructivismo); sin embargo, muchas actividades se ven restringidas por la falta de recursos físicos que se necesitan; para realizar este tipo de aprendizaje.

Se emplea como apoyo el aprendizaje con *estímulos por aliento, de trato cordial y cálido* lo expresa su directora.

El afianzamiento durante las clases es una forma de evaluar y apoyar el aprendizaje de su alumno-as; pero este no necesariamente le da la oportunidad de dominar la información y practicar las habilidades que se necesitan.

Con los representantes de los alumno-as se mantiene un contacto cercano y abierto. Se pudo observar que los niño-as se expresan y comunican con su directora con mucha apertura y espontaneidad.

La planificación curricular –comentan- se ajusta mucho a la regida por el ministerio sobre todo ahora que tienen seguimientos y evaluaciones los docentes; pero es flexible dependiendo de las necesidades de los alumno-as.

Fue notorio al trabajar la Guía global la tendencia a dejar en blanco temas que apuntaban a las planificaciones específicas sobre N.E.E como por ej “Desarrollan programas de intervención para dar solución a los problemas detectados en el desarrollo de los niños y niñas”

Se pudo observar pocos recursos materiales que promuevan la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad para los niños de diferentes talentos y habilidades. Se remiten a los textos y el cuaderno; por lo tanto Gary e Isaac como alumnos con N.E.E no entran en las acomodaciones. Su dirección admite al responder que estos recursos son “mínimos”.

En la elaboración del currículum no participan más que los maestros, hay especificaciones que se toman en cuenta basados en la experiencia en el aula. No existe currículum para alumnos con N.E.E.

El departamento del DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar estudiantil) no está implementado, la directora es psicóloga y brinda ciertas orientaciones, ya que también es maestra.

6.1.3. Categoría: Maestro de Educación Infantil.

En este aspecto la auto-evaluación está dispersa, concentrándose en el desempeño de sus maestros, en su mayoría en el rango de lo “bueno”.

Los educadores tienden a reconocer aspectos de los procesos de aprendizaje con necesidades especiales basado en aspectos externos, es decir solo en lo que ven. No hay profundidad en la interpretación de estos aspectos.

A los padres se les brinda orientaciones quedándose sólo en el consejo.

En cuanto a trabajar en equipo es un factor que funciona en los maestros y en los padres de familia y por ende en los alumnos.

Consideran que la *falta de recursos físicos como equipos audiovisuales son una limitante para mejorar en trabajo de la formación de sus hijos, opinan los padres – comenta la maestra directora –*. Al respecto comentaré, posteriormente, el uso de las computadoras existentes en el laboratorio que tiene la escuela en una clase de Isaac.

La comunicación es considerada como buena entre maestros; alumnos-maestros y padres de familia-maestros, en la autoevaluación.

Sin embargo encontramos que la autoevaluación sobre las características personales del maestro/educador que demuestran cariño, aceptación, sensibilidad, empatía y calidez hacia los demás arrojó el rango de “bueno”.

Las reflexiones y rectificaciones de las prácticas docentes individuales, sobre todo con los niños discapacitados que reciben, no se observan, aun cuando el centro lleva mucho tiempo haciéndolo; pues, la directora lo comenta en la entrevista: *es una práctica “recibir” niños discapacitados desde antes que el gobierno actual lo solicitara.*

6.1.4. Categoría: Asociación con familia y Comunidades

La participación de la familia, recae particularmente en las madres. En esta institución existe un comité de padres de familia que se encarga, básicamente de la coordinación de los eventos sociales (mañana deportiva, ferias, exposiciones de valores, bar, etc).

Las madres de familia constituyen un colectivo dinámico en la escuela, co-participan en actividades que se revierten en la escuela (financiar uniformes para eventos deportivos, recaudar fondos para pagar a algún maestro “especial”:

computación, inglés, etc.; aunque en la actualidad esta prohibido por las autoridades educativas.

Las relaciones entre maestros y familia son accesibles, de particular informalidad. Es particular observar todos los días a la hora de salida la presencia de madres reunidas o entrando y saliendo del aula para preguntar por el alumno-a o por tareas, los padres son escasos, solo se los ve para recoger al hijo-a o por una cita previa.

Sin embargo cuando se convoca a la familia a charlas por los hijo-as la presencia es escasa, muestra de ello lo experimento esta investigación, lo comentaré en su debido momento.

No existe política o reglamento escrito que dirigen a la comunidad educativa, pero es como si existiera un código implícito: la educación del hijo-a. La/os moviliza a estar presente cuando son requeridos. Muestra de ello es el caso de Isaac, la asistencia de su madre fue requerida para acoger al niño en el centro por decisión de su maestra.

El centro cuenta con la participación de entidades de servicio comunitario cuando se solicita colaboración (Municipio, Comisión de transito, Universidades, etc).

Esta institución por ser del gobierno recibe financiamiento del gobierno. El ministerio suele enviar colaboraciones esporádicas (alimentos, libros, etc) sin embargo comenta que este año se recibió después de muchos años mejoras físicas (pupitres, pintura, baterías sanitarias y bebederos).

Por otra parte existen reglamentos que rigen desde el Ministerio de educación.

En particular reciben y mantienen contacto con el Municipio de Guayaquil dentro de los programas de promoción cultural, este ha donado computadoras al centro y otra fue ganada en un concurso patrocinado por la municipalidad, así lograron

tener su laboratorio de computación en donde practican los niñ@s y los padres, los últimos reciben capacitación para estar casi a la par de sus hijos. Es una excelente iniciativa.

Tienen Internet por un acuerdo con el I.M.G, (Ilustre Municipio de Guayaquil) pero el servidor no les presta buen servicio, ya lo han reportado al Municipio pero no se ha solucionado el problema.

No hay la participación de la familia en la elaboración del currículo académico, a no ser por asuntos administrativos o algo muy puntual como la coordinación del uniforme de educación física o la autogestión para maestra de computación.

La colaboración de otros profesionales externos sólo se dan en casos de necesidades académicas específicas como: educación vial, salud, bomberos, defensa civil, etc.

6.1.5. Categoría: Niños pequeños con necesidades especiales.

En esta categoría se recoge la postura de la escuela en relación a las necesidades especiales en los niños, que pueden extenderse desde aquellos que requieren una mínima atención a aquellos que requieren modificaciones o servicios extensivos.

En esta categoría la institución no tiene logros significativos y sus calificaciones no se sustentan con lo observado. Las razones, se basan en: la ausencia de un equipo multi-disciplinario compuesto por los padres de los niños con discapacidad y personal relevante para enfrentarse a las necesidades particulares del niño.

Las posibilidades de contemplar el apoyo, en las N.E.E, de las practicantes que llegan al centro no están contempladas. Sólo la mamá del niño Down, Isaac, fue condicionada para ello.

En relación a responder si hay responsables de crear los planes escritos individuales para cada uno de los niños discapacitados del centro y de ser así si hay una persona encargada de planificar y monitorearlos, la pregunta fue mal interpretada? o por desconocimiento no entendida? , lo cual devela un vacío relevante de la inclusión educativa, pues la respuesta fue evaluada como “adecuada” siendo que en la realidad no existen estos perfiles en el centro.

6.2. De las entrevistas y observaciones aplicadas.

El siguiente aspecto de la investigación presenta los criterios y creencias del colectivo a través de las entrevistas abiertas que se mantuvieron en el proceso de la investigación, es necesario acotar que estas entrevistas fueron grabadas en video y es un valor añadido a la misma.

Los aspectos de las entrevistas aquí considerados van en este orden: La directora de la escuela, representantes de niños observados de primero y sexto de básico (Gary e Isaac), representantes de primero y sexto de básico, maestras de primero y sexto de básica, compañeros de Gary e Isaac, conserje de la escuela.

Se pretende utilizar la triangulación con los aspectos presentados en el punto anterior.

6.2.1. A la dirección de la escuela

La dirección de la escuela trata de cubrir las necesidades de niños discapacitados que llegan a la escuela; y dice que: *“en las escuelas del estado es necesaria la inclusión, que ellos desde antes que el nuevo gobierno lo pidiera, ya lo practicaban.”*

Para la **dirección de la escuela** inclusión es *“recibir niños con discapacidades leves o profundas para que integren las aulas regulares, donde nosotros los profesores regulares debemos adaptar los programas para que ellos aprendan”*.

La palabra *recibir* que menciona la dirección del plantel tiene una connotación receptiva, solamente, puesto que en efecto se los recibe; pero no se prepara el campo de acción; desde el hecho que no hay currículo adaptado o creado para las NEE ; esto consta en la categoría Curricular Pedagógica donde lo confirma al responder que no hay programas curriculares diseñados con ese fin.

Tenemos que plantearnos también, como lo exprese anteriormente, que la institución estatal debería recibir programas de capacitación para la formación en este campo, la presencia de profesionales específicos es necesaria.

6.2.2. A representantes de niños observados (Gary e Isaac)

Las entrevistas a los representantes de Gary e Isaac fueron de tipo semi-abiertas. En el encuentro con los padres de Gary estuvieron el padre (padraastro) y la madre de Gary.

Gary tiene trece años y cursa sexto de básica, es un niño con discapacidad motriz. La madre de Gary, comenta que él nació *“muy mal”* , *“se quedo seis días internado”* . A los seis meses de edad se dieron cuenta que algo andaba mal. El diagnóstico que le comentaron los médicos dice que fue: *“retraso psicomotor”* ... *“un médico extranjero me dijo que el niño es como es , porque no tuvo atención en el embarazo”*; pero que *“ él capta todo”* y *“que si lo estimulaba, él niño aprendería.”*...Hasta los cuatro años de edad tuvo rehabilitación en Hospital del niño Roberto Gilbert, y le dijeron que el podía estudiar en *“escuela normal”*.

La directora del plantel comento que al parecer el nacimiento de Gary es producto de una relación no deseada, y que ello ocasionó depresión en la madre, y no cuidó el embarazo. Su maestra actual, cree que llegó a escuela desde segundo de básica.

En la entrevista fue muy notoria la participación activa del padre de Gary, su madre participaba poco.

El señor que asistió a la entrevista es realmente su padrastro, *“lo tome a los seis años de edad”*. Comenta que el pre-escolar lo hizo en otra escuela, se tuvo que retirar porque *“su salud era muy frágil”* (diarrea y fiebre). Luego estuvo en SERLI (Sociedad Ecuatoriana Pro Rehabilitación de Lisiados), estudiando primero de básica; pero lo interrumpió por falta de dinero.

No encontraron problemas para ingresar a escuela, *“el problema es la enseñanza”...* *“su principal problema es el lenguaje y lo físico”*.

Su padre recuerda cierta experiencia negativa en cuarto de básica: *“era un profesor mayor”* que les dijo *“que el niño no estaba para esta escuela”...* *“que no aprendía rápido” ... “él se queda”*. Señor comenta que exigió a la escuela que se le *“tuviera paciencia por ser un niño discapacitado”*. La dirección tuvo que intervenir y se supero problema.

