



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

Programa “FORTCADACU” para mejorar la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

DOCENTE

Dra. CARMEN CARBONELL GARCÍA

DOCTORANDOS

CÉSAR EMIGDIO LLAJA ROJAS
Cellar36@hotmail.com

JOEL CORDOVA BARDALES
Joelcordova2009@gmail.com

PUCALLPA – PERÚ
2010

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

I GENERALIDADES

1.1. Título:

“Programa Fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular (FORTCADACU) para mejorar la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011”.

1.2. Autores:

Córdova Bardales, Joel
Llaja Rojas César Emigdio

1.3. Asesora:

Dra. Carbonell García Carmen Elena

1.4. Asesor externo:

Dr. Segundo Soplin Torres

1.5. Tipo de Investigación:

La investigación será de tipo experimental

1.6. Localidad:

El proyecto se desarrollará en las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de la provincia de Coronel Portillo, región de Ucayali.

1.7. Duración del proyecto:

Del mes de Agosto a Octubre del 2010.

II PLAN DE INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

El tema central de esta investigación, está relacionado con las adecuaciones curriculares que realizan los docentes y la calidad de servicio educativo que reciben los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sus características y sus implicaciones. Para la detección del problema de este proyecto de tesis doctoral hemos recogido algunas reflexiones respecto al tema las cuales presentamos a continuación.

La Inclusión Educativa, es una aspiración de todos los sistemas educativos del mundo. En América Latina, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región, si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Según Sánchez, A., (2004) la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, premisa que deben seguir todos los profesionales de la educación. Esto se complementa con lo planteado por Ruiz, C. (2008) quien sostiene que en el caso del alumnado con discapacidad, habrá que repensar el objetivo último de la escuela, uno de los cuales debería ser el “acompañamiento a la vida adulta y a la vida laboral”.

Zugheddu, N., (2008), sostiene que las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están actualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular.

Por otro lado, hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como igualdad de oportunidades, participación, la no discriminación y el derecho a la propia identidad. El derecho a la participación y a la no discriminación significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de restricción para participar en las diferentes actividades de la vida humana. La concreción de este derecho en el ámbito educativo es que todos los niños, niñas y jóvenes deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales (Echeita, G. y Duk, C., 2008).

En el marco de las transformaciones de los sistemas educativos que operan a nivel mundial, nacional y regional, la atención a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (N.E.E.) constituye en la actualidad una exigencia y una prioridad, que se está convirtiendo en uno de los retos más difíciles para el profesorado.

Al respecto, Bell (2001) señala que para el maestro regular que participa dentro del programa de integración educativa constituye un gran reto trabajar con niños con necesidades educativas especiales. El tomar la decisión de aceptar a un niño o niña con algún signo de discapacidad en sus aulas implica en primera instancia, superar el miedo natural a la diferencia que les hace reaccionar negativamente hacia esta idea. Si el profesor logra superar este temor inicial y acepta incluir en su grupo a alumnos con NEE tendrá que enfrentar otro reto: el de modificar sus prácticas educativas para ofrecer al niño con NEE, la oportunidad de aprender dentro de un ambiente "normalizador".

Para Cardona, A., (2007) la educación de un niño con discapacidad en el aula regular es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que puede experimentar un docente a la hora de abordar en el aula a niños y niñas con necesidades educativas especiales; responder a ellas impone revisar las estrategias de intervención pedagógicas que el docente emplea cotidianamente para mejorarlas día a día en el aula.

Otros autores como (Stainback y Stainback 1999; Alegre 2000; Arnaiz 2003; Tilston *et al.* 2003; Jiménez, 2005, y Cardona, 2006) coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado. Arnaiz (2003) señala que

no sólo es necesario que el profesor domine el ámbito de los contenidos que imparte, sino que además debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, cuidar del equilibrio psicológico y afectivo de éstos y, lograr su plena integración y participación en el aula. Educar para la diversidad debe constituir uno de los aspectos claves de la formación del profesorado, tanto en su fase inicial como permanente, dotándoles de conocimiento, habilidades y actitudes facilitadoras del proceso integrador.

A la luz de todo lo antes señalado, si queremos que los profesores sean capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su formación y concepción, que se atrevan a asumir riesgos y prueben nuevas formas de enseñanza, que reflexionen sobre su práctica para transformarla, que sean capaces de trabajar en colaboración con otros profesionales y familias, que conozcan bien a todos sus alumnos y sean capaces de diversificar y adaptar el currículo, que planteen diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, que ofrezcan múltiples oportunidades, que tengan altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinden el apoyo que precisan, y que evalúen el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

Desafortunadamente, el proceso de inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con NEE a las instituciones educativas regulares no ha sido fácil y en la práctica se observa que están enfrentando una diversidad de problemas: desde las actitudes de los maestros de las escuelas regulares para aceptar que estos alumnos participen con alumnos "regulares", hasta los temores de los maestros de educación especial que estando a favor de la integración tienen dudas acerca de la atención que recibirán sus estudiantes al ser integrados, o bien que temen quedar relegados de su atención (Méndez, Loredó y González, 2000).

A continuación describimos la situación respecto a la población de niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las instituciones educativas inclusivas de Coronel Portillo como producto de un proceso de observación, entrevistas y análisis de datos estadísticos y de investigación.

Empezaremos señalando que en el Perú, los niños y niñas tienen derecho a educarse juntos sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, por lo que el Ministerio de Educación tiene previsto incorporar, hasta el año 2011, a más de 60 mil alumnos con necesidades especiales a las instituciones de Educación Básica Regular.

Según UNICEF (2007), en el Perú, así como en otros países del mundo, las cifras exactas acerca de las personas con discapacidad no están definidas. Se estima que en el mundo viven entre 500 y 650 millones de personas que enfrentan el deterioro de su integridad física, mental, sensorial; y que el 10% de los niños, niñas y adolescentes del mundo, lo padecen. Cerca del 80% de estos niños viven en países en vías de desarrollo. Las estimaciones dan cuenta que un 2,5% de la población infantil de 0-14 años presenta algún signo de discapacidad o deterioro grave o moderado en su capacidad sensorial, mental o física.

Según el censo nacional de 1993 las personas con discapacidad serían el 1.3% de la población (288,000 personas) y según el Instituto Nacional de Rehabilitación alcanzarían el 31% de la población, es decir, 9 millones lo que nos ubica ante cifras

demasiado dispares e imprecisas.

Datos estadísticos presentados por la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad, del Congreso de la República, en su publicación "Personas diferentes, derechos iguales" (El Comercio, 2003) revelan los siguientes datos:

De los 57,816 C.E. del país, sólo 862 atienden estudiantes con discapacidad de los cuales 414 son colegios integradores (0,7% del total de centros educativos).

La falta de servicios de especialización en la formación docente, no permite que estos sean preparados para la integración, puesto que: El 28.2% de profesores no tienen capacitación para atender a personas con discapacidad. Sólo el 38% de los colegios cuenta con Terapia de Lenguaje. El 17% cuenta con Área de Psicología. La Educación Especial recibe el 0.05% del presupuesto del Ministerio de Educación. Las personas con retardo mental, autismo y parálisis cerebral son las más excluidas del sistema educativo.

A propósito, la Comisión Especial de Estudios sobre Discapacidad del Congreso de la República, hizo en su momento, denodados esfuerzos para que al menos una de las preguntas del Censo Nacional del 2005 hiciera referencia a las personas con discapacidad; sin embargo, no se logró y se perdió la oportunidad de tener una cifra nacional oficial sobre esta población.

Por su parte, Vexler, I., (2004), en relación a la educación de personas con discapacidad señala que existe un problema de base. El país no dispone de cifras exactas a cerca del número de personas con discapacidad, y especialmente, sobre educación de personas con discapacidad. La información es diversa e incompleta, por lo que el tema no es aun visible para los expertos y menos aún para la sociedad.

Se reporta también que del total de personas con discapacidad en el país, 325,471 son niños y adolescentes en edad escolar. 42,132 están incorporados al sistema educativo, es decir el 12.9%. La enorme mayoría de ellos: el 87,1% está fuera del sistema y no tiene posibilidad de ejercer el derecho a la educación que la Constitución consagra para todos los peruanos.

A nivel local la Coordinación de Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales de la Dirección Regional de Educación de Ucayali en el año 2010 proporciona la siguiente información:

- En el año 2008 funcionaron 23 instituciones educativas inclusivas y asistieron 52 niños y niñas con necesidades educativas especiales y fueron atendidos por 46 profesores y profesoras
- En el año 2009 hubo 21 instituciones educativas inclusivas, 88 niños y niñas con necesidades educativas especiales y 64 profesores y profesoras
- En el año 2010 se reporta 23 instituciones educativas inclusivas 90 niños/niñas con necesidades educativas especiales y 63 profesores/as
- La Distribución de Alumnos inclusivos según su discapacidad es la siguiente: el 75.7% presentan discapacidad intelectual, el 21.6% tienen discapacidad sensorial y el 2.7% reportan discapacidad física.
- De los niños/niñas que presentan discapacidad intelectual el 35.7% tienen retardo mental leve y el 64.3% retardo mental moderado. Por su parte, el 75.0% presentan discapacidad en audición y lenguaje, el 12,5% presentan visión baja y ceguera respectivamente. Asimismo se reporta un niño con discapacidad física.

Respecto a la calidad de servicios educativos que reciben los niños y niñas con necesidades educativas especiales queremos resaltar las referidas con las siguientes dimensiones:

Trato y expectativas que reciben los niños y niñas con NEE.- Los testimonios de los propios niños, de sus compañeros, de los profesores y padres de familia, afirman que existe un alto grado de rechazo. Se informa sobre casos de violencia contra los niños con NEE. La violencia contra estos niños es frecuente, internalizada incluso como una práctica correctiva de la conducta, cuando es física, o de prevención de errores cuando se trata de una amenaza.

Los padres no tienen grandes expectativas, algunos han perdido la esperanza, pero continúan apoyándolos por amor y por responsabilidad; y si los envían a la escuela, es porque quieren que aprendan “algo”. Aquello relacionado con la lectura y la escritura (su nombre, su firma) y las cuentas básicas (suma y resta).

En los hogares de estos niños, existe muchos conflictos, a veces los padres han abandonado la familia, o suelen ser agresivos. El 100% de los niños y niñas con discapacidad entrevistados, manifiestan que sí reciben maltratos en el hogar, en la calle y en la escuela.

Gestión institucional respecto a los niños y niñas con NEE.- Una institución educativa para ser considerada inclusiva debe responder a una serie de cambios, principalmente actitudinales y pedagógicos. En consecuencia, el Plan Educativo Inclusivo (PEI) debe estar elaborado de manera consensuada entre docentes, padres de familia, y estudiantes, al respecto, los directores manifiestan que han elaborado su PEI conjuntamente con los docentes. Para algunos docentes, este PEI es solo un formalismo para presentar a la superioridad, no reflejan la realidad de la institución educativa, aunque sí reconocen que las instituciones educativas tienden a ser inclusivas. Los padres de familia no participan en ningún plan inclusivo ni son consultados al respecto. En cuanto al acceso de los estudiantes inclusivos, la institución educativa no realiza una campaña previa de matrícula, sino que los padres asisten a ella y solicitan la matrícula. Un aspecto que debe considerar la institución educativa inclusiva es la coordinación permanente con los CEBE de la localidad para derivar a los estudiantes que serán incluidos. En el caso de esta región, se han incluido a estudiantes con discapacidad sin ningún proyecto inclusivo previo o coordinación con el CEBE.

Infraestructura y accesibilidad para atender a las NEE de los niños y niñas.- La mayoría de instituciones educativas de la zona urbana han sido reconstruidos o renovados por el programa de mejoramiento de la infraestructura educativa, por lo que la infraestructura es aceptable e incluso admirada por los padres de familia. El problema de estos centros, es que no están adaptados para albergar a estudiantes que presentan algunos tipos de discapacidad, sobre todo motora. Así por ejemplo no tienen rampas en el ingreso al local ni a las aulas, no cuentan con barandas especiales ni baños acondicionados para el ingreso de una silla de ruedas, no presentan señalización adecuada y en algunos casos no existe una correcta iluminación de las aulas. El 100% de los espacios que visitamos y observamos, no cuentan con ningún tipo de adecuación física para el acceso de las personas con discapacidad física o visual, para citar dos que requieren con mayor urgencia que se modifiquen las barreras físicas.

Prácticas inclusivas en los niños y niñas con NEE.- Según la normativa aplicada a las instituciones educativas inclusivas, estas debieran tener actividades de preparación, información, sensibilización acerca de la propuesta inclusiva y los beneficios de ésta; como también, actividades de acogida a los estudiantes inclusivos. Sin embargo la mayoría de instituciones educativas no realizan ninguna actividad de acogida o sensibilización.

En el aula, las prácticas que los docentes definen como inclusivas se refieren a prácticas pedagógicas, metodológicas y actitudinales; como las adecuaciones curriculares que dicen hacer todos los docentes, aunque no están seguros de hacerlo adecuadamente, pero lo intentan, ya que no se encuentran capacitados para realizarlas, en cuanto a la adecuación de pruebas para niños incluidos, el método que utilizan los docentes es “bajar la exigencia” de las preguntas.

No todos los niños con NEE responden a prácticas inclusivas, algunos se recluyen y se niegan a ser ayudados o participar en clase. Como respuesta a esta actitud, algunos docentes los ubican al fondo del salón y no les prestan atención.

Otra de las carencias que los docentes afrontan es la falta de material didáctico adecuado para estos alumnos, y para todos en general; el 100% de docentes afirma no contar con materiales que ayuden su trabajo de inclusión, no saben utilizar los materiales de ayuda para una determinada discapacidad, como libros en braille, lenguaje de señas, etc. Tampoco existe en las bibliotecas de las instituciones educativas libros y materiales de consulta para ellos, para que puedan tener idea cómo trabajar con estos estudiantes.

Capacitación docente para atender las NEE de los niños y niñas.- Según el Plan Piloto de Inclusión Educativa, los profesores de las instituciones educativas que hacen inclusión deben ser los primeros en recibir capacitación. Sin embargo, como constatamos en el campo, la capacitación para los docentes de las instituciones educativas con niños y niñas inclusivos, no han sido capacitados en temas de inclusión educativa ni acerca de la discapacidad. Es importante considerar que las capacitaciones docentes se dirigen a aquellos que tienen algún estudiante inclusivo en aula o para aquellos que les interesa este tema; hay casos de docentes que asisten porque se lo exige la institución, salen sorteados para el taller u otras formas de demanda. Más no están convencidos del proceso. Algunos docentes manifiestan que, a pesar de haber recibido capacitación, no se sienten preparados para trabajar con esta población, siguen manejando enfoques tradicionales acerca de la discapacidad, continúan con los estereotipos de género, se dejan llevar por los prejuicios sobre esta población y se resisten a identificar ciertas habilidades de sus estudiantes con posibles habilidades o potencialidades, sin embargo, atienden a estos estudiantes y tratan de acomodarse a las necesidades de ellos. Otro aspecto importante es el número de alumnos inclusivos por aula teniendo en cuenta una carga de alumnos que llega a 35 y un mínimo de 15.

Logros educativos y expectativas de los niños y niñas con NEE.- Según la apreciación de los docentes, compañeros de clase e incluso de sus padres, los logros educativos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales tienden a ser muy lentos y requieren mucha asistencia para poder alcanzarlos. Los docentes no logran identificar ciertas habilidades de los niños inclusivos como logros y posteriores potencialidades. Sólo el 22,5% de los docentes afirma que estos niños y niñas cumplen con los logros y con los objetivos de aprendizaje planificados para ellos, el 77,5% piensa que no. Cuando no logran los objetivos de aprendizaje esperado, estos niños repiten de grado.

FALTA DATOS

Así tenemos que en el año lectivo 2010 de (%) niños y niñas inclusivos matriculados en los diferentes grados, promovieron de grado (%), repitieron el grado (%) y se retiraron (%)

Algunos de estos alumnos termina repitiendo varios años el mismo grado, de allí la extra edad convirtiéndose en motivo de burla y factor de abandono de la escuela.

Apoyo del SAANEE local a las NEE de los niños y niñas.- Solo algunas instituciones educativas de la zona urbana cuentan con la asistencia del Servicio de Asistencia y Apoyo a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), esta ayuda consiste en la realización del diagnóstico de los niños y niñas inclusivos, la adecuación de pruebas, apoyo en el aula a los docentes y las visitas a hogares de los niños para realizar terapias que requiera la discapacidad del niño o niña. Sin embargo, la mayoría de docentes y estudiantes inclusivos no reciben el apoyo del SAANEE.

Normatividad a favor de los niños y niñas con NEE.- En el ámbito local, las autoridades competentes en este tema, así como algunas autoridades del área de educación desconocen los objetivos y contenidos básicos de leyes, planes de igualdad y reglamentos que protegen y promueven los derechos de las personas con discapacidad. Específicamente en el tema educativo, desconocen el reglamento y la propuesta de inclusión, la nueva propuesta para los servicios del CEBE y programas de SAANEE y del Programa de Intervención Temprana (PRITE) orientado a este tipo de población. Asimismo, los padres y docentes indican que las autoridades tienen poco interés por el tema y menos aún en hacer cumplir las normas sobre educación inclusiva.

Frente a estos datos y dentro de nuestra perspectiva, pensamos que sí existe la posibilidad de mejorar la realidad actual del proceso de inclusión y la calidad del servicio educativo de estos niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, a través de un proyecto educativo que desarrolle al máximo la capacidad docente en el manejo de las adecuaciones curriculares, modificaciones en las competencias para el abordaje del currículo, así como el cambio de actitudes de la comunidad educativa, de tal manera que se presente como favorecedora del crecimiento integral de este sector de población. Estos principios ideológicos son base fundamental de esta tesis doctoral, por lo que planteamos la pregunta que configura el problema de investigación, para ser contestada por medio del presente trabajo de investigación.

2.2. Formulación del problema

¿ Cómo se llevan a cabo las adecuaciones curriculares y en qué medida el fortalecimiento de la capacidad docente mejora la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011?

2.3. Justificación

2.3.1 Justificación jurídica

La presente investigación se justifica dentro del siguiente marco jurídico:

La Convención de los Derechos del Niño, en el artículo 2, hace mención que “los niños y niñas tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación”, por lo tanto esto implica que los sistemas educativos han de proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales cuenten con las ayudas necesarias que faciliten su proceso de aprendizaje y su autonomía personal.

La Ley General de Educación N° 28044 indica que la educación especial tiene un enfoque inclusivo, atiende a personas con necesidades educativas especiales (discapacidad y talento) con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención especializada que requieran.

La ley N° 27050 Ley General de las Personas con Discapacidad que establece el derecho a ser atendidos en un colegio regular, sistemas especiales de pruebas en braille para ciegos y en lenguaje de señas para sordos, adecuación de infraestructura física de centros educativos, adecuación curricular, 15% adicional en puntaje en concursos para empleo público, 5% de cuotas en ingreso a universidades.

Todo lo arriba indicado son importantes documentos jurídicos que sustentan y justifican esta investigación porque en ella se contempla describir y relacionar las variables fortalecimiento de la capacidad docente y mejora de la calidad del servicio educativo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo.

2.3.2 Justificación filosófica

Filosóficamente, el proyecto de investigación se sustenta en el concepto de “educación inclusiva” la cual se refiere a que todos los niños y niñas de una comunidad independiente de sus condiciones personales, sociales y culturales, aprendan juntos de la misma manera incluyendo a los que presenten algún tipo de discapacidad, o sea se trata de proyectar escuelas en donde no existan “requisitos para ingresar a ellas”, razón por la cual los proyectos de integración e inclusión son tan importantes para la educación de hoy. Su carácter interactivo y relativista representa la más clara concreción de los ideales de una

escuela para todos, devolviendo a la escuela su compromiso con el aprendizaje del alumno. La filosofía de la inclusión ya se encuentra presente o incorporada en nuestra ley de educación, y aunque queda pendiente hacerla realidad, responde a las exigencias que UNICEF, UNESCO y otras han impuesto en las conferencias, declaraciones y planes de acción de Jomtien, Dakar, Salamanca para lograr una “Educación para todos” a través de las políticas de estado nos señalan los principios básicos que deben orientar hacia una educación justa para todos los niños y niñas, incluyendo los que padezcan algún tipo de discapacidad.

2.3.3 Justificación metodológica

La consideración de que un niño o niña tiene necesidades educativas especiales, precisa una ayuda educativa especial, que se diferencie de la que se ofrece a sus demás compañeros. Desde el punto de vista metodológico, para la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, esta investigación se sustenta alrededor del concepto de las adecuaciones curriculares orientadas a las competencias que debe lograr el niño y niña con necesidades educativas especiales de acuerdo con el diseño curricular.

Es la competencia a lograr la que sirve de parámetro para establecer el tipo de adecuaciones curriculares respecto a los objetivos, contenidos, selección de técnicas e instrumentos de evaluación, modificaciones en la selección y adecuación de materiales, duración de la enseñanza de un contenido o grupo de ellos, entre otros, también estará determinado por las características del niño o niña, por los contextos, familiares e institucionales, la organización didáctica de los espacios, los agrupamientos de alumnos y del tiempo. Entonces, las medidas que se emplean abarcan desde ayudas concretas que necesita el niño o niña en determinados momentos para superar alguna dificultad, hasta ayudas permanentes y continuas a lo largo de su escolarización. En algunos casos, la intervención se situará en la ayuda personalizada y específica para la adquisición de ciertos aprendizajes en los que el niño o niña presenta dificultades. Otras veces, el refuerzo va a consistir en la aplicación de métodos especializados que requieren técnicas y estrategias específicas, es decir, el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal.

2.3.4 Justificación pedagógica

En la medida en que la educación es un derecho de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, resulta obligado hacer todo lo posible para que un niño o niña que tiene necesidades educativas especiales aprenda y progrese, por lo que se debe buscar y agotar las vías, métodos y medios de enseñanza que les permitan aprender y alcanzar los objetivos educativos. Por lo tanto, pedagógicamente esta investigación se justifica porque beneficiará a los directivos de las instituciones educativas inclusivas para el cambio de actitud que deben asumir en la mejora de atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Los docentes encargados de la atención mejorarán su desempeño profesional en la adecuación curricular demostrando el cambio de actitud a favor de la mejora del proceso enseñanza aprendizaje. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales lograrán aprendizajes significativos y estarán preparados para la vida. Los padres de familia y la

comunidad en general se sentirán satisfechos por los cambios que se aprecie en el aprendizaje de sus hijos y por tanto tendrán más confianza en las Instituciones educativas inclusivas.

2.4. Limitaciones

Entre las limitaciones más significativas de influencia en el desarrollo de la investigación debemos citar a:

El recelo de las instituciones educativas inclusivas para facilitar información procedente de documentos oficiales e institucionales.

La falta de difusión de estudios relacionados con las variables en estudio en los diferentes niveles de educación a nivel nacional y local.

La demora en el trámite de autorización de las instituciones educativas inclusivas para el recojo de información y actitud de poca cooperación para la ejecución de la investigación.

Limitaciones de tiempo por periodo vacacional de los docentes.

Limitaciones con respecto al financiamiento para el desarrollo de la investigación.

Sin embargo, creemos que estas limitaciones no generaran mayores implicancias en el desarrollo de la investigación, puesto que los investigadores buscarán las estrategias necesarias a fin de cumplir con los objetivos propuestos.

2.5. Antecedentes

1. Antecedentes a nivel local

En la región de Ucayali a la fecha no se dispone de estudios de investigación de carácter científico relacionados al tema en estudio, sin embargo existen fuentes que manejan cierta información como la Oficina de Coordinación de Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales de la Dirección Regional de Educación de Ucayali, donde se reporta lo siguiente:

En el año 2008 funcionaron 23 instituciones educativas inclusivas y asistieron 52 niños/niñas con necesidades educativas especiales y fueron atendidos por 46 profesores/as. En el año 2009 hubo 21 instituciones educativas inclusivas, 88 niños/niñas con necesidades educativas especiales y 64 profesores/as. En el año 2010 se reporta 23 instituciones educativas inclusivas, 90 niños/niñas con necesidades educativas especiales y 63 profesores/as.

La Distribución de alumnos inclusivos según su discapacidad es la siguiente: el 75.7% presentan discapacidad intelectual, el 21.6% tienen discapacidad sensorial y el 2.7% reportan discapacidad física.

De los niños y niñas que presentan discapacidad intelectual el 35.7% tienen retardo mental leve y el 64.3% retardo mental moderado. Por su parte, el 75.0% presentan discapacidad en audición y lenguaje, el 12,5% presentan visión baja y ceguera respectivamente. Asimismo se reporta un niño con discapacidad física.

2.5.2 Antecedentes a nivel nacional

En Perú, el año 1971 fue creado en el Ministerio de Educación un órgano normativo responsable de formular la política y las orientaciones técnico-pedagógicas para el desarrollo de la modalidad de educación especial a nivel nacional.

Actualmente en la estructura del Ministerio de Educación ese órgano es la Unidad de Educación Especial que está ubicada en la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Su misión es promover el desarrollo de la persona con necesidades educativas especiales (por discapacidad y otras causas) y garantizar su formación integral respetando sus características individuales para lograr la integración familiar, escolar y/o laboral, proporcionando las condiciones necesarias para una formación integral de calidad en un marco de respeto a las diferencias individuales, interacción plena y fortalecimiento de su autoestima. (Ministerio de Educación, 2004).

Esta modalidad educativa alcanza tanto a niños y jóvenes desde 0 hasta los 20 años de edad, con deficiencias (auditivas, visuales, mentales) como a aquellos con facultades sobresalientes.

La situación de los niños y niñas con discapacidad en algunas regiones del Perú, según Foro Educativo (2007), en el proyecto participación social e incidencia para la educación inclusiva en zonas de pobreza en el Perú: Estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador, concluye que el 48% presenta discapacidad auditiva y de lenguaje, el 25% presentan retardo mental leve, 12% discapacidad física, 12% “problemas de aprendizaje”, 8% visual y 8% síndrome de Down y autismo. En Huancavelica un 4,5% de niños menores de 6 a 12 años en edad escolar presentan alguna discapacidad y un 3% de estos niños asisten a las instituciones educativas locales. En Villa el Salvador, en el 1,5% de hogares habita un menor de 6 a 12 años que presenta discapacidad y solo el 1% asiste a la escuela en la actualidad.

La educación inclusiva de los niños y niñas, según Tovar, M. (2005), en su estudio: Realidad educativa e inclusión, en el Perú llega a las siguientes conclusiones:

- Referente a la cobertura de la educación de personas con discapacidad en el Perú se calcula que existen alrededor de 3 millones de personas con discapacidad y, de ellas, un número no establecido son menores de edad. Pero el sistema educativo sólo atiende a 28,527, distribuidas en Instituciones Educativas Especiales 24,672, (19,595 en I.E estatales y 5,077 en I.E no estatales), en instituciones educativas inclusivas 1,737 (en I.E no estatales ninguno) y en Programas de Intervención Temprana 3,118 (3,079 en I.E estatales y 39 en I.E no estatales).
- Hay 1,494 centros educativos que atienden a personas con discapacidad. De ellos el 92% están en ámbitos urbanos y el 63% en Lima.
- Respecto al mobiliario escolar: 53% de centros educativos que atienden a personas con discapacidad cuentan con mobiliario en buenas condiciones, 48% regular y 8% lamentable.
- En cuanto a atención de salud: 38% de los centros educativos que atienden a personas con discapacidad cuentan con aulas de terapias de lenguaje, 35% con aulas de terapia física, 33% con aulas de estimulación temprana y 17% con áreas de psicología.
- Referente a docentes, sólo el 0,8% de todos los docentes en el Perú son profesores de educación especial 3,349. Los docentes de educación regular (360,000) no reciben capacitación para la atención a la diversidad. Se tiene bajas expectativas de logro pero se los evalúa estandarizadamente.