Gary tiene actualmente trece años de edad, su padre comenta que perdió dos años de estudio *“por despreocupación”*. Su madre interviene diciendo que fue por trabajo y nuevo embarazo.

Su padre, continua comentando, que él admite que ha veces es *“impaciente”* con el niño *“porque no quiere que sea uno más del montón”...* cree que *“físicamente no podrá trabajar; pero mentalmente puede llegar a ser un trabajador*

efectivo”....”es muy hábil en el manejo de equipos electrónicos, y posee habilidades numéricas”. ”

A los ocho años el médico le prescribe implementos ortopédicos; que *por descuido no le pusieron.*

Ambos padres están muy agradecidos por la escuela que lo ha acogido. Las expectativas son muchas mientras tengan vida – comentan -.

Por **Isaac** sólo asistió la madre, puesto que su padre trabaja y no pudo estar presente. Ella esta permanentemente en el salón de clase para ayudar a su hijo, esa fue la condición para recibirlo.

La mamá de Isaac dice *“esto fue una experiencia nueva para mí, cuando llegue aquí no sabía con lo que me iba a encontrar, la licenciada (maestra de niño) me ha brindado mucha confianza, y los otros maestros y hasta el señor portero, todos han sido muy amables, a mi hijo eso le ha permitido sentirse seguro. Para mí al principio fue muy pesado, pues venir todos los días, los quehaceres de la casa y andar correteando atrás de mi hijo desde que llegaba hasta la salida, era difícil; pero me he adaptado. También me ha servido para actualizarme, porque yo había olvidado cosas que ya había aprendido. Para mi hijo ha sido bueno que tenga el contacto con los otros niños y aquí él se ha sentido aceptado y querido, por sus compañeros y su maestra. El aquí no se siente marginado sino integrado.. Y yo aspiro que mi hijo sea a la par igual a ellos....ahora él ha aprendido a hacer sus cosas, es más independiente....sus necesidades básicas ya las maneja (asearse, ir al baño, cambiarse de ropa) si quiere ir al baño avisa y va sólo.*

Isaac tiene seis años de edad, es único hijo, caminó a los cuatro años, cursa primero de básica y es un niño Down. El es muy inquieto y le cuesta estar en su

silla de trabajo. Su madre dice que “*siente*” que le “*falta estrategias “para ayudarlo más.*”

¿Qué aprende ?

Números, pero *de memoria*, no los escribe. Lo mismo hace con figuras. “*Antes pintaba garabateando, pero ahora lo hace dentro del círculo, reconoce las letras mayúsculas y minúsculas, pero no las escribe*”.

Su lenguaje es deficiente – comenta madre -

En cuanto a su socialización, Isaac al inicio sólo golpeaba, ahora rara vez. “*las niñas lo acogieron mejor, ahora son todos. El ahora escoge con quien sentarse*”

Pude observar en un juego de rompecabezas de las vocales que le pusiera, que en cada acierto que lograba sus compañeritos celebraban con él.

En casa es *más independiente*. *No se baña sólo, pero si encuentra una llave a su altura lo hace*”. Su madre es una mujer de mucha iniciativa y entereza, todo lo que ha recibido su hijo es por su búsqueda. Un tiempo acudió a CONADIS (Consejo Nacional de Discapacidades) no lo siguió llevando por la distancia.

Al inicio su padre se involucro en ayudar a Isaac; pero ahora no, “*esta cansado o prefiere jugar futbol*” – comenta madre -.

En la escuela inclusiva que estuvo anteriormente le pidieron para su ingreso una evaluación externa del INNFA, le comentaron que era porque necesitaban conocer si era “*independiente y que hable bien.*” la madre se preguntó : “*¿qué inclusión es esa?, que piden una evaluación externa y características de un niño normal. ?*”

La aspiración de su madre es que logre independizarse (autonomía). – comenta – que “*hay cosas que sabe y no las hace*”.

6.2.3. A representantes de alumnos de primero y sexto de básica.

El contacto con las madres (esta variable de género ya se explico) de primer y sexto de básica fue a través de la convocatoria de sus propias maestras. Se me informo que vendrían de 28 a 30 personas por cada grupo, pero la realidad fue otra. Llegaron en total 21 personas.

La experiencia con los dos grados considerados, tuvieron momentos diferentes. Las madres de primero tuvieron un papel protagónico, generaron un “grupo de discusión” a partir de las preguntas del cuestionario (se las puede observar en el video). Mientras que las madres de sexto de básica fueron pasivas, sin que esto quiera decir que no dejaran de aportar, puesto que lo hicieron a través del cuestionario.

Del grupo de discusión que se origino a partir del cuestionario, puedo transcribir lo siguiente:

La madre (1) opina : *“debería haber una escuela cerca en cada barriada, para que el niño no tenga que alejarse o trasladarse muy lejos de su casa”*

La madre (2) de Isaac opina: *“Cerca de mi casa hay una escuela particular donde asiste otro niño parecido al mío, pero él es más tranquilo y la mamá lo deja allí; claro la maestra se encarga del niño; pero yo sé en que condiciones lo atienden.....Aquí se me dio la apertura y yo voy donde se le dé oportunidad a mi hijo y aquí me la dieron. Eso representa muchas cosas para mi, porque yo lo que quiero es que mi hijo se supere”*

La madre (1) vuelve a opinar : *“Yo lo que digo es que debe haber una escuela para niños especiales en cada parroquia, para que los niños sean atendidos y no tengan que buscar lejos de su hogar”*

La madre (2) de Isaac responde: *“escuela especiales si hay, pero tienen su costo”*.

Madre (1): *¿pero esto debería venir de parte del gobierno ?*

Madre (2) de Isaac: *pienso yo, que el proyecto del gobierno con la difusión que ha hecho es porque a los niños especiales se los ha tenido marginados, y es de gran ayuda que ellos se integren a los demás niños...”*

Madre (3) opina: *“al separar a los niños en escuelas especiales estamos discriminando a los niños que tienen discapacidades. Porque todo niño tiene derecho a la educación. Lo que pasa, es que el problema radica en que en la escuela debe existir un personal capacitado para estos niños. Con personas de apoyo que ayuden a la maestra..... Separarlos sería peor”*

Madre (1) opina: *“Pero no lo hay...”*

Madre (3): *“Pero eso ya no depende de nosotros...”*

Madre (4) opina: *“lo que dice ella (madre 1) no es que se quiera separar al niño para marginarlo, sino que los niños buenos corren, saltan, brincan y empujan, entonces el maestro no puede recibir todo eso”*

Madre (1): *“Por ejemplo, usted (dirigiéndose a madre de Isaac) ayuda a su hijo dentro de clase; pero debería de haber una maestra a parte capacitada, personas de apoyo para que ayuden a la maestra ”.*

Madre (2) de Isaac opina: *“Yo digo, el gobierno a dado un decreto, una orden que dice esto..., pero el día, como quien dice, que todo se dé completo. Es decir no solamente se dé una orden sino que se cree todo lo demás, por ejemplo que haya una maestra de apoyo, haa eso sería ideal”.*

Madre (3) opina: *“eso es un proyecto, nada más, pero hay que ver si lo ejecutan.*

Madre (4) opina:” *pero yo si creo que hay escuelas para niños especiales; porque yo tengo una amiga que dice que es profesora de una escuela municipal, que es profesora de niños especiales, me imagino que si hay estas escuelas”.*

Madre (5) opina: “*yo no estoy de acuerdo que niños especiales estén con niños especiales, porque ellos todo lo imitan, yo no estoy en contra de nadie, de ningún niño, pero ellos van actuar como el resto de sus compañeritos.. Estos niños no tienen que estar separados del resto de niños, imposible.... “*

Madre (2) de Isaac opina : “*yo en todo momento me he negado que vaya a una escuela especial, ¿ por qué razón ? porque mi hijo tiene capacidad, con la ayuda que yo le doy , y a cuanta terapia que lo he llevado, yo se que mi hiJo va a salir. Entonces si yo lo llevo por ejemplo a SERLI, (Centro de servicio de rehabilitación) en la sección escuela, todos estaban mezclados desde niños con retardo ligero hasta severos, donde veía que hay niños en silla de rueda, con la lengua afuera y como en otro planeta. Yo creo que SERLI es buena, pero ni loca lo llevo..., donde él recibía terapia, .el psicólogo que lo evaluó me dijo que Isaac no estaba para un centro como este, búsquele una escuela regular donde se lo reciban”*

A continuación haré una descripción porcentual total de las preguntas realizadas en el cuestionario categorizado que se realizo a estas madres. La población fue 21 personas:

Pregunta 1.

¿Cree usted que los niño/as con discapacidades pueden aprender en un mismo salón de clase con otros niño/as sin discapacidad ? SI NO

16 p. respondieron SI
5 p. respondieron NO

Pregunta 2

Si usted tuviera un hijo/a con discapacidad , cómo le gustaría que fuera su salón de clases ?

En este orden:

- Maestra afectuosa y capacitada. (a pesar de preguntar sobre salón , surge esta respuesta)
- Arreglado de acuerdo a necesidades de discapacidad.
- Adornos relacionados a aprendizaje.
- Limpio.
- Tranquilo.
- Amplio.
- Que todos estén juntos.
- Cómodo.
- Que tengan implementos de videos
- Juegos didácticos.

Pregunta 3.

¿Considera usted que lo/as maestro/as de un salón de clases con niños discapacitados debe tener una preparación diferente? SI NO

14 personas SI

7 personas NO

Pregunta 4.

¿Señale colocando en orden de importancia el 1º , 2º y 3º lugar de las características que considera usted deben tener el maestro/a que enseña a niños con discapacidad ?

amable	()	justo	(4)	creativo	(4)
capacitado	(11)	ético	(4)	paciente	(9)
exigente	()	trabajador	()	cálido	()

1º Capacitado

2º Justo, ético y creativo

3º Paciente

Pregunta 5

¿**Conteste las necesarias?** De acuerdo a su criterio. La escuela que recibe niño/as con dificultades para aprender o discapacitados debe :

Ser igual a la actual	7/21
Tener aulas de apoyo paralela	14/21
Tener dentro del salón personal de apoyo	18/21
Condiciones físicas específicas para facilitar su movilización	18/21

Pregunta 6.

Qué opina? Debería crearse una escuela para niño/as discapacitados y otra para no discapacitados ?

SI (6)
NO (**15**)

Pregunta 7.

¿ Las circunstancias actuales de la educación son un impedimento para que los niño/as discapacitados logren ser independientes y de adultos logren trabajar ? Esta usted :

Totalmente de acuerdo (**12**)
De acuerdo (7)
En desacuerdo (1)
Totalmente en desacuerdo (1)

Pregunta 8.