Según Arias, N., (2007) en su estudio; La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate que tuvo como objetivo general conocer la preparación que tiene la comunidad educativa con relación al tema de la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), así como los conocimientos metodológicos y la actitud ante esta propuesta de cambio en las escuelas regulares, llegó a concluir lo siguiente:

- Para implementar la inclusión en una escuela regular, es necesario contar con un Proyecto Educativo Institucional, que se fundamente en la aceptación de la discapacidad, con la misión de mejorar el aprendizaje y formación de todos los alumnos, involucrando a todos los agentes pertinentes del proceso educativo como son alumnos, docentes y directivos.
- Los docentes de la comunidad educativa de Zárate no están sensibilizados sobre la importancia de la inclusión escolar. El 80% concluye en no estar de acuerdo con el proceso porque no se dan las condiciones más adecuadas.
- El 80% de los docentes de centros de básica regular de la comunidad educativa de Zárate, no están preparados para la inclusión escolar ya que desconocen la metodología y estrategias de trabajo con niños sordos.
- La falta de capacitación y preparación sobre la inclusión escolar, influye en que no se desarrolle dicho programa cumpliendo con los objetivos que persigue. Las normas y disposiciones emitidas desde el ministerio de educación amparan la inclusión escolar. La poca difusión y el desconocimiento del tema, hacen que no se aplique en la práctica educativa como está establecido.
- El tema de la inclusión aún cuando los docentes están conscientes de los argumentos implícitos en la iniciativa de la inclusión, no asumen la responsabilidad que corresponde y eso no les permite tener una visión más amplia de este proceso.

En cuanto a estudios que se relacionan con el fortalecimiento de la capacidad docente, mencionamos a Farfán, M., (2009), quien en su tesis: Influencia del programa “aprendemos juntos” en el fortalecimiento del desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos del CEBE “Jesús Nazareno” – Chulucanas – Morropón- Piura. Concluye que la aplicación del programa “Aprendemos Juntos” para mejorar el desarrollo socio emocional que presentan los niños y niñas inclusivos del CEBE “Jesús Nazareno, ayudó a mejorar el desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos, notándose nivel alcanzado entre alto y muy alto (37.5% y 12.5%) que destaca respecto a los valores obtenidos en los pre test, lo cual indica que su desarrollo socio emocional se mantiene estable y denota la influencia de la socialización en los aprendizajes y que poco a poco va asumiendo las habilidades sociales sin exclusión. Asimismo, se hace urgente que los docentes y padres de familia se comprometan a participar activamente en todo el programa, fortaleciendo su auto concepto, auto estima y habilidades sociales. Finalmente, la aplicación del programa curricular “Aprendemos Juntos”, influye significativamente en el fortalecimiento del desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos del CEBE “Jesús Nazareno”

Respecto a la capacidad de respuesta para la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, la Defensoría del Pueblo (2007), en el Informe 127 sobre educación inclusiva da a conocer que el 75% de los docentes brinda a sus estudiantes con discapacidad una atención preferente, dedicándoles mayor atención y tiempo en el aula. Sin embargo, el 55.5% no ha realizado las adaptaciones curriculares correspondientes. Así mismo, sólo el 16.4% de los docentes cuenta con indicadores para la certificación de los logros y aprendizajes de sus estudiantes.

En cuanto al trabajo en equipo para la adecuación curricular a las necesidades educativas, Zavala, et, al (2008), en: Primera jornada de inclusión socioeducativa: Propuestas de reingreso y formación laboral, concluye que: El equipo de docentes es quien estructura las adaptaciones curriculares de los alumnos y alumnas que se consideran con necesidades educativas especiales. Las adaptaciones pedagógicas realizadas por los profesores en el aula, son consensuadas y compartidas por todo el equipo docente. También se tiene en cuenta las aportaciones de los padres y de algún profesional que pueda estar trabajando en el ámbito particular con el alumno o alumna con necesidades educativas especiales.

Sobre la propuesta de adecuaciones a los elementos del currículo Zavala, et, al (2008), en su estudio Gestión asociada para la retención y el reingreso, relato de una experiencia: una escuela abierta a la diversidad, respecto a las adecuaciones a la metodología como elemento básico del currículo, concluye: La metodología llevada a cabo se basa en el trabajo individualizado con cada alumno y alumna. Conocer su historia personal, su desarrollo, sus capacidades y sus puntos débiles, conceder el tiempo que necesita cada niño, niña, joven y adulto para alcanzar sus logros personales y hacer responsable a cada alumno y alumna, junto con sus padres, de su propio proceso de aprendizaje.

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, siguen el currículum común de sus pares, aunque luego tendrán adaptaciones según su propio desarrollo. Los criterios para integrar a los alumnos en las aulas son los mismos para todos, aunque en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, se conoce primero la problemática del alumno o la alumna, para establecer estrategias pedagógicas de aprendizaje y se conversa el caso con los docentes que lo van a incorporar en su aula. (Zavala, et, al 2008)

2.5.3 Antecedentes a nivel internacional

En 1990 tiene lugar en Jomtien, Tailandia, la conferencia mundial sobre educación para todos: UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, por primera vez los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de la exclusión de la enseñanza y se aprueba el objetivo de la “Educación para todos en el año 2000”, una de las recomendaciones básicas de esta conferencia fue la de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar medidas para garantizar a estas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

En 1994 tienen lugar dos acontecimientos importantes, el primero de ellos es la publicación de las normas uniformes de las naciones unidas, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, cuya finalidad es garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás, en estas normas se recogen tres términos que contribuyen a una mejor definición del problema: deficiencia, discapacidad y minusvalía, ya acuñados por la organización mundial de la salud, desde esta perspectiva se considera que la deficiencia es toda pérdida o alteración de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; la discapacidad, hace referencia a las limitaciones funcionales que se producen respecto a los

requerimientos sociales como consecuencia de las diferentes deficiencias; por último la minusvalía, sería la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás como consecuencia de las deficiencias del entorno.

Iniciaremos dando a conocer información estadística respecto al tipo de discapacidad, así como instituciones educativas inclusivas; para lo cual mencionamos a Suarez Llosa, Concepción (2003), quien en su Tesis doctoral respecto al tipo de deficiencia, concluye que en la provincia de Alicante, el 65 % de los casos registrados tiene su origen en problemas físicos, el 20 % psíquicos, el 10 % sensoriales, y el 5 % mixtos. Los datos referidos a afectados por distintas discapacidades en la provincia de Valencia, reflejan que el 64 % de las personas afectadas pertenecen al grupo de minusválidos físicos, el 21% a los psíquicos, 10% a los sensoriales, y el 5 % mixtos.

En el resumen de los informes sobre Educación Inclusiva en Centroamérica, preparado para el Banco Mundial por la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (2004), se presenta la siguiente información: En Honduras se identificaron 38 instituciones trabajando en el área de Educación Especial con programas de Integración educativa en franca transformación hacia la inclusión educativa. Es posible concluir que la educación inclusiva debe ser la estrategia a implementar, hace falta seguir trabajando el entorno y hacer visible el impacto de la exclusión

En Costa Rica según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública (2003), asistieron a las aulas regulares 83.580 estudiantes con necesidades educativas asociadas a diferentes discapacidades. Eso corresponde a un 7,58 % de la totalidad de la población estudiantil del país. De la misma manera en servicios de educación especial se atendió a 15.737 estudiantes, que corresponden a un 1,42% de la población estudiantil del país. (Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria, 2004)

La investigación titulada: Educación física adaptada: Actitudes de los docentes de Primaria, realizada por Hernández, H. y López (1999), estudio socioeducativo, realizado en 45 centros educativos de la ciudad de Barcelona, tanto públicos como concertados, sobre la situación del profesorado de Educación física con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, concluyen que del total de las escuelas públicas y concertadas de Barcelona, el 32,15 % lleva a cabo el proceso de integración en sus aulas, destacando que la mayoría de ellas pertenecen a la escuela pública, con un 89,59% frente a un 14% de los colegios concertados.

La inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales a la escuela básica regular, desde la percepción de docentes, padres de familia y estudiantes, en las investigaciones consultadas se presenta de la siguiente manera:

Gómez y Moreno (1991), describen los mecanismos de segregación de los que se ha valido el sistema escolar para excluir de ella a los alumnos menos capacitados. Dichos mecanismos son la utilización indiscriminada de los tests de inteligencia, el uso de los exámenes como medio de promocionar de un nivel educativo a otro, la creación de dos redes escolares paralelas (escuelas ordinarias y especiales), y la implantación de un currículo obligatorio para

todos los alumnos. En este sentido, se señala que “si no existieran alumnos incapaces de seguir ese currículo prescrito para todos, por muchas adaptaciones que del mismo puedan permitirse, el mecanismo tendría sentido pedagógico y ético, pero cuando existen miles de niños incapaces de seguir dicho currículum, no hay más remedio que combatirlo abiertamente por quienes defendemos una escuela para todos, en la que no exista currículum alguno prescrito desde el poder, sino un currículum determinado en función de sus intereses y capacidades, aunque mediatizado por el profesor”

Por su parte, Soto Calderón, R. (2008), en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense, con el objetivo de evaluar los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular de Costa Rica, para determinar su impacto en los aspectos individual y familiar del estudiante, y el aspecto formativo de los docentes que llevan a cabo dicho proceso, da cuenta de los siguientes resultados:

El 75.1% de docentes dicen conocer el proceso de integración; el 21.7% contesta no conocer el proceso de integración, condición que podría limitar la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes integrados. De igual modo, el 69.5% de docentes responden que si han sido informados previamente de que iban a recibir un estudiante con necesidades educativas especiales dentro de su grupo de aula regular; el 29.7% de docentes responde no haber sido informado al respecto. Esta circunstancia podría afectar negativamente al docente, ya que no contaría con tiempo para buscar estrategias y metodologías que pueda aplicar de acuerdo a las características y necesidades del estudiante integrado y por lo tanto, se le dificultaría la satisfacción de dichas necesidades.

De igual manera, el 52.1% de docentes considera que la integración de los estudiantes con el resto de sus compañeros corresponden al de su nivel, lo que evidenciaría que este proceso se está dando de forma óptima; el 44.1% de los docentes responde de forma negativa, situación que limitaría el desempeño académico del estudiantado integrado, al no sentirse parte importante de su grupo y no sentirse apoyado por sus compañeros.

Los padres de familias perciben el proceso de integración de la siguiente manera: El 85.8% de padres y madres consideran que su hijo o hija está integrado en el nivel que le corresponde, por lo que se evidenciaría una ubicación en el mejor contexto para el niño o la niña; por su parte, un 12.2% de padres y madres consideran que su hijo o hija no está integrada en el nivel propicio, por no compartir con personas de su edad y tamaño, y además, no sentirse parte importante de su grupo de compañeros.

Los estudiantes por su parte tienen la siguiente percepción: El 56.7% de los estudiantes que participan en el proceso de integración contestan que sí le explicaron el cambio que iban a experimentar al ser integrado, el 40.4% dijo que no y un 2.7% no sabía ni respondía. El 37.6% de estudiantes contestó que sí le preguntaron algo antes de iniciar el proceso de integración, el 57.1% que no

le preguntaron nada.

Sobre la planificación de las sesiones de aprendizaje que realizan los docentes para atender a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, los resultados de las investigaciones se presentan de la siguiente manera: Soto Calderón, R. (2008), en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense, con el objetivo de evaluar los procesos de integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular de Costa Rica reporta que:

Todos los docentes mencionan que aplican más de un tipo de adecuación curricular, siendo la de mayor aplicación la adecuación curricular significativa o la combinación de la adecuación curricular significativa con la de acceso al currículo; la adecuación curricular no significativa, es la que se aplica en un menor porcentaje.

El 89.4% de docentes afirma planear de acuerdo a las necesidades, características, intereses y potencialidades educativas del estudiante integrado, lo que podría facilitar que este grupo de estudiantes pueda alcanzar un mayor logro en el proceso de enseñanza aprendizaje, por otro lado, se estaría respetando el principio de atención a la diversidad en el aula; sin embargo, el 5.3% de docentes contesta no hacer el planeamiento desde las necesidades, características, intereses y potencialidades del estudiantado.

El 83.6% de docentes mencionan que el tipo de planeamiento que realiza para los estudiantes con necesidades educativas especiales es diferente al resto del grupo, esto facilitaría al estudiante para satisfacer sus necesidades; sin embargo, el 11.3% no realiza un planeamiento diferente para el estudiante con respecto del resto del grupo, lo cual indica que el docente no tendría definido claramente las necesidades educativas del estudiante que participa en el proceso de integración.

El 80.9% de docentes considera que la participación de los estudiantes integrados durante el desarrollo de la lección está relacionado con los temas de estudio, cumpliendo los objetivos de los programas de estudio establecidos en todos los ciclos de la Educación General Básica y con las adecuaciones curriculares que se requieran; el 16.4% no considera que la participación del estudiantado esté relacionada con los temas de estudio.

Entre los resultados de investigaciones relacionadas con la formación y capacitación de los docentes sobre adecuaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales podemos mencionar a Soto Calderón, R. (2008), quien en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense, concluye que el 55.9% de docentes participantes en el estudio, responden haber recibido algún tipo de asesoramiento sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular. El 43.1% dice no haber recibido capacitación sobre el proceso de integración, situación que podría incidir en que el docente no conozca en qué consiste el proceso de integración y por ende, se le dificulte seguir dicho

proceso, además esto podría afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en los aspectos didácticos como en la evaluación, situación que podría poner en desventaja al estudiantado con necesidades educativas especiales que participan en el proceso de integración.

De igual manera señala que, el 47.9% de docentes afirman haber recibido algún tipo de capacitación sobre el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular. El 50.1% no ha recibido capacitación o actualización en el proceso de integración.

Asimismo señala que el 75.8% de docentes afirman haber recibido capacitación sobre adecuaciones curriculares que se puede aplicar a los estudiantes, lo que les podría facilitar para que ajusten el currículo a las necesidades del estudiantado y lograr la atención a las diferencias individuales; sin embargo, el 23.9% indica no haber recibido capacitación en este tema, condición que limitaría la atención a la diversidad en el aula, ya que al docente le dificultaría la aplicación de adecuaciones curriculares, sean no significativas y significativas al desconocer que significan y que implica cada tipo de adecuación en la satisfacción de las necesidades educativas especiales de cada estudiante.

Por su parte, Arellanoi, M. y Méndez, J., (2007) en su estudio la formación de educadoras de niños del nivel de preescolar con necesidades educativas especiales, en Potosí, Bolivia, cuyo propósito fue conocer cómo se da el proceso alrededor de la elaboración de las adecuaciones curriculares. Las observaciones y las entrevistas realizadas mostraron que las educadoras tienen ideas poco precisas acerca de este concepto fundamental para su trabajo con alumnos diferentes. Se observa que requieren de mayor capacitación en este aspecto, pues en la práctica se puede observar que las adecuaciones que realizan por lo general se aplican a los materiales y se determinan durante el desarrollo de la actividad, no en el momento de la planificación de las acciones a realizar, es decir, en el momento de la planificación no se consideran las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados. Concluyendo que orientar al maestro regular para que pueda llevar a cabo las adecuaciones curriculares para sus alumnos con necesidades educativas especiales es parte del proceso de integración educativa, sin embargo, en la práctica las necesidades son mayores a las acciones que se llevan a cabo en este aspecto.

De igual modo reporta sobre las dificultades que muestran las educadoras para adaptar el currículum a sus alumnos con necesidades educativas especiales y las concepciones que tienen acerca de este aspecto y de los alumnos diferentes. El concepto de adecuaciones curriculares se ve limitado, y los resultados son: bajas expectativas respecto al aprendizaje del alumno integrado, desánimo por los pocos logros alcanzados, optar por el trabajo individualizado (desde otro modelo más cercano al terapéutico), con lo cual el trabajo en las aulas integradoras se vuelve un proceso muy difícil de llevar a cabo.

De igual manera, Martínez Soto, X. (2004), en su tesis: “La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales” cuyo objetivo fue determinar si la formación permanente del docente de la escuela regular influye en el tipo de atención que se brinda a los niños con necesidades educativas especiales, concluye por un lado sobre la escasa influencia del seminario en cuanto al

mejoramiento y transformación de la intervención pedagógica del docente integrador en la atención de niños con necesidades educativas especiales; y, por otro, la necesidad de una preparación eficaz que responda al enfoque de la Pedagogía Integradora.

Sales et al. (2001), en su estudio: Los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas destaca las actitudes del profesorado en relación a las expectativas que muestran ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado. En el caso de Chile, como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado.

De igual modo, Hernández, H. y López (1999), en su investigación titulada: Educación física adaptada: Actitudes de los docentes de Primaria, hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, concluyen que: La mayoría de profesores reconocen sus limitaciones pedagógicas para hacer frente a la diversidad en sus alumnos, y reconocen presentar dificultades para realizar adaptaciones curriculares individualizadas. Sin embargo, es importante resaltar la respuesta positiva de los docentes de Educación física en Primaria, hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sobre las limitaciones que los profesores de Educación física admiten frente a la atención a la diversidad en sus clases, no son exclusivamente pedagógicas, imputándose la mayoría de ellas a la falta de material y hacia la administración, atribuyéndole una falta de sensibilidad hacia la diversidad. Por otro lado, la formación del profesorado para hacer frente a la atención de los niños con necesidades educativas especiales, es interpretada por los profesores como inadecuada, consideran que debería centrarse en aspectos metodológicos y en el conocimiento de las diversas necesidades educativas especiales existentes, realizándose dentro del horario laboral del profesor y adaptándose a la realidad de cada centro educativo.

En la investigación titulada: De las intenciones a la realidad de la integración en los centros educativos, realizada por Trigueros, et al (1999), sobre treinta centros de las provincias de Granada y Almería, el problema que se destaca es el referido a la realización de las adaptaciones curriculares individuales, manifestando los profesores falta de preparación específica y tiempo para su realización, dada su laboriosidad y carencia de referentes para su elaboración.

Por su parte, Sola (1997) concluyó que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria.

Respecto a acciones de fortalecimiento de la capacidad docente para atender a las necesidades educativas especiales las investigaciones resaltan estudios

como el de Correa (s/f) en el cual se da a conocer, las acciones de formación implementadas por la Facultad de Educación de Colombia para garantizar la efectividad de la integración educativa. Dentro de éstas incluye la formación de maestros integradores a través de su capacitación en relación a la teoría de la integración (Nivel 1) donde se analizan los componentes legales, sus principios, conceptualización de aula de apoyo y de la unidad de atención integral, los elementos que debe contemplar el proyecto educativo institucional para que la población con NEE pueda acceder al currículo y permanecer en el sistema educativo; así como organizar seminarios específicos de acuerdo a las necesidades educativas.

En México, Trujillo y Hernández (2000), en su estudio La formación integral de los alumnos a través de los talleres de apoyo curricular, con el objetivo de brindar mayor calidad, cubrir los propósitos del currículo básico y favorecer la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad del Centro de Atención Múltiple No. 39, implementaron talleres de apoyo curricular de actividades artísticas, fundamentaron sus adaptaciones curriculares de estos talleres en el supuesto de que la inteligencia humana presenta inteligencias diversas, citan a H. Garder quien habla de la inteligencia lógico-matemática, interpersonal, corporal, musical, espacial y lingüística.

Alfaro Miranda, K., (2004) en Adecuaciones Curriculares: una aproximación cognitivo-conductual emocional cuyo objetivo fue describir los principales factores cognitivo-conductual-emocionales asociados con la implementación y la eficacia de las adecuaciones curriculares presentes en tres sectores específicos: a) un grupo de estudiantes; b) sus respectivos padres, madres o encargados y c) los docentes en cuyas materias se les haya implementado a estos estudiantes la adecuación curricular en el 2003. Como resultante de este proceso, se identificaron algunos aspectos facilitadores así como limitantes en la implementación de las adecuaciones curriculares. Como elementos positivos se destacaron las conductas emitidas por cada población: cumplimiento de las obligaciones escolares, buen trato (estudiantes); asistencia a reuniones, comentarios positivos a sus hijos (madres); disposición constante de colaboración, reconocimiento de logros, aplicación de técnicas novedosas y comunicación con padres (docentes).

En relación con los factores emocionales y cognitivos, fueron las madres quienes presentaron una posición más favorable mientras los docentes reflejaron la menos beneficiosa. Además, se detectaron una serie de necesidades en cada población así como en las instituciones visitadas: coordinación, monitoreo de casos, capacitación, eliminación de mitos sociales, involucramiento estudiantil, recursos económicos y humanos.

Sobre la capacidad de respuesta, trato, ayuda mutua, comunicación y credibilidad del servicio que reciben los niños con necesidades educativas especiales desde la percepción de los profesores se destacan los estudios hechos por Soto Calderón, R. (2008), quien en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense respecto a participación de los docentes concluye que; el 94.7% de docentes indican promover la participación

de los estudiantes integrados al desarrollo de la lección, aprovechando toda ocasión para inculcar en ellos los principios de la moral. El 3.3% responde en forma negativa, situación que podría limitar el desenvolvimiento integral del estudiante, ya que no se sentiría parte de su grupo y las relaciones con los compañeros y las compañeras del grupo podrían ser menos provechosas.

De igual manera, el 87.4% de docentes responde que si favorece una comunicación fluida entre padres, madres, estudiantes integrados, sus docentes y compañeros de sección. El 10.1% responde no favorecer dicha comunicación, situación que podría influir negativamente el proceso de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, esto podría generar serias dificultades de interacción, y alterar el éxito del proceso.

También refiere que el 66.5% de docentes inducen a los docentes de todas las secciones para que reciban de forma abierta a los estudiantes que van a ser integrados, promoviendo el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes. El 28.5% responde que no fomenta esta inducción, siendo esto una limitante de la integración con todas las personas de la institución en la que se encuentra el estudiante.

El 63.5% contesta que el docente integrador da seguimiento al estudiante integrado, principalmente con quienes tienen adecuaciones curriculares significativas. El 42.7% contesta que el estudiante integrado no recibe seguimiento correspondiente, debido a que en la institución no se cuenta con docentes de apoyo al proceso de integración.

La percepción de padres y madres de familia respecto a la dimensión capacidad de respuesta, comunicación y credibilidad del servicio, el mismo autor refiere: El 70.8% de padres y madres dicen tener una comunicación fluida con el director o directora, el docente de sus hijos o hijas y los compañeros que asisten al mismo grupo; el 27.5% dicen no tener dicha comunicación, condición que sería un factor limitante para conseguir no sólo la integración escolar de su hijo o hija, sino también la integración social y familiar.

Un 81.3% de padres y madres responden que sí fue informado previamente que su hijo o hija iba a ser integrado en el sistema educativo regular, frente a un 17.3% que no fueron informados. El 77.1% de padres o madres responde que si fueron asesorados sobre la ubicación de su hijo o hija en el proceso de integración, lo que podría beneficiar al niño en los apoyo que le den sus padres en el hogar. Un 15% contestan que no fueron asesorados lo que podría limitar en los apoyos de sus padres o madres.

El 76.8% de los padres y madres contestan que si tiene conocimiento de que el docente aplica un planeamiento diferente para los estudiantes con necesidades educativas especiales, el 21.2% desconoce el planeamiento individual lo que podría afectar el aprendizaje y desempeño del estudiante en el salón de clase, porque no se estarían tomando en cuenta sus necesidades e intereses para su mejor educación. El 87% de los padres y madres responden que su hijo o hija sí es tomada en cuenta en el salón de clases, lo que podría favorecer el desempeño

del niño o la niña, así como favorecer su autoestima y la socialización con sus iguales. Un 5.1% contesta que no.

El 77.1% de los padres y madres responde que a su hijo o hija le aplican adecuación curricular significativa, el 9.9% responde que se le aplica adecuación no significativa, el 0.8% menciona que es adecuación de acceso y el 4.2% contesta que se a su hijo o hija le aplican una combinación de los tipos de adecuación. El 83% de los padres y madres respondió que la participación de sus hijos (as) está acorde con los temas de clase, un 13.9% contesta que dicha participación no está acorde con los temas de clase.

El 77.1% de padres y madres consideran que el apoyo por parte del docente integrador es correcto, considerando que tienen la obligación de dar seguimiento no sólo dentro del aula sino también de orientación a los padres y madres; un 20.4% de padres y madres considera que este es deficiente o no existente, situación que limitaría que la escolarización de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales tenga un proceso de seguimiento. El 80.2% de padres y madres sí tiene conocimiento de que el docente integrador da seguimiento a los niños y niñas que participan en el proceso de integración; el 17.6% ignora esta condición, por lo que se evidenciaría poca comunicación entre el padre, la madre y el docente integrador.

El 91.2% de los padres y madres señala que si estimula a su hijo o hija integrada para que participe en el desarrollo de la lección. El 7.4% no lo hace. El 89% de padres indican que sí apoyan a sus hijos o hijas en los trabajos que se le asignan para desarrollarlos en la casa. Un 3.1% dice que no, esto podría darse principalmente debido a que no cuentan con mucho tiempo para apoyarlos o que la materia estudiada es muy compleja para los mismos padres.

Según el mismo autor, los estudiantes perciben la dimensión de capacidad de respuesta, trato, comunicación y credibilidad del servicio de la siguiente manera: Un 91.4% de estudiantes asegura que recibe ayuda de docentes y compañeros cuando necesita o lo solicita. El 90.5% manifiestan que sí reciben ayuda de todas las personas cuando tienen alguna dificultad, el 9.1% dice que no recibe apoyo, por lo que se podría estar respondiendo a las necesidades educativas especiales del estudiante.

Asimismo, el 52.8% de estudiantes responde que los docentes le tratan diferente en las actividades escolares, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes aluden que les dicen que para ellos todo es más fácil y le dan más ayuda que al resto del grupo. Sin embargo, el 46.7% de estudiantes contestan que no recibe un trato diferente.

El 84.8% de estudiantes responde que les revisan los trabajos y las tareas en el momento en que terminan, esto podría regular el aprendizaje de acuerdo al ritmo de avance; el 14.3% de estudiantes integrados dicen que no les revisan sus trabajos. De igual modo, el 90% de alumnos aseguran que sí les dan más tiempo para resolver pruebas y el 9.5% dice que no.

Por su parte, Martínez Soto, X. (2004), en su tesis: “La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales” observa que al interior de cada aula, existen todavía muchas dudas por parte del docente respecto de cómo ayudar a los niños con necesidades educativas especiales. En cuanto a la dimensión relación maestro-alumno; alumno-alumno, observa una diferencia significativa en las formas de interacción respecto de las otras formas, es la dimensión que de manera global, presenta el índice de presencia más bajo

Asimismo, Tovar Ascacibar, M. T. (2005), en su estudio: Realidad educativa e inclusión, concluye que entre el tipo de actitudes que los profesores piensan que deben poseer para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, destacan la paciencia, la comprensión y el sentido positivo.

Entre las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para atender a las necesidades educativas especiales, damos a conocer las investigaciones realizadas por autores como: Martínez Soto, X. (2004), quien en su tesis: “La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales” observa que las estrategias de enseñanza adoptadas por el docente se identifican con las formas tradicionales de enseñar: explicar la clase, dar instrucciones y cuestionar a los alumnos, etc., lo cual permite considerar que las formas de enseñar deben variar y adecuarse, no sólo por la presencia de niños con NEE, sino también por los alumnos regulares.

Otro de los rasgos que habría que considerar es la organización del trabajo escolar, destacando el hecho de que el aprendizaje cooperativo dentro del aula inclusiva es una de las diversas estrategias que pueden utilizarse. Sin embargo, se observa en muchas ocasiones que los niños trabajan de manera individual, o bien, de manera grupal.

Por su parte, Soto Calderón, R. (2008), en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense concluye que: El 73.6% de docentes emplea alguna metodología específica para atender los casos específicos de integración, tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, así como procurar que el aprendizaje sea significativo, además de promover una mayor participación de los niños en las clases. El 20.4% de docentes contesta que no aplica estrategias específicas, lo que podría resultar no significativo para el niño, ya que no se le brindarían estrategias que partan de sus características, necesidades, e intereses.

La percepción de los padres sobre el aspecto metodológico que aplican los profesores se presenta de la siguiente manera: El 81.9% de padres y madres señalan que la metodología que utiliza el docente en la clase es adecuada, considerando las adecuaciones curriculares, recursos didácticos evaluaciones, planta física, recursos humanos, sin embargo, un 15.3% señalan que esta condición no se cumple, situación que podría estar poniendo en desventaja al estudiantado que participa en el proceso de integración.

Las investigaciones referente a los recursos didácticos que utilizan los profesores para atender a las necesidades educativas especiales son descritas por Soto Calderón, R. (2008), quien en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense describe los diferentes procedimientos que utiliza el docente al impartir las lecciones dirigidas a los estudiantes integradas, el 2.5% de los docentes emplea el trabajo individual, el 1.8% anota que hace uso de material fotocopiado, el 8% contesta que hace uso de trabajo grupal, el 3% hace referencia al uso de resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, elaboración de carteles, empleo de la lectura dirigida, y al uso de otros procedimientos. Destaca que el 93.2% hace uso de una combinación de procedimientos, Lo anterior hace ver que la mayor parte del personal docente lleva a cabo actividades diversas y hace uso de procedimientos diversos que despierten el interés del estudiante en lo que se le enseña o bien en la conducta que se pretende que adquiera o mantenga.

La percepción que los padres tienen acerca de los recursos didácticos: El 86.1% de padres y madres considera que su hijo o hija ha obtenido los recursos materiales y humanos necesarios para que su integración sea positiva. El 11.6% considera que dichos recursos no son los adecuados, especialmente en el área de materiales didácticos, situación que podría evidenciar dificultades con respecto al tema, el 10% de los padres y madres no responden la pregunta.

Los estudiantes por su parte, en un 84.6% mencionan que sí obtiene material adicional para entender mejor los temas estudiados y discutidos en clase; el 15% indica que no es así. Sin embargo, en su mayoría el material obtenido son fotocopias, no se evidencia el uso de materiales que le permitan al estudiante manipularlos, como: maquetas, carteles, objetos diversos, entre otros. De igual modo el 85.3% de estudiantes refieren que sí le permiten utilizar todos los materiales y recursos necesarios para resolver los ejercicios o tareas que le proponen; el 14.5% dicen que no tienen acceso a los materiales y recursos.

De igual manera, Martínez Soto, X. (2004) en su tesis: “La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales”, concluye que entre los recursos didácticos empleados, es preocupante el uso casi exclusivo del libro de texto, como el medio más importante para facilitar el acceso de los alumnos a los contenidos escolares. La forma de presentar los contenidos es tan importante como el contenido mismo, si se parte del hecho de que los recursos didácticos son los medios a través de los cuales se pretende poner en contacto al alumno con la realidad que nos rodea, resulta, pues, importante que el docente busque y utilice los recursos que más ayuden al alumno con y sin NEE a comprender y dar solución a los problemas que se les presenten.

Respecto al trabajo en equipo para atender a las necesidades educativas especiales, Soto Calderón, R. (2008), en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares del sistema educativo costarricense concluye que: El 52.1% de docentes contesta que recibe apoyo en cuanto a planeamiento y material didáctico de parte del docente integrador, cuya función es apoyar y orientar

a los docentes de las aulas regulares en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales que participan en procesos de integración, el 39.8% contesta que no recibe apoyo, situación que se presenta porque en la institución no se cuenta con el servicio de un profesional que apoye los procesos de integración.

El 42.6% de docentes indica que participa en la realización de jornadas de trabajo coordinados con los padres y madres de estudiantes que están en proceso de integración, esto podría permitir que el padre y la madre de familia colabore en el planeamiento, organización, ejecución y evaluación del programa educativo de su hijo o hija. El 55.7% de docentes indican que no se da el trabajo coordinado en conjunto con el padre y la madre de familia, por lo que podría limitarse la participación, lo cual podría dificultar las acciones de apoyo que le competen a los padres y madres de familia en el proceso de integración.

El 69.3% de docentes opina que la participación del grupo de estudiantes integrados es acorde a sus necesidades, características, intereses, y potencialidades así como con los temas que se desarrollan en clase. 28.2% no se percibirían como parte de su grupo y a la vez, no estarían trabajando temas parecidos a sus compañeros, pero con un nivel acorde a sus necesidades.

Según la percepción de los padres, el 46.5% de padres y madres participan en la realización de jornadas de trabajo coordinados con los docentes de su hijo o hija integrada, el 51.6% de padres y madres no asisten a dichas sesiones de trabajo, esto podría darse porque o no se toman en cuenta o no son informados de dichas actividades. Esta situación limitaría la toma de decisiones en beneficio del desempeño académico del estudiante, al no existir colaboración mutua entre el docente y el padre y la madre de familia.

Por su parte, Trigueros, et al (1999) en su estudio; De las intenciones a la realidad de la integración en los centros educativos, concluyen que se aprecia una falta de labor de coordinación entre los equipos externos y los profesores, de forma que las adaptaciones curriculares se realizan en ocasiones desconectadas de la realidad y de las necesidades del centro.

2.6. Preguntas de investigación

2.6.1 Pregunta general

¿En qué medida el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales intelectuales y sensoriales en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011?

2.6.2 Preguntas específicas

¿El fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la capacidad de respuesta del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones

educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011?

¿En qué medida el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la calidad de atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011?

¿El fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la comunicación en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011?

¿De qué manera, el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la credibilidad del servicio educativo en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas de Coronel Portillo, 2011?

2.7. Objetivos

2.7.1. Objetivo general

Determinar en qué medida el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

2.7.2. Objetivos específicos

Determinar si el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la capacidad de respuesta del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

Evaluar si el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la calidad de atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

Demostrar si el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la comunicación en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

Determinar si el fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la credibilidad del servicio educativo en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas de Coronel Portillo, 2011.

Demostrar que el programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora la calidad del servicio educativo en la

atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas de Coronel Portillo, 2011.

2.8. Marco teórico

2.8.1 La atención a las necesidades educativas especiales como escenario para la formación permanente del profesorado

2.8.1.1. La construcción del conocimiento estratégico para atender las necesidades educativas especiales

La concepción de aprendizaje estratégico se basa en los aportes de autores como Monereo, C., Pozo, J.J., Castelló, M. (1999) y del seminario interuniversitario de investigación sobre estrategias de aprendizaje SINTE. Este concepto de aprendizaje estratégico proviene de una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como proceso de interacción social, entendiendo por construcción de conocimiento el proceso mediante el cual el sujeto establece relaciones entre sus conocimientos y experiencias previas y la nueva información, de tal manera que le pueda atribuir un sentido y un significado personal que se aproxime al significado cultural, gracias a la interacción con otros sujetos sociales significativos. (Del Mastro, C. 2005).

El aprendizaje estratégico, es entendido como el proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales sobre que conceptos, procedimientos y actitudes seleccionar y poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje. Este proceso exige el interés y el deseo de aprender porque se conoce y desea las metas (querer aprender); el desarrollo y utilización de la capacidad meta cognitiva que permita la autorregulación y explicitación de los procesos de planificación, control y evaluación del aprendizaje (poder aprender); y la elaboración y dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja, perspectivista y eficaz (saber aprender).

Desde esta perspectiva, para la atención a las necesidades educativas especiales se requiere que el profesorado desarrolle sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dándole un sentido y significado personal para aprender a elaborar sus conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita y compleja.

2.8.1.2 La formación continua del profesorado

La formación continua del profesorado, basada en el enfoque de aprendizaje estratégico de reflexión y acción, está orientado a proporcionar la información necesaria que le permita manejar la situación con dominio y certeza, proveerle del apoyo que requiera para desarrollar un ambiente de aprendizaje apropiado a las necesidades del estudiante, adecuar el currículum y estar atento a las diferentes situaciones que se puedan dar en su clase así como preparar a los compañeros de aula y a los otros docentes a aceptar al estudiante con discapacidad. Deben darse actitudes de respeto, comunicación y una relación entre profesionales.

Algunas de sus funciones son: Incluir al estudiante con necesidades educativas especiales en todas las actividades escolares, estar atento a las necesidades individuales del estudiantes y hacer los ajustes necesarios, mantener a los padres de familia, al docente especial informados del avance, progresos y necesidades del estudiante.

Desde esta perspectiva, no se pretende que el docente aplique la nueva información desde un enfoque teórico, sino que sea capaz de analizarla a la luz de la reflexión sobre su experiencia práctica previa, y posterior a su proceso de capacitación, proponer cambios y mejoras y ponerlos en práctica al momento de atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas.

2.8.2. Teorías, enfoques y modelos psicopedagógicos para atender las necesidades educativas especiales

2.8.2.1. Enfoques psicopedagógicos de las necesidades educativas especiales

Según Paz Tapia, Carmen G. (sf) El proceso de Intervención Psicopedagógica se concibe como un sistema de acciones coordinadas con el propósito de responder a los requerimientos educativos de personas con necesidades educativas especiales

La Intervención Psicopedagógica, se constituye por el proceso de evaluación y de apoyo. Este proceso involucra la intervención de las dimensiones o ámbitos personal, escolar, familiar y comunitario. Desde esta perspectiva, la Intervención Psicopedagógica es la respuesta educativa y consiste en diseñar y ejecutar acciones de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Según Vidal y Manjón (1992:30), la Intervención Psicopedagógica se entiende como: “la actuación de un conjunto de personas y estructuras integradas en el propio sistema educativo cuya finalidad última es facilitar la concreción efectiva de la orientación, tanto a través del asesoramiento y apoyo a los profesores en el desempeño de la labor tutorial ordinaria como a través de tareas que posibiliten ese complemento, consolidación y enriquecimiento de la acción educativa regular”.

López Jiménez, L.I. (2009) citando a Jerome Bruner (1986) atinadamente define a Sigmund Freud, Jean Piaget y a Lev Vygotski como las tres figuras que revolucionaron la teoría del desarrollo humano y, por consiguiente, los modelos educativos derivados de ella, cada uno marcado por su propia visión histórica; el primero vuelto hacia el pasado, el segundo hacia el presente y el último hacia el futuro.

Piaget (1952) decía que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, Vygotski (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social, El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo, aprende a pensar, creando a solas o con la ayuda de alguien, e interiorizando progresivamente versiones más adecuadas de las herramientas intelectuales que le presentan y le enseñan activamente las personas mayores.

Por su parte Romo Pedraza, A. (s.f.) en enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotski. Hace una distinción básica entre las tres grandes corrientes (conductismo, cognitivismo y constructivismo) en donde, para el conductismo el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos. El constructivismo concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje. Para el constructivismo, el conocimiento no es algo fijo y objetivo, sino algo que se construye y, por consiguiente, es una elaboración individual relativa y cambiante.

a. **El Enfoque Clínico.** “El Enfoque Clínico es aquel en el que predomina la etiología de las dificultades del aprendizaje, localizando la causa dentro de la persona como un trastorno o disfunción neurológica, propio del sistema nervioso central” (Castanedo, 1997:82).

Situarse en un plano clínico implica prestar mayor atención a cuestiones tales como las características individuales y evolutivas de los alumnos, dificultades o problemáticas de los mismos. Desde este punto de vista la intervención correctiva o asistencial, consiste en aplicar los tratamientos adecuados a los problemas o dificultades de los alumnos. Los supuestos que se encuentran a la base de este enfoque son:

- Se puede distinguir a un grupo de niños con características especiales.
- Estos niños requieren una enseñanza especial que responda a sus problemas.
- Es mejor que los niños con problemas similares reciban enseñanza juntos.
- Los otros niños son normales y disfrutan de la enseñanza regular.

b. **El Enfoque Educativo.** El modelo educativo, según Blanco (1996:6), acentúa más bien el polo pedagógico, lo que conlleva a prestar mayor importancia a aspectos relacionados con los procesos educativos generales, la metodología de la enseñanza, la revisión y la adaptación del currículum, la interacción profesor – alumno y entre alumnos. Es decir, una intervención amplia y enriquecedora que potencia tanto el adecuado desarrollo de los alumnos, el de la escuela y el logro de las metas que ésta se plantea. Los supuestos que se encuentran a la base de este enfoque son:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Dichas dificultades pueden sugerir maneras de mejorar la práctica docente.
- Las mejoras permiten establecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.
- Los profesores deberían gozar de apoyo cuando intentan mejorar su práctica y responder a las NEE de sus alumnos.

c. **El enfoque sociocultural de Lev Vygotski**

Según Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001) De acuerdo con Vygotski el aprendizaje en la escuela siempre tendrá una historia previa lo que significa un conjunto de experiencias. Situación que lleva a conjuntar dos nociones clave ya que el aprendizaje y el desarrollo siempre estarán interrelacionadas.

Se hace referencia a dos tipos de desarrollo con respecto al aprendizaje, el primero denominado como nivel evolutivo real y el segundo como nivel de desarrollo potencial.

El primero se explica cómo el proceso de desarrollo de las funciones mentales de un niño manifestándose como las actividades que los niños realizan por sí solos a determinada edad; mientras que la segunda idea se refiere al desarrollo potencial, es decir, lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”.

Vygotski, al introducir la noción de Zona de Desarrollo Próximo, reubicó el lugar de la instrucción, de la enseñanza, como un pivote que expandiera las posibilidades de aprendizaje del niño. La zona próxima de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1998:133).

De acuerdo con esta definición, las experiencias de aprendizaje no se diseñarían ya exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el niño (evaluado por cualquier instrumento psicológico diseñado ex-profeso); sería deseable que se incluyeran también aquellas experiencias de enseñanza-aprendizaje "más difíciles" pero resolubles con un poco de ayuda de otros más capaces. De ser una experiencia individual, el aprendizaje se convertiría en un proceso social, donde los otros podían ser agentes de desarrollo. El razonar juntos, el monitoreo en la ejecución de una tarea como estrategia de avance, implicaba que aquellas funciones que se pensaban como internas (pensamiento, lenguaje) tuvieran un origen social, en donde no sólo los contenidos sino las estructuras mismas seguirían una ley de formación que rezaba así:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1988:94).

En cuanto a las implicaciones en cuestión educativas respecto a las necesidades educativas se sugiere que en vez de evaluar las capacidades o funciones del niño lo más pertinente es comprender el desarrollo que ha presentado y evidenciar los nuevos elementos que integra a su aprendizaje, destacando básicamente que el desarrollo siempre será de afuera hacia adentro por medio de la internalización.

Por tanto, la intervención deliberada del docente, compañeros, padres y otros miembros en el aprendizaje de los niños es sumamente esencial para el proceso de desarrollo y es por ello que la escuela es un lugar importante que ayuda a integrar conocimientos y experiencias.

d. **Enfoque desde la teoría constructivista**

La teoría constructivista parte del supuesto: “el conocimiento no se descubre, se construye”. Piaget aporta a la teoría constructivista la concepción del aprendizaje como un proceso interno de construcción en el cual, el individuo

participa activamente, adquiriendo estructuras cada vez más complejas denominadas estadios.

Otro autor que también influye en la teoría constructivista es Vygotski. Éste, parte de considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social. Para él, el conocimiento es el resultado de la interacción social; en ella adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de símbolos que nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Incorpora el concepto de: ZDP (zona de desarrollo próximo) o posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente.

Por otro lado, Ausubel incorpora el concepto de aprendizaje significativo. Este surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; es decir, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Según Ausubel, las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo son:

- El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna como de la posibilidad de asimilarlo.
- El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, debe estar motivado.
- El niño aprende aquello que tiene sentido, es decir, aquello que es interesante para él. Por ello ha de estar motivado y en esta tarea, el maestro debe activar los conocimientos previos del alumno, seleccionar y adecuar la nueva información para que el niño pueda relacionarla con sus ideas. Así, el maestro será un facilitador que mediante preguntas, debates, y un enfoque globalizado, vinculará los contenidos curriculares al contexto.

La perspectiva pedagógica constructivista propone que cada estudiante tenga una meta educativa, la cual se consigue de manera secuencial y progresiva; el docente crea un ambiente agradable que facilita al estudiante la apertura para alcanzar su desarrollo intelectual en etapas posteriores. (Aguirre, E. 2005).

El enfoque constructivista responde a una visión activa del conocimiento, desde la cual los conocimientos son producto de un proceso intencional, constructivo e interactivo y sirven para organizar e interpretar nuestra experiencia. Es así que se reconoce que las personas disponen de teorías locales para la comprensión de aspectos concretos de la realidad.

Este enfoque rescata el valor epistemológico del conocimiento cotidiano, por estar cargado de significados personales que hay que respetar. Ya no nos encontramos ante un único modelo de referencia (científico) sino “que estamos ante una nueva epistemología, que recogiendo las mejores aportaciones de los nuevos filósofos de la ciencia, de los psicólogos y de otros pensadores, defiende la construcción personal e idiosincrática de la realidad”. (Porlán, 1998:58).

La explicación psicológica constructivista de los procesos de aprendizaje, presenta diversas posturas que van desde aquellas centradas en los procesos personales internos, hasta aquellas que otorgan un papel fundamental al contexto y a las interacciones sociales en el aprendizaje.

Analizaremos brevemente los principales enfoques constructivistas sobre el aprendizaje, tomando como punto de partida la clasificación de Moshman (1982) quien grafica tres tendencias:

- El enfoque del procesamiento de la información (pre constructivo), desarrollado por Ausubel y los representantes de de las teorías del procesamiento de la información, considera la construcción como un proceso de recepción e interiorización de información exterior, gracias a su representación individual a través de estructuras de significados personales, llamados modelos mentales.
- Para que se produzca la construcción de estos modelos mentales, la información debe ser pre-elaborada por el profesor o por el material, tomando como punto de partida los conocimientos previos de los alumnos. La presentación de esta información debe contar con una estructura interna lógica o conceptual explícita. De este modo se facilita el establecimiento de relaciones entre los conocimientos (anteriores y nuevos) y su comprensión y asimilación al sistema cognitivo.
- El enfoque pre-constructivo, brinda muchas orientaciones didácticas para la presentación del material y los conceptos a aprender, pero puede correr el riesgo de que los alumnos, en lugar de construir sus propios esquemas reproduzcan o copien el patrón ofrecido por el profesor.
- El enfoque genético evolutivo, se basa en la epistemología genética de Jean Piaget y explica la construcción de conocimiento a través de los mecanismos individuales de equilibración (Coll y Martí, 2001). El conocimiento se elabora a partir de la exploración y el descubrimiento del mundo físico. En esta interacción con el medio se producen perturbaciones que rompen momentáneamente el equilibrio que será restablecido gracias a los mecanismos reguladores de asimilación y acomodación. El sujeto gracias a los esquemas explicativos que posee, asimila la nueva información y acomoda su organismo, desarrollando esquemas de mayor complejidad.

A nivel didáctico, el mecanismo clave está en los esquemas explicativos que ya poseen los alumnos. En consecuencia, el profesor debe introducir problemas capaces de desestabilizar esos esquemas con el objetivo de que los alumnos asimilen y acomoden la nueva información por sí mismos para resolver el problema presentado. se trata de un re-descubrir entendido como la forma en que cada sujeto construye su estructura cognitiva personal a través de la exploración y la experiencia directa. En ese sentido las propiedades de las mentes son consideradas como un sistema de auto-organización y auto-regulación.

Este enfoque puede presentar el riesgo de que los alumnos partan de esquemas erróneos y muy pobres y no logren descubrir e interpretar el objeto de conocimiento de una manera más compleja y permanezcan en la fase empírica de observación y experimentación, sin llegar a una

construcción conceptual que asegure su incorporación a los esquemas mentales.

- El enfoque socio-cultural, el mecanismo principal de aprendizaje es la negociación de los significados de la información mediante la interacción entre los sujetos educativos, por lo cual aprender consiste en un proceso de co-construcción con la ayuda de otros más competentes.

A nivel didáctico es necesario facilitar ayudas o guías que favorezcan el traspaso de lo exterior (representación didáctica del contenido) a lo interior (representación psicológica del conocimiento). Así, a través del diálogo y del lenguaje verbal se favorece la negociación de significados y se permite compartir una representación similar al significado.

El docente, se convierte en un mediador entre la realidad a aprender y la mente del que aprende a través de ayudas que se ajusten a las dificultades de comprensión del alumno. Sin embargo, puede presentarse el riesgo de que los alumnos no lleguen a interiorizar los contenidos cuando las ayudas ofrecidas no se ajusten a sus significados o no reconozcan el sentido de las actividades.

Entre otros enfoques cabe mencionar el aprendizaje por descubrimiento de Bruner; las inteligencias múltiples de Gardner; las estrategias de aprendizaje y metacognición (Flavell y Brown); las teorías de la modificabilidad cognitiva y de la Experiencia de Aprendizaje mediado de R. Fuerstein, por citar algunos. **(Implementar)**

2.8.2.2 El constructivismo como marco psicopedagógico para atender las necesidades educativas especiales.

Los actos educativos, en la educación inclusiva necesitan de un protagonista que es el aprendiz con necesidades educativas especiales y unos actores complementarios que actúan en el proceso que son el docente y la información. De este modo, el proceso didáctico, entendido como relación intercomunicativa, convierte al acto informativo en un acto interactivo y dialogal. La interacción pedagógica adquiere un significado orientador y mediador que ayuda a representar, comprender, resignificar o crear conocimiento. (Fainholc, 1999).

En ese sentido, nos basamos en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, como marco para el análisis y la investigación de las interacciones educativas y los procesos de construcción de conocimientos para la atención a las necesidades educativas especiales. Para ello nos interesa analizar los distintos enfoques constructivistas sobre el aprendizaje en general, para luego caracterizar la incorporación de los principios constructivistas en el contexto de la educación inclusiva.

1. Principios constructivistas

Cuando se afirma que el constructivismo se orienta al desarrollo integral del alumno, se enfatiza en la atención de las necesidades educativas especiales,

otorgando una línea de integración y respeto a la diversidad en la educación. Desde este punto de vista César Coll (1990:61) postula que “la puesta en práctica de los principios de integración de los alumnos en el sistema escolar, exige abordar el tratamiento de las necesidades educativas especiales, en el marco del diseño curricular de base, que constituye la concreción del proyecto educativo que preside la educación en la escuela”.

Desde esta perspectiva de la propuesta teórica, el proceso de aprendizaje de cada sujeto se desarrolla sobre la base de principios fundamentales, estos son: construcción de conocimiento, contextualización, actividad funcional, trabajo cooperativo y evaluación.

1 Construcción de conocimiento este principio implica que el aprendizaje se construye interna e individualmente, mediante un proceso constante, influido por la interacción con el medio y sus miembros. Así, el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre los alumnos y contenidos, lo cual produce un cambio en las estructuras de pensamiento. Es por ello que el constructivismo considera al sujeto aprendiz con sus experiencias, carga afectiva y estructuras cognitivas, quien construye en forma activa sus propios aprendizajes, apoyándose en la confrontación con sus pares para resolver conflictos cognitivos y así desarrollar sus competencias.

En el proceso de construcción de conocimiento, el alumno realiza una transformación personal de la información, lo que le permite integrarla a sus estructuras, relacionándola con los conocimientos previos los cuales, según Vigotsky (1993), corresponden a la Zona de Desarrollo Real (lo que el alumno puede hacer en forma autónoma) y activarlos para enlazar los nuevos aprendizajes, alcanzando de este modo la Zona de Desarrollo Próximo (los que el alumno puede hacer con ayuda de alguien más experto).

2 Contextualización Las distintas experiencias de aprendizaje deben estar situadas en contextos del mundo real, lo que quiere decir que las tareas no pueden ser presentadas de manera aislada, sino como parte de un contexto mayor, donde el alumno puede transferir lo aprendido a situaciones auténticas del propio medio donde vive.

3 Actividad Funcional Las actividades de aprendizaje no son simplemente de efectuación, o hacer por hacer, sino que se transforman en funcionales.

4 Trabajo cooperativo, es decir que el aprendizaje se construye en relación con los demás, donde los alumnos luego de un trabajo individual, confrontan ideas produciéndose un Conflicto Cognitivo que desencadena la construcción de aprendizajes.

2.8.2.4. Teoría de la Complejidad y aprendizaje

Según Hernández, M. y Aguilar, T., (2008) La palabra "complejidad" es de origen latino, proviene de "complectere", cuya raíz "plectere" significa trenzar, enlazar. Equivale a la cualidad que poseen determinados objetos, fenómenos y procesos que por Desde hace algunos años cobra fuerza la Teoría de la

Complejidad, la que se sustenta en ciertos antecedentes históricos-científicos como son el Principio de Incertidumbre o Indeterminación, la Teoría de la Relatividad, la teoría general de sistema, la teoría del caos, y la teoría de fractales, entre otras; extrapolándose en cierta medida y con diferentes matices y utilidades a otros campos del saber.

La Teoría de la Complejidad es concebida por Edgar Morín (1976, 1997, 1999, 2000), como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico. Presta atención al estudio de los "sistemas complejos" (sean objetos, fenómenos y procesos determinados); entendidos como aquellos que presentan las características, las cualidades o particularidades.

Este hecho permite comprender, que la teoría de la complejidad asume una filosofía que sustentada en bases científicas, rechaza todo modo simplificador de abordar el estudio del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; procesos estos que clasifican como complejos, lo que la convierte en una herramienta metodológica importante al asumir posturas y procedimientos sustentados. Existen distintos argumentos y consideraciones que justamente, demuestran la complejidad del aprendizaje y la utilidad de dicha teoría. Estos son:

El aprendizaje humano, es un proceso durante el cual cada individuo se apropia de capacidades, de conocimientos, de experiencias, de habilidades y hábitos a través de la acción e interacción con el medio externo, lo que como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad.

De acuerdo con Castellanos (2006), "aprender (...) representa uno de los fenómenos más complejos de nuestra existencia. Se trata de un proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, y tiene una naturaleza multiforme, diversa" (p. 12).

Se aprenden múltiples cosas: andar, hablar, a interpretar conceptos, hechos y fenómenos. Se adoptan creencias, religiones e ideologías. Se desarrollan preferencias, prejuicios y modos de comportamiento. También se adquieren ciertas orientaciones personales, desarrollando una conciencia y una filosofía más o menos completa que nos guía a cada uno de modo diferente (Allport, 1968).

Aprendemos a través de diferentes estilos y estructuraciones, de acuerdo a ciertas preferencias, lo que nos permite utilizar las habilidades individuales de ciertas maneras específicas y bajo determinadas influencias, motivaciones e intereses (Zilberstein, 2002).

2.8.2.5. Principios que de acuerdo a la teoría de la complejidad, rigen el aprendizaje

- La naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado: Cada persona es en sí misma, un ser único de naturaleza multidimensional, donde lo biológico, lo psicológico y lo social se conforma diferencialmente. Así, tanto el objeto de estudio como el sujeto que aprende están sujetos a múltiples y diversas

condiciones naturales y circunstanciales específicas.