Actualmente en el país hay una corriente de preocupación por la integración de los discapacitados a la sociedad. ¿ podría usted indicar **cuál o cuáles** serían la o las causas que produjeron tal olvido o despreocupación ?

Desconocimiento de las posibilidades para educar un niño/a o joven discapacitado

(9)

Discriminación por parte de la sociedad

(9)

Gobiernos con poco sentido social

(9)

Falta de preparación de maestro/as

(**12**)

Ausencia de leyes protectoras

(**12**)

Como se podrá observar en la pregunta dos que es totalmente abierta, se recoge en orden de frecuencia todos sus aspectos. Las preguntas cinco, siete y ocho; por ser preguntas semiabiertas generan múltiples variables. Se ha resaltado aquellas que alcanzaron mayor ponderación.

6.2.4. A maestras de primero y sexto de básica.

La maestra de Isaac es una maestra receptiva y serena, pues en su aula siempre hay la bulla y la algarabía de sus alumnos de primero de básica, sus alumno-as tienen de 5 a 6 años de edad. Se la pudo observar en la entrevista muy preocupada sobre la condición escolar de su alumno, sobre si pasarlo de año o no, pues siente que es un alumno que debe ser evaluado de una forma distinta, pero no sabe cómo hacerlo. Su maestra de clase expresa así su sentir: *“educar a un niño como Isaac representa bastante compromiso, bastante sacrificio, porque educar a un niño como él, presta cualquier cantidad de problemas. Hay que adaptarlo al medio de los niños que no tienen problemas de aprendizaje. Hay que aportar la mayor cantidad de esfuerzo para estar con él, y darle lo mejor que yo creo, es lo mejor para él; quizá no sea lo mejor, pero trato de hacerlo de una manera que pueda aportar en el niño más facilidad para seguir avanzando en este espacio que se llama educación...”*

“Si es verdad que tome esa iniciativa porque estos niños no tienen escuelas que los reciban, pero yo aquí si he tenido niños con problemas, no graves ni severos y he sabido manejarlos y llevarlos adelante; pero en el caso de Isaac no sabría como evaluarlo ahora que se acaba el año lectivo.

Es verdad que Isaac ha mejorado, ahora actúa diferente; pero de todas maneras sé que al final no he podido alcanzar todo lo que yo he querido lograr en él, pero

he tratado y espero que el niño siga evolucionado y quizás podamos seguir avanzando con Isaac.....Yo necesito...me gustaría que alguien me indique de que manera yo debo trabajar con Isaac. Yo he trabajado con él como si fuera un niño normal, aunque con sus debidas precauciones”

“Isaac es un alumno que no se da cuenta de los límites, no sabe si está en el peligro, no sabe si su tarea esta correcta o no; es un niño que aún no esta ubicado en el medio como para que se pueda desenvolver sólo”

“Además, pues, tengo la ayuda de la mamá de Isaac, una señora que esta muy interesada en el progreso de su hijo....y como yo le brinde la oportunidad de ingreso a esta escuela, ella también debía ayudarme a mí....la condición fue que ella debía permanecer en la escuela para apoyarme con Isaac...de esa manera he trabajado con él y me llena de satisfacción cuando yo veo un progreso de él o cuando le digo que haga algo que le pido....eso me llena de verdadera satisfacción, me llena de alegría y me emociona. Ahora no se que pasará con él, porque ¿cómo lo evalúo, no sé si continuará al otro año lectivo o regresará aquí conmigo ?....Yo necesito la orientación de un profesional para que me indique que debo hacer”.

En otra clase, la de computación de Isaac, se pudo observar que su maestra impartió una clase de característica práctica, en forma teórica a niños de 5 a 6 años. Isaac, con su madre, en ningún momento fue integrado. La dirección informó en la auto evaluación, que tienen Internet ; pero la señal es mala, sin embargo se podría habilitar con algún software una clase para niños de su edad.....

Este hecho lo corrobora la autoevaluación, donde se confirma que no hay currículum para la enseñanza con NEE. Hay un salto en el accionar pedagógico

de estos niños. Es necesaria la preparación docente, frente a retos que se propongan. Lo que se busca es adaptar el niño al contexto educativo, cuando la inclusión busca lo contrario, el contexto debe ser adaptado a las necesidades educativas, pues como proceso educativo tienen un campo prolífero para lograrlo.

Cuando supe que la maestra de Gary , era la maestra que expresara que “los maestros de la escuela me harían la tesis.” ; pensé que a lo mejor este criterio interferiría en mi investigación; pero no se dio tal situación. Lo que si pude intuir es que ella esperaba mis intervenciones directas con alumnos que consideraba que tenían “algún problema”. En un momento oportuno referí cual era mi participación en el proyecto por ahora. Su participación como maestra y colaboradora fue receptiva, con sus alumno-as es firme pero afectuosa, con ellos maneja una comunicación franca y de buen humor.

Ella tiene implementada sus propias intervenciones con Gary . Al alumno no se le entiende cuando habla; pero ella – comenta - entenderle. O lo evalúa de forma oral sin exonerarlo de la escritura, aunque su expresión escrita es ilegible.

La maestra opina sobre lo qué significa educar a Gary : *“Educar a un niño como Gary, hay que tener mucha paciencia, darle mucho amor, saberlo comprender, Gary es un niño bueno, inteligente; pero como tiene su problema hay que saberlo comprender, cuando da una lección o sale a la pizarra, me llena de satisfacción ver que cada día mejora; y cuando le digo - si tú no vas a mejorar, no puedes seguir en esta escuela, él contesta. No, yo si voy a mejorar, en su lenguaje por su puesto, yo le capto todo lo que me dice y me llena de satisfacción y me llena de amor, también. Y ese amor, también todos sus compañeros se lo dan.*

En este caso podemos reconfirmar la ausencia de un programa curricular adaptado para el caso.

6.2.5. A compañero-as de niños observados de primero y sexto de básica.

Los compañeros de **Isaac** juegan y lo tratan igual que a otro niño, sus compañeritas comentan que tiene preferencia por jugar con las niñas. Al parecer al inicio las niñas fueron más receptivas y sociales.

Inicialmente golpeaba a todos, ahora es diferente, los llama por su nombre.

A continuación transcribiré los comentarios de sus compañeras. Las niñas fueron quienes conversaron cómo es Isaac en el salón de clases:

¿cómo es Isaac como compañero de clase?

Niña 1: *Bien,*

¿Hace las tareas?

Niña 1: *Eso si, la mamá le tiene que ayudar*

¿ Qué hace en las clases?

Niña 1: *hace garabatos, y la mamá le coge la mano.*

Juega con los niños y las niñas; pero juega más con las niñas

Y a ti qué te parece?

Bien.

Niña 2: *hace así (gesticula como lo hace), hace rayones con las crayolas.*

¿Alguien más, quiere opinar?

Niña 3 : *a las niñas nos casa el moño del pelo, y cuando hace eso la mamá l le pega.*

¿Tú crees que Isaac va a aprender a escribir y leer como lo haces tú

Todas: *Si*

¿Alguien más opina sobre Isaac?

Niña 5: *El juega con los legos y los riega en el piso, luego la mamá le da una hoja para rayar.*

Cuando la señorita explica las sumas y las vocales, la mamá tiene que cogerle la mano, la señorita también le ayuda en la tarea.

Niña 1: *él no sabe sumar, la mamá casi le hace todo.*

Niña 5: *El quiere hacer los deberes aquí, no quiere llevar deberes a la casa.*

A veces nos llama y yo le digo ¿What your name? (su sonido es gracioso)

Tú le hablas en inglés ? Sí, y el te contesta ? – silencio -

Ella sonrío mucho mientras habla.

Niña 3: *el nos llama para jugar.*

Niña 1: *Y dice “abrazo”, y nos da abrazos.*

Bueno, sigan trabajando. Gracias.

En el caso de **Gary** sus compañeros lo tienen completamente integrado, lo protegen, le ayudan sobre todo con actividades en la que tiene que usar sus manos. (ej.: le anudan la corbata del uniforme) y juegan abiertamente en el recreo, su habilidad para correr es sorprendente, a pesar de su discapacidad motriz.

Describo a continuación la opinión de un compañero:

“Gary es un buen amigo...aunque él tenga su parte especial . Nosotros siempre lo ayudamos, lo cuidamos de los otros niños que se le burlan, les decimos que no hagan eso...aunque es especial es inteligente. Cuando esta sólo nosotros le ayudamos y si no trae dinero nosotros le obsequiamos un poco de cola o galleta...siempre lo ayudamos en todo y no permitimos que nadie se burle de él”

En el salón de clases se junta con otros niños a leer, o cantar la canción que para navidad estaban preparando, le hablan como a cualquier otro chico.

En el patio juega animosamente con unas compañeras, y le pregunto: *¿Gary, cómo te sientes en esta escuela? El responde: bien, sus compañeros lo animan a hablar y saludar... ¿Qué has aprendido en esta escuela? responde: matemáticas, ciencias naturales. ¿Tienes muchos amigos? Sonríe y apenas le oigo: sí. Luego le pregunto a una de sus compañeras, ¿Cómo es Gary cómo compañero? Bien, es bueno, es amable...*

6.2.6. A conserje de la escuela.

El conserje del centro educativo es un hombre joven, comunicativo y abierto al diálogo.

Identifica correctamente a Gary e Isaac. Comenta: que *“Isaac no ha requerido de mí, porque siempre esta con su mamá. Gary, tampoco, puesto que es independiente”*

“Recibir en una escuela como esta, niños especiales es bueno y es negativo”.
 ¿Por qué? *“bueno, porque así ellos no se siente marginados; pero negativo porque la escuela debe tener más maestros y capacitados, porque ellos tienen un ritmo diferente de aprender. Y, culmina diciendo que: “no entiendo cómo ellos aprenden en el sistema que existe”.*

6.3. Interpretaciones y conclusiones desde el ejercicio de la escuela pública investigada.

La experiencia de esta investigación en la escuela pública vespertina de Guayaquil, ha permitido vislumbrar aspectos de la educación inclusiva en un colectivo representativo de esta ciudad. La nueva constitución 2008 contempla un espacio importante para la educación de niños con necesidades de inclusión.

Lo versa de alguna manera desde el siguiente artículo :

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

Sin embargo es real que en esta escuela vespertina pública, sujeto de estudio, es un centro con un buen concepto de trabajo en equipo, pero al depender de apoyos externos, con retrasos, pierde la secuencia de objetivos que podrían manejarse mejor, como el aprendizaje a través de las vivencias directas, o por ejemplo, la imposibilidad de manejar la tecnología del Internet, que al depender del patrocinio del Ilustre .Municipio de la ciudad, no la desarrolla.

Y algo muy importante, considero que existe la apertura para la inclusión pero necesitan proponerse mayores retos en la educación y eso requiere de su propia iniciativa y mayor preparación.

Una mayor canalización entre la alianza entre padres y maestros podrían generar mejores resultados, como explotar áreas verdes (para realizar proyectos con los

alumnos) o combatir definitivamente las condiciones ambientales en el exterior del centro, etc.

Esta alianza y cooperativismo que se observa en esta comunidad educativa brinda perspectivas positivas en este centro, la inclusión tiene un semillero, y condiciones para explotar.

Realizando un paneo de lo analizado y observado. En relación al espacio físico y adaptaciones de la escuela para niños con N.E.E, estas no se han implementado. Gary por ejemplo se ha adaptado al espacio, y ha desarrollado destrezas, gruesas, sorprendentes a pesar de su disfunción motriz. El es muy ágil con sus piernas, no así con sus manos ni su lenguaje.

El compromiso docente esta latente, pero se requiere, en un futuro inmediato, construir formación para los maestros, la “educación inclusiva es la educación del futuro”, lo planteó la última convención para la educación inclusiva en Ginebra el 2008.

En este aspecto prima más la solidaridad de los maestro-as y el desconocimiento frente a las discapacidades, solo hay integración. Sin proyectos educativos, que formulen y gestionen diseños curriculares inclusivos, solo se queda en un mero compadecimiento de los niños discapacitados.

En relación al currículo regular promueve el aprendizaje donde la *vivencia*, es el mejor maestro, expuso su directora (entiendo que se refieren al constructivismo); sin embargo, por lo observado hay muchas las limitaciones al verse restringidos de ciertos recursos físicos que se necesitan para realizar este tipo de aprendizaje. Aspiramos que en tiempo cercano se les suministre de mejores recursos didácticos; y no se quede, solamente, en proporcionar pintura para sus paredes y nuevos pupitres para sus salones y libros gratis para sus alumnos.

La dirección valora a su equipo de “excelente” en cuanto a los aspectos que miden la defensa de los derechos para con los niño-as, y de “bueno” en general en el desempeño. Denoto sobredimensión, que puede ser el resultado sesgado de una auto-evaluación producto de la estimación de la dirección hacia sus colaboradores. El desempeño y la defensa de los derechos infantiles están estrechamente vinculados.

Inconsistencia se refleja al afirmar existir un equipo y/o persona responsable de elaborar el programa curricular de adaptaciones para los niño/as con NEE , puesto que de ser así, la maestra de Isaac no manifestaría la impotencia que experimenta frente al reto que se impuso al *recibir* (palabra que emplea la directora para conceptualizar la acogida de niños discapacitados) a Isaac. Realmente no existe “él/la responsable” con el perfil propuesto en la auto-evaluación.

Los procesos pedagógicos para las NEE, no están adaptados. El alumno discapacitado es quien se adapta al contexto, se los recibe porque en otras escuela no los aceptan.

Entonces me planteo ¿si estamos frente al nacimiento de la inclusión o frente meros actos de compasión? pues, se termina aceptando la dificultad como propia y uniéndose a ella sin un accionar consecuente.

La maestra de Isaac siente muchas inseguridade , aún cuando persiste el deseo de ayudarlo. Sin la implementación de un marco pedagógico inclusivo; la educación pareciera perder su horizonte.

No se tiene clara la dimensión de la labor que están realizando; pues la presencia de un diseño curricular para NEE complementaría una educación pertinente para estos niños.

En el proceso educativo de Gary se crea un segundo lenguaje, puesto que como comentó su padre, este no es claro. La maestra y sus compañeros, solamente lo entienden. ¿ cómo se enseña a comunicar a este niño ? La comunicación tiene un receptor y un emisor, si sólo hay un receptor ¿qué pasa con el resto ?. ¿qué pasará cuando Gary salga de ese contexto llamado sexto de básica ?.

La maestra de Gary considera que educarlo requiere “*paciencia y amor*”. La maestra de Isaac considera que educarlo es un “*compromiso, un sacrificio* “. Bajo estos conceptos, la ausencia de diseños curriculares para niños con NEE deja sin soporte todo el esfuerzo que la escuela desea brindar.

Los niños se han adaptado al contexto curricular regular, al parecer se habla de intervenciones operativas (acomodaciones) es decir, en las formas de tomar lecciones o tareas; pero no de aplicación de un programa curricular de NEE.

La “*mejoría*”, como dice su maestra, o logros académicos de Gary y los cambios conductuales más que académicos de Isaac, añadida la asistencia de su madre en el salón de clases, considero son producto de la constante convivencia en el contexto escolar regular que les abrió sus puertas. Se ha producido una especie de efecto “*invernadero*” que les ha brindado el entorno de la integración más que de inclusión.

La postura de los padres de Gary e Isaac son iguales y diferente a la vez. Las familias han encontrado un lugar que acogió a sus hijos, no frecuente en las escuelas públicas. Los padres de Gary confían en su escuela y pocos se los ve, él se moviliza solo en la escuela como en la calle. La madre de Isaac en cambio esta volcada al cuidado y “*aprendizaje*” del niño y él es muy receptivo a esto. Si encontrara la escuela con un programa inclusivo, ella allá iría.

De alguna manera ha descubierto que sola o como asistente de la maestra del salón de clase para su hijo no es suficiente.

Se tiene la creencia que el gobierno será el proveedor de la “receta” para asistir a esta población. No se percibe una visión clara del compromiso de involucramiento, del cuerpo docente, en la creación de diseños curriculares para cada niño demandante. Si bien es cierto que las entidades gubernamentales deberán proveer información y formación al respecto, la misma no podrá convertirse en parte del sistema educativo inclusivo de esta ciudad, sino por el compromiso responsable de ambas partes.

El colectivo padres (madres) de familia de la escuela pública de los dos grados involucrados han dicho que definitivamente los niños con NEE no deben estar fuera del salón de clase para aprender; y que esta situación educativa tiene una razón que se ha dado en la historia de este país. Una de ellas es la falta de preparación de sus maestro/as y; dos, la ausencia de leyes protectoras de sus gobiernos.

6.4. CONSIDERACIONES FINALES.

Iniciarse en la postura de la educación inclusiva será un reto trascendental para esta escuela pública y su comunidad educativa, ya ha iniciado el gran intento al recibir dos niños discapacitados.

Una premisa válida es determinar que se necesitará diseñar las adecuaciones curriculares de alumnos NEE en la medida de las necesidades de cada escolar en tiempo y forma pertinente, por otro lado, no estará demás poner palabras al contexto que se viva con los niños que necesitan marcos curriculares diferentes. Reflexionando y trabajando en grupo el concepto de discapacidad y sus necesidades educativas, valorando la diversidad, el respeto y la solidaridad.

Es preciso evitar la sobreprotección del alumno o negación de la situación e intentar que estos alumnos participen en todas las actividades escolares.

Es necesario que se incorpore un trabajo interdisciplinario con profesionales que puedan apoyar un mejor desarrollo integral del alumno (ej: fisiatra o terapeuta de lenguaje, etc.) a través del IMG (Ilustre Municipio de Guayaquil) con sus redes médicas. Y mantener fortalecida la filosofía que ya la poseen, enseñando que cada niño del centro es un compañero solidario para estos niños con NEE.

Las variables infraestructura y comunicación condicionan, pudiendo transformarse en barreras de la educativa inclusiva, pero más obstáculos serán las barreras ideológicas y pedagógicas.

La propuesta de la educación inclusiva esta dada, dependerá de la actitud de su comunidad educativa hacerla un hecho que involucre a todo/as, porque en la inclusión enseñamos y aprendemos todo/as.

Esa es su mayor riqueza.

7. BIBLIOGRAFÍA:

- Ainscow, Mel., Booth, Tony.,(2000): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: CSIE
- Arnaiz, Pilar., Illan, Nuria. Univ. de Murcia (,2007): *La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual*. III Maestría Internacional de Educación Infantil y Educación Especial, Módulo 3. Universidad de Cádiz. Desde:
<http://aulavirtual.uca.es/moodle/mod/manual/view.php?id=183326>
- Bravo, P. (2001) *Investigación Cualitativa aplicada a la educación*. (3ra. ed.). Quito: Científica.
- Carvajal, Gonzalo (2007) *Guía de Inclusión educativa 2007*. Quito. Fundación General Ecuatoriana.
- Cotrina, M. y García, M. (2008): *Metodología de la Investigación Educativa*, III Maestría Internacional de Educación Infantil y Educación Especial, Módulo 7. Universidad de Cádiz
- Echeita, G., Narodowski, M., Moliner, Odet., y otros (2008) *Inclusión Educativa. REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Volumen 6 Nº 2 . Desde:
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- El índice de los derechos de la niñez: Primeros años (2001, Junio). *Observatorio. Los primeros pasos*, pp. 5 - 7
- Flick, Uwe. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. 2.^a ed. Madrid: Morata
- Freire, Paulo. (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata
- Freud, Sigmund. (1973) *Obras Completas*. Tomo III. 3.^a ed. Madrid: Edic. Biblioteca nueva.
- Fromm, Erich (1977) *El arte de amar*. Buenos Aires : Editorial Paidós.
- Gutiérrez, Cándido. (2008): *La educación Latinoamericana: Algunas ideas para el debate sobre el diagnóstico educativo de la región* , III Maestría Internacional de Educación Infantil y Educación Especial, Módulo 3. Universidad de Cádiz. Desde:
<http://aulavirtual.uca.es/moodle/mod/manual/view.php?id=183326>
- Harris, Marvin. (2007): *Teoría sobre la cultura en la era postmoderna*.(3^a ed). A & M Gráfico : Barcelona

- Halvlik, Jarmila., Cedrón, Sandra., Untoiglich, Jarmila., Veinberg y Macchi., Mon, Fabiana., Borsani., María José. (2004) *Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la Integración?* 1ª ed. Buenos Aires: Edic. Novedades Educativas
- Meléndez, L. (2002). *La Inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. GLARP – IIPD(Grupo Latinoamericano para la participación. La Integración e Inclusión de las personas con discapacidad) Ministerio de Educación y Universidad de Costa Rica.
- Mínguez, Constancio. Univ. de Málaga. (2007): *Historia de la institucionalización en educación especial*, III Maestría Internacional de Educación Infantil y Educación Especial, Capítulo 2. Módulo 3. Universidad de Cádiz
- Montero, I., León, O (2003). *Métodos de Investigación en Educación y Psicología*. (3ª ed). Madrid : McGrawHill.
- Narvarte, M. (2003). *Diversidad en el aula. Necesidades educativas especiales*. Argentina: Landeira ediciones S.A.
- López, A.L.(2008) Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudio de caso en Chile. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol.6 N°2. Desde:
 - <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art12.pdf>
- Pérez Andrés, C. (2002). *Sobre la metodología cualitativa*. Rev. Esp. Salud Pública. [online]. vol. 76, no. 5 [citado 2009-05-21], pp. 373-380. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113557272002000500001&script=sci_arttext

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE AUTO-EVALUACIÓN

ADAPTACIÓN DE LA

GUÍA GLOBAL PARA LA EDUCACIÓN Y CUIDADO DE NIÑOS PEQUEÑOS

ESPACIO AMBIENTAL Y FÍSICO

El ambiente de aprendizaje de los niños debe ser seguro física y psicológicamente. La seguridad física incluye la necesidad de proteger al niño de riesgos para la salud que le impidan desarrollar su capacidad de aprender y desarrollarse. La necesidad de conseguir seguridad psicológica en el niño implica que todo el ambiente debería proporcionar al niño la sensación de pertenencia y bienestar. El espacio físico debería estar organizado para proporcionar gran variedad de experiencias de aprendizaje para todos los niños de diferente raza, género, etnia o necesidades especiales. Los recursos dentro de este ambiente deberían reflejar las experiencias culturales y las tradiciones de los niños y las familias utilizando el espacio. Sobre todo, este ambiente seguro debería fortalecer al niño al ofrecerle oportunidades de explorar, jugar y practicar con experiencias de la vida.