Cada persona se apropia de una cultura socialmente construida que tiene una naturaleza multiforme, la que es expresada a su vez en la diversidad de sus propios contenidos (B. Castellanos y D. Castellanos, 1999). Así, el aprendizaje humano no puede ser ponderado, medido o controlado de forma absoluta, como hacemos con otros fenómenos o procesos que están menos influidos por el medio externo, por sus interrelaciones y que son ajenos a la naturaleza humana.

- La configuración de elementos disímiles y contradictorios: Guarda relación con el carácter individual, irrepetible y dialéctico que tiene el desarrollo de la personalidad de cada quién (González, 1996), y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que lo involucra. La riqueza de perspectivas muchas veces antagónicas y otras complementarias al abordar el aprendizaje, así como la ausencia de una teoría unificadora, guardan estrecha relación con el abanico de preceptos teóricos, de posturas e interpretaciones que, de acuerdo a distintas filosofías, ideologías y metodologías asumidas se hacen con respecto al desarrollo humano y al proceso de construcción del conocimiento.
- La presencia de lo imprevisto: Consciente de la complejidad de la realidad, lo único que parece seguro es el cambio y con él, el surgimiento de lo imprevisto, tanto en lo atinente al desarrollo del cualquier investigación social, como a los procesos de aprendizajes y a la actuación de los sujetos durante el proceso.
- Una concepción abierta de la relación sujeto-objeto: Lo cual indica el estudio en el marco del ecosistema en el que se encuentran ambos y la interdependencia entre lo individual y lo social: He aquí un importante nodo articulador de dicha teoría con el Enfoque Histórico-Cultural.

2.8.2.6. Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales de Galperín

No pocas veces los profesores enfrentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el día a día, numerosas situaciones escolares sobre las cuales es necesario obtener, interpretar y procesar variadas informaciones, que están prácticamente inaccesibles o muy limitadas por la complejidad inherente a las propias situaciones, por el contexto concreto del cual se derivan y por la propia naturaleza compleja de la psiquis humana, lo cual les impide o dificulta mucho el encontrar las respuestas adecuadas o dar las soluciones pertinentes y deseadas.

Del estudio cuidadoso de la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales propuesta por Galperin, se puede extraer algunas ideas y cuestiones esenciales de valor teórico-metodológico:

- Todo estudio implica "actividad" y una acción o acciones determinadas. Así, la actividad contiene el conjunto de operaciones que son vitales para la solución de las tareas.
- La acción es el eslabón fundamental de la actividad del estudio. El que aprende, necesita desfragmentar primero el objeto de estudio ó la actividad que desarrolla el objeto al enfrentar una tarea determinada; para luego ir a la separación de las acciones que la forman, y pasar después al análisis estructural y funcional del contenido de cada una de ellas.

- La acción sólo se convierte en actividad, cuando el estudiante convierte su acción, movida inicialmente sólo por la obligación el deber, etc., en otra que es promovida en algún momento por el interés cognoscitivo, la motivación, etc. Esto, refuerza la importancia que tiene en el aprendizaje las motivaciones y los intereses adquiridos por el alumno, para enfrentar una tarea docente cualquiera (las evaluativas incluso).
- Quien estudia, aprende si adquiere las informaciones necesarias del objeto, los nuevos conocimientos y las habilidades suficientes para comprender, ó bien si los antiguos conocimientos y habilidades adquieren nuevas formas y cualidades.
- En la actividad, el sujeto desarrolla un conjunto de operaciones mentales de acuerdo a cierta regla, considerando la imagen de la acción y la del medio donde se realiza dicha acción como un elemento estructural único, sobre cuya base transcurre la dirección de la acción, llamada Base Orientadora (BOA): sistema de condiciones en que realmente se apoya el individuo al cumplir la acción, la cual se establece independientemente de si el estudiante tiene conciencia o no de ellas y de si estas, coinciden o no con la objetivamente necesaria.
- Así, el éxito de dicha acción radica en ciertas condiciones influyentes: las peculiaridades del objetivo y del objeto de la acción, el carácter y orden de las operaciones en acción, los rasgos peculiares de los instrumentos y medios utilizados, etc.
- La acción por sus funciones, puede ser: de orientación, de ejecución y de control. Así, toda acción humana representa una especie de microsistemas u organismos tales como: organismo de dirección, organismo de trabajo o de ejecución y un organismo de observación, de comparación y de control, respectivamente.

"La acción del hombre transcurre siempre a uno u otro nivel; ... posee siempre uno u otro grado de generalización, se produce con un volumen diferente de operaciones y con un grado diferente de asimilación" (Ibíd. p. 10). Así, cualquier acción puede ser descrita indicando el grado de formación de aquellos parámetros que resultan principales características e independientes: (1) Forma, (2) carácter generalizado, (3) carácter desplegado y (4) carácter asimilado (automatización, rapidez, etc.).

2.8.3. Teorías, modelos y tendencias relacionadas con la educación inclusiva.

Es imprescindible que todo modelo de educación, base su calidad en los contenidos desarrollados y las actividades de aprendizaje propuestos. La selección de la tecnología y los materiales debe constituir un soporte efectivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que favorezca la interacción del estudiante con los contenidos, con el profesor y con sus compañeros de estudio.

En ese sentido, los docentes y las instituciones educativas deben orientar las tecnologías al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las personas que intervienen en ellos. Estos procesos responden a teorías sobre cómo enseñar y como aprender. Por ello analizaremos la educación inclusiva desde la concepción constructivista y otras en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.8.3.1. Educación inclusiva, discapacidad y necesidades educativas especiales

Al igual que la Educación para Todos, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa. Sin embargo, esto no significa que a menudo las iniciativas de educación inclusiva no tengan un foco particular en grupos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas.

Entre estos grupos vulnerables, los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. Tradicionalmente ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación.

Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos. Las limitaciones de las oportunidades educativas disponibles para estos niños y niñas son una de las consideraciones resaltadas en las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1993).

2.8.3.2. Perspectiva filosófica de la educación inclusiva

Esta nueva perspectiva de atención, según Ainscow (1995), implica una reestructuración de la educación, la escuela. Una serie de cambios metodológicos y organizativos y el reto de las expectativas sobre cómo llevarlo a cabo.

En este sentido, Ainscow (1995), propone una serie de condiciones que deberían reunir las escuelas inclusivas: liderazgo, compromiso del profesorado, de los alumnos y la comunidad en la política escolar, compromiso para planificar la colaboración y estrategias de coordinación y una política para el desarrollo profesional del docente.

Así, la escuela inclusiva, se centra en crear un sistema educativo que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos. Ello implica, según Arnáiz, (1997), respetar la individualidad y desarrollar una cultura de colaboración como base para la resolución de problemas, facilitando así el aprendizaje profesional de todos los profesores y aumentando la igualdad de oportunidades.

Para Stainback (1999), las escuelas inclusivas, se reconocerán por desarrollar escuelas comunitarias de apoyo que favorezcan la participación de todos los alumnos sin distinción, eliminando cualquier intento de establecer categorías. De esta forma, los apoyos no se organizarán en clases especiales sino que todo el profesorado trabajará en equipo para el diseño común de actividades

correspondientes al currículo general.

Cabe mencionar que dentro de esta perspectiva, el currículo se ajustará a las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los estudiantes. Esto incluye, la revisión de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, y de los elementos de acceso al currículo (personales y materiales).

Con respecto a las estrategias de enseñanza, se debe orientar el aprendizaje desde una perspectiva cooperativa, favoreciendo la interdependencia entre los estudiantes. Por tanto, la colaboración y cooperación constituyen apoyos naturales para la educación. “El modelo de aula inclusiva sería aquella en la que tanto la enseñanza como el aprendizaje se realiza en equipo” (Ortiz, 2000:5).

Además, según Soto (2002), lo que los estudiantes aprenden debe ser funcional para ellos en el entorno de una comunidad inclusiva, cuando se habla de currículo funcional, se hace mención “(...) a la enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, o que le permitan a la persona salir adelante en el mundo en que interactúa de la forma más independientemente posible” (p. 3).

Así mismo, según Arnáiz (1996), la filosofía del aula inclusiva valora la diversidad, postula que la misma, fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde esta posición, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

Escuelas inclusivas (foro educativo 2007) Las teorías de la inclusión afirman que las escuelas inclusivas son el mejor espacio para que los estudiantes socialicen, aprendan unos de otros, se reconozcan y se diferencien; pero sobre todo se encuentren y valoren sus diferencias. La mayoría de los estudiantes sin discapacidad que comparten las aulas con los estudiantes integrados, piensan, que sus compañeros tienen muchas limitaciones para realizar algunas actividades que son cotidianas y elementales en la vida de un estudiante, principalmente una de las actividades más populares y satisfactorias como hacer deporte. Estas respuestas configuran la mirada clásica hacia los niños con discapacidad (que no tienen habilidades y fortalezas para afrontar la vida) y que suele ser transmitida por los adultos; según esta percepción, estos niños requieren de la protección de otros, incluso de la caridad. Es precisamente a través del juego, y de otras prácticas lúdicas, que tanto estudiantes regulares como inclusivos rompen las barreras de los prejuicios en contra de las habilidades de esta población.

2.8.3.3. Necesidades de una educación inclusiva

Nos encontramos en una época de acelerados cambios en distintos ámbitos de la sociedad. Hablamos de una sociedad de la información, la comunicación y

del conocimiento, caracterizada por la globalización y el desarrollo científico y tecnológico.

Se trata de un nuevo paradigma sociocultural y educativo (Castells, 2000; Gallego 2001) caracterizado por la información como materia prima, la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías, la interacción de los sistemas que utilizan las tecnologías de la información (que posibilita acciones colaborativas), la flexibilidad y la interdisciplinariedad, elementos necesarios para interactuar en una sociedad compleja, marcada, por el cambio y la reestructuración.

En este escenario emerge “la cultura del aprendizaje” (Pozo, 1996) en la que la necesidad de aprender y conocer se extiende a casi todos los rincones de la actividad social, alcanzando el ámbito de la formación permanente de los profesionales que se encuentran ejerciendo su carrera. Lo aprendido en la formación inicial no siempre satisface las demandas del ejercicio profesional, puesto que nos encontramos en un mundo cambiante, que ofrece información permanente y nuevos retos ante los cuales es necesario prepararse y actualizarse.

Ante estas necesidades, consideramos que la educación y los procesos formativos están llamados a desempeñar una función determinante en el desarrollo humano y económico, por lo que constituyen elementos fundamentales de cohesión si se apresura a respetar la diversidad de personas y grupos y evita convertirse en un factor de exclusión social (UNESCO, 1996 en Marcelo, 2002). De ahí la importancia de una oferta educativa que permita el fortalecimiento de la capacidad docente para atender a las necesidades educativas especiales.

2.8.3.4. Por qué la educación inclusiva

Tovar, M. (2005), en realidad educativa e inclusión, señala que la educación inclusiva beneficia a todos los niños y porque transforma la sociedad en los siguientes aspectos:

1. Nos muestra modelos que concretan en los niños que minusvaloramos las grandes ideas y paradigmas que siempre sostenemos (los niños especiales son afectuosos, generosos, transparentes, abiertos y todo aquello que soñamos en nuestro ideal de persona humana).
2. Mira a cada niño como un mundo, explorando y desplegando todas sus habilidades y potencial, es decir practica una educación personalizada como la que siempre sostenemos en nuestras propuestas de educación regular pero que pocas veces practicamos.
3. Desde ese potencial de cada niño, de cada persona apuesta a la superación de las desventajas, concretando nuestro fraseo de resiliencia.
4. Desarrolla las capacidades afectivas y la inteligencia emocional.

5. Reclama igualdad de trato a las personas especiales, alertando nuestros postulados de convivencia y ciudadanía, que muchas veces los han dejado fuera.

2.8.3.5. Fundamentación de la Educación Inclusiva

Según UNESCO (2004:iii) La educación inclusiva implica: habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas. En otras palabras, la inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas.

Aspectos claves

- La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.
- Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.
- La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.
- La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros.

Entre otros aspectos la educación inclusiva se fundamenta en:

a. Derechos humanos y Educación inclusiva

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras del informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996:11), es “la Utopía Necesaria”.

Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos. Al respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) estableció que la educación es un derecho humano básico – derecho reafirmado de la siguiente manera por el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989):

- Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.

- Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que esté disponible y sea accesible para cada niño, adoptando las medidas apropiadas tales como la gratuidad de la educación y ofreciendo asistencia financiera en caso de necesidad.
- Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Los estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

b. **Educación para Todos**

Esta ha sido la más grande e importante propuesta formulada en relación con el tema educativo: que el acceso a la educación esté al alcance de todos los ciudadanos de la Patria-Tierra.

Todos tienen derecho a la educación, proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Cincuenta años después había 938 millones de analfabetos, de ellos 42 millones eran latinoamericanos.

En marzo de 1990, en Jomtien (Tailandia), 147 países aprobaron la Declaración Mundial sobre Educación para todos. En este documento se hace un llamado para erradicar el analfabetismo y procurar el acceso a todos los ciudadanos del mundo a unos conocimientos básicos, proponiéndose, Educación para todos en el año 2000.

El movimiento de Educación para Todos (EPT) se preocupa, tal como sugiere su nombre, de asegurar el acceso a una educación básica para todos. La conferencia concluyó que en muchos países existían tres problemas fundamentales:

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- Ciertos grupos marginales: personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc. enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

El Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (2000), (Senegal), con la participación de 183 países, se reunió para revisar el progreso logrado hasta ese momento en relación con la Educación para Todos concluyendo que: La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización. (Foro Mundial sobre Educación, 2000:6).

A pesar de los avances en el año 2000 hay todavía 880 millones de analfabetos, 125 millones de niños que no saben qué es una escuela y otros 150 millones de menores que tienen que dejar de estudiar prematuramente por presiones económicas, familiares o culturales.

Quizá en el año 2015 habrá otro foro o congreso internacional y otra vez se hablará de educación para todos – quizá para el año 2030 – De este modo la propuesta de educación para todos será parte sustancial de la retórica internacional y de buena parte de los discursos políticos.

2.8.4. Evolución y tendencias de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) constituye una de las innovaciones más importantes e influyentes que los sistemas educativos han incorporado a sus políticas y a sus prácticas en las últimas décadas.

Desde que en los años 60 del pasado siglo XX los nórdicos N. B. Mikkelsen, Nirje y W. Wolfensberger plantearan para las personas con retraso mental el principio de la “normalización” como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y por los medios más normales a su alcance, la mayoría de los países desarrollados han recorrido un camino ilusionante hacia la equidad en la educación para todo el alumnado.

La extensión al plano educativo del principio de normalización concluyó en la propuesta de “integración educativa”, que consagró de forma definitiva el Informe Warnock (1978). En él se señalan los principios básicos que sustentan este derecho: los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo, como sucedía hasta entonces. Del mismo modo, se delimitan las prioridades más urgentes para llevar a cabo dicha reforma: la importancia de iniciar la educación inmediatamente al diagnóstico de la deficiencia, su prolongación más allá de los límites usuales de los sistemas educativos y la urgencia de asegurar la suficiente formación básica y continua en el profesorado que debía aplicarla.

La repercusión de esta propuesta integradora tuvo su primer e inmediato reflejo en las reformas de los sistemas educativos de Europa, quienes fueron incorporándola, en distinto grado, a lo largo de la década de los años 70. Sin embargo, la insuficiente y deficiente aplicación del principio de la “integración educativa” dio lugar al tercer hito: la escuela inclusiva, que en palabras de Arnáiz tiene como objetivo: “luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnáiz, 2003, 142). La inclusión remueve los planteamientos más profundos de una auténtica educación: destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para

llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista, y reflexivo y, finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación.

Antes que los teóricos de la educación y más allá de los responsables de las políticas educativas, han sido las familias de niños con discapacidad quienes entendieron y exigieron una educación, primero integradora y más adelante inclusiva, que asegurara a sus hijos nada más que el ejercicio del derecho a una educación plena y de calidad, como el resto de los ciudadanos.

Estas reivindicaciones han orientado las últimas Declaraciones Internacionales, que demandan una educación para todos, y donde, con distintos alcances, se recoge este derecho fundamental. Algunos jalones significativos de este proceso lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), la Declaración de los Derechos del retrasado mental (1971), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtiem, 1990), el Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Dakar, 2000), la Carta de Luxemburgo (1997), La Declaración de Tesalónica (2003). Pero hay tres hitos fundamentales que marcan emblemáticamente los progresos hacia la equidad en la educación que significa la escuela inclusiva: el primer lugar la Declaración de Salamanca (1994), como conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que suscribieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatoria de la UNESCO en esta ciudad española; la segunda la Declaración de Madrid (2002), como proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad que recoge la voz de las personas con discapacidad, de nuevo y no por casualidad en una ciudad española; finalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006 y la 48ª Conferencia Internacional de Educación, como últimos avances en esta lucha.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006 se refiere a las personas con discapacidad entendiendo por tales “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 1).

2.8.4.1. Definiciones de necesidades educativas especiales

Según Warnock, (1981), el concepto de necesidades educativas especiales quiere decir que un alumno tiene mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.

En esta definición subyace el principio de que los grandes fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada

alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos. Desde esta perspectiva, determinados alumnos van a necesitar más ayuda y una ayuda distinta de la del resto de compañeros de su edad para conseguir estos fines (López y Guerrero, 1993).

Para Zugheddu, N., (2008) Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están actualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular

Según Díaz, P y Ruiz, R. (2003) El término necesidades educativas especiales, hace referencia a aquellos alumnos que se encuentran en desventaja respecto al resto de sus compañeros y tienen más dificultades para beneficiarse de la educación escolar. Con este término, se pretende poner el énfasis en la respuesta educativa que requiere el alumno, y no tanto en sus limitaciones personales.

Dentro de este grupo se encuentran alumnos con alteraciones sensoriales, cognitivas, psíquicas o físicas, así como también alumnos en desventaja sociocultural o alumnos con sobre dotación intelectual. Es decir, son todos aquellos niños que no pueden acceder a los aprendizajes escolares del mismo modo que la mayoría, por lo que necesitan una serie de recursos que les ayuden, una serie de adaptaciones.

Para Barraza Macías, A. (2002), El término Necesidades Educativas Especiales es un constructo teórico pedagógico utilizado para apoyar la atención de niños con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Su carácter interactivo y relativista representa un avance substancial en el campo epistemológico y en el terreno pedagógico representa la más clara concreción de los ideales de una escuela para todos, devolviendo a la escuela su compromiso con el aprendizaje del alumno.

El concepto de necesidades educativas especiales no excluye, ni intenta sustituir y menos negar la terminología clínica de las diferentes discapacidades. Su objetivo básico es ubicar los fines de la atención de este tipo de personas en el ámbito educativo.

Para Sánchez Fernández, Sebastián y otros (2001), Un alumno o alumna tiene necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden por su edad. Para compensar esas dificultades requiere determinadas ayudas especiales.

La consideración de que un alumno o alumna tiene necesidades educativas especiales tiene en cuenta, además de las dificultades de aprendizaje del alumnado, que el profesorado, individual y colectivamente, ha agotado todos los recursos ordinarios a su alcance para responder a ellas. Entonces, precisa una ayuda educativa especial, que se diferencia de la que se ofrece a la mayoría de los compañeros.

El acuerdo Marco A-19 define las necesidades educativas especiales como “Las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos, que no

están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. · Las necesidades educativas especiales no se circunscriben exclusivamente al concepto de discapacitado, minusválido u otros términos que tradicionalmente han regulado este tipo de prestaciones. Hay alumnos no discapacitados que por diferentes causas tienen problemas para aprender y requieren recursos, técnicas y apoyos especiales. · es una definición pedagógica centrada en el currículo y no exclusivamente en los síndromes médicos, psicopatológicos o las mediciones psicométricas.

2.8.4.2. A quienes se considera alumnos con necesidades educativas especiales

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

a. Discapacidad Intelectual o mental

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

La discapacidad intelectual o mental se divide en cuatro grados:

Leve: la persona se puede autoabastecer.

Moderada: se autoabastece pero bajo la supervisión de profesionales.

Severa: el autoabastecimiento depende de la asistencia.

Profunda: esta persona requiera cuidados controlados por sus impedimentos físicos.

b. Discapacidad Emocional

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

Pueden presentar movimientos corporales repetitivos (movimientos de las manos, balanceos...), respuestas extrañas a situaciones cotidianas, apego a objetos y resistencia a cambios en su rutina. En ocasiones conductas agresivas y/o autoagresivas pueden estar presentes.

c) Discapacidad Sensorial

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

Discapacidad Visual.- Una definición para esta discapacidad es la de carencia, disminución o defectos de la visión. Se distinguen dos grupos: las personas con ceguera y las personas con disminución visual. Las personas con ceguera han perdido absolutamente su capacidad de ver, mientras que las personas con disminución visual presentan una cierta pérdida que se refleja de diferentes modos: imposibilidad de distinguir colores, molestia ante la iluminación o percibir sólo una parte del ambiente. Esta discapacidad puede ser parcial o total, congénita o adquirida.

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

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

Esta discapacidad implica la limitación del normal desplazamiento físico. Las personas que tienen este tipo de discapacidades pueden ser semiambulatorias o no ambulatorias. En el caso del primer tipo, se movilizan ayudadas por elementos complementarios, como ser muletas, bastones, andadores, etc. Las no ambulatorias sólo pueden desplazarse con silla de ruedas. Esto implica la fundamental importancia de estos elementos para las personas con discapacidad.

Al respecto, Ruiz. R. (1996) considera que las necesidades educativas se enmarcan en:

- Dificultades debidas al fracaso en el dominio de las primeras capacidades básicas (procesos cognitivos básicos) de la lengua y cálculo.
- Dificultades en la formación de conceptos y procesos intelectuales superiores (sin duda, la fuente más amplia de dificultades). }
- Dificultades suscitadas por la terminología y otras exigencias del lenguaje académico.
- Dificultad debida a una inadecuada metodología: falta de ritmo/diferenciación adecuados, falta de ocasión por la revisión y falta de tiempo por la discusión auténtica de profesor y alumno.
- Dificultades debidas al fracaso para dominar técnicas de estudio.
- Dificultades debidas al ausentismo escolar, cambio de profesores y falta de profesorado en jornadas escolares.
- Dificultades procedentes de una acumulación de trabajo y una supervaloración del alumno en relación a su madurez y sus posibilidades.
- Dificultades debidas a la desconexión percibida por el alumno entre lo que debe hacer en la escuela y la vida real.
- Dificultades provocadas cuando la enseñanza no se efectúa en la lengua nativa (problema de bilingüismo).

2.8.4.3. Metodología pedagógica para la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

Para Barraza Macías, A. (2002), La metodología pedagógica para la atención de los niños con necesidades educativas especiales gira alrededor del concepto de adaptaciones curriculares. La propuesta metodológica de adaptaciones curriculares es clara, coherente y de amplio espectro, pero en nuestro caso se ha constituido en un algoritmo sin sentido ante la falta de un contenido real ocasionado por nuestras limitaciones para recolectar la información pertinente, interpretarla y ofrecer la intervención pedagógica adecuada. La metodología pedagógica para la atención de los niños con necesidades educativas especiales representa para el maestro especialista:

- Una propuesta coherente para la finalidad del modelo educativo de atención: el acceso al currículum.
- Un reto para identificar los niveles necesarios de información, determinar las estrategias para su recolección, realizar la interpretación adecuada y definir las líneas de acción pedagógicas pertinentes.
- Un problema de preparación, ya que la formación de nuestros especialistas en un modelo tan reduccionista como lo fueron el piagetiano o el neurofisiológico, no permitió el reconocimiento de las diferentes variables que intervienen en el aprendizaje.
- Una necesidad urgente de cambiar nuestra mentalidad para dejar el discurso atractivo y seguro que nos puede ofrecer las perspectivas reduccionistas y enfrentar la incertidumbre de un discurso sujeto a construcción.

La metodología pedagógica tiene tres fases:

a) Recolección de la información: El maestro necesita obtener información sobre el alumno sobre:

- Variables neurofisiológicas: mecanismos básicos de aprendizaje y funciones cerebrales superiores.
- Variables psicológicas: estilo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, metacognición y motivación.
- Variable pedagógica: competencia curricular.

Información sobre el contexto:

- Variables áulicas: estilo de enseñanza y organización grupal de las actividades de aprendizaje.
- Variables familiares: comunicación, estructura, reglas de interacción, la novela familiar, los mitos, etc.
- Variables institucionales: comunicación, normas, expectativas, etc.
- Variables comunitarias: la historia, los mitos, etc.

La información recolectada tendrá que ser en diferentes momentos y se tendrá que identificar el nivel de información requerido para la atención en cada uno de ellos.

c. Interpretación de la información: Una vez recolectada la información, el especialista interpretará la información a partir del carácter interactivo y relativo de las N. E. E., intentando superar la tendencia a establecer una relación de identidad entre el sujeto y el problema.

d. Definición de la intervención pedagógica: Una vez determinada las necesidades educativas especiales, el especialista realizará las adaptaciones

curriculares pertinentes para garantizar el acceso al currículum del alumno. En ningún momento el maestro deberá realizar acciones que tiendan a un objetivo de rehabilitación, ya que de considerarse necesario trabajar directamente sobre algunas de las variables del alumno o del contexto que estén entorpeciendo la adecuada acción docente, será responsabilidad de los otros especialistas realizarlo.

Estas acciones podrán ser consideradas, si así se quiere, como adaptaciones de acceso al currículum, pero en todo momento se tendrá que evaluar la pertinencia de realizarlas y si son realmente necesarias.

1. **Proceso de construcción de conocimiento estratégico en el profesorado para atender las necesidades educativas especiales.**

1. **Procesos de construcción de conocimiento estratégico.**

La construcción de conocimiento estratégico implica el aprendizaje de conocimientos y la toma de decisiones acertadas sobre cuando, como y porque utilizarlos. Pero además, aprender de modo estratégico requiere “querer, poder y saber aprender” (Pozo y Monereo, 1999), componentes presentes en el proceso de construcción de conocimiento estratégico.

- a. **Que aprender**, existe una serie de factores personales como el interés, la predisposición, la voluntad, la motivación, la intención, el ánimo que son determinantes en la toma de decisiones sobre que, como, cuando y para que utilizar determinados procedimientos de aprendizaje. Pero el aprendizaje al ser algo costoso, supone esfuerzo y persistencia. Por ello el aprendizaje necesita motivación, es decir, una intención de moverse hacia el aprendizaje. Los motivos que llevan a aprender pueden obedecer a factores externos o internos. En un sistema de motivación extrínseca el móvil para aprender es externo al contenido del aprendizaje e importan las consecuencias del aprendizaje como premios, castigos y no la actividad misma del aprender. Por su parte, la motivación intrínseca tiene como móvil el interés en el aprendizaje y la significatividad que se le atribuye en sí.
- b. **Poder aprender**, el aprender no siempre es producto de la casualidad, sino que es un proceso que requiere esfuerzo, dedicación y perseverancia; y sobre todo, de la regulación consciente del propio sujeto para alcanzar las metas propuestas.
Para llegar a este tipo de regulación y control, hace falta un trabajo lento y progresivo que pasa por niveles intermedios de explicitación y de las regulaciones cognoscitivas. Desde nuestra postura un aprendizaje es más estratégico cuando un aprendiz es capaz de regular conscientemente sus procesos cognitivos y puede expresarlos verbalmente y con la ayuda de soportes externos.
- c. **Saber aprender**, el aprendizaje estratégico implica además de querer y poder aprender, utilizar de manera estratégica y autoregulada los conocimientos necesarios para alcanzar determinadas metas.

Ante diversas demandas y tareas de aprendizaje, el sujeto elabora respuesta que cuanto más explícitas, interiorizadas y reguladas sean, le permitirán acceder a un nivel distinto de elaboración y dominio. En ese sentido el aprendizaje estratégico permitirá la construcción de nuevos conocimientos cada vez más conscientes, complejos y que consideren diversas perspectivas para explicar fenómenos o enfrentarse a situaciones determinadas de manera eficaz.

2.8.5.2. Proceso de construcción de conocimiento estratégico en el profesorado

Basándonos en las características de la construcción de conocimiento en contextos de enseñanza y aprendizaje formal, reconocemos que para que el aprendiz construya conocimiento estratégico necesita la ayuda del docente como co-constructor y facilitador. De este modo, el docente, además de conocedor de su materia, debe enseñar a aprender a sus alumnos, tomando decisiones sobre cómo desarrollar los contenidos y facilitar el uso y aprendizaje de estrategias. Es así como surge la necesidad de que el docente desarrolle un conocimiento estratégico, no solo como enseñante, sino también como aprendiz de su materia.

En ese sentido, entendemos al “profesor estratégico” como un profesional con habilidades regulativas para planificar, evaluar y orientar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente (Monereo en Maciel de Oliveira, 2003:1).

a. El docente en calidad de aprendiz de su materia

El docente en ejercicio experimenta procesos de formación continua, en los que debe aprender estratégicamente para lograr un cambio y mejora de su práctica educativa. En este contexto se explica el proceso de construcción de conocimiento profesional, conceptual, procedimental, actitudinal y estratégico, reconociendo que muchas veces en la práctica, se presentan de manera simultánea.

La construcción de conocimiento docente se orienta a favorecer una competencia profesional que implica saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar aquellos conocimientos que se consideran los más adecuados en la actividad profesional para resolver los problemas detectados y procurar alternativas de mejora.

b. El docente en calidad de enseñante de su materia

La formación del docente como enseñante debe estar orientada a la formación de sus estudiantes como aprendices estratégicos. El docente estratégico se caracteriza por favorecer en sus alumnos el desarrollo y utilización de sus habilidades metacognitivas y de estrategias de aprendizaje, a través de diversos elementos como la presentación de su curso, sus objetivos, sus contenidos, actividades didácticas, actividades de evaluación, entre otras (Pérez Cabaní, 2000).

Para ello, el docente estratégico debe desarrollar su capacidad de tomar decisiones para planificar y seleccionar las acciones didácticas, estableciendo fines cognitivos claros y distinguiendo entre procesos y resultados del aprendizaje. Asimismo es importante que seleccione los contenidos de aprendizaje tomando en cuenta los saberes previos de los alumnos y distinguiendo lo relevante de lo que no lo es, para organizar y representar adecuadamente el contenido. Además, necesita anticipar las posibles dificultades

que se pueden presentar en el aprendizaje de los estudiantes para prever acciones destinadas al aprendizaje estratégico de estas.

En ese sentido, comparte con el alumno la responsabilidad de la eficacia del aprendizaje de un contenido, proporcionando ideas y explicaciones concretas, favoreciendo la comprensión de los contenidos y la modificación de las ideas erróneas.

2.8.5.3 Retos de la atención a las necesidades educativas especiales

a. Formación docente inicial.

Si antes la escuela formaba en sus cursos superiores para el aprendizaje de una profesión, hoy en día la escuela debe formar para el cambio de profesión a lo largo de la vida. Nuestro alumnado va a tener que cambiar de puesto de trabajo varias veces en la vida, por lo que debemos formarlos para labores creativas más que para la realización de actividades repetitivas. La idea de la formación permanente, educación a lo largo de toda la vida, debe estar ya presente en la forma de enseñar en los centros escolares.

En el caso de Chile, como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, la actual política educativa propone promover acciones orientadas a las instituciones de educación superior para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación docente, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales.

Según Ruiz Amador, C. (2008) En el caso del alumnado con discapacidad, habrá que repensar el objetivo último de la escuela, uno de los cuales debería ser el “acompañamiento a la vida adulta y a la vida laboral”. Desde esta óptica, deberíamos empezar a aplicar la planificación centrada en la persona y trabajar desde parámetros de calidad de vida, percibida por el usuario y dando voz a las personas.

Son aún escasos los cambios que supone a nivel de aula ordinaria la presencia de un alumno o alumna con necesidades educativas especiales. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs) son un programa paralelo a la programación de aula y que en muchos casos desarrolla un profesorado que no es el tutor o tutora.

Es necesario alcanzar una escuela realmente inclusiva, basada en el modelo curricular y que asegure la convivencia, la colaboración y la participación de todos (Arnáiz-Guirao-Garrido, 2007). Esta educación debe garantizarse a lo largo de todo el sistema educativo como parte de los derechos fundamentales que tiene toda persona, también los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes (Convención de la ONU, 2006).

La educación inclusiva debe orientar la organización, la planificación educativa, la distribución de los recursos y el diseño de las prácticas

pedagógicas, aprovechando la autonomía de los centros educativos, desde los Proyectos Educativos Generales hasta los Proyectos Educativos Individualizados.

• Hay que determinar los perfiles profesionales y adecuarlos a las necesidades reales de los alumnos. Pero el éxito educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales no será posible sin la implicación de toda la comunidad educativa: órganos directivos, tutores, orientadores, y principalmente de los propios alumnos y de sus familias.

b. Estrategias de aprendizaje

Siguiendo a Parrilla (1992) vamos a hacer un recorrido por las principales estrategias de aprendizaje que se pueden utilizar en las aulas de integración. Las dividiremos en estrategias de aprendizaje, estrategias conductuales, y estrategias centradas en contenidos curriculares.

1. Estrategias de aprendizaje

- **Métodos Cooperativos:** Se trata de una serie de métodos instruccionales en los cuales se les anima a los estudiantes o se les pide, que trabajen juntos en tareas académicas. El aprendizaje se realiza en base a la interacción entre compañeros. Estos métodos en los últimos años han experimentado una gran popularidad, debido a: Su viabilidad ante grupos de alumnos heterogéneos, que asumen que los grupos de aprendizaje incrementan la socialización y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el tiempo del profesor para atender las diferencias individuales. Su flexibilidad, ya que puede usarse con alumnos de cualquier edad, en cualquier materia, etc.

Los métodos de aprendizaje cooperativos pueden ser tan simples como tener a estudiantes sentados para discutir o ayudarse uno al otro en las tareas de clase, o pueden ser bastante complejos. Pueden usar recompensas grupales, como los grupos de contingencia, (recompensa a los grupos en función de los logros de su grupo), o pueden no hacerlo.

El cambio en la estructura de recompensas interpersonales es otro rasgo esencial en la caracterización de la enseñanza cooperativa. Esta estructura hace referencia a las consecuencias para un alumno de los resultados de sus compañeros. El éxito del grupo depende del aprendizaje individual de cada miembro, es por lo que todos están motivados para intentar asegurar que los componentes del grupo dominen el material que está siendo tratado.

Otro elemento diferenciador del aprendizaje cooperativo es la estructura de autoridad que se mantiene en la clase. Esta estructura hace referencia al control que los alumnos ejercen sobre sus propias actividades, como opuesto al control ejercido por los profesores.

En la enseñanza cooperativa se puede distinguir una estructura cooperativa de objetivos, caracterizada por la ayuda, y otra por la mutualidad. En la cooperación mutua es la propia relación con un objetivo compartido lo que une a los alumnos. Sin embargo en las estrategias de ayuda la cooperación se produce para ayudar a otros alumnos a conseguir la aportación individual que realiza cada miembro al grupo.

Las ventajas de este tipo de trabajo para la integración escolares son:

Se produce una revalorización del aprendizaje por los alumnos que supera el valor individual que tradicionalmente se otorga al mismo. Motiva a los alumnos a ayudarse unos a otros, ya que el resultado final es un producto del grupo, cuando un alumno debe ayudar a otro, a la vez, aprende al hacerlo. Los alumnos se proporcionan atención y ayuda individual inmediata unos a otros dentro del propio grupo.

- **Tutorías** Las estrategias de enseñanza entre alumnos o tutorías entre iguales suponen otra novedosa contribución a los estudios sobre integración. Su principal característica diferenciadora es que va ser un alumno el que haga las funciones de profesor.

Suponen trasladar parte del énfasis de la integración desde el profesor hasta el alumno, la búsqueda de estrategias de enseñanza individualizada y la búsqueda de soluciones al problema del apoyo instructivo al alumno integrado. A continuación vamos a tratar tres tipos de estudios o estrategias:

La tutoría entre iguales: es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación entre los participantes. Suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende.

Tutoría entre compañeros de distinta edad: es una variante de la tutoría entre iguales. Es condición indispensable que exista diferencia de edad entre el tutor y su alumno, y que la ayuda ocurra invariablemente en forma de interacción diádica.

Tutoría con inversión de roles: es el propio alumno con necesidades educativas especiales el que realiza las funciones de tutor de los alumnos ordinarios. Por ejemplo, alumnos con trastornos de aprendizaje y de conducta como tutores de alumnos ordinarios más jóvenes.

1. **Estrategias conductuales.**

Estas estrategias hay que enmarcarlas dentro de un constructo más amplio, el de la socialización, que abarca las destrezas y habilidades sociales. Para la identificación de éstas se han utilizado tres métodos: las mediciones sociométricas, las valoraciones del profesor y la observación en el medio natural del aula.

Las técnicas que se han empleado para mediar en los resultados sociales de la integración escolar son:

- **Manipulación de antecedentes:** consiste en manipular acontecimientos para que se produzca una interacción social. Tienen la ventaja de que la provocación puede ser llevada a cabo tanto por un alumno como por el profesor. Su aplicación es para aquellos alumnos que aunque poseen las destrezas sociales necesarias para la integración no la utilizan, así como para aquellos alumnos integrados que no son aceptados por sus compañeros por no interactuar con ellos.
- **Manipulación de consecuencias:** consiste en ofrecer una consecuencia al alumno en virtud de su conducta social. Las estrategias más utilizadas para manipular las consecuencias son:

El refuerzo social contingente, que se lleva a cabo cuando el profesor o un alumno sistemáticamente refuerzan en público al "niño objetivo" cuando éste interactúa apropiadamente o coopera con sus compañeros.

Los programas de refuerzo en base a fichas o puntos, consisten en administrar al alumno puntos o fichas cuando éste tiene intercambios o actuaciones sociales apropiadas con sus compañeros. Cada uno de los comportamientos-objetivos tiene un determinado valor en fichas. Estas además tienen un valor simbólico que permite canjearlas por algún premio o regalo. En estos programas el comportamiento no apropiado suele ser castigado según el coste de las fichas.

Las contingencias grupales, consisten en aplicar consecuencias a todo el grupo en base a las conductas e los niños.

- **Modelado:** consiste en exponer al alumno objetivo a la conducta de un modelo, reforzando la conducta del modelo y la imitación. Se ha utilizado con un objetivo triple: aprendizaje de nuevas destrezas sociales, inhibición o desinhibición de comportamientos o conductas que presenta el alumno, y la reaparición de destrezas que el alumno observador posee pero no utiliza. Podemos distinguir dos tipos básicos de influencia modeladora: a través de vídeos o películas y el modelado a través de situaciones reales.

2. **Estrategias centradas en contenidos curriculares.**

Esta vía para promover las interacciones entre alumnos ordinarios e integrados consiste en formar a los alumnos ordinarios para ello. El objetivo es modificar las actitudes y comportamientos de los alumnos ordinarios hacia los integrados.

Algunas líneas de trabajo en este sentido podrían ser las siguientes:

- Consideración de los objetivos y contenidos como elementos indicativos de referencia y no como un programa cerrado de metas a conseguir y de metas a desarrollar.
- Articulación de los contenidos alrededor de macro-actividades con sentido explícito e interesante para el alumno concreto.
- La participación efectiva del alumnado en las decisiones didácticas a través de diferentes instrumentos, tanto en lo que se refiere al temario y su desarrollo como a las actividades, normas de trabajo.
- Desarrollo de actividades de autorregulación del aprendizaje por el propio alumno, individualmente o en cooperación, a través de diferentes estrategias e instrumentos.
- Seguimiento cotidiano por el profesorado del proceso de aprendizaje a través del equipo educativo y, en el aula, por medio de instrumentos como la observación sistemática, el diario de clase.
- Alternancia de las relaciones de comunicación en el aula entre períodos de trabajo cooperativo, trabajo individual.
- Elaboración de materiales didácticos multimedia.
- Articulación de los recursos del centro y del entorno con la programación didáctica realizada.
- Flexibilidad en la gestión del espacio y del tiempo de aprendizaje previsto para adecuarlos a los ritmos reales, tanto del colectivo como de las personas.

2.8.5.4. Competencias del docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.

Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo, que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, que ofrezca múltiples oportunidades, que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

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

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

No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con profesionales con una formación especializada que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Hay que pensar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los docentes que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad.

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

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

de trabajo en el aula.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo. Hay, además, suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas.

2.8.5.5. Rol del Docente Desde Diferentes Concepciones.

Para el Ministerio de Educación del Perú (1996), el alumno es considerado como el centro del proceso de aprendizaje y el docente como facilitador, guía y estimulador de ese proceso, en ese sentido el docente:

Planificará y organizará actividades altamente significativas y contextualizadas en la vida de los alumnos, adecuadas a su nivel de comprensión, funcional y capaz de despertar su motivación.

Estimulará a los alumnos para que exploren y experimenten en los objetos del mundo, construyan e intercambien ideas con sus compañeros, formulen interrogantes y propongan posibles respuestas.

Aplicará estrategias metodológicas centradas en el alumno, acordes con las características de su desarrollo, estilos de aprendizaje, experiencias previas, necesidades e intereses con la finalidad de estimular sus capacidades de análisis, de razonamiento, resolución de problemas y propiciar disfrute en el aprendizaje y en la construcción de nociones.

Reforzará adecuadamente las conductas positivas de los alumnos para incentivar el desarrollo de su autoestima y estima a los demás.

Aplicará formas estimulantes de organización con los alumnos que favorezcan la iniciativa, la autonomía, el aprendizaje activo, el ínter aprendizaje, la auto evaluación y la evaluación grupal, dentro de un marco de trabajo cooperativo.

En relación con su formación se propone que abra su mente con actitud positiva y enriquecedora frente a nuevos enfoques pedagógicos, estrategias metodológicas innovadoras e información científica actualizada y participe constructivamente en la toma de decisiones colectivas que favorezcan los objetivos educativos.

En su relación con la comunidad, se propone que asegure un vínculo positivo con los padres de familia y los miembros de la comunidad, para que se involucren en la tarea educativa y aporten sus experiencias y conocimientos.

Según el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2004), el docente cumple la labor de sugerir, motivar, abrir el camino, dar luces, cuestionar, problematizar, solicitar aclaraciones, reforzar y evaluar los

aprendizajes.

También necesita conocer los estilos y ritmos de aprendizaje, las experiencias y conocimientos previos del estudiante, modos de pensamientos, desarrollo afectivo, entre otros aspectos que le permite seleccionar estrategias más adecuadas para los estudiantes.

Los docentes deben dejar atrás una serie de prácticas tradicionales de enseñanza, hay que desterrar el copiado, las instrucciones memorizadas y la repetición sin reflexión.

No es posible enseñar con rigidez porque cohibe la creatividad y libertad ni instaurar el silencio restrictivo y el trato vertical que impide el desarrollo de una actitud proactiva y emprendedora. De igual manera, ya no procede el trato masificado a los estudiantes, porque impide desplegar y valorar la diversidad humana.

Según el Instituto de Desarrollo Gerencial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (2005). Respecto al rol del docente: el facilitador del aprendizaje significativo es necesario tener en cuenta sus actitudes, características, habilidades y destrezas, capacitación funciones y responsabilidades de facilitador.

Las actitudes y características personales son: auto conocimiento, aceptación de sí mismo y del otro, flexibilidad, capacidad empática, autenticidad, ser capaz de entablar relaciones interpersonales, búsqueda constante de autorrealización.

Habilidades y destrezas divididas en:

Habilidades de reacción: escuchar activamente, reflejar verbalmente los contenidos, sentimientos, actitudes y conductas, clasificar y resumir.

Habilidades de interacción: moderar la participación, promover la participación de los integrantes del grupo, apoyar, poner límites claros, ver si hay consenso grupal, promover la confianza y el respeto mutuo.

Habilidades de acción: cuestionar constructivamente, afrontar problemas positivamente, retroalimentar, establecer el clima propicio, mantener los límites, consolidar e intervenir a tiempo.

La capacitación consiste en lo siguiente: poseer conocimientos teóricos, mantener una actualización constante en cuanto a conocimientos, metodologías y habilidades.

2.8.5.6. La formación de los profesores y profesoras

Nadie pone en duda la necesidad, importancia y prioridad de la capacitación docente para mejorar los resultados educativos. Esta formación también ha de incidir en el nivel de la educación a través de una mayor calidad de la práctica educativa.

Esta propuesta válida y aceptable en su formulación general nos plantea una serie de problemas básicos y fundamentales: ¿En qué ha de consistir la capacitación docente? ¿Cuáles serán los contenidos? ¿Cuáles serán las formas y modalidades de llevarlas a cabo? ¿Es necesario evaluar la adquisición de esas capacidades? Y en caso de una respuesta afirmativa, ¿Cómo hacer esa evaluación? Para responder a estas preguntas, la capacitación docente tiene una gran relevancia.

2.8.5.7. Breve balance sobre la capacitación docente en la última década.

Si tenemos en cuenta los resultados de la experiencia realizada en los últimos años en diferentes países, nos encontramos con algunos resultados que nos necesariamente mejoran la calidad de la educación:

Hay demasiados responsables de la capacitación de formadores que no tienen nivel para realizar esa tarea.

Algunos responsables de la capacitación docente no tienen práctica docente en el aula (ni en pre escolar, ni en primaria, ni en secundaria). Hablan de práctica educativa, sin haber tenido esa práctica.

En algunos cursos de capacitación existe una especie de “sobreinformación”. Los docentes reciben una cantidad y variedad de información que no pueden digerir.

En algunos países, en buena parte de docentes que hacen cursos de capacitación se producen cambios de expectativas. Al recibir una mayor capacitación y adquirir un mayor nivel de conocimientos, esperan un aumento de remuneraciones, acorde con esa capacitación. Como esto no suele acontecer, se produce un decaimiento o desmotivación en su esfuerzo por mejorar su tarea docente.

Por último – y esta cuestión nos debe llevar a replantear muchas cosas en lo referente a la formación docente – se presenta la siguiente situación: Lo que aprenden no se traduce en innovaciones en el aula y, a veces, no hay mejoras significativas en la práctica educativa. Una cosa es lo que los docentes saben y otra cosa es lo que los docentes hacen.

Entonces, el reto que enfrentamos no es el de seleccionar formadores de muy alto nivel para que la capacitación sea eficiente, sino de encontrar la forma para que el aprendizaje sea más efectivo.

1. **Las adecuaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales**

Las adecuaciones necesarias a incorporar en el currículo para facilitar el acceso de todos los niños a experiencias de aprendizajes significativos, es un tema de interés no sólo para los docentes que trabajan con niños que presentan algún tipo de discapacidad, sino también, para todos los educadores que consideran que el principio pedagógico de la individualidad, es un principio relevante al momento de poner en marcha un proceso educativo.

Las adecuaciones curriculares ya sea en el planteamiento de objetivos, en la puesta en práctica de las actividades, en las adecuaciones a los recursos, o en las formas de evaluación, es una temática que todo buen docente debe conocer y saber desarrollar para enfrentar cualquier situación en que se detecte que un niño presenta cierta dificultad; ya sea para atender, concentrarse, enfrentar una tarea, dar una respuesta, motivarse, seguir instrucciones, expresarse, coordinar sus movimientos, memorizar, comprender, relacionarse con otros, etc. Es decir, dificultades a las cuales todos los niños sin distinción, alguna vez en su vida, se ven enfrentados.

Esta característica curricular es esencial a la hora de dar respuesta a las diferentes necesidades educativas que los niños puedan requerir, así como, al momento de considerar los ambientes socioculturales diversificados en los que pueden estar insertos. Por tanto las instituciones educativas deben ofrecer alternativas curriculares amplias, equilibradas, significativas y diferenciadas:

Currículos amplios en el sentido de que consideren todas las áreas del desarrollo y conocimiento, mediante la utilización de experiencias motivadoras que encanten al niño en los momentos de aprender.

Currículos equilibrados que cauteleen la tendencia a poner énfasis en algunas áreas en desmedro de otras, lo cual finalmente niegan al niño la posibilidad de indagar en aspectos que para él pueden ser trascendentales. Además, implican la existencia de un equilibrio entre las necesidades individuales y los objetivos del currículo común.

Currículos significativos que consideren las necesidades que el niño presenta en el momento y, a las que podamos inferir que va a necesitar en un tiempo futuro al interior de una sociedad cambiante.

Currículos diferenciados que permitan abarcar las diferentes capacidades, necesidades e intereses de los niños.

2.8.6.1 **Definiciones de adecuaciones curriculares**

Según Zugheddu, N., (2008), las adecuaciones curriculares son las estrategias y recursos educativos específicos, adicionales que se implementan en las escuelas y que utilizan los docentes y equipos de apoyo para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales.

También, consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículo común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales (PEI) y de aula.

Pizarro, P. y Morales, D. (2007), sostienen que las adecuaciones curriculares se pueden entender como un instrumento de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para atender las diferencias individuales de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Constituyen un continuo que va desde adecuaciones menos significativas a más significativas en función del grado de dificultad que presente el niño o niña.

Según Díaz, P y Ruiz, R. (2003) Las adecuaciones curriculares son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Estas estrategias pretenden, a partir de modificaciones más o menos extensas realizadas sobre el currículo ordinario, ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje.

Por un lado, se trata de una estrategia de planificación y de actuación docente para responder a las necesidades de cada alumno. Pero, a la vez, se trata de un producto, ya que es una programación que contiene objetivos, contenidos y evaluaciones diferentes para unos alumnos, e incluso organizaciones escolares específicas, orientaciones metodológicas y materiales adecuados.

Según Sánchez, Sebastián y otros (2001), Las adecuaciones curriculares son las modificaciones que se realizan en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las necesidades individuales. Son un continuo y en un extremo están los cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza y, en el otro extremo, están las adaptaciones que se apartan significativamente del currículo. Es el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas los cuales reciben una enseñanza que se diferencia notablemente de la que reciben sus compañeros de clase o edad.

Para Loreto Núñez (s.f) la adecuación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y / o en los mismos elementos que lo constituyen.

2.8.6.2. Principios de adaptación curricular

Las adaptaciones curriculares, como proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, elementos de acceso o elementos básicos (objetivos, contenidos, metodología, estrategia de aprendizaje y evaluación) pretende dar respuestas educativas a las necesidades de los estudiantes. Dentro de esta finalidad deberá tener en cuenta los siguientes principios:

- a. **Principio de normalización:** Se pretende alcanzar los objetivos mediante un proceso educativo normalizado.
- b. **Principio ecológico:** la adaptación curricular necesita adecuar las necesidades educativas de los alumnos al contexto más inmediato (centro educativo, entorno, grupo de alumnos y alumno concreto).
- c. **Principio de significatividad:** cuando se habla de adaptación curricular se hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo a lo muy significativo. Así pues, se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuera necesario, adaptando los elementos básicos del currículum: evaluación, metodología, etc.
- d. **Principio de realidad:** para que sea factible realizar una adaptación curricular es necesario partir de **planteamientos realistas**, sabiendo exactamente de qué recursos disponemos y a dónde queremos llegar.
- e. **Principio de participación e implicación:** la adaptación curricular es competencia directa del tutor y del resto de profesionales que trabajan con el alumnado con n.e.e. La toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizará de forma consensuada y los acuerdos se reflejarán en el documento de adaptación correspondiente.

2.8.6.3. Tipo de adecuaciones curriculares

Respecto al tipo de adecuaciones curriculares, en la literatura encontramos una variabilidad. Así por ejemplo, clasificando las adaptaciones curriculares en función del grado de significación encontramos las siguientes propuestas:

Sánchez, Sebastián y otros (2001), habla de adecuaciones curriculares poco significativas y adaptaciones curriculares significativas.

- a. **Es poco significativa**, cuando las decisiones no modifican sustancialmente la programación propuesta para el grupo - clase. En algunos casos, van a ser adecuaciones en la metodología que van a implicar una ayuda más individualizada del profesorado. En otros casos, van a suponer adecuaciones a los contenidos rescatando algunos trabajados anteriormente, o introduciendo cambios en la secuenciación o eliminando alguno que no se considere básico. A veces, hay que realizar adecuaciones en los procedimientos e instrumentos de la evaluación, como en el caso del alumnado con problemas de comunicación o en el caso de alumnos con otras dificultades.
- b. **Es significativa, cuando** implica la selección de contenidos y objetivos esenciales en las diferentes áreas que se consideran básicos para cada alumno o alumna. Por tanto, las adecuaciones curriculares tienen como resultado una enseñanza que se aparta muy significativamente de la que reciben otros alumnos de la misma edad.

En este sentido, es necesario que el proceso esté sujeto a un mayor control, sobre todo, en lo que respecta a la tarea de explicar y registrar las adecuaciones propuestas, especialmente con relación a los contenidos y objetivos a trabajar en las áreas curriculares en las que los alumnos muestran dificultades.

Otra clasificación al respecto señala lo siguiente:

a. Adecuaciones curriculares individualizadas poco significativas.

Son adecuaciones poco significativas aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículo que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos de etapa, tales como organización de los recursos humanos, distribución de los espacios, disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos, empleo de programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico, habilidades sociales, etc.) o métodos de comunicación alternativa.

Son también adecuaciones curriculares individualizadas poco significativas las que afectan a los elementos del currículum tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos educativos que siguen siendo los mismos que tenga el grupo en el que se encuentra el alumno.

1.- Adecuaciones en los elementos de acceso.- Son elementos de acceso al currículum los que posibilitan el desarrollo curricular: recursos humanos, técnicos y materiales y la organización y optimización de los mismos.

- **Adecuación de los elementos humanos y su organización para el desarrollo de las adaptaciones curriculares.-** Estará basada en los principios de dinamismo y flexibilidad, para adecuarse a las necesidades educativas, y ha de tomar a éstas como referente principal cuando hayan de organizarse los recursos humanos.

- **Adecuación en los espacios y aspectos físicos.-** Son las que favorecen la autonomía personal. Se refieren a: Accesos al centro y movimiento por el mismo (eliminación de barreras arquitectónicas). Ubicación del alumno en el aula. Disposición del mobiliario y regularidad en su colocación. Adecuación de los espacios tanto para el trabajo en grupo como para la atención individual. Condiciones físicas de los espacios (iluminación, sonoridad, accesibilidad). Favorecer las interacciones entre los elementos personales.

- **Adecuaciones en el equipamiento y los recursos.-** La atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos requiere la utilización de material variado y polivalente para dar respuesta a la diversidad de experiencias apropiadas y conseguir así el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa.

Adecuar los materiales y recursos supone: Disponer del equipamiento y recursos didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los alumnos.

Crear y confeccionar materiales que por su especificidad y originalidad no están en el mercado. Utilizar el mobiliario suficiente y apropiado a las edades y características físicas y sensoriales de los alumnos en general y con necesidades educativas especiales en particular. Incorporar la mayor cantidad de recursos que sean de utilidad para cualquier alumno.