Sub-categoría: Espacio ambiental y Físico

Comentarios:

1. El espacio ambiental y físico está libre de riesgos, incluidos equipos contaminación, polución, y violencia.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

- 2a. El ambiente provee una higiene básica, comida sana y nutritiva, agua potable y una ventilación adecuada.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Sub-categoría: Ambiente de Desarrollo de la Estimulación

Comentarios:

1. Existen oportunidades para una frecuente y positiva interacción niño-niño y niño-adulto.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

2. El ambiente anima al niño a jugar, explorar, y descubrir.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

3. Hay oportunidades para que los niños participen en juegos activos.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

4. El ambiente es estéticamente agradable y atractivo para los niños. Hay variedad de colores, texturas, superficies, y dimensiones visuales.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Comentarios:

5. Hay una variedad de materiales que promueven la resolución de problemas, el pensamiento crítico, y la creatividad para los niños de diferentes talentos y habilidades.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

6. Los materiales/equipos de juego y espacios exteriores ofrecen gran variedad de posibilidades de movimiento.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

7. El ambiente ofrece oportunidades para la creación y la extensión de juegos, como construcciones, jardinería, hábitat naturales, y caminos para andar.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Comentarios:

8. Hay recursos que reflejan el ambiente local para el uso de los niños, incluyendo materiales naturales fácilmente disponibles (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

9. El espacio está organizado de manera efectiva, así los materiales para jugar y expresiones artísticas son fácilmente accesibles a los niños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Sub-categoría: El Contenido del Currículo

1. El currículo le da al niño la oportunidad de dominar la información y practicar las habilidades que necesitan para funcionar de manera efectiva en la sociedad. (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

Comentarios:

- 2a. El currículo enfatiza el contenido que está en conexión con el mundo de experiencias reales, valores, esperanzas, sueños y expectativas de las familias y las comunidades.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

- 2b. Los niños son activos contribuyentes en la planificación curricular. (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

Sub-categoría: Evaluación del Progreso de los Niños

- 1a. Las fortalezas y habilidades de los niños son reconocidas y el progreso individual es controlado. (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Comentarios:

- 1b. El progreso individual es compartido con los padres y las familias de la manera más apropiada. (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

- 2a. Los niños participan en su autoevaluación. (**Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

- 2b. El aprendizaje de los niños es evaluado no sólo en términos de conocimiento, sino también en función de su proceso de aprendizaje y ejecución. (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Comentarios:

Sub-categoría: Evaluación de los Programas

1. El programa es evaluado regularmente, utilizando un criterio que considera todas las contribuciones y relevancias que el programa ofrece a los niños y a la sociedad. (** Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

2. El programa es comprensivo y continuamente evaluado en términos de logros locales, regionales, nacionales y criterios internacionales para la excelencia en el cuidado y la educación de niños pequeños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

EDUCADORES Y MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

La educación y el cuidado de niños pequeños es una de las responsabilidades más importantes y exigentes que un individuo puede asumir. Es fundamental que educadores y maestros posean las características apropiadas para poder asumir esas responsabilidades relacionadas con el nivel de desarrollo de los niños, y un conocimiento de cómo programar de manera efectiva.

Sub-categoría: Conocimiento y Actuación

1. Los Educadores/Maestros demuestran tener conocimientos del crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, y son capaces de llevar estos conocimientos a la práctica.

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Ejemplos de la clase: _____

2. Los Educadores/Maestros demuestran conocimiento del uso del espacio, los materiales y el tiempo con el propósito de adaptarlos de manera apropiada a las necesidades de los niños y en relación con el programa que se está implementado.

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Ejemplos de la clase: _____

Comentarios:

Sub-categoría: Características Personales y Profesionales

Comentarios:

1. Los Educadores/Maestros poseen características personales que demuestran cariño, aceptación, sensibilidad, empatía, y calidez hacia los demás.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

2. Los Educadores/Maestros manifiestan un compromiso personal de aprendizaje a largo plazo.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

3. Los Educadores/Maestros son defensores de los niños y de sus familias.

Ejemplos de la clase: _____

-
- inadecuado
-
-
- mínimo
-
-
- adecuado
-
-
- bueno
-
-
- excelente
-
-
- no aplicable

- 3a. Las políticas del programa (Ej. centro o Institución) apoyan el desarrollo de las relaciones positivas y constructivas entre los educadores/maestros y los niños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Comentarios:

- 3b. Las políticas del programa (Ej. centro o Institución)- apoyan el desarrollo de las relaciones positivas y constructivas entre los niños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

- 3c. Las políticas del programa (Ej. centro o Institución)- apoyan el desarrollo de las relaciones positivas y constructivas entre los educadores/maestros y las familias.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

3. Los Educadores/Maestros llevan a cabo revisiones formales/informales con los padres resumiendo los eventos del año.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Comentarios:

4. Los recursos están a disposición de las familias para ayudar en el desarrollo y aprendizaje del niño. (**Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

Sub-categoría: Responsabilidades y Conductas Morales/Éticas

1. Hay procedimientos para la protección de los niños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
 mínimo
 adecuado
 bueno
 excelente
 no aplicable

2. Las experiencias del programa (Ej. centro o Institución) fomentan la auto-estima y auto-confianza en todos los niños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Comentarios:

3. Las experiencias morales/espirituales /éticas en el currículo reflejan y promueven los valores de familias individuales. (**Por favor dé ejemplos.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Sub-categoría: Políticas de Entrenamiento y Educación

1. Se establecen guías para la participación de los padres y su involucración en el entorno (Ej. centro o Institución).

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

3. Los niños de todos tipos de comunidades (Ej. urbano, rural) tienen acceso similar y equidad.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Comentarios:

4. Los niños tienen acceso equitativo independientemente de su religión, etnia, lengua, o afiliación cultural.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

5. Los responsables de hacer las leyes incluyen acceso uniforme y equitativo a las leyes públicas (Ej. leyes locales, estatales o regionales, y/o nacionales). (** Por favor dé ejemplos de los responsables de leyes relevantes.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

3. Los responsables de hacer las leyes requieren planes escritos individuales para todos los niños con discapacidades. (**Por favor dé ejemplos de responsables de hacer leyes relevantes.)

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Comentarios:

4. Los responsables requieren que las leyes sean revisadas y corregidas de manera regular.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Sub-categoría: Personal y Servicios de Proveedores

1. Por lo menos un miembro del personal y/o un proveedor de servicio tiene la capacidad de identificar necesidades especiales de los niños o hay acceso de profesionales con esta preparación.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Sub-categoría: Adaptaciones a Ambientes Interiores y Exteriores

Comentarios:

1. La proporción de adultos frente a niños hace posible reconocer todas las necesidades de los niños.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

2. Equipos adaptados y materiales que facilitan las necesidades especiales de los niños son provistos para su adaptación al ambiente.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Sub-categoría: Entrega de Servicios

1. Los servicios son provistos con la mayor amplitud posible con un ambiente inclusivo para niños con necesidades especiales y niños sin necesidades especiales.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

2. Las familias de niños con necesidades especiales participan en la toma de decisiones, planificación, entrega, y servicios de evaluación.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Comentarios:

3. Con la máxima amplitud posible, el niño con necesidades especiales es incluido activamente en las actividades del centro comunitario.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Sub-categoría: Respuesta hacia las Necesidades Especiales

1. El personal y proveedores de servicios demuestran atención, conocimiento, y entendimiento hacia las variables de desarrollo, culturales, religiosas, y de género asociadas con las necesidades especiales de los niños a los que atienden.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

2. El personal y los proveedores de servicios facilitan la aceptación e integración de todos los niños, sin tener en cuenta las diferencias en el nivel de desarrollo, la cultura, la religión, o el género.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

3. Se persigue la defensa de los programas y los servicios para todos los niños con necesidades especiales.

Ejemplos de la clase: _____

- inadecuado
- mínimo
- adecuado
- bueno
- excelente
- no aplicable

Comentarios:

ANEXO 2

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR A: Dominio teórico y metodológico del currículum por el personal técnico-docente. Referido al grado en el cual el personal conoce los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto curricular que llevan a cabo, y que conlleva la posibilidad de una eficiente comprensión del mismo.		
ÍNDICE	No hay conocimiento teórico ni metodológico del currículum por el personal técnico-docente, hay una absoluta falta de comprensión del mismo	1
	El conocimiento teórico y metodológico del currículum es muy limitado en el personal técnico-docente, hay muy poca comprensión del mismo	2
	Existe conocimiento teórico y metodológico del currículum, así como comprensión del mismo, por parte del personal técnico-docente, pero una proporción semejante no lo tiene	3
	Hay conocimiento teórico y metodológico del currículum por la mayoría del personal técnico-docente y comprensión del mismo, pero hay algún personal que no lo tiene	4
	Hay conocimiento teórico y metodológico del currículum y comprensión del mismo por todo el personal técnico-docente del centro infantil	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR B: Cumplimiento de la programación curricular en el centro. Referido al grado en que lo planteado y planificado en la programación curricular se materializa realmente en la práctica educativa cotidiana del centro infantil.		
ÍNDICE	No hay cumplimiento alguno de la programación curricular	1
	No hay cumplimiento de la programación curricular en la mayoría de los grupos, solo unos pocos lo hacen	2
	Hay cumplimiento de la programación curricular en parte de los grupos etarios, pero una proporción semejante no lo cumplimenta	3
	La mayoría de los grupos etarios muestra cumplimiento de la programación curricular, pero hay alguno (o algunos) que no lo hace	4
	Todos los grupos etarios muestran cumplimiento de la programación curricular	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR C: Adecuación y flexibilidad en la aplicación del currículum por el personal docente. Relacionado con el grado en que el personal docente del centro infantil tiene posibilidades de adecuar el proyecto curricular a las necesidades de su centro y grupo, y el grado de flexibilidad que este posee para permitir esas adecuaciones.		
ÍNDICE	El personal docente no tiene posibilidad alguna de adecuar el currículum, el mismo es totalmente inflexible y centralizado	1
	El personal docente tiene pocas posibilidades de adecuar el currículum, el mismo es inflexible y centralizado en la mayor parte de su contenido	2
	El personal docente tiene posibilidades de adecuar parte del currículum, en este es flexible y descentralizado, pero una proporción semejante del currículum no permite su adecuación y mantiene su carácter no flexible y centralizado	3
	El personal docente tiene posibilidades de adecuar la mayor parte del currículum, por su carácter flexible y descentralizado, pero existen algún (o algunos) contenidos que no lo posibilitan por su carácter no flexible y centralizado	4
	El personal docente tiene posibilidades de adecuar todo el currículum, el mismo es flexible y descentralizado	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR D: Implicación personal y aceptación del currículum por los educadores.		
ÍNDICE	La implicación personal y aceptación del currículum es nula o marcadamente limitada	1
	La implicación personal y aceptación del currículum es poca, la implicación y aceptación es limitada	2
	La implicación personal y aceptación es protagónica en parte, pero en una proporción semejante la implicación y aceptación es limitada	3
	La implicación personal y aceptación es protagónica en la mayor parte, pero existen aspectos en los que es limitada	4
	La implicación personal y aceptación es total	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR E: Organización y ejecución del currículum. Correspondiente al nivel de organización que tiene el currículo en el centro infantil y el grado en que su ejecución es eficiente en la consecución de sus objetivos.		
ÍNDICE	No existe organización del currículum y su ejecución no logra la consecución de sus objetivos	1
	Existe una deficiente organización del currículum, y su ejecución solamente logra algunos de sus objetivos	2
	La organización del currículum es eficiente en parte de sus contenidos y se alcanzan los objetivos en estos, pero en una proporción semejante es deficiente y no se logran sus objetivos	3
	La organización del currículum es eficiente y se logran sus objetivos en la mayoría de sus contenidos, solo la organización de alguno (o algunos) de ellos es deficiente y no se alcanzan sus objetivos	4
	La organización del currículum es eficiente en todos sus contenidos y se logran alcanzar todos los objetivos	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR F: Correspondencia del currículum del centro con la programación curricular del aula.		
ÍNDICE	La correspondencia del currículo del centro con la programación curricular del aula es nula o marcadamente limitada	1
	La correspondencia del currículo del centro con la programación curricular del aula es poca	2
	La correspondencia del currículo del centro con la programación curricular del aula es regular	3
	La correspondencia del currículo del centro con la programación curricular del aula alta pero existen aspectos en los que es limitada	4
	La correspondencia del currículo del centro con la programación curricular del aula es total	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
<p>INDICADOR G: Participación de los agentes educativos principales (centro, familia, comunidad) en la realización del currículum.</p> <p>Conferido al nivel de protagonismo que cada uno de estos agentes educativos cuenta con posibilidades de ejercer una acción en la realización del currículum, y coadyuvar a su aplicación mas eficaz.</p>		
ÍNDICE	La participación de los agentes educativos en la realización del currículum es nula o marcadamente limitada, por no posibilitar este su protagonismo	1
	La participación de los agentes educativos en la realización del currículum es poca, el protagonismo de los mismos es limitado	2
	La participación de los agentes educativos es protagónica en parte de la realización del currículum, pero en una proporción semejante su protagonismo es limitado	3
	La participación de los agentes educativos es protagónica en la mayor parte de la realización del currículum, pero existen aspectos en los que es limitada	4
	La participación de los agentes educativos en la realización del currículum es protagónica en toda la realización del currículum	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR H: Participación activa de los niños y niñas durante la realización del currículum. Concerniente a las posibilidades que tienen los educandos de jugar un rol activo en la búsqueda de las relaciones esenciales, en construir sus propias acciones, y fabricar su base de orientación en la realización del currículo, en oposición a una posición reproductora y falta de iniciativa e independencia.		
ÍNDICE	La realización del currículum no permite en absoluto la participación activa de los niños y niñas, su rol es totalmente pasivo y reproductor	1
	La realización del currículum no permite la participación activa de los niños y niñas en la mayoría de sus contenidos, solo en algunos se posibilita un rol activo por los educandos	2
	La realización del currículum permite la participación activa de los niños y niñas en parte de sus contenidos, pero en una proporción semejante su rol es pasivo y reproductor	3
	La realización del currículum permite la participación activa de los niños y niñas en la mayoría de sus contenidos, pero existe alguno (o algunos) en que se mantiene su rol pasivo y reproductor	4
	La realización del currículum permite la participación activa de los niños y las niñas en todos sus contenidos, con iniciativa e independencia	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR I: Vinculación del currículum con la realidad social inmediata del centro infantil. Referido al grado en el cual el currículum toma en consideración las particularidades de la comunidad inmediata en que se encuentra el centro infantil, y posibilita la integración de estas particularidades en su ejecución.		
ÍNDICE	El currículum está totalmente desvinculado de la realidad social inmediata del centro infantil, y toda integración es nula o imposible	1
	El currículum está vinculado a la realidad social inmediata solamente en algunos pocos aspectos de la misma, su integración es muy limitada	2
	El currículum está vinculado a parte de la realidad social inmediata y posibilita su integración, pero una proporción semejante de esta realidad no tiene posibilidades de integración o es limitada	3
	El currículum está vinculado a la mayoría de los aspectos de la realidad social inmediata del centro infantil y posibilita su integración, pero hay algún aspecto (o algunos) en los que está desvinculado y no se facilita su integración	4
	El currículum está totalmente vinculado a la realidad inmediata del centro infantil y se posibilita su completa integración	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
<p>INDICADOR J: Existencia de un sistema de seguimiento, orientación y evaluación del currículum en el centro infantil.</p> <p>Implica la presencia dentro del trabajo de dirección y organizativo del centro infantil de un grupo de mecanismos y procedimientos que permita el control y seguimiento de la aplicación del currículo y posibilite su evaluación cotidiana y periódica, para su orientación y toma de decisiones.</p>		
ÍNDICE	No hay ningún sistema de seguimiento, orientación y evaluación del currículum en el centro infantil	1
	El sistema de seguimiento, orientación y evaluación del currículum existe en el centro, pero el mismo es ineficiente para la mayoría de sus contenidos y actividades, o se realiza de modo muy infrecuente	2
	El sistema de seguimiento, orientación y control del currículum existe para parte de sus contenidos y actividades, pero hay una proporción semejante de los mismos en que no se aplica	3
	El sistema de seguimiento, orientación y control del currículum existe para la mayoría de sus actividades y contenidos, pero hay alguno (o algunos) en los que no se aplica	4
	El sistema de seguimiento, orientación y control del currículum existe para todas sus actividades y contenidos, y se realiza cotidiana y periódicamente	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR K: Posibilidad de generalización de experiencias individuales de los docentes al currículum del centro. Concierno a que las experiencias educativas exitosas de los docentes particulares encuentren vías en el sistema de dirección del centro infantil para su generalización al currículum de la institución y puedan ser incorporadas por los otros docentes.		
ÍNDICE	No existe posibilidades ni vías establecidas en el centro infantil que permitan generalizar las experiencias educativas exitosas individuales de los docentes	1
	Las posibilidades y vías establecidas en el centro infantil para generalizar las experiencias educativas individuales son muy restringidas, o son facilitadas en poca medida	2
	Las posibilidades y vías establecidas en el centro infantil para generalizar las experiencias educativas individuales son facilitadas solamente para parte de los docentes, hay una proporción semejante de estos que no tienen acceso a estas	3
	Las posibilidades y vías establecidas para generalizar las experiencias educativas individuales son facilitadas para la mayor parte de los docentes, pero existe alguno (o algunos) que no tienen acceso a las mismas	4
	Las posibilidades y vías establecidas para generalizar las experiencias educativas individuales son amplias para todos los docentes y su acceso se facilita a los mismos	5
Observaciones		

COMPONENTE: EL CURRÍCULUM		EVALUACIÓN
INDICADOR L: Control de cumplimiento del curriculum del personal docente. Remitido al grado de conocimiento y control que se tiene en el centro infantil del cumplimiento con calidad y eficiencia del currículo por parte de cada docente, fundamentalmente por la instancia técnica y de dirección.		
ÍNDICE	No hay conocimiento ni control del cumplimiento del curriculum por cada docente, hay absoluto desconocimiento de su calidad y eficiencia	1
	Hay conocimiento y control del cumplimiento del curriculum por cada docente en pocos de estos, de la mayoría hay desconocimiento de su calidad y eficiencia	2
	Hay conocimiento y control del cumplimiento del curriculum por cada docente en parte de estos, y se conoce su calidad y eficiencia, pero en una proporción semejante se carece de los mismos	3
	Hay conocimiento y control del cumplimiento del curriculum, y de su calidad y eficiencia, de la mayoría de los docentes, pero hay alguno (o algunos) de los que no se tiene	4
	Hay conocimiento y control del cumplimiento del curriculum, y de su calidad y eficiencia, de todos los docentes	5
Observaciones		

CUADRO RESUMEN

EVALUACIÓN

5												
4												
3												
2												
1												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L

INDICADORES

INDICADORES	
A	Dominio teórico y metodológico del currículum por el personal técnico-docente
B	Cumplimiento de la programación curricular en el centro
C	Adecuación y flexibilidad en la aplicación del currículum por el personal docente.
D	Implicación personal y aceptación del currículum por los educadores.
E	Organización y ejecución del currículum.
F	Correspondencia del currículum del centro con la programación curricular del aula.
G	Participación de agentes educativos principales (centro, familia, comunidad) en su elaboración.
H	Participación activa de los niños y niñas durante la realización del currículum.
I	Vinculación del currículum con la realidad social inmediata del centro infantil.
J	Existencia de un sistema de seguimiento, orientación y evaluación del currículum en el centro.
K	Posibilidad de generalización de experiencias individuales de los docentes al currículum
L	Control de cumplimiento del currículum del personal docente.

ANEXO 3

EVALUACIÓN DE CENTRO INFANTIL

NOMBRE DEL CENTRO

DIRECCIÓN

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA OFERTA

COBERTURA (GRUPOS POR EDAD)

NIÑOS Y NIÑAS ATENDIDOS (#)

HORARIO DE ATENCIÓN

PERSONAL DIRECTIVO (#)

PERSONAL ADMINISTRATIVO (#)

PERSONAL DOCENTE (#)

PERSONAL DE APOYO (#)

PERSONAL DE SERVICIO (#)

Marque una equis (X) en la casilla que corresponda. Sume al final de cada componente, a las respuestas positivas se asigna el valor uno (1) y a las negativas, valor cero (0).