- **Adecuación del tiempo.-** No todos los alumnos desarrollan las mismas capacidades en el mismo tiempo. Existen alumnos, que por las necesidades que presentan, necesitan de más tiempo para lograr algún objetivo general de la etapa.

Adecuar el tiempo implica: Decisión del tiempo dedicado a cada área. Adecuación del tiempo dentro y fuera del aula. Tiempo fuera de horario lectivo.

2.- Adecuaciones de los elementos básicos del currículum.- Este tipo de adecuaciones se realizan sobre, la metodología, el tipo de actividades, y los instrumentos y técnicas de la evaluación y no afectan a los objetivos.

- **Adecuaciones metodológicas.-** El objetivo de estas adecuaciones es facilitar a los alumnos con necesidades educativas el proceso de aprendizaje utilizando la metodología con la que más fácilmente pueda desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa.

Las ayudas pedagógicas que habrán de prestarse a cada alumno pueden ejecutarse: Previa a determinados aprendizajes (facilitar al alumno la información conceptual o procedimental básica para iniciar una secuencia de aprendizaje). Apoyo dentro del aula (ayuda metodológica y docente, de carácter específico para desarrollar las actividades comunes del grupo con sus debidas adecuaciones). Apoyo en horario específico (destinado al desarrollo de actividades de tipo complementario que enriquecen el currículum del alumno con la finalidad de facilitarle instrumentos de desarrollo).

- **Adecuación del tipo de actividades.-** Dentro de la programación de aula es posible hacer adecuaciones, con carácter individual, en las que es posible seleccionar determinadas actividades entre todas las posibles dentro de la Unidad Didáctica.

Tendremos en cuenta para seleccionar las actividades: Los intereses y motivaciones del alumno. La funcionalidad de los aprendizajes que se pretenden desarrollar. Al momento evolutivo y la historia académica del alumno. La disponibilidad de medios y recursos en el centro y en el aula. Los elementos de acceso al currículum que hayan sido modificados.

- **Adecuaciones en la evaluación.-** La evaluación es un elemento del currículum que, al igual que los otros, es susceptible de ser modificado para atender a las necesidades educativas de todo orden que los alumnos tienen. La evaluación del nuevo modelo educativo implica una adecuación a cada alumno, seleccionando los instrumentos más adecuados. La evaluación no tiene una función sancionadora, sino prospectiva y de desarrollo. Esta actitud evaluadora requiere la cooperación de la familia para conocer en cada momento

la situación del niño.

b.- Las adecuaciones curriculares individualizadas significativas.

Se entiende por Adaptación Curricular Individualizada Significativa aquella que se aparte significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum, dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales. Es un instrumento útil y práctico para el profesorado, realista y ajustado perfectamente a las características y necesidades del niño.

Para Ruiz Rodríguez, E. (2006), una Adecuación Curricular Individual (A.C.I.) es, en esencia, una programación para un solo alumno. Se ha de adecuar el currículo a sus características individuales, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser. Es preciso personalizar los objetivos que se planteen.

Otra propuesta de tipos de adecuaciones curriculares presenta Zugheddu, N., (2008), siendo las siguientes:

a. Adecuaciones curriculares de acceso: facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo: Modificaciones edilicias y de equipamiento que permiten el acceso y la circulación en diferentes ámbitos escolares, o mejoran las condiciones de sonorización o de luminosidad. · Provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos para compensar dificultades de los alumnos. · Instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar.

b. Adecuaciones Curriculares propiamente dichas: modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el diseño curricular, y los aprendizajes. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros adecuan procedimientos e instrumentos de evaluación.

c. Adecuaciones curriculares de contexto: actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad. Flexibilizan el uso de tiempos y espacios. Modifican los agrupamientos institucionales o en el aula. · Buscan consensuar objetivos y metas grupales. · Gestionan procesos de orientación escolar. · Realizan actividades conjuntas con otros actores de la comunidad educativa.

Según Roldan, M. y otros (1996) los tipos de adaptaciones curriculares pueden variar en las siguientes: Adaptaciones curriculares de la escuela, del aula e individuales. Asimismo pueden distinguirse adaptaciones de acceso al currículo (modificación o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación) y adaptaciones a los elementos básicos del currículo (modificación de los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación).

2.8.6.4. Elementos de las adecuaciones curriculares

Según el Programa Nacional de Actualización Permanente (2000), la realización de las adecuaciones curriculares requiere la presencia de tres elementos básicos:

- a. **La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales**, es el primer elemento para realizar las adecuaciones curriculares. Al realizar la evaluación se debe pensar que las necesidades educativas son un continuo que va de las inespecíficas, presentes en la mayoría de los alumnos, a las más específicas, que son las especiales, y que sólo pueden identificarse mediante la evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica se aplicará cuando las dificultades son muy significativas o cuando éstas se asocian a alguna discapacidad, y constituye un procedimiento sistemático para el conocimiento de los niños (SEP/PRONAP, 2000).

En el contexto de la inclusión educativa, la evaluación psicopedagógica se concibe como un proceso que aporta información útil, principalmente para los profesores, respecto a las habilidades, dificultades, gustos, intereses del niño para orientar sus acciones y planear sus adecuaciones curriculares en el aula (Pastor y cols. 2000).

- b. **La propuesta curricular o la planeación específica para cada alumno**, Puigdellívol, (1996) refiere el segundo elemento; tendrá que estar basada en los planes y programas de estudio vigentes, en las condiciones institucionales y en las características del alumnado. Una vez que se tienen las principales necesidades del alumno, se debe decidir el tipo de adecuaciones curriculares que el alumno requiere; son básicamente de dos tipos: Adecuaciones de acceso al currículo y Adecuaciones en los elementos del currículo.

Las adecuaciones de acceso al currículo. Consisten en las modificaciones en los espacios e instalaciones o provisión de recursos especiales materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario

Las adecuaciones en los elementos del currículo. Estas adecuaciones son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.

- c. **Los criterios y procedimientos para evaluar las adecuaciones curriculares**, constituyen el último elemento de las adecuaciones curriculares. Criterios que deben basarse en la propia propuesta curricular y el grado de avance del alumno con necesidades educativas especiales. A través de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia, también se debe contemplar un cambio en la temporalización de los propósitos; estos aspectos orientan la toma de

decisiones al final del ciclo escolar: aumento o disminución del apoyo que el alumno debe recibir, e inclusive en la posibilidad de que el alumno sea ubicado en un contexto diferente a la escuela regular (SEP / PRONAP, 2000).

2.8.6.5. Procedimientos para adecuar el currículo general

Según Gine, C. y Ruíz, R. (1995), es posible utilizar algunos procedimientos y/o consideraciones para adecuar el currículo general a todos los niños y, en especial, a los que presentan necesidades educativas especiales. Al respecto, se presentan algunos elementos interesantes de compartir:

- La necesidad de establecer una conexión lógica entre las evaluaciones psicopedagógicas (o de especialistas) y la programación individual a desarrollar con el niño en el aula.
- La preparación anticipada de las estrategias educativas tanto especiales, como comunes que se pretenderán proporcionar al niño.
- Invitar al niño a participar en ambientes educativos lo menos restrictivos, rígidos o autoritarios posibles.

Estos procedimientos abarcan a tres grandes bloques de elementos a considerar en las adaptaciones curriculares:

- 1.- **La valoración o evaluación psicopedagógica.** En base a esta información se toman las decisiones curriculares de mayor relevancia, es aquí donde deben estar incluidas las potencialidades del niño, lo que es capaz de hacer en relación al currículo regular, así como, otros factores que puedan favorecer u obstaculizar su avance.
- 2.- **La propuesta curricular.** En esta propuesta deben encontrarse las adecuaciones que se han previsto para un lapso de tiempo, a lo más, de un año. Esta propuesta entrega los elementos destinados a: Que enseñar en relación a áreas, contenidos, actividades y objetivos. Cómo enseñar en relación a los enfoques, metodológicos y materiales didácticos, de que tipo, durante cuánto tiempo y con qué frecuencia. Cuándo enseñar considerando los contenidos y objetivos seleccionados para el niño. Qué, cómo y cuándo evaluar.
- 3.- **La promoción del niño.** Este aspecto, cuya intencionalidad es incorporar al niño cada vez más al currículo regular, se refiere al retiro secuencial y gradual, de los apoyos especiales.

Todas estas consideraciones a tomar en cuenta para una adecuación curricular, deben ser utilizadas en aquellos casos donde se determine que realmente el niño necesita de un apoyo educativo diferente al resto de sus compañeros, ya que, existen casos en que no es necesario llevar a cabo una programación especializada, sino que es suficiente con adecuar algunos elementos básicos y habituales que todo educador sabe manejar y que de hecho, en su práctica cotidiana lo realiza con muchos de sus niños.

2.8.6.6. El proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares

Está orientado por las competencias que debe lograr el alumno, de acuerdo con el diseño curricular. Es la competencia (y no el contenido en sí mismo) la que sirve de parámetro para establecer que adecuaciones permiten aprendizajes equivalentes.

- a. **Organización del aula:** Organización didáctica del espacio, de los agrupamientos de alumnos y del tiempo.
- b. **Objetivos y contenidos:** Priorización de áreas o grupos de contenidos. Priorización de una determinada habilidad, capacidad o competencia, y de los aprendizajes que favorecen su desarrollo. Eliminación de contenidos menos relevantes. Eliminación de aprendizajes para la acreditación. Introducción de aprendizajes sustitutivos para la acreditación y/o contenidos específicos, con carácter alternativo. Introducción de aprendizajes para la acreditación y/o contenidos específicos, con carácter complementario, adicional, para cubrir una necesidad especial.
- c. **Evaluación:** · Selección de técnicas e instrumentos, vinculadas con la selección de aprendizajes y contenidos.
- d. **Didáctica y actividades:** · introducción de actividades complementarias y/o alternativas de refuerzo y apoyo. Modificaciones en el nivel de abstracción y/o complejidad de una actividad. Modificaciones en la selección y adecuación de materiales.
- e. **Temporalización:** · Duración de la enseñanza de un contenido o grupo de ellos. Ubicación en un ciclo escolar con más de 2 ó 3 años de diferencia cronológica.

2.8.6.7. La respuesta educativa a las necesidades educativas especiales

Hay que establecer si las necesidades del alumno, en ese contexto, son especiales o pueden ser resueltas por el docente. Si la evaluación indica que debe optarse por lo primero, se inicia un proceso de trabajo que podemos caracterizar en cuatro etapas:

- a. **Evaluar al alumno, en interacción con el contexto.-** La evaluación pedagógica (y/o psicológica) es realizada por el docente del curso y los profesionales del equipo técnico. Se recogerá información relevante para fundamentar la toma de decisiones sobre las necesidades educativas especiales (paso siguiente) se relevaran, entre otros, aspectos tales como:
Competencia curricular del alumno, estilo de aprendizaje, déficits (y su grado) implicaciones posibles en términos de discapacidad y/o minusvalía., contexto educativo: características de la institución, del docente, del grupo de clase, y el proyecto educativo institucional.

Entorno familiar: Se constatarán las necesidades del alumno en relación con la apropiación de los aprendizajes previstos por el Diseño Curricular y las ayudas específicas que necesita para progresar en la escuela y ser competente en la vida social.

- b. **Determinar las necesidades educativas especiales.-** Requiere identificar las necesidades individuales del alumno, que se consideran especiales, estableciendo prioridades, teniendo en cuenta su desarrollo global y su

proceso de aprendizaje.

- c. **Planificar la respuesta educativa.-** Responde a las preguntas que, como y cuando enseñar y evaluar, y cuáles serán los apoyos materiales y los recursos humanos adicionales que habrá que proporcionarle al alumno con necesidades educativas especiales. Parte de esta planificación es la elaboración de las adecuaciones curriculares.
- d. **Realizar el seguimiento del programa pedagógico proyectado.** Estará en constante revisión de acuerdo con los datos que brinda la práctica. Requerirá de un trabajo de seguimiento y evaluación permanente de todo el equipo.

2.8.7. Calidad del servicio educativo para atender a las necesidades educativas especiales.

1. La calidad en la educación básica

Revisando las investigaciones respecto a los enfoques de las últimas reformas educativas en los países occidentales podemos observar como los planteamientos giran en torno a la idea de mejorar la calidad educativa. Sin embargo, ni siquiera los países más desarrollados se encuentran conformes con los resultados obtenidos a pesar de trabajar por estos objetivos en los últimos 15 años.

La concepción de calidad de la educación según Orellana, (1996:13) citado por Medrano (2001), está vinculada a los fines que el sistema educativo persigue - que no es otro que formar al ser humano - Podría decirse entonces, que la calidad esperada está en función de los fines de la educación y se relaciona con el producto o con los resultados obtenidos del proceso que se ha llevado a cabo para la consecución de los fines establecidos previamente. En consecuencia, existirán tantas concepciones de calidad como concepciones filosóficas existan en una sociedad

Marchesi y Marín (1998:33), formulan en su concepto lo que implicaría un centro educativo de calidad y lo expresan diciendo que: Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y motoras de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus estudiantes y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

2. Enfoques de calidad educativa.

En la literatura consultada encontramos diversos enfoques sobre el concepto de calidad educativa. Mota Enciso, Flavio (2007), señala que el primero de ellos

se refiere a la eficacia. Un programa educativo será considerado de calidad si logra sus metas y objetivos previstos. Llevado esto al salón de clases donde se atiende a niños con necesidades educativas especiales, podríamos decir, que se alcanza la calidad si el alumno aprende lo que se supone debe aprender.

Un segundo punto de vista se refiere a considerar la calidad educativa en términos de relevancia. En este sentido los programas educativos de calidad serán aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles, que respondan a los requerimientos necesarios para formar integralmente al alumno normal o inclusivo, para prepararlos acordes con las necesidades sociales, o bien que provean de herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo a la sociedad.

Una tercera perspectiva del concepto de calidad se refiere a los recursos y a los procesos. Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y además que los emplee eficientemente. Así, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, un buen sistema académico o administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza y suficiente equipo, serán necesarios para el logro de la calidad.

3. Fundamentos teóricos sobre la calidad de servicio educativo

Tanto la investigación académica como la práctica empresarial vienen sugiriendo, desde hace ya algún tiempo, que un elevado nivel de calidad de servicio proporciona a las empresas considerables beneficios en cuanto a cuota de mercado, productividad, costes, motivación del personal, diferenciación respecto a la competencia, lealtad y capacitación de nuevos clientes, por citar algunos de los más importantes. Como resultado de esta evidencia, la gestión de la calidad de servicio se ha convertido en una estrategia prioritaria y cada vez son más los que tratan de definirla, medirla y, finalmente, mejorarla.

a. El problema conceptual de la calidad educativa

En los últimos años, el concepto de calidad se ha convertido en una meta que es buscada de forma tangible e intangible por las principales instituciones públicas y de servicios. Este concepto en sus inicios era aplicado al ámbito empresarial privado que se preocupaba por la satisfacción del cliente; sin embargo, en la actualidad muchos servicios públicos, entre ellas las instituciones educativas, han adoptado a su gestión la propuesta de mejora continua, concepto introducido en Japón desde los años 50 como el surgimiento de una nueva generación en las actividades de control de calidad. siendo difundida en América y Europa desde la década de los ochenta. (Rey y Santa María, 2000).

La palabra calidad etimológicamente proviene del griego “kalos” (bueno, hermoso, apto, favorable) y del latín “qualitatem” (propiedad). Pero, para entender lo que es calidad es necesario conocer los siguientes enfoques de la calidad.

b. Consideraciones sobre la calidad en educación

García Garrido (1992:75), menciona que: La calidad de la educación es quizás la denominación más amplia y ambiciosa de un tema que, en los últimos tiempos, ha preferido formulaciones más modestas y específicamente referidas al ámbito de las instituciones escolares. Se ha hablado de mejora escolar, de escuelas efectivas, de educación para la excelencia. En cualquier caso, se ha aplicado el término sólo a la realidad de los sistemas escolares, con frecuente despreocupación de los numerosos y potentes factores no escolares que influyen hoy, de hecho en la calidad de la educación.

Por otra parte, Orellana (1996:13), menciona que: La concepción de calidad de la educación está vinculada a los fines que el sistema educativo persiga que no es otro que de formar al ser humano. Podría decirse entonces, que la calidad esperada está en función de los fines de la educación y se relaciona con el producto o con los resultados obtenidos del proceso que se ha llevado a cabo para la consecución de los fines establecidos previamente. En consecuencia, existirán tantas concepciones de calidad como concepciones filosóficas existan en una sociedad.

Por otra parte, Porras (1998:79) expresa que: Desde la perspectiva curricular de atención de las necesidades del alumnado, se define que una educación de calidad es aquella que proporciona calidad educativa para todos, y por lo tanto se trata de un problema de mejora escolar.

c. La mejora de la calidad en educación

Entre la variedad de desafíos que afronta la enseñanza en los comienzos del siglo XXI, la necesidad de mejorar la calidad de la educación, sin lugar a dudas, es uno de los retos más importantes. Salinas Gamboa, Germán (2011:27), señala que para llevar a cabo esta tarea es necesario explicar dos cuestiones: Parámetros para valorar la mejora de la calidad de la enseñanza y cuáles son las líneas de actuación propuestas para lograr estas mejoras.

Respecto a parámetros para valorar la mejora de la calidad de la enseñanza, existen cuatro criterios: El modelo educativo adoptado y los resultados obtenidos. Adecuación del sistema educativo para dar respuesta a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas de esa sociedad. Que exista el menor desfase posible entre el desarrollo científico y técnico y su incorporación a los cometidos de la educación. El nivel de responsabilidad y compromiso social de los hombres y mujeres que forman el sistema educativo y el sentido ético en lo personal y profesional.

En cuanto a las líneas de actuación para mejorar la educación que se han propuesto en los últimos años destacan:

Las que enfatizan la expansión cuantitativa, esto se ha expresado de dos maneras: más dinero destinado a la educación; mayor expansión del sistema educativo, es decir más escolarizados, más años de educación obligatoria, más infraestructura. Vista desde la perspectiva actual, parece un simplismo creer y actuar como si la sola disponibilidad de recursos fuese suficiente para resolver los problemas de la educación.

Las que enfatizan el mejoramiento cualitativo del sistema educativo, es decir, primero capacitando a los docentes, (inicialmente se pensó que la manera más adecuada era mejorar el nivel del profesorado) y segundo, mejorando la organización y funcionamiento del sistema educativo, con especial énfasis de la formación en los centros, (ahora se piensa que hay que mejorar la eficiencia, eficacia y efectividad del sistema educativo). Sin embargo, poco pueden hacer docentes capacitados y motivados en instituciones educativas anacrónicas. Poco se puede hacer en una institución educativa organizada con docentes sin ilusiones y poco competentes.

Actualmente en las líneas de actuación propuestas, está claro que se necesitan atender a seso dos aspectos: Educación permanente de todos los docentes y mejorar la efectividad organizacional y funcional.

d. Medición de la calidad del servicio educativo

La calidad, y más concretamente la calidad del servicio educativo, se está convirtiendo en nuestros días en un requisito imprescindible para competir en las organizaciones e instituciones educativas de todo el mundo. Resulta obvio que, para que los clientes se formen una opinión positiva, la institución educativa debe satisfacer sobradamente todas sus necesidades y expectativas. Es lo que se ha dado en llamar calidad del servicio educativo. (Mendoza Aquino, J. A. 2003).

e. Calidad de la educación y calidad de vida

El análisis del concepto de calidad aplicado a la educación conlleva grandes complejidades, el hablar de calidad de vida supone una serie de opiniones que propician diversas formas de concebirla.

La calidad de vida como fenómeno complejo se relacionará con la calidad de educación, en la medida que ésta última soporte la primera y no se imponga como única meta.

Sobre este tema, Jurado y Rojas (1996:6) apuntan que: La calidad de vida es un fenómeno complejo en el que se interrelacionan factores individuales y ambientales. La calidad de vida de una persona está relacionada con la de aquellos que la rodean.

La calidad de vida de las personas discapacitadas se compone de los mismos factores que han aparecido en las personas sin discapacidad. Los aspectos de calidad de vida son temporales y se encuentran condicionados por el contexto.

Por otra parte la calidad de vida debe estar estrechamente relacionada con la concepción que se tenga de la calidad educativa. Al respecto, Hegarty (citado por Porras, 1998:97) propone:

- 1.- Asegurar que todos los estudiantes experimenten aprendizajes significativos y relevantes en todos los ámbitos del currículo.
- 2.- Crear un entorno en el que el alumnado tenga una escuela agradable y divertida.

- 3.- Asegurar de que todo el alumnado, independientemente de sus niveles de habilidad, experimenta logros positivos.
- 4.- Garantizar que todo el alumnado mantiene y aumenta su curiosidad y capacidad de asombro acerca del mundo.
- 5.- Proporcionar toda la autonomía posible al alumnado.
- 6.- Asegurar que cada estudiante experimente un sentimiento de crecimiento y de propia valía.
- 7.- Proporcionar un marco donde florezca la amistad y donde la norma sean las relaciones personales constructivas – del alumnado entre sí y con los adultos-
- 8.- Proporcionar un entorno en el que el alumnado esté libre de peligros físicos y morales.
- 9.- Asegurar unas adecuadas condiciones para la vida diaria y la movilidad del alumnado con discapacidad.
- 10.- Facilitar la comunicación con el alumnado con discapacidad y maximizar su acceso al currículo común.
- 11.- Asegurar que el alumnado con discapacidad nunca sea marginado indebidamente o desatendido.

2.8.7.4. Dimensiones de la calidad de servicio educativo

El énfasis puesto en los procesos educativos, que han sido objeto de renovada atención desde el punto de vista psicopedagógico y desde el ámbito de la organización escolar, ha atraído la atención hacia ellos por parte de los estudiosos de la calidad. Lo que ha generado el surgimiento de las dimensiones de calidad.

En el sector educativo, uno de los problemas que se plantean es la gran complejidad inherente a la prestación de servicios educativos, particularmente aquellos destinados a la atención de las necesidades educativas especiales en el sistema regular, derivada de la necesidad de cumplir de forma simultánea múltiples objetivos y de satisfacer a diversos colectivos. Esta situación dificulta la concreción de aspectos básicos como: ¿qué tipo de necesidades concretas debe satisfacer la actividad educativa?, y, por tanto, ¿quién es el verdadero cliente en la prestación de servicios educativos? (Flavián y Lozano, 2005).

El reconocimiento de la existencia de diversas dimensiones bajo el concepto de calidad abre la puerta a una concepción relacional del mismo, en la que se tomen en consideración no sólo cada una de las vertientes mencionadas sino, lo que es más importante, las relaciones que existen entre ellas. Una concepción de este tipo es, por ejemplo, la que mantiene Arturo de la Orden cuando habla de la calidad de la educación como "un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos", aunque solamente mencione tres dimensiones: funcionalidad, eficacia y eficiencia (De la Orden, 1988).

En los últimos años la mayoría de autores aceptan, desde la perspectiva del marketing, una visión de la calidad del servicio que considere la percepción del cliente. En este sentido, varios investigadores han desarrollado un concepto operativo de la calidad de servicio que permite la elaboración de escalas para su medición que han sido aplicadas a diferentes tipos de servicios. La aparición de

estos instrumentos de medida ha permitido crear una línea de investigación en torno a la calidad de servicio, cuya importancia se debe a que suele implicar un incremento en la satisfacción y en la lealtad de los clientes.

Por todo lo anterior, al ser la calidad un concepto relativo, que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional, es necesario conocer las dimensiones de la calidad en educación, para lo cual se presenta las propuestas de diferentes autores dentro los que destacan:

Harrington, citado en Reyes (1998), nos habla de la existencia de varias dimensiones entre las que destacan especialmente las de eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción, y añade que no sería lógico, hoy en día intentar valorar la calidad de una institución o de un sistema educativo fijándose solamente en alguna o algunas de las vertientes identificadas, dejando de lado las demás.

La eficacia, entendida esta como el grado en que los procesos alcanzan las necesidades y expectativas de sus clientes. En un programa educativo, la eficacia será evidente si logra sus metas y objetivos previstos. Llevada al salón de clases podríamos decir que se alcanza si el alumno aprende lo que se supone debe aprender, tomando como criterio para ello los resultados alcanzados por los estudiantes al final de su proceso de aprendizaje o en momentos claves del mismo.

La eficiencia, tiene que ver con la relación entre insumos y productos. Esto es, el grado de adecuación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados. Esta dimensión ha contribuido a llamar la atención sobre la distribución y la utilización que se hace de los recursos realmente disponibles en el proceso educativo, así como sobre la conexión que éstos guardan con los logros conseguidos. Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y además que los emplee eficientemente. Así, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, un buen sistema académico o administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza y suficiente equipo, serán necesarios para el logro de la calidad.

Una tercera dimensión de la calidad de la educación consiste en subrayar su vertiente de satisfacción de necesidades y expectativas. La aparición y posterior extensión de esta dimensión se debe a diversos motivos, entre los que sobresale la insatisfacción producida por las reducciones que las dos dimensiones anteriores introducen en el análisis de los fenómenos educativos.

Una cuarta dimensión se refiere a considerar la calidad en términos de relevancia. En este sentido los programas educativos de calidad serán aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles: que respondan a los requerimientos necesarios para formar integralmente al alumno, para preparar excelentes profesionistas, acordes con las necesidades sociales, o bien que provean de herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo a la sociedad.

Una quinta dimensión es la funcionalidad, la cual tiene que ver con la coherencia entre, por un lado, insumos, procesos productos y metas con expectativas y necesidades sociales. Por ello De la Orden (1997) explica que la dimensión de funcionalidad facilita las aspiraciones, expectativas y necesidades de los individuos y grupos.

Parasuraman et al.(1994), citado por Mendoza Aquino, J. (2003), Propusieron como dimensiones subyacentes integrantes del constructo calidad de servicio los elementos tangibles, la fiabilidad, la capacidad de respuesta, la seguridad y la empatía.

Elementos tangibles.- Apariencia de las instalaciones físicas, equipos, empleados y materiales de comunicación.

Fiabilidad.- Habilidad de prestar el servicio prometido de forma precisa

Capacidad de respuesta.- Deseo de ayudar a los clientes y de servirles de forma rápida

Seguridad.- Conocimiento del servicio prestado y cortesía de los empleados así como su habilidad para transmitir confianza al cliente

Empatía.- Atención individualizada al cliente

En el estudio de Veciana y Capelleras (2000) se analizan las diferentes formas de mejorar la calidad de la docencia y, por ende, el rendimiento académico. De acuerdo con ellas, se asignó un nombre a las dimensiones de la calidad de servicio identificadas de la siguiente manera:

1 Actitudes y comportamientos del profesorado. Recoge los aspectos del servicio relacionados con las actitudes y comportamientos del profesorado hacia el alumno, como preocuparse por su aprendizaje, fomentar su interés por la materia, estimular su participación, estar disponible para orientarle, evaluarle apropiadamente y fomentar la comunicación entre ambos.

2 Competencia del profesorado. Este factor engloba aspectos relativos al nivel de conocimientos teóricos, prácticos y actualizados que posee el profesorado, a su capacidad para transmitirlos, así como la claridad con que lo hace.

2. Contenido del plan de estudios de la titulación. Reúne elementos que hacen referencia al grado de orientación teórico-práctica de los estudios, al grado en que se potencia el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a la combinación entre asignaturas obligatorias y optativas, al interés que ofrecen estas últimas y a la utilidad del material docente.