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES	
				Sí	No		
Componente A: Edificio y medios materiales							
A1 Edificio	Independencia	1	Local para funcionamiento exclusivo del Centro				
		2	Si es compartido, las actividades no afectan el normal funcionamiento				
	Espacio	3	Dispone en el interior de 2 m ² por niño o niña en las áreas destinadas a actividades educativas				
	Ventilación			Hay buena aireación en:			
		4	Salas				
		5	Cocina				
		6	Baterías sanitarias (baños)				

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...A1 Edificio	Iluminación	7	Utilización de luz natural durante la jornada			
	Ambientación	8	La temperatura en las salas es agradable			
	Seguridad ¹⁰	9	Cocina con puertas			
		10	Tanque de gas fuera del espacio interior y con seguridad			
		11	Extintores instalados en lugares estratégicos y renovados			
		12	Gradas con pasamanos			
		13	Gradas con bordes redondeados o protegidas			
		14	Protección de acceso a gradas (para los más pequeños)			
		15	Puertas de acceso y salida para que los niños y niñas las utilicen con seguridad			
		16	Acceso a instalaciones para niños o niños con deficiencia para su desplazamiento			
	Accesibilidad	17	Facilidad de movilización para niños o niñas con deficiencia visual			
		18	Ausencia de animales e insectos al interior del Centro			
	Contaminación	19	Abastecimiento permanente de agua potable			
		20	Si posee cisterna o recipiente, la desinfección del depósito se realiza mínimo cada dos meses			

¹⁰ Cuidar peligros internos potenciales

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...A1 Edificio	Higiene del local	21	Las instalaciones (área, equipos y mobiliario), permanecen limpias			
		22	La basura es depositada siempre en basureros con tapa y en lugares adecuados en todas las áreas			
	Implementos de aseo	23	Cuentan con escobas, trapeadores, desinfectantes, limpiones			
		24	Cuentan con material de aseo para niños, niñas y el personal (jabón, pasta dental, cepillo dental, toallas, peinillas)			
		25	El material de aseo está ubicado en un lugar sin peligros de contaminación			
	Infraestructura	26	Paredes no cuarteadas			
		27	Piso en buen estado			
		28	Techo sin goteras			
		29	Ventanas con vidrios y en buen estado			
		30	Instalaciones eléctricas en buen estado			
		31	Instalaciones eléctricas fuera del alcance de los niños y niñas			
		32	Instalaciones de agua en buen estado			
		33	Paredes sin humedad			
		34	Paredes con pintura en buen estado			
		35	Uso adecuado del color en paredes y muebles			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
A2 Cocina	Menaje y vajilla	36	Dotación suficiente de acuerdo al número de niños y niñas			
		37	La vajilla y menaje están en buen estado			
	Muebles para menaje	38	Muebles suficientes para guardar menaje			
		39	Todos los muebles tienen puertas			
		40	Los muebles están en buen estado			
	Seguridad de alimentos	41	Alimentos protegidos de insectos, sol, humedad, productos químicos y contaminantes alimenticios			
	Alacena	42	Cuenta con espacio destinado para almacenar alimentos con ventilación y temperatura adecuada			
	Equipamiento	43	Fregadero con pozo de acero inoxidable y con sistema de evacuación			
		44	Cocina semi industrial en buen estado			
		45	Refrigeradora con capacidad suficiente y en buen estado			
A3 Comedor	Espacio	46	Área exclusiva para alimentación			
		47	Área con capacidad para atender al número de niños y niñas			
	Mobiliario	48	Mesas y sillas suficientes para atender al número de niños y niñas			
		49	Sillas comedor para bebés, suficientes y en buen estado			
	Ubicación	50	Comedor contiguo a la cocina			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
A4 Sala Talleres Ambientes	Espacio	51	Cuenta con salas o áreas para actividades especiales (música, teatro, pintura, lectura)			
		52	Cuenta con un inventario del material			
	Personal	53	Existe un mediador o mediadora por cada taller			
A5 Salas	Espacio	54	Cuenta con salas o áreas para actividades para cada grupo de edad			
	Mobiliario	55	Mesas y sillas individuales suficientes para grupos de niños de 3 a 5 años			
		56	Muebles en buen estado			
		57	Muebles sin aristas, con bordes redondeados			
		58	Cuenta con anaqueles y/o recipientes suficientes para los materiales existentes en cada sala			
	Material educativo	59	El material fungible es suficiente para el número de niños y niñas, y es adecuado para la edad			
		60	El material didáctico es suficiente en cantidad y variedad al número de niños y niñas de acuerdo a la edad			
		61	El material didáctico es adecuado a la propuesta curricular			
62		El material está en buen estado y limpio				

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...A5 Salas	Organización del material	63	El material permanece organizado y clasificado en las salas en función de criterios: ambiente, textura...			
	Planificación	64	Cuenta con planificación de actividades en el aula			
	Personal	65	Cuenta con un mediador o mediadora por cada grupo de niños y niñas			
A6 Área de Recreación	Espacio	66	Tiene 2 m ² por niño y niña			
		67	Dispone de un área exclusiva para recreación (patio, jardín, parque)			
	Juegos exteriores	68	Juegos seguros para niños y niñas			
		69	Juegos suficientes para el número de niños y niñas			
		70	Juegos en buen estado			
A7 Baterías Sanitarias	Cantidad	66	Una batería sanitaria por cada:			
			10 niños o niñas (registre 3 puntos)			
			15 niños o niñas (registre 2 puntos)			
			20 niños o niñas (registre 1 punto)			
			25 niños o niñas (registre 0 puntos)			
		67	El Centro cuenta con baterías sanitarias para el personal			
	68	El Centro cuenta con suficientes lavamanos para el número de niñas y niños				

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...A7 Baterías Sanitarias	Tamaño	69	Los baños son adecuados al tamaño de los niños y niñas			
	Estado	70	Las baterías y lavamanos están en buen estado			
	Higiene	71	Baterías sanitarias con limpieza y desinfección diaria			
	Accesibilidad	72	Baterías sanitarias con adaptaciones para niños o niñas con dificultades motrices para el desplazamiento			
		73	Lavamanos con adaptaciones para niños o niñas con dificultades motrices			
A8 Área de Servicios A8.1 Área Administrativa	Disponibilidad	74	Cuenta con un área administrativa para la atención a madres, padres, personal y comunidad			
	Acceso	75	Hay libertad de acceso para los niños y niñas			
	Mobiliario	76	Cuenta con escritorio, archivadores y anaqueles suficientes para organizar la documentación			
	Estado	77	Muebles en buen estado			
	Equipos	78	Dispone de máquina de escribir y/o computadora			
	Información	79	Dispone de servicio de Internet			
	Registros	80	Cuenta con registros de asistencia del personal y de niños y niñas			
		81	Cuenta con un libro de matrículas actualizado			
82		Contabilidad actualizada				

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...A8.1 Área Administrativa	...Registros	83	Actas de reuniones del personal			
		84	Actas de reuniones de madres y padres de familia (Asambleas, Comité)			
		85	Actas de reuniones con organismos gubernamentales (MEC, MBS)			
		86	Actas de reuniones con organizaciones de la comunidad			
		87	Expediente individual de las niñas y niños del Centro			
		88	Registro de seguimiento al desarrollo de niños y niñas			
		89	Cuenta con un archivo organizado de la gestión del Centro			
		90	Cuenta con un inventario general del Centro			
A8.2 Área de Salud	Dotación	91	Cuenta con un área para atención médica			
	Implementos	92	Diván de exámenes			
		93	Botiquín bien dotado			
	Botiquín	94	Balanza para bebés y tallímetro			
		95	Historias clínicas pediátricas completas			
	Registros	96	El 100% de niños y niñas con esquema de vacunación completa de acuerdo con la edad			
		97	El 100% de niños y niñas con control médico y odontológico en el último semestre, con reporte de "sano"			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...A8.2 Área de Salud	Salud del personal	98	El 100% del personal con control de salud y certificado (médico y odontológico) en el último semestre			
	Nutrición	99	Programación semanal del menú			
		100	El menú cumple con requerimientos nutricionales			
		101	Alimentación diferenciada por grupos de edad			
		102	La consistencia y cantidad de alimentos es suficiente para los niños y niñas			
		103	Existe atención especializada a niñas y niños desnutridos y en riesgo			
		104	Se ofrece alimentación complementaria a niñas y niños en riesgo de desnutrición			
		105	Niñas y niños consumen agua potable y/o sujeta a algún tipo de tratamiento			
		106	Se realiza seguimiento semanal a la aplicación de la programación del menú			
	Personal	107	Cuenta con una persona por cada 40 niños para la preparación de alimentos			
		108	Cuenta con un nutricionista para la elaboración del menú			
Higiene	109	El personal cumple con normas de higiene personal				
	110	El personal cumple con las normas de higiene para la preparación de alimentos				
	111	Se realiza seguimiento diario a la aplicación de normas de higiene del local, del personal y de los alimentos				

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
A8.2 Área de Salud	Capacitación	112	El personal recibe -al menos- seis talleres anuales en salud integral			
		113	Las familias reciben –al menos- seis talleres anuales en salud integral			
A9 Bodega	Independencia	114	Cuenta con un área para el funcionamiento de una bodega o alacena			
		115	La bodega está en buen estado			
		116	Cuenta con anaqueles			
		117	Los implementos y materiales están organizados			
	Organización	118	Existe un inventario de implementos y materiales			
A10 Dormitorio	Independencia	119	Cuenta con lugar específico para que duerman las niñas o niños de 0 a 1 año de edad			
		120	Cuenta con un lugar específico para que descansen los niños y niñas de 1 a 5 años de edad			
		121	Las áreas de descanso o dormitorios están en buenas condiciones			
		122	El espacio es pertinente para esta actividad: buena temperatura, luz natural 2m ² por niño o niña, aseo			
Puntaje						