4 Instalaciones y equipamientos. Este componente tiene relación con los elementos tangibles del servicio, ya que en él se incluyen las instalaciones físicas, las aulas, los equipamientos y los fondos bibliográficos disponibles.

5 Organización de la enseñanza. Esta dimensión sólo considera dos variables asociadas, que son los horarios de clase y el tamaño de los grupos, que están vinculadas con la organización de la enseñanza u ordenación académica del

centro

Los resultados obtenidos en la investigación mostraron que los aspectos básicos para la mejora de la enseñanza continúan siendo hoy en día, la importancia del profesor como prestador del servicio docente para facilitar el proceso de aprendizaje y, por otra parte, la involucración del estudiante no sólo como destinatario sino especialmente como corresponsable del mismo.

Por su parte, Tigani, Daniel (2008), propone siete dimensiones de calidad del servicio las mismas que se describen a continuación:

- 1 Respuesta.-** La capacidad de respuesta manifiesta el grado de preparación que tenemos para entrar en acción. La lentitud del servicio, es algo que difícilmente agregue valor para el cliente. Cualquier error es tolerable cuando todavía hay tiempo para corregirlo y el más mínimo error es intolerable cuando el cliente ha esperado más de lo necesario.
- 2 Atención.-** Todo lo que implica ser bien atendido, como por ejemplo ser bien recibido, sentirse apreciado, ser escuchado, recibir información, ser ayudado y además, invitado a regresar. No debemos dar lugar a la apatía, la indiferencia o el desprecio y debemos despojarnos de nuestros prejuicios motivados por la impresión o apariencia que muestra el cliente.
- 3 Comunicación.-** Establecer claramente que estamos entendiendo a nuestro cliente y que también nosotros estamos siendo entendidos. No debemos dejarnos seducir por la jerga que se utiliza en nuestra especialidad, podemos estar en presencia de alguien que no entienda nada acerca de lo que le estamos hablando. Es espantoso esperar para que luego alguien nos comunique que está en el lugar equivocado o a la hora equivocada, etc. Nueve de cada diez controversias serias que se producen en la vida son producto de un malentendido.
- 4 Accesibilidad.-** Responde a las preguntas ¿Dónde estoy cuando me necesitan?; ¿Cuántas veces suena mi teléfono antes que alguien lo atienda?; ¿Cuántas personas han querido mis servicios y no lograron encontrarme o comunicarse conmigo a tiempo? No se gana nada por ser muy bueno en algo que es inalcanzable para los clientes.
- 5 Amabilidad.-** Debemos generar capacidad para mostrar afecto por el cliente interno y externo. Se debe respetar la sensibilidad de la gente, porque muchas veces es altamente vulnerable a nuestro trato. Cuando se trata de atender reclamos, quejas y clientes irritables, no hay nada peor que una actitud simétrica o de mala voluntad. Debemos ser amables, especialmente cuando nos cuesta, porque después de todo, somos siempre la misma clase de personas sin importar a quien estamos atendiendo.
- 6 Credibilidad.-** Nunca se debe mentir al cliente, porque después de una mentira, el cliente solo puede esperar nuevas mentiras y violaciones a su dignidad. No debemos jamás prometer algo en falso, porque una promesa incumplida es un atentado a nuestra credibilidad. Crear expectativas

exageradas, indica falta de compromiso con el cliente y desprecio por la verdad.

- 7 Comprensión.-** Debemos esforzarnos por entender que es lo que nuestro servicio significa para el cliente. ¿Comprenderán lo que sus servicios significan para sus clientes?; ¿Podemos creer que somos tan importantes e imprescindibles que nuestros clientes soportarán pacientemente nuestros desplantes?

Según, León y Estrada, G. (1999), podemos identificar dos dimensiones de la evaluación de la calidad: una absoluta, descriptiva, y otra relacional-explicativa. La dimensión absoluta, descriptiva, es aquella cuyos juicios de valor se expresan sobre cualquiera de los componentes de los insumos, procesos, resultados o productos de manera aislada. Por ejemplo, una afirmación en el sentido de que el número de computadoras es suficiente para el número de estudiantes, son ejemplos de juicios evaluativos sobre los insumos. El profesor emplea una metodología de enseñanza excelente en la que todos sus estudiantes participan activamente. Es un ejemplo sobre juicios de procesos. Los juicios sobre los resultados se expresan como el número de estudiantes aprobados en este curso es satisfactorio. Sobre los productos, los juicios que se pueden expresar son como Los egresados se encuentran desempeñando funciones adecuadas a la formación que recibieron.

Sin embargo, subrayan que la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación es aquella que tiene como propósito determinar su relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia. A continuación se presenta una breve descripción de ellas:

Acerca de la relevancia, entendemos ésta como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico. Esta dimensión destaca el vínculo entre los fines educacionales propuestos por la institución y los problemas sociales y/o académicos. Una institución de educación superior cuyos programas estén fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y la tecnología, será de mejor calidad que aquella que proponga programas obsoletos o desvinculados del contexto. Así, cuando hablamos de relevancia, el problema al que uno se enfrenta es al de resolver la duda de si los objetivos son importantes de alcanzar. También se presenta el problema de responder a la pregunta ¿objetivos para quién? El diseño de una evaluación de tipo holístico sobre la calidad de una institución de educación superior deberá iniciarse con una evaluación sobre estas interrogantes.

La dimensión de eficacia se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Así, una institución será de buena calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizaje de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores establecidos.

La dimensión de efectividad o validez educativa de una institución se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen al logro de sus resultados y productos. Esto es, tal dimensión establece una relación entre procesos, resultados y productos. En dicha dimensión se incluyen también los procesos de apoyo al estudiante como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento de hábitos de estudio, etc.

Sobre la eficiencia, una institución será eficiente si los recursos y procesos que emplea son utilizados apropiadamente y éstos cumplen su función. Tal dimensión cumple un propósito doble: por un lado, está interesada en relacionar el uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos; por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados. Esta segunda función tiene un propósito explicativo. Una institución será eficiente cuando la proporción entre los estudiantes que ingresan y los que egresan es apropiada, o cuando el tiempo y las etapas en el proceso administrativo para la admisión a la universidad es adecuado, o cuando se encuentra una buena relación entre el número de profesores y la cantidad de proyectos de investigación.

Acerca de la congruencia, una institución será de buena calidad si existe correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos. En otras palabras, deberá existir congruencia, por ejemplo, entre las características de los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta o que se adquieren, las políticas institucionales, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes en el proceso educativo, etc., y los propósitos y objetivos propuestos. Uno de los propósitos de esta dimensión es estudiar los efectos del currículo oculto.

Mancebón, et al. (2007), propone como dimensiones de la calidad en la enseñanza lo siguiente:

- 1 Elementos Tangibles**, constituye uno de los elementos más esenciales y tangibles de la enseñanza: la necesidad de disponer de instalaciones, equipamiento, materiales y fondos bibliográficos que faciliten la formación del alumno.
- 2 Contenido y Cumplimiento de la Docencia**, se vincula principalmente con el contenido de las asignaturas, su explicación por el profesor y la seguridad en el cumplimiento de la programación propuesta al inicio de cada curso académico.
 - 1. Metodología Docente**, trata de aspectos de la metodología docente que facilitan el aprendizaje del alumno y su participación.
- 4 Interés del Profesorado y Formación Integral**, se relaciona con el interés del profesorado por la labor que realizan y con la formación integral que ofrecen los diferentes centros de estudio.

2.8.7.5 El profesor en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo

Algunas sugerencias útiles podrían ser las siguientes:

- a) **Conocer claramente cuál es su función dentro de la institución educativa y del currículo.** Si el maestro sabe cuál es su misión como docente y qué espera de él su escuela, estará en condiciones de cumplir mejor su tarea. Si, además, tiene bien claro cuál es el perfil de egreso del estudiante que está formando y cómo contribuye a él con las asignaturas que tiene a su cargo, podrá más eficientemente realizar su función.
- b) **Conocer bien su disciplina y mantenerse actualizado.** Esta es una condición sin la cual no se puede dar una buena clase. Si no se tienen los conocimientos suficientes no se puede enseñar o orientar al alumno en su aprendizaje.
- c) **Mejorar la práctica docente.** La preparación pedagógica es necesaria para mejorar la práctica docente, aún en aquellos profesores que pueden ser "de vocación" o "natos". Aunque el profesor suele estar muy ocupado, es necesario que dedique el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades docentes y a reflexionar sobre cómo está haciendo las cosas y cómo puede mejorarlas.
- d) **Transmitir una disciplina de superación.** La mayoría de los profesores estamos de acuerdo en que una de las partes más importantes de la educación es la formación de actitudes, valores y virtudes. Sin embargo, en nuestra clase prácticamente lo ignoramos, y nos dedicamos a cubrir el programa. El maestro puede contribuir a desarrollar en el alumno una disciplina de superación si busca la transmisión de estándares de excelencia y autoexigencia que formen en los alumnos deseos de superación y actitudes razonables de autoexigencia.
- e) **El trabajo colegiado.** Un solo profesor poco puede hacer por incrementar la calidad educativa, pero varios profesores, planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones, más fácilmente lograrán su cometido.
- f) **Mejorar la relación con sus alumnos.** Mucho se habla del "servicio al cliente" cuando se aborda el tema de la calidad. En el aspecto educativo el alumno es mucho más que un cliente. Es una persona en formación que requiere guía y apoyo, y sólo se le podrá brindar esta ayuda si el profesor logra establecer un clima cordial, de confianza mutua. En condiciones adversas es muy difícil que se logre esa orientación. La función del maestro no es vigilar y castigar, sino estar al pendiente de las necesidades del alumno, para ayudar.

El mejorar la calidad educativa depende de que todos entendamos que es necesaria nuestra participación decidida y entusiasta y que no se requiere un cambio radical en nuestros sistemas de trabajo, sino más bien de un proceso de mejora continua, pero con un conocimiento y conciencia plena de lo que se

quiere lograr.

2.9. Hipótesis

2.9.1 Hipótesis general

El Fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora significativamente la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

2.9.2. Hipótesis específicas

El fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora significativamente la capacidad de respuesta del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

El fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora significativamente la calidad de atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

El fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora significativamente la comunicación en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, 2011.

El fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora significativamente la credibilidad del servicio educativo en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas de Coronel Portillo, 2011.

El programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular mejora significativamente la calidad del servicio educativo en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales, en instituciones educativas inclusivas de Coronel Portillo, 2011.

2.10. Variables

2.10.1 Variable independiente

Programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular

2.10.2 Variable dependiente

Calidad del servicio educativo de niños/niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales.

2.10.3. Definición conceptual de las variables

a. **V.I. Programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular**

Conceptualmente se define como programa de fortalecimiento de capacidades al proyecto ordenado de actividades para llevar a cabo acciones de participación encaminadas a fortalecer la adopción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de profesores y profesoras para mejorar el proceso de adecuación curricular para la atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, basado en la filosofía del mejoramiento continuo y la inclusión educativa.

Según Toranzos, L. y otros. (1999). un programa educativo de calidad será aquel que incluya contenidos valiosos y útiles, que respondan a los requerimientos necesarios para formar de manera integral al alumno, para preparar profesionistas excelentes, acordes con las necesidades sociales, que los provean de herramientas valiosas para la integración del individuo en forma completa a la sociedad.

b. **V.D. Calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales.**

La calidad del servicio educativo se refiere a la capacidad que tienen los profesores y profesoras así como las instituciones educativas inclusivas en los procesos de adecuación curricular para atender los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, de tal manera que puedan adaptarse y aprender lo que se supone que debe aprender para enfrentar con éxito su incorporación a la vida social y al mercado laboral, considerando los tres aspectos directamente involucrados: capacidad del alumno, capacidad del docente y capacidad de la institución.

Un servicio educativo de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y sobre todo que los emplee de manera eficiente. Una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, un buen sistema académico o administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza y suficiente equipo son indispensables para el logro de la calidad.

2.10.4. Definición operacional de las variables

a. **V.I. Programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular**

Para efectos de esta investigación, operacionalmente el programa estará referido a fortalecer la capacidad de los profesores y profesoras en el proceso de planificación y ejecución de las adecuaciones curriculares de acceso al currículo consistente en modificaciones de espacios, de equipamiento, provisión de ayudas y/o materiales didácticos y sistemas de comunicación complementarios o alternativos; las adecuaciones a los elementos básicos del currículo estarán referidos a las modificaciones en los objetivos, los contenidos, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación; por su parte las adecuaciones de contexto se referirán al clima emocional del aula y al trabajo en equipo para atender a las diferencias individuales de los niños y niñas con

necesidades educativas especiales.

b. V.D. Calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales

La calidad del servicio educativo a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, operacionalmente, se define como la mejora en la capacidad de respuesta, es decir, la rapidez y agilidad en el servicio, la disposición de ayuda y la solución de problemas que se presenten en la atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales; la calidad en la atención, se refiere al trato y al tiempo destinado para la atención; la capacidad de comunicación guarda relación con la capacidad de escucha y la empatía durante la atención, la credibilidad en el servicio se refiere a la confianza y aceptación del servicio que imparten los profesores y profesoras, los mismos que se pretende lograr cuando se fortalece su capacidad con los requerimientos técnico pedagógicos y cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma, responsable y prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad.

2.10.5. Dimensiones, indicadores e índices de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES	
Programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular	1.- Adecuaciones de acceso	1.1.- Modificaciones edilicias y de equipamiento	Acceso y circulación	
			Sonorización	
			Luminosidad	
			1.2.- Provisión de ayudas y/o materiales didácticos	Materiales visuales
				Materiales auditivos
			1.3.-Sistemas de comunicación complementarios o alternativos	Lenguaje gestual
		2.- Adecuaciones a los elementos básicos del currículo	2.1 Adecuación de las capacidades de aprendizaje.	Cognoscitivo
				Afectivo
				Psicomotor
			2.2 Adecuación de los contenidos. Que enseñar	Conceptuales

			Procedimentales
			Actitudinales
		2.3 Adecuación de la metodología. Cómo enseñar	Métodos Técnicas estrategias
			Actividades de aprendizaje
			Recursos didácticos
			Organización del aula
		2.4 Adecuación de la evaluación del aprendizaje	Criterios
			Indicadores
	3.- Adecuaciones de contexto	3.1.- Clima emocional del aula	Respeto
			Solidaridad
			Empatía
			Comunicación
		3.2.- Trabajo en equipo	Con profesores
			Con padres de familia
			Con otros profesionales
Calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales	1 Capacidad de respuesta	1.1.- Rapidez y agilidad en el servicio	Tiempo de espera
			Simplificación de procedimientos
		1.2.- Disposición de ayuda	Ayuda mutua
			Colaboración
		1.3.- Solución de problemas	Estrategias
	2 Calidad de atención	2.1.- Trato en el servicio	Trato amable
			Trato personalizado
		2.2.- Tiempo para la atención	Atención rápida
			Atención eficiente
	3 Capacidad de comunicación	3.1.- Capacidad para escuchar	Escuchar asertivamente
		3.2.- Capacidad de empatía	Saber comprender
	4 Credibilidad del servicio	4.1.- Confianza y aceptación del	Seguridad y efectividad en la

		servicio educativo	atención
			Cumplimiento de labores educativas

2.10.6 Dimensiones: Variable Independiente

1 Adecuación de acceso

Se refiere a las adecuaciones que facilitan el acceso al currículo a través de recursos materiales específicos o de la modificación de las condiciones de la interacción.

Indicadores

- Modificaciones edilicias y de equipamiento; que permiten el acceso y la circulación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, o mejoran las condiciones de sonorización y luminosidad de las aulas.
- Provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos: aquellos que sirven para compensar dificultades de los alumnos con necesidades educativas especiales tales como materiales visuales, auditivos y escritos.
- Instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos a las necesidades educativas de los alumnos: lenguaje gestual, sistema Braille.

1. Adecuaciones a los elementos básicos del currículo Se refiere a la modificación de uno o varios elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, según dificultades de los alumnos con necesidades educativas especiales, destacando entre ellos los objetivos, contenidos, metodología y evaluación

Indicadores

- **Adecuación de las competencias:**
Objetivos instruccionales son las formulaciones explícitas de la manera en que se espera que los estudiantes con necesidades educativas especiales logren mejorar su aprendizaje por medio del proceso educativo.
Objetivos operacionales y de ejecución son aquellos que definen las metas de la enseñanza en términos de conductas observables y medibles que debe mostrar el alumno con necesidades educativas especiales. Estos se clasifican en cognoscitivos (enfatan el recordar o reproducir algo que se asume que el estudiante con necesidades educativas especiales ha experimentado con anterioridad y mediante una serie de destrezas intelectuales); afectivos (enfatan entendimientos, valores, aspiraciones, interés y otras actitudes en los estudiante con necesidades educativas especiales) y psicomotores (enfatan en los estudiante con necesidades educativas especiales alguna destreza motora, manipulación de objetos o materiales y otros actos relacionados con la coordinación neuromuscular).
- **Adecuación de contenidos**
Se refiere al saber, saber hacer y saber ser, que no es otra cosa que los contenidos conceptuales (conjunto de conocimientos teóricos que pretendemos que sean adquiridos por los alumnos con necesidades educativas especiales en

un determinado proceso formativo); procedimentales (constituyen el conjunto de conocimientos prácticos: técnicas, métodos, procedimientos, habilidades que se pretende que los alumnos con necesidades educativas especiales aprendan en su proceso formativo) y actitudinales (están conformados por ciertos hábitos, valores y actitudes que los alumnos con necesidades educativas especiales demuestran durante el proceso de aprendizaje).

- **Adecuación de la metodología**

Se refiere a la especificación de actividades y experiencias más adecuadas para que los contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan al desarrollo de las competencias y capacidades que se pretende desarrollar en los alumnos con necesidades educativas especiales. Dentro de ella tenemos: Métodos (eventos instruccionales secuenciales y cuidadosos que se debe tener en cuenta para el aprendizaje de los contenidos por los alumnos con necesidades educativas especiales); técnicas (instrumentos específicos utilizados para enseñar los contenidos, habilidades y destrezas a los alumnos con necesidades educativas especiales); actividades y experiencias de aprendizaje (son acciones que se diseñan para facilitar el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales); recursos didácticos (materiales utilizados con la finalidad de facilitar la comprensión de conceptos durante desarrollo de las actividades formativas) y organización del aula (se refiere a la creación de un ambiente para aprender proporcionando las condiciones del salón de clase).

- **Adecuación de la evaluación**

Se refiere a obtener evidencia válida sobre los cambios cognoscitivos, afectivos y psicomotores de los alumnos con necesidades educativas especiales durante el proceso de aprendizaje. Además sirve al docente como guía para el logro de los aprendizajes deseados. La evaluación es de carácter sumativa (se refiere a la evaluación que se hace con carácter final para comprobar si se han logrado los objetivos previstos) y formativa (aquella que sirve para detectar aciertos y fallos, corregir lo que va mal y optimizar lo que va bien). Para recuperar la evidencia deseada se vale de instrumentos e indicadores.

2. Adecuaciones de contexto: Las adecuaciones curriculares de contexto, son las modificaciones que el docente debe hacer:

- En el clima social del aula, para poder llevar adelante un proceso de integración adecuado como las actitudes, el respeto, la utilización de técnicas participativas y colaborativas.
- En la flexibilización del uso de tiempos y espacios.
- En la Realización de actividades conjuntas con otros actores de la comunidad educativa (trabajo en equipo).

2.10.7 Dimensiones: Variable dependiente

1. **Capacidad de respuesta**, se refiere a la disposición y voluntad del docente para ayudar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales a fin de proporcionarles un servicio rápido poniendo de manifiesto su grado de preparación para entrar en acción.

Indicadores:

- Servicio rápido.
- Disposición de ayuda.

- Solución de problemas
2. **Calidad de atención.-** Todo lo que implica ser bien atendido, como por ejemplo ser bien recibido, sentirse apreciado, ser escuchado, recibir información, ser ayudado y además, invitado a regresar.

Indicadores

- Amabilidad en el servicio: trato agradable y trato personalizado.
 - Disponibilidad en la atención: demuestra interés para atender y comprender las necesidades de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
3. **Capacidad de comunicación.-** Es establecer canales adecuados para mantener informados a los niños y niñas con necesidades educativas especiales escuchándoles y utilizando un lenguaje que puedan entender

Indicadores:

- Saber escuchar asertivamente.
 - Saber comprender (empatía)
4. **Capacidad de credibilidad.-** se refiere a la capacidad de no mentir, no prometer algo en falso ni hacer violaciones a la dignidad de los niños y niñas con necesidades educativas especiales durante la prestación del servicio educativo, ya que todo ello se convierte en un atentado a nuestra credibilidad.

Indicadores

- Grado de confianza: se percibe seguridad en la atención a las necesidades educativas especiales, cumplimiento de labores educativas, transparencia en las acciones educativas.
- Grado de aceptación.

III METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

Esta investigación corresponde a un estudio de alcance descriptivo y explicativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2006: 100), los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y ofrecen la posibilidad de hacer predicciones incipientes. Por su parte, los estudios explicativos están dirigidos a responder o explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o porque se relacionan dos ó más variables. En la investigación se pretende medir, describir y explicar si fortaleciendo la capacidad docente en la adecuación curricular generará un impacto positivo en la calidad del servicio educativo que reciben los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Carrasco Díaz, S. (2006:44), en Metodología de la investigación científica propone un tipo de investigación sustantiva la cual enmarca dos niveles: Investigación sustantiva descriptiva e Investigación sustantiva explicativa. La primera describe o presenta

sistemáticamente las características, o rasgos distintivos de de los hechos y fenómenos de la realidad, en un momento y tiempo histórico, concreto y determinado. La segunda explica por qué los hechos o fenómenos que se investiga tiene tales y cuales características.

Venegas, mencionado por Céspedes (2002), señala que la investigación descriptiva trata de “(...) descubrir las principales modalidades de cambio, formación o estructuración del objeto en un estudio y las relaciones que existen con otros” (p.40). Este tipo de estudio compara los resultados e interpreta para un mejor conocimiento de la situación, la información que se obtiene en el proceso. Por otro lado, el método descriptivo “(...) busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (...)” (Danhke citado por Hernández, 2004, p.117).

3.2. Diseño del estudio

El diseño seleccionado en la presente investigación corresponde al diseño cuasi experimental con preprueba-posprueba y grupos intactos (uno de ellos control).

Hernández y otros (2006:203), señalan que el diseño cuasi experimental se caracteriza porque nos permite manipular deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto o posibles resultados en una o más variables dependientes. A través de los cuasi experimentos es posible inferir relaciones causales entre la variable independiente y la variable dependiente pero su probabilidad de ser verdadera es relativamente baja en comparación con los diseños experimentales.

Por su parte, Carrasco Díaz, S. (2006:70), señala que este diseño presentan dos grupos que no asignan al azar los sujetos: uno recibe el estímulo experimental y el otro no. Además tiene la característica que a los dos grupos se les asigna preprueba para determinar el grado de equivalencia inicial de los grupos.

En el caso de nuestra investigación, se aplicará a ambos grupos de docentes una preprueba para valorar su capacidad en la adecuación curricular luego del cual se implementará un programa de fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular dirigido sólo al grupo experimental de docentes y de esta manera se verificará su impacto en la mejora de la calidad del servicio educativo a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Respondiendo a este diseño, Carrasco Díaz, S. (2006:71), propone la siguiente simbología:

G1	O1	X	O2
G2	O3	--	O4

En donde:

- G1** = Grupo experimental de profesores con niños y niñas con NEE
- G2** = Grupo control de profesores con niños y niñas con NEE.

O1	=	Preprueba al grupo experimental de profesores.
O2	=	Posprueba al grupo experimental de profesores
O3	=	Preprueba al grupo control de profesores
O4	=	Posprueba al grupo control de profesores
X	=	Programa de fortalecimiento de la capacidad docentes en la adecuación curricular

3.3. Población y muestra

3.3.1 Población

Para efectos de esta investigación, se define como población a todos los profesores y profesoras (93) que atienden a niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales de las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo durante el año lectivo 2011.

También participaran todos niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales matriculados en las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo durante el año lectivo 2011. Asimismo los padres y madres de familia de estos niños y niñas.

3.3.2 Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006:236), para el proceso cuantitativo la muestra es un sub grupo de la población de interés (sobre la cual se recolectan datos y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión), esta debe ser estadísticamente representativa de la población y se pretende que los resultados encontrados en la muestra logren generalizarse o extrapolarse a la población.

Para Carrasco Díaz, S (2006:237), la muestra es una parte o fragmento de la población, cuyas características esenciales son las de ser objetiva y reflejo fiel de ella, de tal manera que los resultados obtenidos en la muestra puedan generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población.

Unidad muestral o de análisis.- Según Carrasco Díaz, S (2006:239), es cada uno de los elementos que conforman la base de la muestra y por consiguiente de la población. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006:236), se refiere a sobre qué o quienes se va a recolectar datos. Se les denomina también casos o elementos.

El tipo de muestreo será el probabilístico ya que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Para el caso de esta investigación todos los docentes inclusivos, niños y niñas con necesidades educativas especiales y los padres de familia de estos niños tienen la misma posibilidad de ser seleccionados para pertenecer al grupo experimental o control. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Las muestras serán seleccionadas de forma aleatoria simple. Según Carrasco Díaz, S (2006:241), en esta clase de muestras, todos los elementos de la

población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados para ser parte de la muestra.

Tamaño de la muestra.- Para determinar el tamaño de la muestra se hará uso de la tabla de error (Fisher, Arkin y Colton) ya que señala las respectivas cantidades muestrales que le corresponde a una determinada magnitud de población, atendiendo lógicamente al nivel de confianza establecido y al nivel de significación. Esta tabla precisa que cantidad tomar cuando las muestras son grandes o pequeñas. Así por ejemplo si la población es menor a 500 debe tomarse como muestra una cantidad igual o mas de la mitad de la población, para cualquier margen de error. (Carrasco Díaz, S. 2006:245).

Respondiendo a este criterio, para el caso de esta investigación el tamaño de la muestra estará constituida por:

60 profesores y profesoras (30 grupo experimental y 30 grupo control) que atienden a niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales de las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo 2011.

60 niños y niñas (30 grupo experimental y 30 grupo control) con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales de las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo 2011.

60 padres y madres (30 grupo experimental y 30 grupo control) de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales de las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo 2011.

3.4. Método de investigación

En la investigación se hará uso del método cualitativo y cuantitativo.

Cualitativo porque mediante este método se describe y analiza la capacidad del profesor y profesora respecto a su conocimiento y manejo de la adecuación curricular para atender a las necesidades educativas especiales a fin de conocer la realidad de su labor en base a las observaciones.

Cuantitativo porque este método nos permite examinar los datos respecto a la capacidad del profesor y profesora sobre la adecuación curricular de manera numérica, así como medir el impacto de su actuación después de la aplicación de un programa de fortalecimiento de capacidades sobre este tema. Además estos métodos nos permiten hacer un análisis de los resultados de manera inductiva y deductiva.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), este enfoque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Su desarrollo se apoya en el uso de una técnica cuantitativa como es el cuestionario, la entrevista y la observación.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Técnicas

Las técnicas para la recolección de datos en la presente investigación serán la observación sistemática directa, observación sistemática indirecta la entrevista estructurada y la entrevista no estructurada.

- a. **Observación sistemática directa:** Se enfoca en información que pueda ser evaluada por medio de los sentidos. Las variables a observar son especificada y definidas antes de comenzar la recolección de datos. Los observadores registran lo que perciben siguiendo reglas que se aplican invariablemente y deberán minimizar su efecto sobre los registros e interacciones por los participantes observados. (Anastas, 2005).