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
Componente B: Personal						
B1 Organización	Personal	123	El Centro cuenta con un mediador o mediadora por cada 5 ó 6 niños de 0 a 1 año de edad			
		124	Por cada 8 ó 9 niños de 1 a 2 años de edad			
		125	Por cada 15 ó 17 niños de 2 a 3 años de edad			
		126	Por cada 20 ó 23 niños de 3 a 4 años de edad			
		127	Por cada 25 ó 28 niños de 4 a 5 años de edad			
		128	Por cada 25 ó 28 niños de 5 a 6 años de edad			
B2 Nivel de Instrucción	De las o los mediadores	129	El 100% de los mediadores o mediadoras a cargo de un grupo de niños o niñas tiene título de educación superior			
B3 Actitud del mediador-a	Práctica de los principios	130	Valora la educación inicial como una prioridad			
		131	Respeta y defiende el ejercicio de la ciudadanía de los niños o niñas			
		132	Respeta y defiende el ejercicio de la ciudadanía de los padres y madres de familia			
		133	Ejerce su función de mediador o mediadora pedagógica			
	Autoformación	134	El personal dedica cuatro horas semanales para su autoformación			
		135	Existe círculo de estudio funcionando una vez al mes			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...B.3 Actitud del mediador o mediadora	...Autoformación	136	Los mediadores o mediadoras desarrollan innovaciones educativas para mejorar alguno de los factores que intervienen en el aprendizaje			
		137	Muestran apertura a la diversidad			
		139	Manifiestan positivismo al enfrentar necesidades educativas especiales			
B.4 Programación Curricular	Planificación	140	Las mediadoras o mediadores planifican en equipo			
		141	Las mediadores o mediadoras conocen los propósitos y objetivos de las actividades educativas que realizan con los niños y niñas			
		142	Cumplen más del 80% de las actividades previstas en la planificación			
		143	Utilizan una matriz de planificación de actividades			
		144	Evalúan la planificación una vez por semana			
		145	Evalúan la programación anualmente			
	Metodología	146	Preparan la clase con anterioridad			
		147	Los mediadores elaboran con anterioridad el material adecuado para el desarrollo de las actividades			
		148	El material es pertinente para la edad y realidad cultural de los niños y niñas			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...B.4 Programación Curricular	...Metodología	149	Evalúan el estado de ingreso, progreso y salida de cada niño y niña			
		150	Desarrollan programas de intervención para dar solución a los problemas detectados en el desarrollo de los niños y niñas			
		151	Las actividades que realizan con los niños y niñas apuntan a desarrollar el lenguaje, la motricidad, el razonamiento lógico y el afecto			
		152	Las actividades de inicio de año responden a una planificación			
		153	Los paseos y observaciones responden a una planificación de aprendizajes			
		154	El 80% de los mediadores realizan trabajos encaminados a fomentar la creatividad y fantasía del niño o niña			
		155	La permanencia de los niños y de las niñas en el Centro es aprovechada en un 100% en actividades de enseñanza aprendizaje y desarrollo integral			
		156	Proponen actividades en forma de juego y se involucran			
		157	Utilizan canciones, dinámicas y juegos para motivar a los niños y niñas			
		158	Gradúa la dificultad de las actividades acorde a la edad			
		159	Permiten que los niños y niñas conversen entre ellos y se pregunten libremente			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Si	No	
...B.4 Programación Curricular	...Metodología	160	Han fijado niveles mínimos de aprendizaje para sus niños o niñas			
		161	Promueve actividades para que los niños y niñas manipulen los objetos			
		162	Usa variedad de láminas y objetos y explica lo que representa cada cosa			
		163	Permite que las niños y niños den nombre a todos los objetos			
		164	Hace preguntas a los niños y niñas sobre qué es cada cosa			
		165	Promueve la comunicación en los niños y niñas a través de la utilización de frases			
B.5 Hábitos y Valores	Hábitos de trabajo	166	El 100% del personal mantiene orden y limpieza en su espacio de trabajo			
		167	El 100% del personal es puntual y responsable con su trabajo			
		168	El 100% del personal responde por el cuidado y existencia de sus recursos y bienes bajo su responsabilidad			
		169	El 100% del personal conoce el proyecto educativo			
	Trabajo en equipo	170	El 100% del personal coordina sus actividades y socializa sus aprendizajes o experiencias			
		171	El personal conforma un círculo de estudio con reuniones por lo menos mensuales			
		172	Se sienten libres de expresar sus criterios			
Puntaje						

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
Componente C: Organización y Funcionamiento						
C1 Proyecto Educativo	Estructura	173	Cuenta con principios orientadores del proyecto educativo			
		174	Cuenta con una caracterización situacional de las niñas, niños y sus familias			
		175	Cuenta con un marco teórico y fundamentación filosófica , pedagógica, sicológica y socio-antropológica-cultural			
		176	La institución y su personal se han planteado una Visión organizacional			
		177	Cuenta con una propuesta curricular: propósitos, contenidos – enseñanzas, secuencias, metodología, recursos didácticos y evaluación			
	Participación	178	El proyecto ha sido consensuado con todo el personal			
		179	Las madres y padres de familia tienen conocimiento sobre los contenidos del proyecto educativo			
		180	El proyecto ha sido evaluado por lo menos una vez al año			
181		Existe una copia del documento a disposición de cualquier miembro de la comunidad institucional				
C2 Plan Operativo Anual	Aspectos estructurales	182	Fija: objetivos, metas, responsables, recursos y tiempos.			
		183	Establece acciones con la comunidad			
		184	Plantea acciones de coordinación con los servicios existentes en el sector			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...C2 Plan Operativo Anual	Participación	185	Fue elaborado por todo el personal			
		186	El contenido es conocido por los padres y madres de familia			
		187	Existe una copia a disposición de cualquier miembro de la comunidad institucional			
C3 Reglamento Interno	Estructuración	188	El Centro cuenta con el Reglamento Interno			
		189	El Reglamento Interno establece normas de organización y funcionamiento claras			
		190	Se aplica el Reglamento			
	Coherencias y participación	191	El Reglamento Interno es coherente con el Proyecto Educativo Institucional			
		192	El Reglamento Interno fue revisado y analizado por todo el personal			
		193	Es conocido por madres, padres de familia y la comunidad			
C4 Asistencia y Horarios	Niños y niñas	194	El 100% de niños y niñas asisten de cuatro a cinco días por semana			
		195	El 100% de niños y niñas ingresan y egresan según horarios establecidos por el Centro			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...C4 Asistencia y Horarios	Personal	196	El personal tiene un promedio mensual de asistencia superior al 80%			
		197	El 100% de mediadores del Centro es puntual			
	Atención a madres y padres de familia	198	La atención se da en un horario establecido			
C5 Gestión Económica	Presupuesto	199	El Centro cuenta con un presupuesto programado			
	Gastos	200	Hay un plan mensual de gastos			
		201	Se cuenta con una persona responsable del manejo económico			
		202	Se lleva un libro de contabilidad			
		203	Se presentan informes mensuales de gastos a la asamblea de padres y madres de familia			
C6 Participación, Gestión Familiar y Comunitaria	Madres y padres de familia	204	Cuentan con un Plan de Trabajo			
		205	Evalúan el plan de trabajo, al menos, con frecuencia semestral			
		206	Son respetuosos y considerados con todo el personal del Centro			
		207	Al menos el 80% asiste a reuniones mensuales convocadas por el Centro			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...C6 Participación y Gestión Familiar y Comunitaria	...Madres y padres de familia	208	El 100% de padres y madres asiste a reuniones para abordar situaciones específicas de sus hijos e hijas			
		209	Mínimo el 58% cumple los acuerdos y asume responsabilidades según lo estipulado en la Carta Compromiso			
		210	Todas las familias que no reciben becas aportan su cuota mensual por cada niño o niña que asiste al Centro			
		211	Todas las familias aportan con trabajo cuando el Centro lo demanda			
		212	Las familias están informadas de las actividades que realizan sus hijas e hijos y de su nivel de desarrollo			
		213	Las familias demandan capacitación según sus necesidades			
		214	Las familias asisten a los talleres de capacitación organizados por el Centro			
	Comité de madres y padres de familia: organización y funcionamiento	215	La Directiva fue elegida democrática y libremente en asamblea general sin ingerencia de la dirección o del personal			
		216	Existe un responsable del manejo económico			
		217	Lleva libro de contabilidad			
		218	Presenta informes mensuales a la asamblea general de padres y madres de familia			

ÁMBITO	FACTOR	Nº	INDICADOR	VALORACIÓN		OBSERVACIONES
				Sí	No	
...C6 Participación y Gestión Familiar y Comunitaria	... Comité de madres y padres de familia: organización y funcionamiento	219	Realiza acciones de autogestión para apoyar al Centro			
		220	Realizan acciones de mantenimiento, reparaciones y mejora			
		221	Buscan el ahorro en beneficio			
		222	Aportan con sugerencias para la mejora continua			
		223	Opinan franca y libremente sin temor a represalias			
		224	Se preocupan de la situación de otros padres y madres cuando así lo requieren (económica, afectiva)			
	Comité de Gestión	225	Existe un Comité de Gestión Comunitario			
		226	Tiene un Plan de Trabajo definido			
		227	Evalúa, al menos, semestralmente el Plan de Trabajo			
		228	Realiza acciones de autogestión para apoyar la gestión del Centro			
		229	Su gestión es transparente y honesta			
		230	Lleva libro de contabilidad			
		231	Presenta informes mensuales a los miembros del Comité de Gestión			
		232	Busca el ahorro en beneficio institucional			
Puntaje						
PUNTAJE TOTAL DEL CENTRO						

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA PADRES/MADRES DE ALUMNOS (1º Y 6º DE BÁSICA) DE LA ESCUELA PÚBLICA VESPERTINA DE GUAYAQUIL

LEA ATENTAMENTE Y CONTESTE UTILIZANDO UNA X POR RESPUESTA. ES IMPORTANTE SU OPINIÓN EN CADA PREGUNTA. SI ALGO NO ENTIENDE PREGUNTE A LA ENCUESTADORA.

1. ¿Cree usted que los niño/as con discapacidades pueden aprender en un mismo salón de clase con otros niño/as **sin** discapacidad ?

SI ()

NO ()

POR QUÉ ?

2. Si usted tuviera un hijo/a con discapacidad, cómo le gustaría que fuera su salón de clases?

3. ¿ Considera usted que lo/as maestro/as de un salón de clases con niños discapacitados debe tener una preparación diferente?

SI ()

NO ()

4. ¿ Señale colocando en orden de importancia el 1º , 2º y 3º lugar de las características que considera usted deben tener el maestro/a que enseña a niños con discapacidad ?

amable ()	justo ()	creativo ()
capacitado ()	ético ()	paciente ()
exigente ()	trabajador ()	cálido ()

5. **Conteste las necesarias** ¿De acuerdo a su criterio. La escuela que recibe niño/as con dificultades para aprender o discapacitados debe :

Ser igual a la actual _____
 Tener aulas de apoyo paralela _____
 Tener dentro del salón personal de apoyo _____
 Condiciones físicas específicas para facilitar su movilización _____

6. Qué opina? Debería crearse una escuela para niño/as discapacitados y otra para no discapacitados ?

SI ()

NO ()

7. ¿ Las circunstancias actuales de la educación son un impedimento para que los niño/as discapacitados logren ser independientes y de adultos logren trabajar ? **Esta usted :**

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

8. Actualmente en el país hay una corriente de preocupación por la integración de los discapacitados a la sociedad. ¿ podría usted indicar **cuál o cuáles** serían la o las causas que produjeron tal olvido o despreocupación ?

Desconocimiento de las posibilidades para educar un niño/a o joven discapacitado ()

Discriminación por parte de la sociedad ()

Gobiernos con poco sentido social ()

Falta de preparación de maestro/as ()

Ausencia de leyes protectoras ()