Según Carrasco (2006) la observación se define como el proceso sistemático de obtención, recopilación y registro de datos empíricos de un objeto, un suceso, un acontecimiento o una conducta humana con el propósito de procesarlo y convertirlo en información.

En esta investigación se empleará esta técnica para observar el proceso de planificación y ejecución de la adecuación curricular que realizan los profesores y profesoras, es decir, si se cumple con los indicadores y estándares establecidos para la adecuación curricular en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el momento en que se están desarrollando.

Los aspectos a observar serán: relaciones interpersonales desarrolladas en clase, tiempo de recreo y horas libres, actividades desarrolladas durante el desarrollo de la clase, adecuación de espacio, materiales utilizadas, entre otros.

- b. **Observación sistemática indirecta.-** Es la que se efectúa repentinamente, sin previsión, motivada sólo por la importancia que tienen los hechos que se observan y que por su carácter temporal, ocasional y circunstancial, no se ha planificado su estudio. (Carrasco Díaz, S. 2006:285).

Mediante esta técnica se podrá analizar y estudiar documentos como el Proyecto Educativo Inclusivo, Proyecto Curricular de Centro y los planes de sesión de aprendizaje que contienen información acerca de las adecuaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas inclusivos.

- c. **Entrevista estructurada.-** La entrevista, entendida ésta como la comunicación interpersonal entre el investigador e investigados, para obtener respuestas verbales directas respecto a las interrogantes sobre el tema propuesto en la investigación.

Con esta técnica será posible conocer cómo se desarrollan los procesos de adecuaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas inclusivos así como los diferentes componentes organizacionales y su impacto en la calidad del servicio educativo que se brinda a este sector de población.

La entrevista responderá a cuatro aspectos fundamentales: datos referidos a la capacidad de respuesta, a la calidad de servicio, a la capacidad de comunicación y a la credibilidad del servicio.

- d) **Entrevista no estructurada.-** Es aquella que se realiza de manera espontánea y con toda libertad, no existe un esquema de preguntas o alternativas de preguntas debidamente estructurada y previamente elaborada, sin embargo, el entrevistador puede guiarse por un conjunto de preguntas predeterminadas sobre la base de los indicadores de las variables en estudio.

En la presente investigación en muchos casos, será necesario realizar entrevistas no diseñadas con la debida anticipación, sino de acuerdo a la circunstancia del hecho o proceso que se observa ya sea en profesores, niños y niñas inclusivos y sus padres y/o madres.

3.5.2 Instrumentos

Los instrumentos para la recolección de datos para la variable independiente será una ficha de observación y para la variable dependiente un cuestionario.

- a. **En la ficha de observación** se valorará la capacidad del docente en la planificación y ejecución de la adecuación curricular para atender a niños y niñas con necesidades educativas especiales. En su estructura se tendrá en cuenta si se cumple o no con los indicadores e índices establecidos para las adecuaciones curriculares de acceso, adecuaciones a los elementos básicos del currículo y adecuaciones de contexto. Dicha valoración se hará mediante pre y pos prueba aplicado a las unidades muestrales. Constará de 3 dimensiones, 7 indicadores con 27 ítems de respuestas dicotómicas.
- b. **Mediante el cuestionario** se valorará la calidad de servicio que reciben los niños y niñas inclusivos. Para ello se aplicará un cuestionario diferenciado a profesores que atienden a niños y niñas inclusivos, a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y a sus padres, madres o apoderados en dos etapas: antes de la aplicación del programa de capacitación a los docentes y después de culminado el programa de capacitación. En la estructura de dicho cuestionario se considerará 4 dimensiones, 8 indicadores y los ítems (27 para profesores, 22 para niños y niñas inclusivos y 24 para padres, madres o apoderados) con respuestas de opción múltiple de de acuerdo al grupo muestral.
Su calificación será de la siguiente manera: (3) Siempre, (2) Algunas veces y (1) Nunca.
- c. **Libreta de notas**, será empleada para registrar las actividades más significativas realizadas en el proceso de la investigación.
- d. **Filmadoras y grabaciones**, para grabar conversaciones importantes sobre la calidad de servicio que reciben los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Las filmaciones servirán para registrar los eventos académicos durante el desarrollo de los talleres de capacitación sobre adecuaciones curriculares dirigido a los profesores y profesoras objeto de la muestra del grupo experimental.

3.5.3 Métodos para comprobar la validez y confiabilidad del instrumento

Los instrumentos como medios técnicos para recoger información necesaria, para resolver el problema planteado, deben poseer ciertos requisitos que garanticen su eficacia y efectividad al ser aplicados a la muestra en estudio. En ese sentido, para esta investigación una vez diseñado los instrumentos, serán sometidos a dos procesos antes de su aplicación: la validez y la confiabilidad.

Al respecto, Hernández y otros (2006:288), indican que, la validez, la confiabilidad y la objetividad no deben tratarse de forma separada. Por su parte Salkind, Neil (1999), citado por Carrasco (2006) nos dice que la validez y confiabilidad son nuestra primera línea de defensa contra conclusiones espurias e incorrectas. Si el instrumento falla, todo lo demás falla también.

a. **Validez de contenido**, nos permitirá conocer si en la elaboración de los instrumentos se ha considerado todos los temas y subtemas que comprende la variable en estudio, es decir, respecto a coherencia, veracidad, secuencia y dominio del contenido (variables, indicadores e índices) de aquello que se mide. La validez de contenido se realizará mediante juicio de expertos y mediante la aplicación de una prueba piloto.

Validez de contenido mediante juicio de expertos.

Para cumplir el proceso de validación de instrumentos (cuestionarios y ficha de observación), después de revisar los aspectos teóricos que justifiquen las dimensiones, indicadores e índices de las variables en estudio, se redactará una serie de ítems los cuales luego de ser revisados tanto en su claridad conceptual, como en su redacción, serán presentados a juicio de expertos para hacer los ajustes necesarios según sus criterios. Para lo cual se tendrá en cuenta a profesionales expertos en construcción de instrumentos, capacitados en el área de Educación Especial, así como de otros de profesionales que conocen sobre la temática. De presentarse observaciones a la versión inicial de los instrumentos se analizarán las respuestas y se corregirán aquellos aspectos que se consideraron necesarios para el mejoramiento de los instrumentos y el logro de los objetivos planteados en la investigación y de esta manera quedar listos para su aplicación a los sujetos de investigación.

Para llevar a cabo este proceso, a cada experto se facilitará con un formato de validación, el cual incluirá las instrucciones sobre las cuales deberán guiarse los expertos y emitir su opinión, a fin de que los investigadores realicen las modificaciones pertinentes y de esta manera garantizar que los instrumentos midan los aspectos considerados en las dimensiones e indicadores de la investigación.

Validez de contenido mediante la aplicación de una prueba piloto.

La validación de los instrumentos mediante la Prueba Piloto, se realizará en profesores y profesoras, niños y niñas inclusivos y padres de familia de las instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo, que no son objeto de la muestra. Estará constituido por 10 profesores/as 10 niños y niñas inclusivos y 10 padres de familia seleccionadas aleatoriamente a quienes se aplicará la versión inicial de los instrumentos. Se analizarán las respuestas y se corregirán aquellos aspectos que se consideraron necesarios para el mejoramiento de los instrumentos y el logro de los objetivos planteados en la investigación y de esta manera quedar listos para su aplicación a los sujetos de investigación.

b. **Confiabilidad**, es la cualidad o propiedad de un instrumento de medición que le permite producir los mismos resultados al aplicarse una o más veces a la misma persona o grupos en diferentes periodos de tiempo. Por tanto deberán ser consistentes, estables, predecibles y objetivos.

Confiabilidad por criterio de consistencia interna, en esta investigación se refiere al grado de relación y conexión de contenidos y métodos que tienen

cada uno de los ítems que forman parte del instrumento de investigación. Para medir la consistencia interna se hará uso del coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach la cual permite analizar las propiedades de los ítems que la componen, los patrones de respuesta de los sujetos a los ítems y el efecto de la eliminación de los ítems y del incremento en la longitud de la prueba sobre su fiabilidad.

Mediante este coeficiente se medirá la confiabilidad de los instrumentos en función del número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debido a la covarianza entre sus ítems.

A partir de las varianzas, el alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right],$$

Donde:

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de la suma de todos los ítems y
- K es el número de preguntas o ítems.

Según esta prueba los ítems cuyos coeficientes ítem-total arrojen valores menores a 0,35 deberán ser desechados o reformulados ya que las correlaciones a partir de 0,35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1% (Cohen-Manion, 1990).

3.6. Tratamiento y análisis estadísticos de datos

Los datos cuantitativos serán procesados y analizados por medios electrónicos, clasificados y sistematizados de acuerdo a las unidades de análisis correspondientes, respecto a sus variables a través del programa estadístico SPSS versión 17.

Para la prueba de hipótesis en esta investigación se hará uso de la prueba t de Student la misma que se basa en el cálculo de estadísticos descriptivos previos: el número de observaciones, la media y la desviación típica en cada grupo.

Esta prueba estadística evalúa si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) en las que hay dos momentos uno antes y otro después, como ocurre en esta investigación, donde en un primer período, las observaciones servirán de control o testigo, para conocer los cambios que se susciten después de aplicar una variable experimental.

Este procedimiento se define por medio de la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{d}}{\frac{\sigma d}{\sqrt{N}}}$$

Donde:

- t** = Valor estadístico del procedimiento.
- d** = Valor promedio o media aritmética de las diferencias entre los momentos antes y después.

		N S U A L (2 01 1)											
		E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
01	Diseño y elaboración del proyecto de tesis	X	X										
02	Presentación del proyecto de tesis			X									
03	Aprobación del proyecto de tesis				X								
04	Elaboración de los instrumentos de investigación				X								
05	Aplicación de los instrumentos de investigación					X	X	X	X	X			
06	Procesamiento y análisis de datos										X		
07	Redacción del informe final										X		
08	Revisión y reajustes del informe final											X	
09	Presentación del informe final											X	
10	Aprobación del informe final												X

1. Presupuesto del proyecto de investigación

RUBROS	PARCIAL	TOTAL
A. RECURSOS HUMANOS:	S/.	S/.
Asesor		
Consultor	1. 000,00	
Asistente	800,00	
Secretaria	400,00	
	500,00	
		2 900,00
B. BIENES:	S/.	S/.
Material de escritorio	250,00	
Repuestos y accesorios	200,00	
Otros	150,00	
		600,00
C. SERVICIOS:	S/.	S/.
Movilidad	250,00	

Alimentos	150,00	
Tiempo e impresión	300,00	
Fotocopiado	120,00	
Empastado	150,00	
		970,00
TOTAL		4 470,00

IV REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

Aguirre Vidaurre, Ernestina (2005) El enfoque de Pedagogía Constructiva.

Alfaro Miranda, Katalina (2004) Adecuaciones Curriculares: una aproximación cognitivo-conductual emocional Congreso Internacional de Investigación Educativa IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación.

Allport, G. (1968): La personalidad. Su configuración y desarrollo. Barcelona: Editorial Herder.

Anastas, (2005). Observacion. En R.M. Grinnell y Y.A. Unrau (Eds.) Social Work: Research and evaluation quantitative and qualitative approaches (7ª ed.pp.213-230). Nueva York: Oxford University Press

Arellano Martha Elena y Méndez Pineda, Juana M. (2007) La Formación de educadoras de niños con necesidades educativas especiales. Psicología y Educación. Vol 1Núm. 2.

Arias Velásquez, Noemí Gisela (2007) La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárte.

Arnáiz, S. P. (1997) Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. de Haro Rodríguez (eds): 10 años de integración en España. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnaiz, S.; Garrido, G.; Haro, R.; y Rodríguez, G. (1999). Adaptación del currículo a través de unidades didácticas. *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.

Arturo Barraza Macías (2002) La metodología pedagógica para la atención de niños con necesidades educativas especiales (N. E. E.) Revista » Psicología Educativa / Psicopedagogía ISSN: 2011-2521

Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (2004) Resumen de los informes sobre la Educación Inclusiva en Centroamérica Preparado para el Banco Mundial.

Barrera, N. (2002). La respuesta a la Diversidad desde la orientación Psicopedagógica. México: Herque.

Bell, R. (2001). Pedagogía y Diversidad. Cuba:

Blanco, Rosa (2005) Protagonismo docente en el cambio educativo los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista prelac proyecto regional de educación para América latina y el Caribe. No 1/Julio de 2005 OREALC/UNESCO Santiago, Chile. 174 – 177

Capelleras, Joan Luís y Veciana, José M^a (2001) Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria: Desarrollo y Validación de una Escala de Medida Universitat Autònoma de Barcelona

Cardona Echaury, Angélica L.Arambula Godoy, Lourdes. Vallarta Santos, M., Gabriela M.. Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros. Editorial: Trillas ISBN: 9789682472633

Carrasco Díaz, S. (2006). Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar proyectos de investigación. Primera reimpresión. Editorial San Marcos, Lima.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001) Vygotski: un enfoque sociocultural. Educare, (13), 41-44. Recuperado Diciembre 15, 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601309.pdf>

Castanedo, C. (1997) Bases psicopedagógicas de la educación especial. Editorial CCS España.

Castellanos Simons, D (2006). Para comprender el aprendizaje. En CDROM para el desarrollo de los cursos de Maestrías en Educación. Cuba.

Castellanos, D. (1999). La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. La Habana: Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Castells (2000) La era de la información. V. 1. La sociedad. Red Madrid. Alianza editorial 2da edición.

Coll, C. (1990) Desarrollo psicológico y educación I y II Editorial Alianza España.

Cuomo, N. (1992). La integración Escolar. España: Visor.

Defensoría del Pueblo Educación Inclusiva: Educación Para Todos, Serie Informes Defensoriales – Informe 127 – Nov. 2007, Lima – Perú pág. 101

Del Mastro Vecchione, Cristina (2005) Enseñanza estratégica en un contexto virtual: Un estudio sobre la formación tutores en educación continua. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Delors, J. y otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

Díaz Caneja, Patricia y Ruiz de Apodaca Rosa (2003) las adaptaciones curriculares.

Echeita Sarrionandia, Gerardo y Cintia Duk Homad, Gerardo, (2008) Inclusión Educativa. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, No. 2.

Fainholc, B., (1999) La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires Paidós. Cuestiones de educación.

Farfán Suarez, Manuel Augusto (2009) Influencia del programa “aprendemos juntos” en el fortalecimiento del desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos del CEBE “Jesús Nazareno” – Chulucanas – Morropon- Piura 2008. Tesis para obtener el grado de: magister en educación con mención en docencia y gestión educativa.

Gallego, D. (2001) Implicaciones educativas de los entornos virtuales. Actas del seminario nuevos entornos de la educación a distancia en la educación superior. Lima 21-23 de febrero 2001.

Galperin, P. Ya. (1986): El método de formación por etapas de las acciones intelectuales. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

Gine, C. y Ruiz, R.; 1995: "Las Adecuaciones Curriculares y el Proyecto educativo del Centro", en "Desarrollo Psicológico y Educación III: N.E.E. y Aprendizaje Escolar" de Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J., Editorial Alianza, España.

González Gutiérrez, Marcela (2002) Las adecuaciones curriculares como estrategia de atención al alumno con discapacidad intelectual en el C.A.M. No. 22 México, D.F.

González Pérez M (2000); La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria; Editorial de la Universidad de Matanzas, Cuba.

Gross Martha (2000). Integración/inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual. Costa Rica.

Hernández Nodarse, Mario y Aguilar Esteban, Tania (2008) Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. Revista Digital- Buenos Aires – Año 13-Nº 121 Teoría de la Complejidad y Aprendizaje.

Hernández, Hospital y López (1999), Educación física adaptada. Actitudes de los docentes de Primaria.

http://www.wikilearning.com/curso_gratis/excelencia_en_servicio/25832

Larraguibel Q. Erika Adaptaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales.

León, R. Estrada, G. (1999) Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 21 Universidad siglo XXI.

López Jiménez, L.I (2009) Educación Especial: Planeación Didáctica y Adecuación Curricular, desde la Percepción del Docente Regular. Tesis para optar el grado de maestría en Educación Especial. Centro Pedagógico del Estado de Sonora.

López-Torrijo, Manuel (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE**, v. 15, n. 1, 1-20. **http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm**.

Mancebón-Torrubia, M.J.; Martínez-Caraballo, N. y Pérez-Ximénez, D. (2007) Un análisis de la calidad percibida por los estudiantes en los centros públicos y privados de enseñanza secundaria. XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación

Martínez Soto, Xóchitl Gisela (2004) “ La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales” Tesis para obtener el grado de maestra en educación: Campo práctica educativa. Universidad Pedagógica de Durango.

Medrano Rodríguez, Hernán (2001), Calidad, equidad y diversidad en la educación básica. Tesis para optar el título de doctor en pedagogía. Universidad Autónoma de Barcelona.

Méndez, J. M., Quirino Muñíz M. S, Loredo Puga C. T., Auces Flores R. y González Ayala C. T. (2000). Los maestros ante la Integración Educativa: un estudio diagnóstico. Cuadernos L91E No. 5. Zacatecas. U. P. N,

Mendoza Aquino, José Antonio (2003). Medición de la calidad del servicio educativo.

Ministerio de Educación (2004) Unidad de Educación Especial de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Van de Velde 160 San Borja Lima - Perú. E-mail:sascue@minedu.gob.pe

Monereo, C., (2001) La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. En Aula de innovación educativa. Número 100. Marzo 2001.

Monereo, C.,et al (1999) Caracterización de un escenario educativo específico: la anotación en la enseñanza universitaria. En Pozo, J.J y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid Santillana, S XX.

Mota Enciso, Flavio (2003) Mitos y realidades de la capacitación docente Fuente: Revista "Academia" revista de posgrado en educación de la universidad Autónoma de Guadalajara

Mota Enciso, Flavio (2007) El maestro y la calidad educativa Fuente: Revista "Academia"

Ortiz, Ma. del C. (artículo sin año). Hacia una educación inclusiva. La Educación especial ayer, hoy y mañana. Universidad de Salamanca.

Pizarro, Pia y Morales, Diego (2007) Adecuaciones curriculares.

Porlán, R., (1998) La formación permanente del profesorado: Análisis de un programa institucional. Informe de investigación Universidad de Sevilla.

Puigdellívol, I (1996). Programación de aula y adecuación curricular. El Tratamiento a la diversidad. Barcelona: GRAÓ.

Roldan, M. y otros (1996) la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Documento elaborado por especialistas de educación especial.

Romo Pedraza, A. (s.f.) El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygostky. Recuperado Diciembre 15, 2009.

Ronald Soto Calderón (2008), Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en Costa Rica: Una aproximación evaluativa. Tesis doctoral Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Ruiz Amador, Carlos (2008) Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la comunidad autónoma del país Vasco. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, No. 2

Ruiz Rodríguez, Emilio (2006) programación educativa para alumnos con síndrome de down.

Ruiz, C., (2008) Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la comunidad autónoma del país vasco REICE - revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, No. 2.

Salinas Gamboa, Germán (2011), Modulo: Evaluación institucional y calidad educativa. Doctorado en Administración de la Educación. Universidad César Vallejo. Homo Sapiens Ediciones. Segunda edición.

Sánchez Fernández, Sebastián Eladio Bodas González, Rafael Eloy Fedriani Real, Remedios Martínez Oliva, Jesús Fernández Bujalance, Francisco Jesús González Vázquez, José Gijón Puerta y Carlos María Vázquez Reyes (2001). La atención educativa al alumnado con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía Tercera edición revisada.

Sánchez Fernández, Sebastián y otros (2001), las adaptaciones curriculares

Sánchez, Arnaiz (2004) La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. Educación, Desarrollo y Diversidad Universidad de Murcia 2004, Vol. 7 (2) 25-40 ISSN 1139-9899.

Soto Calderón, Ronald (2008), en su tesis doctoral: Procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares del Sistema Educativo Costarricense. Editorial de la Universidad de Granada, ISBN: 978-84-691-6777-9.

Suárez Llorca, Concepción y Pérez Turpin, José Antonio (2003). Los alumnos con necesidades educativas especiales. Un estudio sobre el cambio de estilo de aprendizaje en el área de Educación Física. Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 63.

Suarez Llosa Concepción (2003) Tesis doctoral respecto al tipo de deficiencia

Tigani, Daniel (2008) **7 Dimensiones de la Calidad del Servicio**

Toranzos, L. y otros. (1999). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa, en: Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. OEI. No. 10.

Tovar Ascacibar, María Teresa (2005). Realidad educativa e inclusión http://www.spsd.org.pe/recursos/ponencia_teresa.ppt

Trigueros, Rivera, Ruiz, Torres y Barrera (1999), De las intenciones a la realidad de la integración en los centros educativos. Granada y Almería, España

Trujillo, L. y Hernández, L. (2000). Experiencia del Centro de Atención Múltiple No. 39. La formación integral de los alumnos a través de los talleres de apoyo curricular. Educación Especial. 2, 19-27. México.

UNESCO (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas Publicado por la Oficina Regional de Educación de la

UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago.

UNICEF (2007) Innocenti Research Centre. Promoting the rights of children with disabilities. Innocenti Digest N° 13.

Veciana, J.Mª y J.L. Capelleras (2000): “La mejora de la docencia y del rendimiento académico”, ponencia presentada en el *1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, 26-28 junio, Barcelona.

Vexler Talledo Idel, (2004) Informe sobre la educación peruana situación y perspectivas.

Warnock, M. (1981). Meeting Special Educational Needs, Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.

Zabala Silvia, Andrea, Ayude Edgardo Raul, Lopez Maria Andrea, (2008). Gestión asociada para la retención y el reingreso. Relato de una experiencia: “Una escuela abierta a la diversidad. 1ª jornada de inclusión socioeducativa propuestas de reingreso y formación laboral 6 y 7 de noviembre de 2008.

Zeithaml, Parasuraman y Berry 1993

Zilberstein, J. y Portela, R. (2002) "Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias". IPLAC, La Habana.

Zugheddu, Natalia (2008) El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A nro 19, Pedagogía Enmendativa I, Resúmenes <http://pspdigital.blogspot.com/2008/06/el-aprendizaje-en-alumnos-con.html> (01-05-10).

2.8.1. La atención a las necesidades educativas especiales como escenario para la formación permanente del profesorado

2.8.1.1. La construcción del conocimiento estratégico para atender las necesidades educativas especiales

2.8.1.2 La formación continua del profesorado

2.8.2. Teorías, enfoques y modelos psicopedagógicos para atender las necesidades educativas especiales

2.8.2.1. Enfoques psicopedagógicos de las necesidades educativas especiales

e. El Enfoque Clínico.

- f. **El Enfoque Educativo.**
 - g. **El enfoque sociocultural de Lev Vygotski**
 - h. **Enfoque desde la teoría constructivista**
- 2.8.2.2 El constructivismo como marco psicopedagógico para atender las necesidades educativas especiales.**
- 1. **Principios constructivistas**
 - a. **Construcción de conocimiento**
 - b. **Contextualización**
 - c. **Actividad Funcional**
 - d. **Trabajo cooperativo**
- 2.8.2.4. Teoría de la Complejidad y aprendizaje**
- 2.8.2.5. Principios que de acuerdo a la teoría de la complejidad, rigen el aprendizaje**
- 2.8.2.6. Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales de Galperín**
- 2.8.3. Teorías, modelos y tendencias relacionadas con la educación inclusiva.**
- 2.8.3.1. Educación inclusiva, discapacidad y necesidades educativas especiales**
 - 2.8.3.2. Perspectiva filosófica de la educación inclusiva**
 - 2.8.3.3. Necesidades de una educación inclusiva**
 - 2.8.3.4. Por qué la educación inclusiva**
 - 2.8.3.5. Fundamentación de la Educación**
 - c. **Derechos humanos y Educación inclusiva**
 - d. **Educación para Todos**
- 2. Evolución y tendencias de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.**
- 2.8.4.1. Definiciones de necesidades educativas especiales**
 - 2.8.4.2. A quienes se considera alumnos con necesidades educativas especiales**
 - e. **Discapacidad Intelectual o mental**
 - f. **Discapacidad Emocional**
 - g. **Discapacidad Sensorial**
- 2.8.4.3. Metodología pedagógica para la atención de los niños con necesidades educativas especiales.**
- a. **Recolección de la información**
 - b. **Interpretación de la información**
 - c. **Definición de la intervención pedagógica**
- 3. Proceso de construcción de conocimiento estratégico en el profesorado para atender las necesidades educativas especiales.**
- 1. **Procesos de construcción de conocimiento estratégico.**
 - 2. **Proceso de construcción de conocimiento estratégico en el profesorado**
 - a. **El docente en calidad de aprendiz de su materia**

- b. **El docente en calidad de enseñante de su materia**
- 3. **Retos de la atención a las necesidades educativas especiales**
 - c. **Formación docente inicial**
 - d. **Estrategias de aprendizaje**
- 4. **Competencias del docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva**
- 5. **Rol del Docente Desde Diferentes Concepciones**
- 6. **La formación de los profesores y profesoras**
- 7. **Breve balance sobre la capacitación docente en la última década.**

2.8.6. Las adecuaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales

2.8.6.1. Definiciones de adecuaciones curriculares

2.8.6.2. Principios de adecuaciones curriculares

- a) **Principio de normalización**
- b) **Principio ecológico**
- c) **Principio de significatividad**
- d) **Principio de realidad**
- e) **Principio de participación e implicación**

2.8.6.3. Tipo de adecuaciones curriculares

- a)- **Adecuaciones curriculares individualizadas poco significativas**
- b)- **Adecuaciones Curriculares individualizadas significativas**

2.8.6.4. Elementos de las adecuaciones curriculares

- a) **La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales**
- b) **La propuesta curricular o la planeación específica para cada alumno**
- c) **Los criterios y procedimientos para evaluar las adecuaciones curriculares**

2.8.6.5. Procedimientos para adecuar el currículo general

- a) **La valoración o evaluación psicopedagógica**
- b) **La propuesta curricular**
- c) **La promoción del niño**

2.8.6.6. El proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares

- a) **Organización del aula**
- b) **Objetivos y contenidos**
- c) **Evaluación**
- d) **Didáctica y actividades**
- e) **Temporalización**

2.8.6.7. La respuesta educativa a las necesidades educativas especiales

- a) **Evaluar al alumno, en interacción con el contexto**
- b) **Determinar las necesidades educativas especiales**
- c) **Planificar la respuesta educativa**
- d) **Realizar el seguimiento del programa pedagógico proyectado**

2.8.7 Calidad del servicio educativo para atender a las necesidades educativas especiales.

2.8.7.1. La calidad en la educación

2.8.7.2. Enfoques de calidad educativa.

2.8.7.3. Fundamentos teóricos sobre la calidad de servicio educativo

- f. **El problema conceptual de la calidad educativa**

- g. Consideraciones sobre la calidad en educación**
 - h. La mejora de la calidad en educación**
 - i. Medición de la calidad del servicio educativo**
 - j. Calidad de la educación y calidad de vida**
- 2.8.7.4. Dimensiones de la calidad de servicio educativo.**
- 2.8.7.5. El profesor en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo**

Un viejo cuento, dice que el tigre le preguntó al león por qué rugía todo el tiempo. El león le contestó, que ser el rey de la selva era algo que valía la pena anunciar. Un conejo que escuchó la conversación probó el consejo y esa noche el tigre y el león comieron conejo. Un conejo que ruge no es creíble.